

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

Maria Rocha Fernandes

**ARRISCANDO UMA MUDANÇA DE PARADIGMA:
O COLETIVO CASAESCOLA**

Rio de Janeiro

2015

Maria Rocha Fernandes

**ARRISCANDO UMA MUDANÇA DE PARADIGMA:
O COLETIVO CASAESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Munk

Rio de Janeiro

2015

Maria Rocha Fernandes

**ARRISCANDO UMA MUDANÇA DE PARADIGMA:
O COLETIVO CASAESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de Artes Cênicas.

Aprovado em ___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr. Leonardo Munk – Orientador
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof. Dr.
XXXXXXXXXXXXXXXXXX - xxx

Prof. Dr.
XXXXXXXXXXXXXXXXXX - xxx

AGRADECIMENTOS

Aos que vieram antes e abriram caminhos, José Pacheco, Maria Amélia Pinho Pereira, Rebeca e Mauricio Wild, Tião Rocha, Ana Thomaz, e tantos outros.

Ao meu orientador, professor Leo Munk, que tanto ajudou a organizar meus pensamentos livres em formato de texto acadêmico.

Aos meus amigos queridos, que durante meses ouviram tantos não aos convites feitos e, por sorte que tenho, não desistiram e seguiram insistindo em me desconcentrar.

Aos amigos parceiros do Coletivo CasaEscola, pela construção desses últimos anos. Estamos juntos, estamos fortes, estamos felizes. Estamos certos de ser esse o único caminho possível, e assim perseveramos.

Minha mãe, pelo apoio sempre, e por me ensinar sobre compromisso e responsabilidade.

Meu pai e Auxi, por me mostrarem sobre leveza e flexibilidade nas escolhas da vida.

Meu irmão João, que tanto amo e de longe me estimula por me achar inteligente...

Leo, Manuela e Isadora. Gargalhadas e choros intensos que me trazem para o presente. Um brincar absorto que me mostra o que é entrega. Com vocês eu aprendo todos os dias sobre companheirismo, sobre paciência, sobre generosidade, sobre medo, sobre incondicionalidade, sobre frustração, sobre prazer! Por vocês eu quero sempre mudar, a mim e ao mundo. Pelo amor de vocês, o maior amor que eu conheço, faz sentido buscar novos caminhos e criar outras realidades.

O que eu quero dizer, e dizer mesmo, é que a busca da utopia é algo ancestral e companheira do homem, por que o que distingue o homem dos outros animais, é o fato de que ele é portador de utopia, eu sei que hoje se costuma ridicularizar quem fala em utopia, mas não me preocupo em insistir que sem ela não vale a pena viver, e sem ela tampouco é possível pensar, porque o pensamento não é produzido a partir do que houve nem do que há.

Milton Santos

RESUMO

A proposta deste texto é apresentar caminhos de fuga ao sistema educacional tradicional predominante ainda hoje. Partindo de uma contextualização histórica, que demonstra ser a hegemonia da escola tradicional proporcional a hegemonia de todo um sistema político e econômico no qual estamos inseridos, entendemos as escolas como um reflexo da nossa organização social, ainda predominantemente hierarquizada e baseada numa lógica de poder desigual e controladora. A procura de formas de ruptura com esse movimento viciado, esse gesto comum, que apenas reproduz, optamos por nos aprofundarmos nas possibilidades da educação pela arte como uma das possíveis saídas para irmos ao encontro de caminhos educacionais que optam por criar realidades que libertam os corpos, a espontaneidade e a força criadora. Percebemos o ato de brincar e a experiência artística como vias desta educação pela arte, por comungarem de uma mesma origem, e acabam por se configurar para nós como possibilidades concretas de assegurar na vida dos indivíduos a presença de sensações que entendemos como essenciais ao desenvolvimento pleno de todos, e que convergem para a construção de um corpo livre que vai de encontro a uma série de mecanismos sociais criados exatamente com o objetivo de controle. Encontramos, em experiências educativas libertadoras, espaços legítimos de ação que praticam a essência desta educação pela arte, práticas cotidianas com um verdadeiro compromisso com o desenvolvimento pleno e sadio de crianças e adultos, e com uma educação que destitui hierarquias, inclui os corpos e suas subjetividades, e dá voz e protagonismo aos alunos em seu processo de aprendizagem. Dentre tantas experiências, nos ativemos com minúcia a prática do Coletivo CasaEscola.

Palavras Chaves: Educação Libertadora. Brincar. Experiência Artística. Coletivo CasaEscola.

ABSTRACT

This research aims to discuss alternative education systems. It is our understanding that the predominant education system today is a direct result of economic and political ways in which modern society organizes itself. Understood as a direct social reflex of society, it is our belief that schools reproduce the same controlling and uneven power hierarchy. Searching for ways to break free from the limited vision of the education system, this study focuses on art education. We believe that through art and play, it is possible to free the restraint cast not only on the children's bodies, but also in their creativity and spontaneity; thus allowing for the true development of the body and mind of the individuals. The experience of the Coletivo Casa Escola group will be analyzed in detail.

Keywords: Liberating education. Play. Artistic experience. Coletivo CasaEscola.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	11
1.1 EDUCAÇÃO É EMANCIPAÇÃO?.....	11
1.2 O PRESENTE EM MUTAÇÃO	18
1.3 A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E SUA INSERÇÃO NESTE TEMPO 'AGORA'	22
1.4. EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM PROCESSO	27
1.4.1 A Inserção das Aulas de Artes no Currículo	27
1.4.2 Experiências Educativas Libertadoras	30
2 EDUCAÇÃO PELA ARTE	39
2.1 EDUCAÇÃO E JOGO: O ATO DE BRINCAR	43
2.2 JOGO E EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA	48
3 O COLETIVO CASAESCOLA	53
3.1 A FORMAÇÃO DO COLETIVO	54
3.2 ESPAÇO	57
3.3 SER PAI/MÃE E EDUCADOR	60
3.4 NOSSAS ESCOLHAS: UMA DESESCOLARIZAÇÃO COLETIVA	66
3.4.1 Os estímulos trazidos	66
3.4.2 Nossa relação com o ato de brincar e a organização de um espaço criativo...71	
3.4.3 A comunidade como espaço de aprendizagem	74
3.4.4 A figura do adulto	77
3.4.5 A não divisão etária	80
3.4.6 Avaliação	82
3.5 NOSSA GESTÃO DEMOCRÁTICA – UMA CONSTRUÇÃO CONSTANTE	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos movimentos libertadores pregaram e praticaram experiências educativas que respeitavam o tempo de desenvolvimento e a autonomia das crianças, no entanto o movimento tradicional de educação perseverou e predominou. Tendo as escolas como reflexo da nossa organização social, o resultado não poderia ter sido outro, a hegemonia da escola tradicional é proporcional a hegemonia de todo um sistema político e econômico no qual estamos inseridos. Nossa sociedade vem há muito se organizando de maneira hierarquizada, baseada numa lógica desigual e controladora. A compreensão deste espaço educativo segue estes preceitos e se instala como instituição responsável por adestrar e docilizar, por aniquilar as diferenças e a curiosidade, banir o corpo e suas subjetividades, por embutir conhecimentos e não promover uma construção do processo de aprendizagem protagonizada pelo próprio aluno.

Neste sentido, esta presente dissertação traz em seu primeiro capítulo uma crítica severa ao nosso sistema tradicional de ensino e a sua total incompatibilidade com as mudanças que se instalaram nas últimas décadas na nossa sociedade. Se nossos últimos séculos foram marcados por uma ideia de verdade única, pela predominância de um olhar ocidental, europeu, burguês, sobre nossa história, temos na atualidade a sociedade da comunicação, que pluraliza estes discursos e rompe definitivamente com qualquer ideia de verdade absoluta. Instala-se uma multiplicidade de visões de mundo, e desse caos relativo emerge a possibilidade de libertação das diferenças.

Esse processo de emancipação é significativo por demais e indubitavelmente nos leva a um caminho de questionamentos em relação a diversas instâncias da nossa sociedade, inclusive ao espaço escolar. Se desde sempre o caráter doutrinador da escola foi cabível a críticas diversas, a engrenagem social que se apresentava era capaz de validar e justificar este formato. Com o estabelecimento de um contexto socioeconômico-tecnológico, o cotidiano do mundo é invadido por novas tecnologias que transformam radicalmente as formas de comunicação entre os indivíduos. A diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações,

são características deste tempo agora e que não podem ser ignoradas por nossas instituições de ensino. A escola que antes se enquadrava ao sistema, hoje não acompanha a lógica que se instaurou. Se o simples desenvolvimento sadio do ser humano não é justificativa o bastante para um olhar profundo sobre seu desenvolvimento e processos de aprendizagem, talvez pensar sua inserção nesta cibercultura o seja. Investigamos então a construção de um caminho que abarque essa nova compreensão de indivíduo que nossa sociedade impõe. Um tempo que anseia por indivíduos capazes de se reinventarem e criarem realidades. Um caminho que já vem sendo trilhado por experiências escolares ao redor do mundo, mas que ainda são exceção a uma regra que se justifica por uma lógica social que ainda vigora e se sobressai as necessidades reais dos indivíduos. A inércia faz com que projetos educativos já ultrapassados permaneçam predominando, uma estabilidade confortável que permite que o sistema tradicional de ensino ainda perpetue nos dias de hoje.

O segundo capítulo deste texto, lança um olhar sobre estes corpos submissos e treinados, que têm na escola tradicional espaço de perpetuação, e busca entender na educação pela arte, possíveis espaços de subversão da ordem vigente e de desconstrução desta realidade educacional que ainda formata e anula as diferenças. A escolha neste sentido foi buscar na espontaneidade e ludicidade do jogo a resposta para repensarmos esse gesto comum, controlado, buscando caminhos de fuga que nos levem a compreensão da grandeza e importância de se reinstaurar, na sociedade como um todo, o tempo do gesto dançado.

O entendimento do jogo, como ato espontâneo e prazeroso, levou nossa pesquisa a debruçar-se sobre o ato de brincar e a experiência artística, como vias que comungam de uma mesma origem. Nossa busca foi por relações entre estas duas esferas que se configuram para nós como possibilidades concretas de assegurar na vida dos indivíduos a presença de sensações que entendemos como essenciais ao desenvolvimento pleno de todos. Trata-se de uma intensidade, uma capacidade de excitar-se, fascinar-se, que nos leva além da nossa racionalidade e acreditamos ser imprescindíveis na vida. São situações que convergem para a construção de um corpo livre que vai de encontro a uma série de mecanismos sociais criados exatamente com o objetivo de controlar estes corpos.

Por fim, após uma contextualização crítica acerca da escolarização tradicional seguida pela busca por caminhos que nos levam a possíveis zonas de subversão, o terceiro capítulo apresenta o Coletivo CasaEscola como uma destas alternativas encontradas para romper com a supremacia do gesto controlado.

O projeto apresentado é desenvolvido pela própria autora desta dissertação em união com outras famílias que juntas se dispuseram a criar coletivamente um espaço/tempo educativo para seus filhos e, por que não dizer, para si próprios. Para desenvolver este capítulo, a escolha foi por uma construção que alterna nossas considerações com reflexões acerca de trechos de relatos de adultos envolvidos no processo. Registros empíricos que nos revelam particularidades desta nossa vivência e nos fornecem material para interpretações que ajudam a compor a última parte desta dissertação.

O último capítulo se divide em aspectos que compõe esta realidade tão singular. Nos propusemos a abordar questões específicas que estão no cerne deste formato que inventamos, como a relação complexa que se estabelece quando somos ao mesmo tempo pais e educadores, ou quando utilizamos o espaço íntimo de nossas casas como espaços educativos, ou sobre esta gestão coletiva que rompe com o formato hierárquico no qual nossa sociedade ainda, predominantemente, se sustenta. Como, além disso, tratar das escolhas que fizemos ao longo deste processo e que dizem respeito especificamente a prática diária que estabelecemos, considerações que nos obrigam cotidianamente a lidar com nossa escolarização e buscar subsídios na própria prática para romper com dogmas que carregamos do espaço escolar que frequentamos e que estão absolutamente introjetados em nós. São reflexões acerca de como entendemos o processo de construção de conhecimento dos indivíduos, e nesse sentido nos questionamos sobre a necessidade de trazermos estímulos externos pra as crianças, sobre a importância de resguardarmos o tempo da brincadeira, sobre a organização de um espaço criativo, sobre a presença da figura adulta neste espaço, sobre a variedade etária que compõe o grupo, sobre a compreensão que temos acerca da comunidade como espaço de aprendizagem e sobre técnicas de avaliação.

Esta dissertação configurou-se como espaço possível para reunirmos de maneira integrada e encadeada nossas reflexões acerca do projeto desenvolvido pelo Coletivo CasaEscola, além da possibilidade de, tornando-o público, fazer reverberar este movimento.

1 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar...

Karl Marx e Friedrich Engels

1.1 EDUCAÇÃO É EMANCIPAÇÃO?

Ao longo da história, é possível fazer associações diretas entre as formas como as sociedades se organizam econômica e politicamente, e a maneira como educam seus cidadãos. Neste sentido, o século XVIII é marcante e repleto de grandes acontecimentos, e é descrito por Moacir Gadotti como um século “político-pedagógico”. Um exemplo disso é a instituição em 1717 da obrigatoriedade escolar no Estado da Prússia. Além disso, é um século marcado pela transição do controle da educação da Igreja para o Estado, e pelo princípio da instituição de uma educação laica e gratuita para todos.

Nesse contexto, a Revolução Francesa foi precursora ao abrir espaço para discussões acerca da formação de cidadãos através da escola, e grandes pensadores, como Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, assim como pedagogos bastante lúcidos como Johann Pestalozzi e Friedrich Fröbel, contribuíram para esta fase de significativas mudanças na forma de se conceber a educação. No entanto, sendo este um movimento essencialmente burguês, a repercussão que teve talvez não tenha sido condizente com os pensamentos libertadores alcançados por tais filósofos e pedagogos.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. (GADOTTI, 2003, p. 90)

E o século XIX é marcado por essa cisão de forças: de um lado, a burguesia caminha com seu pensamento pedagógico positivista, tendo como principal representante Augusto Comte, e, de outro, a força marxista impulsionando o pensamento pedagógico socialista. O primeiro acabou por revelar seu caráter conservador e reacionário, segundo Gadotti, pregando uma doutrina de fé na ciência, acabando por se tornar uma ideologia marcada pela ordem e pelo controle social. Por outro lado, a doutrina socialista era uma construção em direção à liberdade e a ruptura com a alienação. E ressalto aqui o papel do educador Pavel Blonsky, que já naquela época foi capaz de pontuar com clareza práticas escolares que iam ao encontro de um desenvolvimento sadio e natural das crianças, tendo um discurso próximo ao do Movimento Escola Viva, sobre o qual irei tratar mais a frente.

Embora houvesse pensadores e linhas pedagógicas capazes de refletir e praticar uma educação que priorizava a autonomia e liberdade do discente, o fato é que a realidade que acabou se impondo e se fez predominar foi a das escolas tradicionais, e é sobre este formato que nos aprofundaremos neste momento.

O pensador alemão Theodor Adorno, em conferência nomeada *Tabus acerca do Magistério*, faz este contraponto entre escola e sociedade e disserta sobre o que ele chama de aversão à profissão de professor, sempre em referência as demais problemáticas do âmbito escolar. A figura do professor é indissociável da engrenagem das instituições de ensino, e ele acaba assumindo o papel de combatente na linha de frente de uma estrutura bastante autoritária. Cabe ao professor um posto avançado na hierarquia que se estabelece nas escolas, compete a ele castigar, cobrar, castrar, além do peso de deter um saber que se sobressai ao saber dos outros. Impossível conceber outro olhar para esta figura que não um olhar desconfiado e amargurado.

(...) o desprezo pelo professor que se encarrega de executar o que é necessário para tudo funcionar, sabidamente um mal que é duplamente rejeitado pelas pessoas, na medida em que elas próprias estão por trás da execução, e ao mesmo tempo se julgam boas

demais para executá-la pelas próprias mãos. (...) Ainda que em termos bastante brandos, repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco. (ADORNO, 1995, p.107)

No entanto, esta organização da instituição escolar e todos os meandros de relação postos ali, são claramente um reflexo da própria organização social na qual esta instituição está inserida. Estamos falando de uma sociedade de controle, onde a barbárie se sobrepõe às utopias e gentilezas. Mais uma vez então urge que as escolas tomem para si a responsabilidade de fazer diferente, de iniciar um movimento que vá de encontro à selvageria e a crueldade. Para isso é preciso romper com tantos dogmas que estruturam a instituição escolar ainda hoje e buscar uma postura horizontal que não compare, não julgue, não oprima, não puna e não castre. E Adorno finaliza seu texto com as seguintes palavras.

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO, 1995, p. 117)

E chegamos ao século XX com o capitalismo imposto como o sistema econômico mais influente do Ocidente. E as escolas, naturalmente, como percebemos, acompanham a lógica de produção industrial e o saber é compartimentado e fragmentado, tal qual uma linha de montagem. Não há o contato com o todo, somente com as partes, que raramente fazem sentido isoladamente. A ideia Marxista de que o saber é uma arma extremamente forte e seu intuito de que este poder chegasse a todas as classes, fez com que os estados capitalistas se certificassem de que a educação de massa nada teria de crítica ou reflexiva.

Acacia Zeneida Kuenzer, pesquisadora em educação, vem há anos desenvolvendo sua pesquisa exatamente neste caminho, buscando relacionar educação e trabalho a partir de análises que contrapõem as linhas pedagógicas aos períodos econômicos nos quais estão inseridas. Em seu texto *Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente*, a autora se estende sobre o que chama de pedagogia taylorista/fordista, e sobre como as relações de produção e as novas formas de organização do trabalho veiculam novos modos de vida e demandam um novo tipo de homem. Segundo ela, na época, os métodos de trabalho, caracterizados pela automação e pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas,

exigiam uma nova concepção de mundo que justificasse a crescente alienação dos trabalhadores.

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação (...), a escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER 2005, p.79)

Este formato Iluminista de organização social, política e econômica, que ainda atuou em grande parte do século XX, entendia o mundo a partir de noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade. A sociedade caminhava embasada numa ideia de progresso universal, onde grandes narrativas e fundamentos definitivos de explicação eram fortemente estabelecidos, e neste caminho a escola teria papel fundamental na perpetuação destas verdades.

O mesmo ocorreria com o uso que se faz da autoridade nessas artes que, muitas vezes, tentam legitimá-la por intermédio de saberes ou de valores absolutos, tomados por aqueles que se autodenominam de tutores esclarecidos, governantes e mestres, não apenas como um meio necessário ao *Aufklärung*, e sim como um fim em si mesmo. (PAGNI, 2005, p.03)

O trecho acima é retirado do texto *Possibilidades da educação para a emancipação no presente*, de Pedro Pagni, professor e pesquisador de Educação da Universidade Estadual Paulista. Em seu texto, ele propõe um diálogo entre Foucault e Adorno sobre as possibilidades de educação para a emancipação, e para tal utiliza como ponto de partida o texto de Kant *Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento [Aufklärung]?*. Neste, Kant coloca o esclarecimento como a saída do homem para sua menoridade, que, segundo o autor, se trata de uma incapacidade de agir sem direcionamento de outrem. E culpabiliza o próprio homem por manter-se nesta cômoda menoridade por preguiça e covardia, delegando sua vida a tutores. Diante desta premissa trazida por Kant, Foucault afirma que essa obediência cega e a passividade política imobilizam o sujeito e o mantêm vítima desta menoridade, indiferente a qualquer possibilidade de emancipação. Segundo Pagni, Adorno destaca o papel da educação como possível solução para esta questão.

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (...) tornar os jovens infectos aos mecanismos da propaganda e da indústria cultural, que dominam as imagens de seus pensamentos; de outro, a partir desse “tornar infecto” e de outros recursos que “tornariam sensíveis” os jovens, levá-los a uma auto-reflexão crítica sobre a sua própria menoridade. (PAGNI, 2005, p.04)

A teoria, no entanto, esbarra na prática. A realidade massiva dentro das escolas não vai de encontro aos mecanismos da propaganda e da indústria cultural, não contribui para a formação de seres sensíveis e muito menos leva os jovens que ali estão a nenhum tipo de auto-reflexão ou crítica. As escolas assumiram com louvor o papel de tutores do conhecimento e usam toda sua influência para fazer perseverar práticas autoritárias de governo.

Os saberes são encaixotados e verdades absolutas são transmitidas, repetidas e difundidas pela instituição escolar, passo obrigatório de todo cidadão, legitimando a escola como espaço de adestramento. Este modelo escolar se disseminou e passou a ser seguido como uma verdade única. Estrutura extremamente vertical que cristaliza o professor no centro do processo de aprendizagem e dá a ele o poder de julgar cada aluno, eliminando a chance deste perceber que o caminho que percorre na escola pode lhe ter alguma serventia que não seja assinalar as respostas ditas corretas nas avaliações às quais é submetido.

Em *O mestre ignorante*, Jacques Rancière levanta questões bastante oportunas à discussão ao tratar de características e valores que norteiam nosso sistema educacional. O autor discorre sobre o que ele chama de ordem explicadora, colocando em xeque a figura do mestre explicador e trazendo para a discussão a real necessidade que tem o estudante de alguém que o ajude na compreensão de qualquer assunto. Seria mesmo necessária ao estudante essa figura que traduz em palavras aquilo que o livro traz escrito, ou a lógica é inversa? É o sistema explicador que precisa desse ser, incapaz de aprender por si só, para continuar existindo.

Segundo o autor, esse sistema reduz a inteligência que se baseia nos hábitos, e supervaloriza a inteligência que conhece o mundo por suas razões e explicações, exatamente para garantir esse lugar do explicador, “por um lado ele decreta o começo absoluto - somente agora tem início o ato de aprender; por outro

lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar.” (RANCIÈRE, 2002, p.20). Esse sistema nega uma verdade maior a qual Rancière chama de método da vontade, que garante ser qualquer pessoa capaz de aprender sozinha o que for de seu interesse, apenas pela tensão de seu próprio desejo ou por contingências da situação. E sob essa ótica o mestre explicador pode dar lugar ao mestre emancipador, que trabalha baseando-se na liberdade e na confiança da capacidade intelectual de todo ser humano, concluindo que “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isto é, que se force o aluno a usar a sua própria inteligência.” (RANCIÈRE, 2002, p.27). E assim se legitima o que o autor designa por círculo da potência, que surge em contraponto ao círculo da impotência, que nada mais é que a própria marcha do mundo social.

Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. (,,,) todos praticam esse método, mas ninguém está pronto para reconhecê-lo, ninguém quer enfrentar a revolução intelectual que ele implica. O círculo social, a ordem das coisas, proíbe que ele seja reconhecido pelo que é: o verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade. É preciso ousar reconhecê-lo e prosseguir a verificação aberta de seu poder. Sem o que, o método da impotência, o Velho, durará tanto quanto a ordem das coisas.” (RANCIÈRE, 2002, p.28, 29)

Rancière aqui trata da relação entre mestre, aluno e o processo de aprendizagem. A figura deste mestre explicador é apenas uma peça desta engrenagem que é a instituição escolar. A organização das escolas em séries, salas de aula, conteúdos isolados são outras estratégias que corroboram para o afastamento entre o que na escola se aprende e o mundo em que se vive, além de fortalecer esta destituição de poder do indivíduo sobre seu processo de aquisição de conhecimento. As instituições de ensino se moldaram a partir de ferramentas de controle que definem a organização do espaço e do tempo escolares. O ambiente escolar restringe e limita, ao invés de impulsionar ideias e provocar questionamentos.

A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes

impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar “as disciplinas”. (FOUCAULT, 1977, p.126)

Foucault chama a atenção para estas técnicas minuciosas que acabam por se difundir na sociedade “como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam (...) e esboçam aos poucos a fachada de um método geral” (FOUCAULT, 1977, p.127). São ações diárias que se repetem mecanicamente e com o tempo se instauram socialmente como regra, tornando aquela prática mais e mais congelada e de difícil de rompimento.

Trata-se, segundo o filósofo português José Gil, do gesto comum, banalizado no dia-a-dia, expressão de uma realidade onde prevalece o controle sobre os indivíduos. Há possibilidades deste gesto comum não se sobrepor ao indivíduo, seja não encontrando ali espaço para criar raízes, seja encontrando ali ferramentas que destituem seu poder. A educação e a arte são caminhos de fuga que podem significar a liberdade dos seres, são possibilidades de escape ou transformação deste gesto comum no gesto dançado, espontâneo. Sobre isto, me terei com mais cuidado no próximo capítulo.

Toda a máquina se organiza e funciona de forma a facilitar a vigilância e um sistema de penalidades sobre as pessoas e seus atos. A ordem e a homogeneização são metas a serem alcançadas dentro da instituição com o objetivo maior de que se reflitam na sociedade como um todo. A lógica é de uma sociedade disciplinada, ensinada a obedecer e repetir, jamais a questionar e mudar. E esse controle age diretamente sobre os corpos das pessoas. Toda a organização de tempo e espaço do sistema educacional existe e funciona de forma a restringir, começando por tolher o movimento, os atos, a criatividade, o corpo como um todo e suas possibilidades.

(...) uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (...) uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de ‘docilidade’ que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 1977, p. 125,126)

A escola se estabelece como instituição de passagem obrigatória para todos os indivíduos da sociedade, com um modelo único. Uma engrenagem de controle social muito bem arquitetada, que torna cada um ali presente totalmente impotente para lutar contra qualquer opressão.

1.2 O PRESENTE EM MUTAÇÃO

O século XXI é marcado por mudanças tecnológicas que alteraram significativamente a forma de comunicação entre os indivíduos, acabando por afetar todos os planos de organização da sociedade. A velocidade com que novas realidades se estabelecem põe abaixo nossa antiga referência de verdade absoluta que assegurava e justificava padrões que deveriam ser seguidos e faz surgir uma realidade de verdades múltiplas, efêmeras, que acabam por estabelecer relações de poder também provisórias, apresentando novas possibilidades frente ao nosso modelo piramidal de organização social.

Como poderiam as escolas permanecer intactas a tantas mudanças sociais? Como poderiam permanecer afirmando verdades absolutas e se organizando neste ultrapassado formato de relações de poder? Pois é exatamente isso que estamos vivendo, um descompasso gritante entre esta nova organização social que se estabelece e este antigo formato de instituição escolar ainda predominante. Nesse sentido, proponho de início uma reflexão acerca desta nova organização social mundial na qual estamos inseridos. A lista de autores que se debruçam sobre este tema é vasta, a pós-modernidade se configura como interesse de vários pensadores atuais.

O filósofo italiano Gianni Vattimo, por exemplo, em *A Sociedade Transparente*, aborda exatamente esta transição da modernidade para a pós-modernidade. Para ele são duas as rupturas marcantes que definem o fim da modernidade. Em primeiro lugar, o momento em que a história deixa de ser lida apenas a partir de um ponto de vista. Desde sempre a história foi contada a partir de

um único olhar, mais especificamente um olhar ocidental, europeu, burguês, que acabava por definir um único e determinado ideal de homem. Porém, o fim do Imperialismo e do Colonialismo revela que este olhar era apenas mais um dentre tantos outros. Outras civilizações, dentre os diversos povos colonizados, ganham voz e a ideia de concepção única de história se dissolve.

Nós pensamos a história ordenando-a com base no ano zero do nascimento de Cristo e, mais concretamente, a partir do encadeamento dos acontecimentos protagonizados por povos da zona <central>: o Ocidente, que representa o lugar da civilização, fora do qual vivem os <primitivos>, os povos ainda <em desenvolvimento>. A filosofia ao longo dos séculos XIX e XX, voltou-se contra esta ideia única de história, vindo revelar exatamente o caráter ideológico de tal representação. (VATTIMO, 1990, p.75)

Em segundo lugar, segundo Vattimo, instaura-se o que chamamos de sociedade da comunicação, e a ascensão da mídia de massa assume seu papel marcante, definindo de vez o nascimento da sociedade pós-moderna. Neste momento, todo tipo de cultura, tanto a cultura dominante quanto as diversas minorias marginalizadas definidas por subcultura, passam a se fazer ouvir e esta multiplicação da comunicação caracteriza a chegada da pós-modernidade, que vem se organizar de forma complexa e caótica.

Esta multiplicidade de visões de mundo nos leva à experiência de uma liberdade oscilante, ora pertencimento, ora deslocamento. Vattimo acredita ser exatamente neste caos relativo que reside nossa esperança de emancipação, entendendo esta emancipação como liberação destas diferenças: “Aqui a emancipação consiste em um estranhamento que, pode significar, o libertar das diferenças.” (VATTIMO, 1990, p.84) A diversidade vem nos mostrando que nossa cultura, nossa história, não são as únicas, e se cada um passa a ter acesso a tantos outros sistemas de valores, torna-se capaz de perceber limitações em todos eles, inclusive no seu.

A reflexão sobre este ‘tempo do agora’ leva Vattimo a propor uma leitura do niilismo como forma de análise da contemporaneidade. A alusão ao termo torna imprescindível um breve retorno a Nietzsche, destacando a corrente niilista no conjunto de sua obra. O filósofo alemão define como ambíguo o niilismo, visto que percebe duas possibilidades de leitura para o termo: niilismo passivo ou niilismo

ativo. O primeiro entendido como resignação ou quietude conformista se baseia na ideia de verdade eterna, num horizonte determinado e estável; o segundo visto como inquietude e sinal de crescimento do espírito teria força para criar novas interpretações de mundo. No entanto, me parece que a leitura de Vattimo sobre Nietzsche traz uma reflexão mais oportuna, pois Vattimo se apropria do termo “nihilismo consumado”, de Nietzsche, e defende que hoje finalmente nossa sociedade estaria pronta para assumir esta leitura que entende o termo nihilismo como uma chance.

Segundo o autor italiano, poderíamos pensar esta chance sob dois aspectos. Em primeiro lugar assumindo a possibilidade de optarmos, não por uma busca imediata pelo estabelecimento de novos valores supremos, mas, por ousar, o que o autor designa, por uma mobilidade do simbólico. E, em segundo lugar, o autor entende esta chance em forma de uma reapropriação: o homem emancipado que se reapropria do sentido da história reassumindo seu papel autoral neste processo. Em ambos os casos, o autor faz uso do termo nihil (nada) para uma reflexão acerca deste momento no qual estamos inseridos, um tempo marcado pela ausência de certezas e verdades absolutas.

A verdade já não está mais associada a cumprir, mas sim a liberdade de escolha e ação de cada um e das diferentes comunidades. Não cabe mais fazermos uso de nossa liberdade apenas para nos adaptarmos a lugares pré-estabelecidos neste mundo real. Esta liberdade deveria nos empoderar para preenchermos esta lacuna temporal em que nos encontramos, onde as respostas de sempre não mais respondem, onde as certezas conhecidas não suprem as dúvidas deste tempo agora.

Seguindo este pensamento que traz o sujeito para o centro das discussões, destinando-lhe uma posição ativa no curso dos acontecimentos, o cientista social Stuart Hall propõe que se reflita acerca da questão da identidade dos indivíduos perante modificações sociais tão marcantes. Segundo o autor, podemos pensar este sujeito sob três perspectivas: como sujeito do iluminismo, como sujeito sociológico e como sujeito pós-moderno.

(...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e

fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 07)

O sujeito do iluminismo, segundo Hall, já nasce com uma identidade muito marcada, possuidor de características que já no nascimento estão presentes neste núcleo interior do sujeito e se mantém fixas durante toda sua existência. O chamado "indivíduo soberano" assume seu lugar rompendo com um passado de tradições, onde uma ordem divinamente estabelecida tornava rígida a identidade do sujeito, excluindo qualquer possibilidade do indivíduo ter domínio sobre suas escolhas. No Iluminismo prevalece a ideia do Homem racional, liberto do dogma, capaz de compreender e dominar o curso da história. Esta leitura traz uma visão bastante individualista (ou monolítica?) de sujeito e de identidade. O sujeito sociológico, ao contrário, lida com a complexidade do mundo moderno e, por conseguinte, com uma organização mais coletiva da sociedade.

As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. (Hall, 2006, p. 29)

O cidadão é emaranhado na lógica do estado moderno e uma concepção mais social do sujeito desponta. Na concepção sociológica, a identidade assume espaço entre interior e exterior, entre o mundo pessoal e o mundo público.

A partir da segunda metade do século XX, aparece o que o autor designa por sujeito pós-moderno, "a figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano de fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal." (Hall, 2006, p. 32) Segundo o autor, o sujeito pós-moderno não tem identidade fixa, sua identidade é modificada continuamente em resposta a estímulos externos. O sujeito é repleto de identidades contraditórias e lança mão desta multiplicidade de identidades dialogando com a realidade plural na qual está inserido. O ser humano ganha valor, o conhecimento faz a engrenagem girar. Hoje tem poder aquele que produz saber.

Neste rasgo histórico, no qual nos encontramos, o difícil não é ter acesso à informação. A informação paira suspensa, está ao alcance de quem quiser dela

fazer uso. O difícil é tornar esta informação interessante o bastante para ser almejada por alguém, difícil é instigar uma curiosidade que impulse este voo em busca do conhecimento. Sendo a escola este espaço legitimado de busca pelo conhecimento, nada mais urgente que se adeque ao seu entorno. É urgente que se repense o espaço escolar e a relação que se estabelece entre o indivíduo e o processo de aquisição de conhecimento.

1.3 A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E SUA INSERÇÃO NESTE TEMPO 'AGORA'

A escola tem sabidamente uma dupla função, primeiro como espaço de disciplinarização e perpetuação de uma lógica de poder, e, em segundo lugar, como local de aprendizagem de habilidades necessárias ao funcionamento da sociedade. Ao analisarmos esta segunda função apresentada, uma complexa contradição se instala, já que esta pedagogia baseada na transmissão de informações não sobrevive neste tempo, onde a grande parte da informação do planeta está facilmente disponível a todos. Este modelo educacional que mantém verdades decoradas e reproduzidas entra em contradição com um momento de incerteza e instabilidade, de mudanças rápidas, uma realidade repleta de dúvidas, que anseia por soluções rápidas.

Quanto a deixar que questões do nosso tempo invadam a escola e ressignifiquem o processo de aprendizagem, uma atitude tomada pelo Ministério da Educação foi a de introduzir as tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar. O documento redigido salienta que a educação do cidadão não pode estar alheia ao contexto socioeconômico-tecnológico no qual está inserido, e encara o uso da internet na escola como uma exigência da cibercultura. E aqui se alinham a definição de André Lemos e Pierre Levy que entendem Cibercultura como os modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via Internet.

Segundo o MEC, o objetivo maior é que, ao incorporar-se a tecnologia na escola, aprenda-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação. Importante perceber como é previsto um aprendizado prévio por parte do professor em relação a este passo, visto que existe um número alto de profissionais, de outras gerações principalmente, que não reconhecem os elementos da cibercultura em questão. Elencam então a necessidade de abordar com os professores esta transição da mídia clássica para a mídia on-line, de consciência da condição do hipertexto próprio da tecnologia digital e de assumir a interatividade como mudança fundamental do esquema clássico de comunicação. Trago, na íntegra, as definições destes três aspectos elegidos, presentes no documento, que nos elucidam sobre como os professores deveriam ser preparados para esta introdução da tecnologia nas escolas, e que acabam abordando questões amplas e importantíssimas que trazem à tona assuntos sobre os quais estamos refletindo ao longo deste trabalho.

Na mídia on-line, o interagente-operador-participante experimenta uma grande evolução. **No lugar de receber a informação, ele tem a experiência da participação na elaboração do conteúdo da comunicação e na criação de conhecimento.** A diferença em relação à atitude imaginal de um sujeito é que no suporte digital "a pluralidade significativa é dada como dispositivo material": o sujeito não apenas interpreta mais ou menos livremente, como também organiza e estrutura, ao nível mesmo da produção. (...)

Na perspectiva do hipertexto, o professor constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar. O hipertexto não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos à navegação e dispostos a interferências, a modificações. Ele oferece múltiplas informações (em imagens, sons, textos, etc.), sabendo que estas potencializam, consideravelmente, ações que resultam em conhecimento. Ele dispõe, entrelaçados, os fios da teia, como múltiplos percursos para conexões e expressões com o que os alunos possam contar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados. **O professor estimula cada aluno a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como co-autor do processo de comunicação e de aprendizagem.**(...)

Interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na cibercultura. Exprime a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressamente complexo presente na mensagem e previsto pelo emissor, que abre ao receptor possibilidades de responder ao sistema de expressão e de dialogar com ele. Representa um grande salto qualitativo em relação ao modo de comunicação de massa que prevaleceu até o final do século XX.

O modo de comunicação interativa ameaça a lógica unívoca da mídia de massa, oxalá como superação do constrangimento da recepção passiva.

(<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf> pg. 64)

E é interessante perceber como estes pontos são elencados de forma natural pelo documento, como se fossem questões novas trazidas para a escola e a relação professor/aluno apenas em virtude da inserção tecnológica. Fala-se da construção do conhecimento enquanto rede a ser explorada em detrimento da ideia de rota única a ser seguida, fala-se em superar uma recepção passiva de informações, fala-se em possibilitar a coautoria dos alunos no processo de aprendizagem, garantindo-lhes participação na elaboração do conteúdo e na criação de conhecimento. No entanto, estes são pontos que estão no cerne do processo de aprendizagem, que já deveriam estar sendo postos em prática no dia-a-dia das escolas e que a inserção das tecnologias de informação e comunicação deveriam apenas, a partir destes princípios, trazer um olhar específico sobre tecnologia. É uma constatação que diz muito das contradições entre a teoria e a prática e da estagnação da instituição escolar.

Consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais a importância de se “valorizar o conhecimento do aluno”, “priorizar o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade”, “formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la”, intenções para a educação do indivíduo independente da área de conhecimento em questão. São prerrogativas que, sendo este texto de 1998, já deveriam fazer parte efetivamente da prática dentro das escolas, dando outro significado ao papel do aluno no processo de aprendizagem. Entendemos que a escrita deste documento, acerca da inserção tecnológica nas escolas, afirma esta falta de coerência entre a prática das escolas e os objetivos descritos no PCN. Há décadas, educadores e linhas pedagógicas críticas ao formato tradicional de escola atentam para a importância de legitimar e dar voz ao aluno. Os documentos oficiais fazem ecoar estes pensamentos e, no entanto, o fato é que, ainda hoje, decorar e reproduzir são ações que regem o processo de aprendizado. Ainda hoje o aprendizado se dá de forma passiva por parte dos alunos, e é encarado como transmissão de conhecimento protagonizado pelo professor, sem qualquer abertura a coautores.

Para além desta contradição primeira, me baseando na recorrente distância entre a teoria e a prática, em especial no âmbito da educação, acho imprescindível que se tenha, além de uma leitura sobre o documento oficial, também um olhar sobre o dia-a-dia destas escolas após esta iniciativa do Ministério da Educação. Visto não ser este o foco da minha pesquisa, não fui a campo para colher entrevistas ou informações em grande quantidade. Valendo-me da minha condição de professora, busquei com colegas de profissão informações sobre a real situação desta inserção tecnológica na rede pública, na qual não estou inserida.

A resposta que tive não me surpreendeu. Elenco aqui questões que apareceram em mais de um ou em todos os depoimentos que ouvi. Em primeiro lugar, o processo de formação de professores aconteceu muito tempo antes dos aparatos serem instalados nas escolas. Não houve um uso imediato daquilo que foi aprendido e nem mesmo a possibilidade das dúvidas que surgiram com a real implementação tecnológica serem absorvidas e respondidas. Afora isto, os cursos tiveram uma abordagem técnica, onde mais se explanou a respeito de programas e configurações do sistema, sem explicações maiores sobre mídia on-line, hipertexto, interatividade e tantas outras questões que aparecem no documento escrito e que poderiam remeter a uma discussão mais ampla sobre o ato de educar.

Em segundo lugar, a real infraestrutura das escolas públicas não comporta a iniciativa. São escolas que na maioria das vezes não têm bibliotecas, professores e nem mesmo papel higiênico, e nesta cruel realidade o que ouvi foram relatos de roubos de cabos, computadores e demais materiais instalados nas escolas. Neste viés ainda tive descrições de escolas que custeiam sua própria internet já que a rede disponibilizada pelo estado não abarca todo o campus da escola. Escolas que possuem uma sala repleta de computadores, mas que só professores têm acesso a ela visto que não é possível ter todos os alunos da turma ali ao mesmo tempo. Ouvi também de escolas que têm apenas um computador e este fica na sala dos professores para uso apenas do corpo docente. É certo que tive o relato da existência de escolas modelos que conseguem fazer funcionar a proposta do governo, mas foram relatos no escuro, nenhum dos cinco professores ouvidos sabia nem mesmo ao certo onde estão estas escolas modelos.

O fato é que estes jovens estão mais uma vez tendo um exemplo claro de distância entre a escola e a vida. Enquanto passam a maior parte de suas vidas imersos na internet, estudam em escolas que não comportaram a chegada da tecnologia. E estes relatos de professores que ouvi fortalecem e endossam as reflexões acerca desta escola que não se adéqua ao nosso 'tempo do agora'. A escola como espaço que apenas comunica saberes está totalmente obsoleta. O que se necessita na escola é de espaço de experiência, objetivando um empoderamento intelectual que capacite o indivíduo a fazer associações pertinentes entre a informação recebida/ experimentada e seus projetos e interesses pessoais.

Gilles Deleuze apresenta uma interessante reflexão sobre o tema em seu artigo *O ato de criação*. Ele parte da premissa de que as técnicas adquiridas ao longo da vida nos respaldam no momento em que nossa capacidade criativa é posta à prova. Quando temos uma ideia, ela se originou de domínios que nos pertencem, de caminhos que já desbravamos. Todas as áreas, segundo o autor, são possíveis de inspirar atividades criadoras. No texto em questão, Deleuze tece comparações entre a criação em diferentes áreas de conhecimento: filosofia, cinema, artes plásticas, música, diferenciando não o potencial criador de cada um destes profissionais, mas sim o caminho que percorre cada um deles até chegar a uma tão almejada ideia original.

Agora pensemos na escola e em como a reflexão de Deleuze acerca do ato de criação pode ser transportada para este espaço. Ainda que em teoria seja pregado um ensino transversal nas escolas, onde os saberes das diversas áreas dialoguem, buscando fugir da tão criticada fragmentação e compartimentação do conhecimento, sabe-se que na prática, exceto de algumas poucas instituições, as disciplinas que compreendem o currículo escolar são trabalhadas isoladamente uma das outras e todas elas totalmente dissociadas da vida. Nesse sentido, temos na escola diversos campos isolados que são apresentados aos alunos durante sua passagem por ali. Deleuze destaca o que há então em comum entre estas inúmeras áreas de conhecimento, seria o que ele chama de espaço-tempo.

O limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenção de conceitos, é o espaço-tempo. Se todas as disciplinas se comunicam entre si, isso se dá no plano daquilo que nunca se destaca por si

mesmo, mas que está como que entranhado em toda a disciplina criadora, a saber, a constituição dos espaços-tempos. (DELEUZE, 1999, p. 04)

Porém, nesta escola que ainda tem o professor como detentor do conhecimento, que trabalha com certezas engessadas, que cala os alunos, falta exatamente espaço para o erro, para o pensamento errante, para a imaginação e a criação. É nesse ponto que é preciso admitir que a escola perde a chance de se afirmar como espaço-tempo criativo. A escola apresenta uma quantidade enorme de informação e conteúdos, mas é incapaz de deixar os alunos livres para desvendá-los. É incapaz de despertar no estudante a capacidade de criar a partir do conhecimento adquirido. Nesta escola não há espaço para ideias originais, o que está posto, posto está.

Diante desta divergência entre o que é e o que poderia ser a escola, podemos voltar nossa atenção para pessoas e grupos que, de fato, conseguem concretizar um espaço/tempo educativo que privilegia o empoderamento da aquisição do conhecimento por parte do aluno. Práticas que não agem com disciplina coercitiva, que não transmitem conhecimento, mas instigam a produção de, e que, por tudo isso, vão de encontro à primeira função da escola, citada no início deste capítulo, e não perpetuam a lógica de poder vigente.

1.4 EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM PROCESSO

1.4.1 A inserção das aulas de artes no currículo

As aulas de Artes no currículo obrigatório da educação formal, em teoria, já significariam uma abertura de espaço, dentro da instituição escolar, para a criação e a experimentação. Seria uma possibilidade que penetraria no sistema e na instituição assim como ela se apresenta, um espaço de transgressão dentro dos muros de todas as escolas. Com a implementação das aulas de artes como conteúdos obrigatórios abre-se lugar para uma alfabetização dos sentidos, num

espaço que privilegia a alfabetização oral e escrita. Segundo a educadora Ana Mae Barbosa:

A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. (BARBOSA, 2008, p.17).

A Arte na educação é um importante instrumento, não só de desenvolvimento individual, mas também de identificação cultural. É espaço que legitima, dentro das instituições de ensino, o prazer, o movimento, a criatividade, e tantas outras características que fazem o processo educativo verdadeiramente pleno para cada pessoa que o presencia. E as questões levantadas nas aulas de artes vão além deste território corpo, que fala de cada um, são questões que tratam deste ser em relação com sua história, seu povo, sua cultura. É espaço de análise do entorno, de percepção do meio, de crítica e ação modificadora.

Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver a arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (BARBOSA, 2010, p. 100)

E foi apenas em 1996, segundo a Lei no 9.394/96, que a Arte, identificada em seus quatro campos – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança –, tornou-se obrigatória na educação básica. Temos, enfim, a arte reconhecida como um componente essencial da formação humana e incluída no currículo escolar em áreas com conteúdos próprios. A Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares representam o discurso e o pensamento pedagógico de um coletivo de profissionais que vem lutando por espaço no currículo e por mudanças na forma como a arte se apresenta nas salas de aula.

Infelizmente o caminho a ser percorrido ainda é longo, pois a lei e a prática no dia-a-dia das escolas ainda não caminham em total harmonia. Apesar das quatro áreas terem sido finalmente reconhecidas como campos de estudos diversos, e não mais como mera ferramenta das demais disciplinas ou atração em festas e comemorações, geralmente, tanto na escola pública quanto na privada, apenas uma ou duas disciplinas de Arte são oferecidas por ano para cada turma. Admitindo-se que cada área tem conteúdos específicos a serem trabalhados e, principalmente,

que cada área lida com signos diferentes, parece óbvio que as quatro disciplinas de artes não se substituam entre si, e desta forma, Artes Visuais, Teatro, Música e Dança deveriam ser oferecidas para todas as turmas durante todos os anos da estrutura curricular obrigatória do ensino básico.

Diante de inúmeras técnicas e autores que vêm dissertando sobre os conteúdos e a prática na sala de aula de Arte, Ana Mae Barbosa é uma precursora neste sentido no Brasil e sua teoria permanece extremamente atual e coerente com os dias de hoje. A proposta triangular, defendida por ela, especificamente em relação ao ensino das Artes Plásticas, é perfeitamente cabível para o ensino das demais linguagens artísticas. Em toda sala de aula de Arte, por princípio, deve-se ver estimulado o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização daquela obra dentro da história. Neste sentido, as aulas de Arte desenvolvem a criatividade não só através do fazer Arte, mas também de leituras e interpretações de obras de arte. Em qualquer uma destas situações é imprescindível que se respeite o tempo de cada aluno. Como poderia esta criança ou este jovem atingir este “tempo criativo” se pressionado a seguir o tempo coletivo? A Arte traz à tona o indivíduo com características únicas, o indivíduo que nunca é igual a outro. A Arte traz à tona as diferenças.

Porém, na prática, na grande parte das vezes, o que houve foi uma submissão e adequação destas aulas ao espaço/tempo disciplinador da escola. As aulas de Artes seguem o padrão das demais matérias e são esmagadas em tempos de 50 minutos, e, salvo raras exceções, os espaços disponibilizados são salas de aulas comuns, repletas de cadeiras, que por princípio limitam espacialmente os corpos que ali se encontram. Se não fosse assim, poderíamos pensar esta abertura da lógica disciplinadora à lógica artística como uma possível saída para a instituição escolar.

Nosso interesse faz com que nos voltemos então para experiências educacionais que deixam os princípios que regem esta educação do sensível, presentes nos campos artísticos, guiarem todo o processo de aquisição de conhecimento de um indivíduo. A partir de uma compreensão de que só o fazer pode dar sentido ao aprendizado. Fazer, apreciar e contextualizar. Não coincidentemente propostas educacionais inovadoras trazem à discussão a

necessidade de perceber esse aluno não só intelectualmente. Finalmente, após séculos, o papel do corpo é revisto dentro de certas escolas. O aluno é compreendido na sua totalidade, corpo e mente como unidade que constrói conhecimento. Entende-se que para que o indivíduo desfrute de uma educação libertária, seu corpo precisa vivenciar essa liberdade. Nesse sentido, o lugar da experiência nesse processo precisa estar a salvo. A experiência, a tentativa, o ensaio, são garantias de um processo em construção que vai de encontro a este modelo escolar fechado. O conhecimento adquirido por prática, estudos, e observação, resguarda o direito à descoberta. Ao contrário do contato com o conhecimento como pacote pronto, alheio a experiência legítima do que é único e próprio a cada indivíduo e a cada caminho.

1.4.2. Experiências educativas libertadoras

Historicamente no Brasil e no mundo desenvolveram-se muitas teorias educacionais libertárias, diversos educadores, pensadores e movimentos defendem e defenderam práticas embasadas em princípios como liberdade e autonomia. Apesar de terem ficado, na grande maioria das vezes, apenas no plano teórico, não se pode negar que muito se praticou nesse sentido. Um número significativo de escolas no Brasil e no mundo conseguem dar outro sentido a este espaço de convívio coletivo destinado à descoberta e à experiência.

Paulo Freire é certamente o maior expoente brasileiro de educação no mundo. Seus livros são traduzidos em diversos países e seu caminho cruzou com o de centenas de pessoas que, certamente por isso, puderam experimentar um novo olhar sobre a educação. Autonomia e libertação foram palavras chave no discurso e na prática de Freire, que sempre defendeu uma educação que dialogasse diretamente com a vida das pessoas, e sempre entendeu educadores e educandos como sujeitos de um processo protagonizado por ambos, sem que um ficasse reduzido a objeto do outro, “ (...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.22) E

tantos outros educadores brasileiros como Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima, Rubem Alves, tiveram sua produção voltada para que se estabelecesse uma educação voltada para o desenvolvimento de um ser autônomo, que respeitasse as individualidades de cada discente e que houvesse espaço para as subjetividades que transbordam na formação de qualquer indivíduo.

Se pensarmos em linhas pedagógicas de resistência que tomaram espaço podemos elencar escolas que seguem a pedagogia Montessoriana, a partir dos estudos de Maria Montessori, ou a pedagogia Waldorf, e os preceitos antroposóficos de Rudolf Steiner. O próprio construtivismo, inspirado nos preceitos de Jean Piaget, é uma teoria pedagógica também entendida como uma concepção filosófico/psicológica sobre o desenvolvimento do homem, que fala deste processo de aquisição do conhecimento que é único de cada indivíduo. Estes três exemplos, guardando as devidas diferenças que os conotam, são linhas que entendem o aluno como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, e voltam os olhares para a criança e a forma como se relaciona com o entorno, resguardando lugar para as individualidades que se sobrepõe a rigidez de tempos e espaços. No entanto, principalmente o construtivismo, trata-se de uma linha pedagógica que foi absolutamente incorporada pelo sistema e toda sua essência fica restrita à teoria, enquanto na prática grande parte das escolas que se dizem construtivistas seguem com práticas tradicionais de ensino.

Buscando movimentos que realmente ousaram mudanças na essência do processo de aprendizagem chegamos às 'Escolas Democráticas' e às 'Escolas Vivas' como linhas que ressignificaram radicalmente o espaço escolar. O foco está nas relações que se estabelecem e na certeza de que a escola é indissociável da própria vida. Nestes casos, todo tipo de hierarquia é realmente posto de lado, tanto as hierarquias pessoais quanto a hierarquia entre os campos de conhecimento. Além disso, são escolas que desconstroem verdadeiramente as realidades espacial e temporal. Não se organizam em salas de aulas, não separam os alunos por idades e turmas, não têm a figura do professor como detentor de um nicho do conhecimento. Por fim, têm em comum uma certeza que talvez seja a diferença mais relevante e expressiva, um pensamento que de fato ressignifica a abordagem dada acerca do protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem: nestas escolas o

conhecimento não é apresentado, são as interrogações por parte dos alunos que suscitam o debate sobre qualquer assunto. O interesse e a curiosidade das crianças ditam o caminho verdadeiramente.

A 'Educação Viva' ou 'Educação Livre' ou 'Educação Ativa' são diversas definições em todo o mundo. Difícil entender o que diferencia estes movimentos, fácil perceber o que os une: a essência desta prática está em respeitar o processo de desenvolvimento humano, confiar na vida e na capacidade que o homem tem de construir a si mesmo. Partindo deste princípio, os projetos de educação nesta linha se caracterizam por acompanhar crianças e jovens neste processo fazendo propostas e oferecendo um ambiente preparado, com a ideia principal de não direcionamento, sem interferências nas tomadas de decisão.

Queremos que a criança assimile e se integre a cultura de seu mundo. Para poder fazê-lo em plenitude temos que respeitar as leis psicobiológicas que regulam este processo. Somente se as crianças podem viver hoje plenamente como tais, amanhã serão adultos plenos em seu potencial. O girino não é um sapo melhor se forçado a viver fora d'água prematuramente. Da mesma forma, a criança não desenvolve melhores qualidade humanas se reprimida em seus impulsos naturais, se obrigada a portar-se como um pequeno adulto, que deve passar horas imóvel, calada, assimilando conhecimentos, seguindo exercícios pré-determinados, de acordo com um horário organizado por especialistas em pedagogia. (...) Em um desenvolvimento orgânico pleno, a vida emocional da criança obedece a uma ordem natural que determina tanto sua saúde física, quanto sua capacidade de solucionar problemas concretos e de manter relacionamentos saudáveis com outros seres humanos. (WILD, 2002, p.28)

Difícil imaginar adultos enrijecidos que anseiem, criem e sustentem uma realidade que vá de encontro à realidade castradora que está posta. O adulto responsável por organizar e gerir uma estrutura escolar que fuja ao padrão, ou qualquer outra experiência libertadora, já se desenvolveu plenamente sem se distanciar de seu corpo, ou foi capaz de perceber esta desconexão, que nossa estrutura social controladora provoca nas pessoas, e buscar um caminho de mudança.

Neste sentido o movimento de desescolarização certamente se identifica com a busca pelo movimento dançado como apontado por José Gil, como forma de suplantar o gesto comum institucionalizado. Ana Thomaz, figura precursora da desescolarização no Brasil, trata, ao abordar o tema, de uma necessidade de

desconstruirmos padrões que não nos representam. De uma necessidade de atentarmos para nossos vícios de criação e educação, e de buscarmos nos libertar para que, a partir desta mudança interna, surja um movimento mudado de educação. Este movimento cabe a todo ser individualmente, mas pode ser pensado também em coletivos, ou até mesmo dentro de espaços educativos. Suas palavras elucidam esta aparente incompatibilidade, sobre a criação de um espaço/tempo que pensa os processos de aprendizagem mas que investe em desescolarizar.

Um cotidiano escolar que segue totalmente as leis de diretrizes e base do governo, mas que desinveste completamente os hábitos e crenças da escolaridade. Surge assim uma escola desescolarizada. Desescolarizada de crenças, de hábitos, de desconexões, de ensino vazio, de hierarquia, de padronizações... Estou lá diariamente assistindo de perto toda potência que tem um processo como esse, não existe currículo, nem classes, tampouco conteúdo pelo conteúdo mas existe muita presença, muito trabalho sobre os adultos, muita observação sem julgamento, não existem ameaças, nem recompensas, tampouco explicações especuladoras mas existe muito acolhimento, limites, inspirações, conexões, existe antes de tudo um amor incondicional e aceitação plena por cada criança. Na vida prática os projetos vão surgindo de modo surpreendente e muito vivos. (ANA THOMAZ, 09 ago. 2015)

A desescolarização é um movimento que muitas famílias optam por seguir, educando seus filhos fora das instituições, em comunidade, método conhecido como *unschooling*. Neste texto Ana Thomaz aborda o tema trazendo-o para a realidade institucional. E é disto que todas as escolas que irei citar neste capítulo tratam, de desescolarizar o processo de aprendizagem ainda que dentro deste espaço/tempo educativo. São exemplos de experiências educativas de fuga aos padrões tradicionais, que rompem com dogmas para seguir uma criação livre e significativa. Início explanando sobre duas experiências de escolas no exterior, para, em seguida, me ater a escolas e projetos que se desenvolvem no Brasil.

Nosso objetivo com este relato é disponibilizar nossa experiência como mais um dos infimos sinais da existência de espaços de educação, em que educadores sensíveis estão corajosamente enfrentando os desafios de reinventar a educação infantil do nosso tempo, buscando uma ética que afirme essencialmente a vida presente em cada ser criança habitante deste planeta. (PEREIRA, 2013 p. 244)

Sumerhill School, Leiston, Suffolk, Inglaterra. É inevitável iniciar abordando a história de Sumerhill, fundada em 1921, e de seu idealizador Alexander Neill.

Alexander Sutherland Neill, seu fundador, teve por princípio a criação de uma escola que se adaptasse às crianças, em lugar de fazer com que as crianças se adaptassem à escola.

Obviamente, uma escola que faz com que alunos ativos fiquem sentados nas carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Será boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não-criadores que desejam crianças dóceis, não criadoras, prontas a se adaptarem a uma civilização cujo marco de sucesso é o dinheiro. (NEILL, 1978, p. 04)

Neill nega veementemente essa escola baseada numa concepção adulta do que a criança deveria ser e do que ela deveria aprender. Para estabelecer esse novo formato foi preciso renunciar a toda estrutura da escola tradicional. Em lugar disto, Neill criou uma escola que crê na “bondade da criança”, acredita que a criança por instinto ama a vida e se interessa por ela. Este espaço educativo não se distancia da vida, ao contrário, coloca como principal objetivo do processo: ter felicidade. Defende ainda que a educação deve ser ao mesmo tempo intelectual e emocional, que a disciplina, o castigo e a culpa geram medo, hostilidade e são um empecilho para a independência. E, de forma clara, defende o respeito mútuo entre todos que ali estão, a liberdade defendida não é significado de licença irrestrita.

A rotina de Sumerhill retrata essa liberdade. Meninos e meninas, entre cinco e quinze anos, moram nesta escola e organizam sua rotina como bem quiserem. Aulas são oferecidas, mas não há obrigatoriedade em serem frequentadas. Os adultos estão ali como responsáveis que cuidam de todos, mas não têm mais poder que nenhuma criança, não existe essa relação de autoritarismo adulto/criança. Todas as decisões coletivas são tomadas em Assembleia. Não há medo, há ousadia.

É bastante interessante perceber como são ilimitadas as formas de acesso a alguma técnica específica dentro desta escola. Neste momento vou me ater às artes e como elas chegam até os alunos em Sumerhill. Não há aulas nem de teatro, nem de dança ou música, mas o fato é que diariamente todos ali entram em contato com algum tipo de arte. E isso se dá de forma natural, segundo o interesse de cada criança ou jovem.

A tradição da escola é representar apenas peças escritas em Sumerhill, preferencialmente pelas crianças, e as noites de domingo geralmente são noites de teatro. Aqueles que têm vontade de escrever escrevem para aqueles que têm vontade de atuar atuarem, e aqueles que têm interesse por figurino criam os trajes. Neste fluxo peças e mais peças são encenadas por alunos de todas as idades, e por não serem atividades obrigatórias algumas crianças nunca chegam a representar, são sempre espectadores. Apesar de representarem apenas peças escritas por elas mesmas, as crianças têm acesso a peças autênticas em leituras semanais, e a escola acredita que a tradição de representar apenas peças originais é um estímulo a mais ao espírito criador.

No dia-a-dia Neill, quando vivo, gostava de propor jogos de representação, como uma brincadeira, em qualquer canto da escola a qualquer momento, se apresentava a um grupo com os mais diversos personagens e deixava correr a improvisação a partir deste estímulo. A dança e a música também são diariamente visitadas segundo a vontade de cada um. O aparelho de som está disponível, a quantidade de discos oferecida é vasta e variada e cada um que chega pode colocar a música que lhe apetecer e dançar. Neill defendia a livre expressão das crianças em todos os sentidos.

Se alguém não ousa inventar seus próprios passos de dança. É bem pouco provável que o tolerem se ousar a invenção de seus próprios passos religiosos, educacionais ou políticos! (NEILL, 1978, p.66)

Sem dúvidas, Sumerhill, prestes a completar um século de existência, é a experiência no mundo mais difundida e duradoura de construção deste tempo/espço educativo em total liberdade. Uma prática que se alinha absolutamente com seu discurso.

Escola da Ponte, Negrelos, Porto, Portugal. Outro exemplo de experiência de fuga ao modelo de escola tradicional é uma autêntica 'Escola Democrática'. Inserida no sistema público de educação, há mais de 30 anos sua equipe tomou para si o direito a autogestão e criou um modelo de educação que respeita a autonomia do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem. Um modelo que garante ao jovem que ele mesmo administre seu tempo de estudo, que seu interesse pessoal, único, defina seu caminho. A rotina desta escola é organizada de forma a possibilitar que tantos caminhos diferentes, projetos como são chamados, sejam tomados ao

mesmo tempo e que cada criança tenha a oportunidade de, se achar necessário, se reunir com tutores ou outros alunos para concluir sua pesquisa.

Esta escola não segue um sistema baseado em seriação ou ciclos, os professores não são responsáveis por uma disciplina ou por uma turma específicas. Não há salas de aula, e sim espaços educativos designados por área. Anualmente todos se reúnem para definir as regras de convivência que serão seguidas, todos participam da elaboração de um sistema de direitos e deveres. Embora, ainda hoje, haja resistência política em relação a esta iniciativa, o apoio e a parceria das famílias fazem com que a escola da Ponte siga com seus ideais em sua prática diferenciada.

Os dois exemplos acima são de experiências extremamente potentes e duradouras, inseridas em uma realidade social bastante diversa da nossa. Aqui no Brasil destaco o momento atual como momento de convergência entre discurso geral e prática efetiva. Aqueles que discursam sobre a necessidade de mudança no formato de escola que vigora, são aqueles que estão ousando mudar. Ousando experimentar novas formas de fazer. E não apenas linhas pedagógicas libertadoras a seguir como modelos/formatos. Iniciativas realmente libertadoras tomam espaço e, cada vez mais, fogem dos centros metropolitanos e desabrocham em cantos inusitados do país. Sem dúvidas, esta ainda não é uma realidade predominante no Brasil ou no mundo, mas podemos nos valer destas práticas diferenciadas como exemplos para afirmar que esta realidade vem ganhando força e estamos vivendo hoje um movimento importante com o surgimento de diversos projetos educativos libertadores e o descortinar de tantos outros que já têm anos de experiência e servem de motor nesta empreitada.

Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, Belo Horizonte, Minas Gerais. Fundado em 1984 por Tião Rocha o trabalho começou com poucas crianças, fundamentado na crença da criação de um espaço onde crianças e adultos misturassem suas visões de mundo e compartilhassem do ensinar e do aprender de maneira horizontal. Onde as crianças pudessem de fato 'ser criança' e o brincar fosse semente e pretexto para exercitar-se no aprendizado diário de crescer como ser humano. Hoje, 30 anos depois, são dezenas de educadores comprometidos neste projeto, aprendizes permanentes, provocadores de mudança, levando estes princípios adiante. O Centro tem hoje a missão de implementar e realizar projetos

inovadores em comunidades e cidades brasileiras com menos de 50mil habitantes e atuam neste momento, além de Minas Gerais, no Maranhão, em São Paulo, no Rio de Janeiro e na cidade de Iquitos no Peru.

Escola Viva Inkiri, em Maraú, Bahia. A Escola Inkiri funciona desde 2008 e tem como objetivo que as crianças aprendam a crer em seus sonhos e que os vivam com coragem e integridade. Parâmetros de êxito que guiam sua prática são a alegria, a realização pessoal e o amor que cada criança oferece ao mundo. A escola é um espaço que preserva a energia das crianças como predominante, sendo um ambiente movido pela pureza, leveza e entusiasmo de ser e fazer. Um espaço protegido de julgamentos, projeções, expectativas e qualificações, que busca criar autonomia nos pequenos, respeitando assim seus poderes de decisões individuais e incentivando a livre escolha que vem pela espontaneidade. Seguem o conceito de ‘Escola Viva’ e praticam uma construção orgânica e mutável. Ao contrário de pedagogias que, ainda que em defesa de práticas libertadoras, fecham um método e seguem estes princípios ano após ano, pressupõem a experimentação e seguem apenas com as práticas que funcionam e buscam mudar aquilo que na pratica acaba não se alinhando com suas crenças.

Politeia Escola Democrática, São Paulo. Fundada em 2011 a escola propõe uma gestão democrática do conhecimento e das relações, tem hoje aproximadamente 30 alunos entre 6 e 14 anos, e se organiza a partir de dois princípios fundamentais. O primeiro é o da Formação Política, que objetiva dar aos alunos a dimensão do mundo que vivem e das relações que se estabelecem dentro da escola. Leva-os a perceber que estes dois universos não estão separados e conhecer ao longo do tempo as formas de atuar em cada um deles. Este princípio é vivido pelos estudantes no dia-a-dia da escola nas assembleias, nos fórum de resolução de conflitos, nas comissões, nas rodas de conversa e todas as demais atividades que refletem sobre a convivência e relações interpessoais, além disso, a forma crítica e reflexiva de construir conhecimento faz parte do princípio de formação política. O segundo princípio, de Criação, está ligado a todo tipo de produção e desenvolvimento de habilidades das diversas áreas do conhecimento que os estudantes realizam na escola através da pesquisa individual, das produções artísticas, dos grupos de estudos, projetos e das criações livres. Estes princípios se

traduzem em valores que os auxiliam na construção constante da proposta, alguns destes valores são democracia, diversidade, liberdade com responsabilidade e sustentabilidade.

Coletivo CasaEscola, Rio de Janeiro. A esta experiência me estenderei em minúcia no terceiro capítulo deste trabalho, e por hora atendo-me a uma síntese. Deste Projeto falo em primeira pessoa. A rotina como professora dentro de um ambiente formal de ensino diante de toda sua complexidade, a total certeza de não pertencimento àquele formato, a maternidade... Muitos foram os porquês que me levaram à escolha de criar um espaço/tempo educativo para minhas filhas, ao invés de simplesmente terceirizar este serviço em alguma instituição. O Projeto se descobriu e se criou com a prática. A ideia inicial não previu formato estabelecido, apenas uma fuga aos caminhos prontos oferecidos pelo mercado. Encontrar famílias parceiras, com ideias parecidas sobre criação, educação, liberdade, política, foi o ponto de partida. Fortalecer-se enquanto coletivo buscando inspirações, discussões, autores, práticas, foram o processo. E finalmente nos pusemos a criar esta rotina com nossos pequenos e a descobrir juntos como nos organizaríamos.

Nossas descobertas diárias nos levam a uma construção coletiva que desinveste de qualquer formato hierarquizado, onde todos os envolvidos são agentes criadores desta realidade, responsáveis por pensar e agir efetivamente em todas as esferas que envolvem esta criação. Em nossa rotina priorizamos garantir aos nossos pequenos o livre brincar, por entendermos essa dedicação espontânea como nossa principal ferramenta de aprendizagem. Nós, adultos, estamos ali para garantir segurança e proporcionar o ambiente ideal para este desenvolvimento. Outra prioridade é garantir um livre relacionar-se, compor um espaço estendido de forma que transitem pelo mundo e reconheçam a comunidade como espaço legítimo de aprendizagem, entendendo todo indivíduo como educador, em suas diversas competências e especificidades. O fruto inesperado que colhemos ressalta nossa crença em uma construção que tem como base as relações cotidianas, vivenciamos neste processo um alargar dos nossos laços afetivos para além da instância familiar, construímos uma rede presente para além do tempo específico de atividade da CasaEscola.

Nos identificamos com as ideias de ‘Educação Viva’ e das ‘Escolas Democráticas’, com ações da Pedagogia Waldorf, com o movimento de Desescolarização e nossa prática é embasada na certeza de que o ser humano é capaz de ser autor do seu processo de aprendizagem. Entendemos que estamos criando uma realidade para crianças e adultos, já que identificamos neste processo uma chance para nós mesmos buscarmos subsídios para que nossa prática não perpetue códigos, ações e padrões que não nos representam. É um constante processo de desescolarização pelo qual nós adultos nos propusemos a passar, com o intuito de criar uma realidade que se oponha verdadeiramente ao sistema de ensino que hoje vigora.

Neste momento nos ativemos em descrever algumas experiências e acho importante finalizar este capítulo frisando que foram escolhas feitas dentre um rol bem mais extenso. Poderíamos ter abordado ainda o trabalho desenvolvido há mais de 30 anos no Centro de Estudos Casa Redonda em Carapicuíba, ou a prática efetivada na Escola Municipal Desembargador Amorim Lima ou no CIEJA Campo Limpo, ambos em São Paulo, ou ainda no Projeto Âncora, em Cutia. E ainda, se optássemos olhar para além do território nacional, poderíamos abordar a experiência das 25 ‘Escuelas Experimentales’, na Argentina, o trabalho desenvolvido na Green School, na Indonésia, ou ainda a experiência de Rebeca e Mauricio Wild no ‘Pesta’ e agora no El León Dormido, no Equador. E estaríamos abordando experiências legítimas e duradouras de espaços educativos que priorizam o desenvolvimento pleno de alunos e educadores envolvidos no processo, respeitando seus diferentes corpos, tempos, interesses e sonhos.

2 EDUCAÇÃO PELA ARTE

Suspender o tempo e recriar o espaço a partir de si mesmo, permanecendo o mais próximo possível do mundo interior, não são matrizes próprias às crianças e aos artistas?

Maria Amélia Pinho Pereira

Partindo de uma contextualização histórica que evidencia um cenário de repressão dos indivíduos, com especial atenção às instituições de ensino, a intenção neste momento é buscar subsídios para desmontar esta construção histórica do gesto controlado. Inspirados em construções educativas libertadoras, buscamos estabelecer que caminhos são esses que nos levam a possíveis zonas de subversão, onde encontramos resguardado o direito do indivíduo a um processo autônomo de construção de conhecimento. A esse respeito, José Gil traz uma reflexão interessante sobre a diferença entre o gesto comum e o gesto dançado, da qual posso me valer neste momento.

Gil, em diálogo com Rudolf Laban, afirma que o gesto comum acontece por uma imposição externa, enquanto o gesto dançado vem de uma necessidade interna do indivíduo. Parece-me que temos aqui um bom fio condutor para este capítulo. Em primeiro lugar, faremos um breve retorno ao que seria este gesto comum, que repercute vibrações alheias ao sujeito que as imprime; e, em contraponto, desvendaremos este gesto dançado, consciente, que torna o indivíduo protagonista daquela ação, emancipando-o e colocando-o como sujeito do processo de criação.

Para incitar tal analogia, trago como ponto de partida um questionamento de José Gil acerca do esforço na ação de bailarinos: “Como transformar o espaço? Como vencer o peso? Como alcançar esse estado de equilíbrio que muda o peso em impulso e faz fluir o movimento?”(GIL, 2001, p.20). Estas frases me remetem a uma busca por um caminho que rompa com o gesto comum, controlado, que existe apenas para suprir uma demanda externa. Aqui teríamos o peso da inércia da reprodução, da não-ação, mantendo estes corpos nesta pausa de criação e, por outro lado, a ânsia por encontrar estratégias de fuga que se sobressaiam a este estado inerte.

Estes corpos que foram historicamente treinados a obedecer e reproduzir, que foram desde sempre submissos e dóceis, hoje vivem um tempo que busca novos caminhos, novos discursos. Hoje o mundo é absolutamente paradoxal, nossa organização social clama por indivíduos livres, criativos, mas nossas instituições ainda reproduzem uma ordem antiga extremamente repressiva. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp e

Doutora em Estudos Teatrais e Coreográficos, Márcia Strazzacappa discorre em seu artigo *A Educação e a Fábrica de Corpos* sobre o espaço destinado aos corpos dentro das escolas, e sobre como as aulas de dança ou educação física não podem ser exclusivamente responsabilizadas pela educação corporal dos jovens. Nós somos nosso corpo e estamos em constante aprendizado, partindo desta premissa é preciso aceitar que o espaço escolar e todo o tempo que a criança está ali são responsáveis pelo desenvolvimento destes corpos. E são muitos os indícios colocados pela autora de como o corpo existe no ambiente educacional de modo geral: o movimento é restrito a aulas específicas ou recreio, o movimento funciona como moeda de troca (a imobilidade como punição e a liberdade como prêmio), o movimento é, inegavelmente, associado a um comportamento ruim. “Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão” (STRAZZACAPPA, 2001, p.79).

Existem saídas para este corpo assumido socialmente como objeto e alvo de poder? Qual caminho de fuga liberta esses corpos e os faz donos de si? O fato é que a ação sobre o corpo afeta diretamente a consciência do indivíduo. O gesto controlado é paradigmático das sociedades de controle. Então, se o objetivo são indivíduos autônomos, e criativos, que os corpos sejam libertos. Deixe-os, em primeiro lugar, sentirem-se autores de suas ações mais simples, capazes de atender às suas demandas mais íntimas, sem sufocar-lhes de medo ou julgamentos.

É preciso que o bailarino se encontre no seu corpo na ausência de toda estranheza; ou seja, que seus movimentos se insiram no espaço com a mesma intimidade e a mesma familiaridade com a qual habita o seu corpo. (GIL, 2001, p.20)

Na afirmação acima, José Gil ressalta a enorme consciência corporal de todos os bailarinos. O corpo do bailarino é sua ferramenta de trabalho, ele cuida desse corpo, escuta, e se não o fizer, ele se machuca e deixa de trabalhar. Ele desbrava as possibilidades desse corpo, pesquisa, descobre, e se não o fizer, compromete sua criação. É tão fácil de entender quanto este olhar para os corpos é imprescindível aos bailarinos. Mas e todas as outras pessoas? Como é possível tanto descuido e desprezo por seus próprios corpos? O olhar para estes corpos tem sempre uma conotação estética ou uma patologia a ser medicada. São corpos que

chamam a atenção apenas por desgosto ou doença. No entanto, o que vale para os bailarinos vale exatamente na mesma medida para todos nós.

Angel Vianna trata com maestria deste assunto. Para ela, temos todos uma primeira casa desde que nascemos, nosso corpo. E este corpo-casa, como ela nomina, precisa ser cuidado, ouvido, por todos, para que nossas vidas caminhem de forma plena. Ela põe em questão a “boa educação” que nos aquieta e defende o movimento como essência da vida.

Onde não há movimento, não há vida. Não há pulsação, não há fluxo, não há processos se construindo e se desconstruindo continuamente. (...) Movendo-se você põe toda uma estrutura para trabalhar, você ativa a circulação de todos os fluidos, oxigena os tecidos, faz aumentar a produção do líquido sinovial, que lubrifica as articulações. E não estamos falando de uma “malhação” desesperada e obrigatória, (...) Estamos falando de mover-se com consciência e cuidado, prestando atenção à maneira de mover-se. (VIANNA, 2002, p.21)

Seu texto nos coloca a questão: é preciso perceber este corpo, nossa casa. É preciso reaprender a perceber. Nossos corpos falam, e isso não é mérito de bailarinos. É sabido que a comunicação não-verbal é um dos principais fatores do fenômeno da comunicação. E se não estimulamos o outro, ou somos estimulados, a usar o corpo de forma consciente e criativa, acabamos reduzindo sua capacidade à sobrevivência e à produtividade. “Todos agindo da mesma forma, igualados não só pelo uniforme, uniformizados na maneira de ver o mundo” (VIANNA, 2002, p.23).

Seguimos então averiguando manifestações que se configuram como possíveis escapes que transgridam ordens estabelecidas em busca de um estado de vitalidade impregnado de liberdade, imaginação e expressão espontânea. Expressões que garantam a dimensão humana acontecendo em plenitude, que respondam a necessidade de todo indivíduo de encontrar um canal de expressão da alma. E esse movimento, essa captação sensível das ideias, esse estado que compromete absolutamente o indivíduo por dentro e por fora, encontra no jogo sua essência e na educação pela arte uma via possível. Ressaltando de imediato nossa escolha por tratar o ato de brincar e a expressão artística como vias uníssonas desta educação pela arte.

2.1 EDUCAÇÃO E JOGO: O ATO DE BRINCAR

O historiador holandês Johan Huizinga traz, em seu livro *Homo Ludens*, um pensamento bastante relevante sobre a importância social do elemento lúdico e de que modo este se relaciona com o desenvolvimento da civilização. A obra se estrutura sob uma extensa perspectiva histórica e, ainda que tenha sido escrita há mais de 70 anos, é referência ainda hoje.

Entendendo 'Homo Sapiens' como a classificação dada ao estágio do homem que se descobre dotado de razão e 'Homo Faber' ao estágio em que este homem dotado de razão se vê capaz de fabricar, o 'Homo Ludens' é o homem que joga, e este jogo, segundo o autor, transcende as necessidades imediatas da vida, não estando ligado a nenhum grau determinado de civilização: "Encontramo-nos aqui perante uma categoria absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal" (HUIZINGA, 2000, p.06). Para Huizinga, estamos diante de uma potencialidade animal, sem fundamento em elementos racionais, sendo uma realidade que ultrapassa a condição da vida humana. Trata-se de uma intensidade, uma capacidade de excitar-se, fascinar-se, que vem antes da própria cultura, e vem acompanhando-a desde sua origem até os tempos de hoje.

Um dos questionamentos trazidos pelo autor é exatamente como se manifesta este espírito lúdico nas diversas culturas e, para tal, desenvolve uma análise de como se apresenta este elemento lúdico nas diversas instâncias da vida. Após estender-se em análises sobre o fator lúdico em categorias como esporte, vida econômica, arte contemporânea, ciência moderna e vida social, Huizinga constata o que se segue.

Cada vez mais fortemente se nos impõe a triste conclusão de que o elemento lúdico da cultura se encontra em decadência desde o século XVIII, época em que florescia plenamente. (HUIZINGA, 2000, p. 147).

Trata-se de um tempo de sistematizações e regulamentações, onde a esfera lúdica se encontra atrofiada, onde o jogo perde sua potência culturalmente criadora.

O autor escreve estas palavras em 1938, e elas ainda nos soam atuais. Este espírito lúdico que nos leva além da nossa racionalidade, já que o jogo é irracional, e aflora em nós uma espontaneidade única, é assunto que nos interessa tratar, visto o caminho que estamos trilhando numa análise que contrapõe o gesto controlado ao gesto livre.

Aproximamos então Gil e Huizinga e ousamos propor que a saída para este corpo controlado está nele mesmo e na sua capacidade inata de jogar. Se o entorno, e todas as suas estratégias de controle, não confundissem esta competência humana, naturalmente manteríamos em nossa vida adulta esta aptidão ao jogo, já que nascemos com ela e com o tempo a deixamos escorrer por dentre os dedos. Ao longo da vida vamos sendo podados e tolhidos em nossa esfera lúdica, para então adultos nos darmos conta que precisamos de estratégias que nos libertem enquanto seres autônomos e criativos.

Achamos imprescindível, neste contexto, aproximar toda esta potência do jogo, trazida por Huizinga, ao ato de brincar. Nós, brasileiros, fazemos uso destas duas palavras como significado do fenômeno lúdico: Brincar e Jogar. Fomos capazes, de alguma forma, de ampliar este universo das brincadeiras e jogos, visto que a maioria das outras línguas possui uma só palavra para significar essas duas qualidades. Remetendo a brincadeira espontânea, aos folguedos, aos jogos esportivos, aos jogos teatrais... Independente do caminho que escolhamos seguir, temos a espontaneidade como essência em todos eles. Enquanto jogamos, brincamos, nos construímos. Refletindo sobre a infância, constatamos que nada é aleatório no repertório das brincadeiras das crianças, a brincadeira é o meio pelo qual as crianças desenvolvem suas qualidades de esforço, e treinam as infintas combinações possíveis destas qualidades como experimento em cada situação. Sua característica de imprevisibilidade, de imaginação, aponta para a possibilidade da construção do humano. Ao brincarem, as crianças simulam, treinam, reproduzem situações reais, elaboram e resolvem dificuldades físicas e emocionais.

Mais uma vez assistimos através das brincadeiras à capacidade da criança de resolver suas dificuldades (...) desde que lhe seja permitida a experimentação no seu tempo e no seu espaço devido, sem atropelos nem antecipações racionalistas, fazendo uso de sua capacidade de imaginação como agente determinante do processo criador da espécie humana.” (PEREIRA, 2013, p.160)

Nossas habilidades como a fala, o andar, a nossa capacidade de construir, são instrumentos elaborados pelo indivíduo à proporção de suas necessidades. A linguagem, a mais complexa forma de comunicação, é construída pela criança a partir da sua interação com o meio e prescinde de qualquer ensinamento formal, o aprendizado se dá de maneira orgânica. Analisando a infância, percebemos o ser humano imerso no simbolismo lúdico, termo que Piaget utiliza para definir os jogos infantis do faz-de-conta. E assim chegamos ao mesmo ponto de onde partimos, nas brincadeiras espontâneas e na relevância deste ver abstrativo que se configura como fundamento da nossa racionalidade.

A função simbólica é constituída a partir do momento que uma criança representa um ato fora do seu contexto habitual. O símbolo é uma analogia, e essa analogia é proveniente da ludicidade. Então se considerarmos que os símbolos elaborados pelos indivíduos através da brincadeira, do jogo, da imitação, do desenho, têm significado objetivo na constituição do ser, nas esferas do campo emocional, sensorial e lógico, conclui-se facilmente que os princípios da educação artística estão no cerne do desenvolvimento humano e por consequência do processo educacional. Como observa a pesquisadora Ingrid Koudela:

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana (...), sendo parte fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência, deve ser cultivado por todos os métodos modernos de educação. Piaget indica que o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança. (KOUDELA, 2002, p.28)

O processo educacional, em se tratando das instituições de ensino tradicionais, realidade dominante, abafa este universo criativo rico em associações e absolutamente autônomo e, banindo o livre brincar, submete as crianças desde tenra idade a um ambiente onde este universo já está pronto, mastigado e deve ser apenas reproduzido e utilizado, dentro de um rol previsível de possibilidades. Certamente, o maior avanço na educação seria o reconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento pleno no ser humano. Seria assumir a escola como este ambiente legitimado a resguardar essa maestria da infância, a imaginação, deixando as crianças em sua espontaneidade e liberdade reconfigurarem, a cada instante, tempos e espaços, tendo como única labuta obrigatória o brincar. Seria assumir que o entusiasmo possibilita um aprendizado natural.

O brincar traduz o gesto dançado que buscamos. Opera nessa unidade subjetiva, que mobiliza sensações e sentimentos que se expressam através do corpo. Na descoberta do mundo nós ficamos curiosos com as coisas, tocamos as coisas, e quando nos permitimos ser as coisas, aí sim a experiência se dá e o aprendizado se faz. Quando nos permitimos ser a coisa, estamos brincando. Não existe apreensão de conhecimento se não há experimentação. Existe o acúmulo de informações, o gesto comum, inerte. O real aprendizado acontece quando somos capazes de nos apropriarmos daquele conhecimento e desconstruí-lo, quando somos capazes de criar a partir dele. Quando a partir da experiência estabelece-se “um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência” (KOUDELA, 2002, p.31). O brincar é expressão que nasce no corpo.

A criança, antes de ser intelecto, é instinto, é sensação. (...) A criança evidencia a presença do pensamento corporal e sensorial como formas de interagir com o mundo e conhecê-lo. Nossos sentidos assimilam, produzem e são continentes de conhecimentos significativos da nossa experiência. Lembremos, como afirma Schiller, que “o impulso sensível começa a trabalhar antes do racional porque a sensação precede a consciência; e é nessa prioridade do impulso sensível que encontramos a chave de toda a história da liberdade humana. (PEREIRA, 2013, p.56)

Este movimento de liberdade e escuta aos corpos vem sendo reclamado nas variadas instâncias da nossa organização social. Estamos falando de caminhos de fuga que exigem esforço de quem se dispõe a percorrer. Trata-se aqui de refletir sobre iniciativas que se dedicam a romper com a ordem, pensando que as crianças têm esta potencialidade de jogar, brincar, desde sempre, e que nosso objetivo é trabalhar uma realidade que não atrapalhe esta capacidade.

Rudolf Laban se dedicou ao estudo dos movimentos e dos fatores que influenciam na ação. Seu estudo foca nos elementos constitutivos do movimento, e sua análise considera tanto a parte fisiológica quanto a parte psíquica do ser que se move. O autor busca nos movimentos naturais, e na sua espontaneidade e riqueza, material para traçar um paralelo com os corpos e movimentos dos palcos. Então, tratando das brincadeiras infantis Laban é capaz de afirmar o seguinte.

Nada nos impediria de rotular essas brincadeiras de atuação dramática acrobática, não estivessem as palavras atuação e drama

reservadas para a exibição consciente do homem, no palco, de situações da vida.” (LABAN, 1978, p.41).

Neste sentido, o autor nos leva a uma importante reflexão, pois trata da aproximação entre o brincar e o fazer arte. Este brincar tão natural da infância, sobre o qual viemos refletindo, teria nas artes fortes aliadas como forma de se manter presente nestes corpos independente de suas idades. Partindo deste lugar, de um pensamento corporal sensorial, refletimos sobre novos olhares sobre o corpo e novos lugares que o mesmo vem ocupar dentro da velha dicotomia.

Em se tratando da educação, elegemos, e apresentamos minimamente no capítulo anterior, experiências escolares que legitimam esta capacidade criadora inata do ser humano, e trabalham com crianças e jovens no sentido de desenvolver seu gosto pela aquisição de conhecimento sem, que para isso, precisem afastá-los de seus corpos e de sua espontaneidade criadora. São exemplos de experiências educativas que caminham a partir de uma compreensão de que não existe possibilidade de nos desenvolvermos em partes, sendo o corpo um todo. Experiências que não enclausuram corpos, que entendem que experimentar da liberdade é premissa para o desenvolvimento de seres autônomos, criadores, curiosos, capazes de se comprometerem na criação de caminhos autênticos. Os valores que hoje são resguardados, na educação tradicional, como exclusivos ao campo das artes, estão presentes cotidianamente em todo o processo educativo nestas escolas que se propõem a buscar um novo caminho. Estas experiências ao garantirem o livre brincar às crianças, por compreenderem a grandiosidade e importância deste movimento, afirmam a presença deste impulso criador espontâneo dentro deste espaço/tempo educativo. Proporcionam que o aprendizado se dê em liberdade, que as associações sejam fruto de experimentação e, finalmente, que a criança seja ouvida e respeitada, protagonizando seu processo de construção do conhecimento.

Voltando a Vattimo ao analisar a experiência estética, ele defende ser ela capaz de instigar o homem pós-moderno à emancipação possibilitando um instante de estranhamento que seria capaz de provocar a mudança e uma recomposição do sujeito. Para o autor, a experiência estética, por princípio, provoca este deslocamento levando o homem a um estado de insegurança que o leva à reflexão. Vattimo lança mão de dois conceitos suscitando uma interessante analogia acerca

dos efeitos que a obra de arte pode exercer sobre o homem. Para Vattimo, a noção de golpe (*Stoss*), trabalhada por Martin Heidegger, e a noção de choque, desenvolvida por Walter Benjamin, se aproximam e defende este efeito de estranhamento proporcionado pela experiência estética. Tal qual o espanto da descoberta de Platão ao deixar as sombras da caverna. Este espanto provocado pelo contato com o desconhecido é o que, para os gregos, desencadeia o pensamento. Este susto inicial se transfigura em deslumbramento numa noção de incompletude que provoca um olhar curioso para o novo.

Esse espanto da descoberta poderia ser vivenciado por todos na escola, se esta assumisse no processo de aprendizagem este lugar de encontro com o desconhecido. Sendo a escola espaço de frequência obrigatória a todos, estaríamos todos fadados ao encontro com o inesperado. Se, ao invés de conteúdos prontos, apresentados mecanicamente, sem que haja interesse prévio por parte dos alunos, fôssemos instigados a expor nossas curiosidades e deixar que elas nos levassem na construção do conhecimento, teríamos nas escolas encontros diários com o novo e, salvo guardada estaria, nossa pré-disposição ao encantamento das descobertas. Exatamente como acontece com as crianças ao brincarem livremente.

2.2. JOGO E EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

Qual a relação então entre a expressão da criança e a manifestação estética? A expressão espontânea dos sentimentos está no plano da experiência real, enquanto a arte cria formas simbólicas do sentimento. A expressão na arte deriva de um símbolo e não de um sintoma emocional.

Nesse sentido, a arte não é um prolongamento da vida mas significa uma compreensão qualitativamente diferente da realidade. Segundo Langer, assim que um ato é realizado sem momentânea compulsão interna, não é mais auto-expressão: é expressivo no sentido lógico. Não é mais o signo da emoção que transmite, porém um símbolo dela; em vez de completar a estória natural de um sentimento, denota o sentimento e pode apenas trazê-lo à mente. (KOUDELA, 2002, p. 33)

A criança, ao brincar, se apropria de ações cotidianas e desloca-as para tempos e espaços diversos, assim como é capaz de delegar novas funções a objetos variados. Todas essas ações fazem parte da construção do indivíduo, brincando a criança transita por suas fases e desenvolve suas potencialidades. Estas simples ações descritas acima contém em sua essência princípios do jogo que estão contidas no centro da representação. A representação dramática evolui dos jogos simbólicos. A criança entra em contato com essa potência do jogo naturalmente, o adulto geralmente precisa de um impulso externo que o leve a este lugar. Como observa Koudela, servindo-se do filósofo alemão Ernst Cassirer, na representação acontece o seguinte:

Para Cassirer, a arte não é mera repetição da vida e da natureza mas sim uma espécie de transformação que depende de um ato autônomo e específico da mente humana e que é gerado pelo poder da forma estética. (...) Para nos tornarmos conscientes da forma estética, devemos produzi-la. (KOUDELA, 2002, p.31)

Percebendo uma distância posta entre estas duas expressões, visto que o brincar é movido por emoções reais enquanto a construção artística, como ato autônomo da mente humana, acessa essas emoções reais e a partir delas cria formas simbólicas de representação, consideramos então o brincar como rito da iniciação humana ao processo criador.

Na primeira parte deste capítulo me debrucei sobre a profunda relevância da brincadeira, a inteireza do corpo da criança ao brincar e a importância de resguardarmos este tempo de liberdade criadora durante o desenvolvimento do indivíduo. Nesta segunda parte do capítulo, buscamos aproximar o brincar e a experiência artística como movimentos que comungam deste estado de prontidão, deste comprometimento corporal que inviabiliza uma postura passiva.

Retomemos ao início deste capítulo, onde propus uma analogia entre o que José Gil descreveu como gesto comum e gesto dançado, e as diferentes formas de nos colocarmos no mundo, seja apenas reproduzindo padrões seja descobrindo um caminho autoral, criativo. A reflexão nos leva a perceber nossos corpos e entender quando e porque o gesto controlado nos invade e toma o lugar do gesto espontâneo e criador latente em nós quando crianças.

Voltamos a perceber o corpo dos indivíduos nas suas diversas fases e suas reações diante de estímulos variados. A criança quando brinca está imersa, absolutamente pronta para agir, seu corpo reage de imediato aos estímulos internos e externos. O ator/atriz ou bailarino/a também estão com seus corpos entregues àquele momento, totalmente presentes e prontos a reagir, a jogar. Diante desta constatação, de que este corpo ativo nos é inato e de que a experiência artística é um possível caminho de acesso a este lugar de escuta total ao entorno, de atenção absoluta no agora, de presença ativa criativa criadora, me pergunto: Por que a escola não tem este objetivo como premissa? Por que não ter como ponto norteador da educação, a meta de trazer os indivíduos para este lugar do jogo, da prontidão, da curiosidade criadora. Por que enclausurar cada vez mais os jovens e seus pensamentos? Sim, para responder, voltamos à sociedade disciplinar e ao controle dos corpos em face de práticas de poder, dos quais tratamos no início desta dissertação.

Retomando ainda outra reflexão, também iniciada ainda no primeiro capítulo deste trabalho, acerca da inserção das aulas de artes no currículo formal, aproveitamos para frisar nosso entendimento das artes não apenas como matérias isoladas da grade curricular, por desacreditar veementemente neste formato vigente, mas como princípios que norteiam todo o processo educativo e desdobram-se no ambiente escolar como um todo, em se tratando de espaços realmente comprometidos com a formação de seres livres, criadores, autônomos. Estes processos tão importantes e imprescindíveis para um desenvolvimento pleno do indivíduo estão em teoria, e apenas em teoria, presentes nos projetos políticos pedagógicos de praticamente todos os centros de ensino do país, mas na prática são valores esquecidos e substituídos por um sistema de treinamento de crianças e jovens. São características que estão no centro, guiando os processos de aprendizagem, mas são ignoradas por instituições que se dizem educativas, e pouco recordam ou praticam acerca de educação.

É preciso admitir que, por hora, neste contexto de uma educação tradicional hegemônica, as aulas de artes inseridas no currículo escolar são um caminho para sustentar, ao longo do desenvolvimento do ser, este lugar reconhecido para o jogo e a criação, já que legitima o espaço destinado a sensibilidade, a percepção, a

imaginação. De alguma forma, esta vivência afirma este corpo ativo criador dentro das instituições de ensino e resguarda este tempo/espaço precioso onde o prazer e o olhar para o sensível estão garantidos.

Nízia Villaça, em seu artigo *A Cena do Corpo Comunicativo*, chama atenção para este momento histórico em que estamos e como o corpo hoje assume identidades múltiplas e possibilidades diversas de significar. Este corpo construído historicamente como couraça, apenas uma exterioridade, finalmente, segundo a autora, assume seu papel na produção de subjetividades e se equipara as demais linguagens que constituem a nossa comunicação. Encaminha um pensamento sobre um corpo comunicativo, onde o sujeito toma para si a construção do seu caminho, não estando mais passivo na ação.

Falar sobre um corpo comunicativo é, pois, falar sobre um corpo apto a criar sentidos, a ser agente de subjetivação e não meramente alvo de uma construção, de uma dominação ou de uma objetivação. (VILLAÇA, 2010, p.68).

As artes sempre tiveram socialmente um poder subversivo muito grande. E a dança e o teatro são campos de estudo que podem nos servir neste momento, visto que são as áreas artísticas que têm objetivamente o corpo como objeto de estudo e como ferramenta de ação. A partir de uma ação que libera o corpo, libera-se o pensamento e por consequência viabiliza-se um terreno fértil para emergirem indivíduos emancipados verdadeiramente.

A curiosidade da criança é o caminho de iniciação à investigação científica, daí o respeito e a atitude atenciosa do professor na escuta sensível dessa fase exploratória do mundo externo. Uma pergunta respondida de maneira inteligente e sensível é o trampolim para o surgimento de novas perguntas e a condição de ativação da curiosidade nata das crianças. A escola na verdade deveria ser o lugar das perguntas, das indagações, a porta aberta ao mundo que quer ser conhecido.” (PEREIRA, 2013, p.150)

A dança e o teatro podem significar para aqueles que tiveram seus corpos desconectados da sua ação diária um novo olhar sobre si, um reencontro. Aos adultos, já controlados, o contato com a Arte é, indubitavelmente, um caminho para este contato com o que Rubem Alves descreve como sendo da ordem do fruir. Para o autor, todas as coisas que existem se dividem em duas ordens distintas. A ordem do uti – aquilo que é útil, utilizável. E a ordem do frui “coisas que não são utilizadas, que não são ferramentas, que não servem para nada. Elas não são úteis, são

inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas.” (ALVES, 2005, p.14).

Neste sentido este trabalho encontra ressonância na fenomenologia de Edmund Husserl e na leitura de Maurice Merleau-Ponty sobre ela. Temos como ponto de partida a fenomenologia e sua defesa de um corpo como estrutura física e vivida ao mesmo tempo. Para este trabalho é impensável conceber o corpo de outra forma que não como uma construção a partir da interação e experiência com o entorno. A própria fenomenologia está em constante construção, inacabada, aberta ao diálogo e aos novos caminhos que a experiência constante nos proporciona. E é neste sentido que o corpo, neste trabalho, é entendido sempre em união ao ambiente em que vive e às relações que aí se organizam. Um fluxo constante entre as informações internas, biológicas, e as informações externas, fenomenológicas.

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (Merleau-Ponty, 1999, p.18)

Então, estamos tratando de perceber como de fato não existe processo imaginativo ou pensamento sem que para isso o corpo esteja absolutamente afetado. Na verdade o pensamento nasce deste fluxo constante entre corpo e ambiente e da forma como nosso corpo organiza esta comunicação. A ligação entre nossos sentidos e nossa capacidade de raciocínio é uma via aberta, toda ação sobre nossos corpos ecoa instantaneamente em nosso pensamento. Nossos sentidos nos fazem perceber a realidade na qual estamos inseridos, essa percepção pode ser do nosso entorno, das pessoas, lugares, coisas com os quais nos relacionamos, ou uma percepção de nós mesmos, acessando nossas memórias, nosso imaginário. Esta relação, entre nossa percepção e as informações que acessamos, ativa sensações no nosso organismo e deste processo se dá o pensamento.

A sensação pura será a experiência de um "choque" indiferenciado, instantâneo e pontual. (...) Em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações, se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro (Merleau-Ponty, 1999, p.25)

Neste capítulo nos propusemos a tratar da Educação pela Arte como possível caminho de transgressão às forças hegemônicas de controle e como via de acesso dos corpos aos espaços educativos. Neste sentido optamos por abordar dois movimentos: o ato de brincar e a experiência artística. A escolha consciente por unir estas duas manifestações do processo criador, se deu por entendermos que ambos comungam de uma mesma origem identificam-se como ações que extrapolam qualquer enquadramento de tempo e espaço, e falam de um mesmo impulso criador que tem na espontaneidade, na ludicidade e na liberdade seus principais fundamentos. Quando defendemos a importância do livre brincar e associamos este movimento à experiência artística, apresentamos o que acreditamos ser a essência de uma educação libertadora, expressões que deveriam ser ponto de partida em toda escola, sendo responsáveis por guiar a construção do conhecimento de todo indivíduo.

3 COLETIVO CASAESCOLA

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul.

Manoel de Barros

Após uma contextualização crítica acerca da escolarização tradicional, nossa pesquisa enveredou por um caminho de busca por alternativas que pudessem resignificar o percurso de aprendizagem dos indivíduos. Experiências que garantissem a fascinação, a excitação e a espontaneidade, como experiências indissociáveis ao processo de aquisição de conhecimento. Práticas que legitimassem nossa crença na impossibilidade de uma formação de indivíduos sadios e criadores a partir de modelos educativos que anulam os corpos e as individualidades de quem por ali passar. Encontramos na Educação pela Arte, defendida por nós como manifestação do ato de brincar e da expressão artística, uma importante fonte de diálogo, um espaço legítimo de liberdade de ação. Todo este caminho é desenvolvido no decorrer desta pesquisa, com o intuito de reiterar a

certeza de que o espaço escolar precisa, em larga escala, ser revisto com urgência, alinhar sua prática ao discurso dos projetos político pedagógicos já existentes, e deixar que a curiosidade dos alunos guie, que as subjetividades ganhem espaço, e que o prazer seja seu maior aliado.

Acreditamos ferrenhamente na coerência que podemos efetivar entre nosso discurso e nossa prática, e diante desta afirmação esta dissertação não estaria coesa se, mais uma vez, apenas apresentasse críticas, conceitos e práticas distantes, ainda que em total harmonia com o discurso defendido. Neste sentido, este terceiro capítulo é destinado a apresentação do Coletivo CasaEscola, nosso laboratório, onde, munidos de embasamento crítico, nos propomos a interferir ativamente na realidade vigente criando coletivamente um espaço/tempo educativo para crianças e adultos.

Este capítulo se divide entre reflexões sobre questões que são específicas a este formato singular e que estão no cerne desta prática que viemos inventando a cada dia, e sobre questões que nos acometem e dizem respeito objetivamente à compreensão que temos acerca do processo de construção de conhecimento dos indivíduos.

Irei me valer dos relatos escritos por nós, uma espécie de diário de campo, que nos propusemos a realizar diariamente como meio de análise e avaliação de todo o processo. O material nos ajuda a entender o espaço/tempo relacional como um fluxo em constante mudança, fala da experiência subjetiva dos adultos e junta afetividade e racionalidade, algo da relação ambígua e potente de sermos pais e educadores ao mesmo tempo. São registros empíricos que nos revelam particularidades desta nossa vivência, e o trançar das nossas considerações às interpretações destas descrições irá compor a última parte desta dissertação.

3.1 DA FORMAÇÃO DO COLETIVO

Em 2011 algumas mulheres com trajetórias diversas encontraram-se compartilhando uma sala de aula sobre corpo e educação no Rio de Janeiro e, pouco depois, participando de uma experiência ainda mais transcendental: a chegada do primeiro filho. As crianças cresceram rapidamente e o pequeno grupo deparou-se com a angústia em não conseguir imaginar as crias a mercê da lógica educacional que predomina. A sensação dos adultos de não pertencimento a uma instituição de ensino tradicional vinha, tanto por alguns se tratarem de professores com vivências atuais nestes ambientes, quanto das lembranças que todos tinham a respeito das escolas que frequentaram quando jovens. Ademais, algumas famílias que ainda conseguiam enxergar coerência em poucos espaços educativos da nossa região, não teriam possibilidade financeira de arcar com o altíssimo custo dos mesmos.

Esta inadequação ao serviço oferecido mobilizou estas famílias a se unirem para construir juntas um espaço/tempo educativo para seus filhos e, porque não dizer, para si próprios. Nosso objetivo principal era romper com um modelo tradicional de educação, e nossas principais críticas a este modelo eram a desvalorização do corpo nos ambientes educativos, a relação autoritária existente entre o educador e a criança, a imposição de atividades para serem desenvolvidas em um tempo pré-determinado (desconsiderando a potencialidade e os ritmos individuais), a falta de contato com o entorno e a limitada participação da família, especialmente dos homens, nas dinâmicas pedagógicas. Nos empenhamos, então, na escrita de um projeto educativo próprio, aproveitando a flexibilidade de tempo e os talentos de cada um, pensando naquilo que poderíamos fornecer, além da presença e além do cuidado. Decidimos pesquisar novas práticas, estudar teóricos da pedagogia, conhecer novos olhares e caminhos já traçados, para então construir um projeto coletivo de educação para a autonomia e a liberdade.

Nos oito meses preparatórios para esta investida estivemos em cursos, palestras, grupos de estudos, nos munimos de teorias e práticas já defendidas que validassem e embasassem nosso discurso. Nossos encontros quinzenais foram um espaço de diálogo, mas também de experimentação e brincadeira. Trabalhamos em meio ao barulho, cuidando dos pequenos, deixando que eles brincassem e, ao mesmo tempo, dialogando sobre as implicações da nossa escolha. Pensamos que

devíamos focar nas relações, na criação de um espaço/tempo que nos permitisse descobrir um caminho de formação que propiciasse e descrevesse interações entre pessoas, materiais e espaços – a casa e além. Entendemos que se tratava de sincronizar tempos vitais e de aprendizagem, por meio da construção de um espaço de criação, brincadeira, vivência e pesquisa.

Nosso Coletivo é composto por adultos oriundos de diversos estados do Brasil além de estrangeiros provenientes da Colômbia, Argentina e Bélgica. Esta diversidade cultural está absolutamente presente em nossa rotina em diversas referências trazidas todos os dias. Trata-se de um grupo variado também em formações e interesses: somos biólogos, atores, antropólogos, psicólogos, músicos, engenheiros, cenógrafos, enfermeiros, fotógrafos, fisioterapeutas, bailarinos, produtores culturais, além de educadores por formação. Uma diversidade que muitas vezes gera ruídos de comunicação e faz nos atermos a minúcias que talvez uma configuração mais homogênea não nos trouxesse. Ao mesmo tempo uma diversidade que jamais foi posta em questão, ao contrário, sempre entendida como riqueza que soma ao nosso projeto em experiências e visões. Os ideais que nos uniram são claros e nos mantém juntos, as diferenças e as constantes contraposições de ideias nos fazem caminhar.

Diante de tantas diferenças, em comum temos predominantemente uma rotina flexível de trabalho entre os adultos, o que possibilita a presença efetiva dos pais na nossa prática diária. É um coletivo formado por famílias de classe média, a maioria reside próximo ao local da CasaEscola, e a zona da cidade onde o nosso projeto acontece conta com uma grande oferta cultural e espaços de lazer que possibilitam nossa circulação. Sem dúvida nosso arranjo tem a ver com condições sociais, culturais e econômicas específicas a este grupo.

Nosso projeto, escrito em meados de 2013, traz inúmeros questionamentos, e sabíamos que somente a prática diária desta realidade que estávamos projetando nos poria em lugar possível para respondê-los. Somente nosso cotidiano nos faria refletir e ponderar sobre a teoria visitada e todas as nossas expectativas. Algumas perguntas que nos fizemos na época foram: O que vai mudar no cotidiano da família que vai emprestar sua casa para fazer a escola? Como trabalhar em uma casa que é tanto espaço íntimo quanto lugar de trânsito, brincadeira e formação? Como é que

um espaço doméstico vira espaço pedagógico e como é que um espaço pedagógico pode ser efetivado em um espaço doméstico? Quanto custa e quais são os materiais básicos para montar uma escola? Que mudanças devem ser feitas na organização do espaço e na arquitetura da casa? Como ser ao mesmo tempo pais e educadores? Como lidar com o conflito entre crianças quando os cuidadores/educadores são os próprios pais? Como atingir certa objetividade e imparcialidade? Como sistematizar e avaliar a experiência? Hoje, dois anos depois deste projeto redigido, valho-me destas questões para abordar os inúmeros meandros presentes na nossa prática.

3.2 O ESPAÇO

O fato de inicialmente habitar a casa de uma das famílias do projeto sempre foi um risco que corremos, mas que nos possibilitou iniciar nossa prática. Tentamos prever todo o impacto que esta realidade teria na dinâmica daquela família e como isto reverberaria na nossa proposta, mas apenas o nosso cotidiano foi capaz de nos mostrar o que de fato esta mistura do espaço íntimo com o espaço coletivo poderia nos trazer. Para iniciarmos nossos encontros diários algumas alterações foram necessárias na casa que amorosa e gentilmente nos receberia: alguns móveis foram retirados outros mudados de lugar, um toldo para dias de muito sol ou fina chuva foi instalado na área externa, criamos alguns ambientes diferenciados com instrumentos e livros para as crianças; acordamos alguns combinados com o intuito de facilitar este convívio compartilhado, e durante todo o ano, mais e mais adaptações e espaços para armazenarmos nossos materiais foram sendo criados diariamente, segundo nossas necessidades imediatas.

O fato da casa virar escola tem várias implicações: o quarto do casal fica interditado, a sala torna-se uma área de trânsito (mas também o lugar do lanche, de escutar músicas, de ler...), o quarto da criança uma espécie de brinquedoteca e a parte de fora uma mini pracinha. No tempo da escola as coisas da casa vão tomando outros significados, sobre tudo para quem vem de fora, já para Vicente a coisa parece ser diferente. Além de estar o tempo todo com a mãe, e embora os pais recolham uma boa parte de seus brinquedos antes

das outras crianças chegarem, o Vicente tem que dividir suas coisas, seu espaço e o tempo da mãe. Gosto muito da maneira na qual o Vicente tem aceitado a “invasão” de sua intimidade, isso claro, deve-se também ao trabalho dos pais que tem sabido separar habilmente certos espaços, rotinas e objetos para que ele entenda que mesmo estando na sua casa há alguma coisa que muda todos os dias de tarde. É por causa dessa visita constante (e também obrigatória em certo sentido) que ele não se amarra tanto com os seus brinquedos (embora a moto e, principalmente, o carrinho de mercado continuem sendo objeto de disputa) e que divide com as outras crianças com maior facilidade. (Relato CasaEscola, Andrés fev2014)

A verdade é que nosso convívio foi harmônico, mas obviamente com prazo. Tivemos como anfitriã uma família muito tranquila e paciente, mas que, por questões muito objetivas, depois de um ano nos recebendo precisava reestabelecer sua dinâmica familiar íntima. E a saída desta casa foi uma necessidade tanto da família que nos recebia quanto do projeto que já ansiava por um espaço próprio.

Neste mesmo ano de 2014, uma das famílias teve sua segunda filha e a chegada deste bebê fez nosso coletivo crescer. Neste momento já estávamos em 6 famílias e iniciamos o processo de formação de um segundo grupo. De início as leituras, os encontros, trocas que nos fortaleceram e que mais uma vez nos colocavam num espaço misto de estudo e conhecer-se e entrosar-se. Mais 5 famílias se chegavam ao coletivo e isto nos possibilitaria, inclusive financeiramente, a empreitada de criarmos um espaço só nosso. Foi um passo importantíssimo para o projeto e ao mesmo tempo um trabalho árduo de integração e escuta. Eram muitos sonhos, ideais, expectativas e a certeza de que num grupo maior, mais difícil seria chegarmos a um consenso. Precisamos então assumir as difíceis tarefas de abrir mão, ceder, ouvir, calar e hoje podemos dizer que nosso saldo foi positivo, nossos ganhos com a chegada destas novas famílias valeram todo o processo de adaptação pelo qual nós adultos tivemos que passar. E a ida para um espaço que seria usado apenas com este fim, e receberia a todos, seria o entendimento físico desta união entre os dois grupos, um aprofundamento dos nossos laços afetivos.

Acredito que estamos indo em um caminho bastante íntegro na nossa relação. Precisamos nos expor, trazer o quente das sensações e emoções, e não só o mais frio do planejamento. Precisamos abrir nossas possibilidades sobre a mesa. Estar em um caminho é escolhê-lo a cada momento. Estamos nele por escolha e não por falta de opção. Não precisamos ter medo disso, é isso que nos fortalece como grupo. E, acima de tudo, estamos juntos, e queremos estar juntos. E olhamos pro lado, porque queremos olhar pro lado, e

temos empatia. Somos dois grupos e somos um. Estamos nessa menos por logística (apesar dela ser essencial e imprescindível) e mais por afeto. E é aí a revolução, e também é aí que a matemática não fecha. E não tem que fechar... Vamos com-viver, e a vida não tem garantias, tem cumplicidade e confiança, tem criatividade e transformação. E lembramos da velha frase do velho poeta “caminhante não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”. (Relato CasaEscola Maria Souto Abril 2015)

Antes de efetivamente habitarmos um espaço que fosse reservado apenas às atividades do Coletivo, o grupo de bebês que se iniciava passou por um rodízio entre as casas das famílias envolvidas. Foi uma decisão tomada por necessidade, não tínhamos uma casa que pudesse nos acolher até que nosso espaço ficasse pronto. Foi uma experiência importante de ser vivida e nos deu respaldo para entender o quão complexa pode ser esta instabilidade espacial em se tratando de um grupo de crianças muito pequenas. Os bebês, que em fevereiro de 2014 tinham entre sete e nove meses de idade, estavam pela primeira vez se distanciando de seus pais e isso já seria informação o bastante para lidarem, mas, nas nossas circunstâncias, tiveram ainda que lidar com uma mudança constante de espaço de acolhida. A chegada ao nosso espaço coletivo foi muito importante neste processo de integração destes bebês.

Muito marcante para mim esse primeiro mês no nosso espaço. A forma como nós adultos nos relacionamos com aquele espaço impulsionou uma apropriação dos pequenos por cada canto, cada brinquedo, que refletiu claramente numa estruturação da nossa rotina. Nós estamos ali absolutamente diferentes de como estamos nas casas das famílias que nos receberam, ali não é uma casa, é um espaço coletivo que tem sua dinâmica própria, e isso foi lindamente entendido por nossos bebês e ajudou muito na nossa prática, ao meu ver. (Relato CasaEscola Maria jun2015) ou (Diário de Campo jun2015)

Foi lindo chegar ao nosso espaço, abrir a porta e ver tudo o que a gente tem construído, é maravilhoso. Abrir a porta e não encontrar ninguém foi muito importante e emocionante para mim, foi a certeza de estar caminhando.” (Relato CasaEscola Johanna maio 2015)

A questão com o espaço ia além de comportar mais crianças, na verdade, sabíamos que a organização de um ambiente preparado especificamente para nossa dinâmica nos faria mais coerentes entre nossos ideais e nossa prática efetiva, (sobre este ponto volto a discorrer mais a frente ao tratar da organização de um ambiente criativo) mas precisávamos esperar o tempo necessário para este passo ser dado. Esta mudança de casa nos possibilitou a organização de nossos materiais

ao alcance das crianças fazendo com que tenham de fato mais autonomia e liberdade nas suas escolhas. Pudemos criar ambientes com estímulos específicos (canto da leitura, arara das fantasias, espaço de dormida e descanso, casinha) além de contarmos agora com uma grande área externa que comporta brincadeiras de corrida, experiências de plantio, e tantas outras atividades que nos envolvemos todos os dias. A adaptação deste novo espaço foi feita, por todos os adultos envolvidos, em sistema de mutirões que contribuíram para o fortalecimento das relações solidárias que vêm se construindo ao longo deste nosso processo.

E depois de um ano e três meses temos um novo começo. Uma casa nova, um chão de madeira, uma escada de castelo. Isso é muito vivo. Educação que vai se transformando conforme nossas necessidades. O espaço ficou muito mais fácil de organizar e de visualizar o que temos. Teve um momento que cada um tava num cantinho fazendo alguma coisa sozinho. Mais autonomia hoje. Muito bom não ter preocupação de desmontar o espaço, de ficar negociando com o Vicente seus brinquedos, mil detalhes que fizeram uma diferença incrível no meu espírito... (Relato CasaEscola Geisa maio de 2015)

Ainda que estejamos hoje ocupando um espaço coletivo, a concepção de 'casa' está no cerne desta nossa construção. Quando falamos da casa, tratamos para além da questão espacial, falamos destas relações profundas que se estabelecem neste ambiente íntimo, falamos de afeto e responsabilidade, e isto está garantido neste projeto que é, não só pensado mas, efetivado diariamente por todas as famílias envolvidas. Adultos e crianças compartilhando de uma experiência de vida singular. Este foi um aprendizado que tivemos logo nos primeiros dias de prática efetiva.

3.3 SER PAI/MÃE E EDUCADOR

Sem desconhecer que a instituição educativa tem um lado positivo como espaço externo à família, a nossa escolha se diferencia em aspectos fundamentais: propiciamos um espaço no qual todos participamos como educadores e educandos. Deixamos nossas crianças em um lugar seguro com pessoas de nossa confiança, fazendo realidade uma visão de mundo segundo a qual é possível misturar

criativamente educação e afeto. Optamos por não terceirizar a criação e educação de nossos filhos, e viabilizamos esta escolha nos unindo enquanto coletivo.

Ao mesmo tempo, criamos uma realidade que propicia a cada criança olhares e referências que vão além dos parentais, uma forma de se construir garantindo um distanciamento das percepções naturalmente superprotetoras dos pais, possibilitando experimentações livres dos medos que instintivamente, na maioria das vezes, projeta-se sobre os filhos.

Depois chegou Manu com Maria e Isadora que ficaram um tempinho. Manu super safa e acrobática na cordinha. Maria ficou de olho arregalado. Eu também fico, mas ela começou essas piruetas há 15 dias e a cada dia aumenta um pouco o grau de dificuldade. E nunca soltou a corda, mesmo quando está difícil ela pede ajuda, mas não solta a corda. Profissional. (Relato CasaEscola Geisa ago. de 2014)

Esse crescer junto, ver-se todos os dias, dar a mão para atravessar... Esse cuidar do outro como cuida do seu. Um convívio íntimo, uma relação profunda com cada um. Um amor novo e único. Uma rede que se acolhe e faz família aquele que o afeto escolheu. Uma descoberta que te revira por dentro. Nossos relatos são evidências da emoção que nos acomete a cada encontro. Diante da leveza e beleza que habitam a experiência certamente este texto parecerá duro, minha falta de dom com as palavras provavelmente não será capaz de suprir tamanha poesia. Ainda assim, seguimos nossa explanação.

A colocação do tempo, do esforço físico e intelectual no cuidado diário das crianças é realizado por todos do grupo. Isso é possível através de um sistema de rodízio, onde um pai ou uma mãe se dedicam um dia por semana aos cuidados das crianças. Esses cuidados são divididos com uma educadora/mãe que se dedica durante toda a semana e recebe uma remuneração financeira pela função. Temos também voluntários e amigos que nos ajudam esporadicamente nos espaços de cuidado e fornecem um valioso olhar externo indispensável para avaliarmos nossas práticas. Essa característica é uma alternativa que cria um ambiente propício a um reconhecimento da responsabilidade pelos cuidados infantis para ambos os sexos e não apenas como uma característica e/ou obrigação feminina. Uma escolha corajosa, a grande maioria dos adultos envolvidos jamais tinha estado com crianças antes de serem pais, muito menos com muitas crianças ao mesmo tempo.

A última hora foi cansativa. Acho que tanto as crianças como eu estávamos aguardando a chegada dos pais e das mães. Não sei se esse sentimento é compartilhado por todos ou trata-se de minha falta de experiência com crianças, mas acho que é mais uma prova da dificuldade de levar este projeto a sério e de assumir o compromisso de sermos nós mesmos os educadores de nossos filhotes... (Relato CasaEscola Andrés fev. de 2014)

Achei que ia gostar menos, nunca tinha tido experiências com crianças tão pequenas e as poucas experiências que tive com crianças não foram boas. Mas fiquei muito mais empolgada que quando era só projeto. Na verdade amei, agora me sinto mais segura sobre a nossa escolha escola. (Relato CasaEscola Johanna fev. de 2014)

O adulto se coloca em posição de aprender a lidar com mais de uma criança por vez, e as crianças são colocadas na difícil situação de dividir seus pais com outras crianças. Entendemos que, mesmo com o passar do tempo, assim como teremos sempre adultos que têm mais dificuldade em se distanciar de seu filho para assim atender outras crianças durante a tarde na CasaEscola, temos também as crianças que sofrem em ter seus pais tão perto mas sem a exclusividade com a qual estão acostumados. Uma construção recíproca.

Manuela estava especialmente sensível, tendo que me dividir com as outras crianças, fazendo bastante drama em vários momentos, principalmente na disputa de brinquedos e andar no carrinho. Queria sempre fazer o que outro se dirigia pra fazer ou estava fazendo. Mas chorava e esperneava mais do que atacava. (Relato CasaEscola Leo mar.2014)

Nesse dia Vicente estava reclamando a Gê mamãe, não queria a Gê mestra, mesmo assim participou das brincadeiras, ele é muito maduro, entende o trabalho da Gê mas é difícil dominar o coração e ele hoje queria atenção de mãe. Acho isso bom porque nos ajuda a visualizar essa mãe/educadora, podemos saber que está se construindo um vínculo como educadora que é distinto ao vínculo de mãe. Como? Onde? Eu não sei, mas agora sei que tem dias que o Vicente está tranquilo com a Gê educadora e tem dias que está carente da Gê mãe. Será? Ou será maluquice minha? (Relato CasaEscola Johanna abril2014)

Mas as coisas começaram a ficar mais difíceis (para mim, pelo menos), pois a Lara não queria mais sair do meu colo e ainda se mostrava ciumenta com suas coisas e brinquedos. E, não sei por onde, os conflitos começaram. E eu não conseguia ajudar muito, pois Lara estava grudada em mim. Leo precisou tomar conta das coisas e se virou bem, sempre usando o "aqui a gente não bate" "aqui a gente não empurra" e sempre muito atencioso. (Relato CasaEscola Luana jun2014)

A Antonia teve excesso de pais, mas teve momentos lindos e felizes. Sempre fico com essa sensação de tristeza por vê-la tão chorosa e fazendo chique por nada, sempre chega a mim esse pensamento de "seria mais legal se eu não estivesse"... ainda não consigo entender, aprender, aceitar e relaxar, simplesmente deixar fluir, enfim... (Relato CasaEscola Johanna jul2014)

Sempre acho que a laiá não vai me solicitar tanto e vai ficar lá tranqüilona com os amigos e acabo me frustrando quando isso não acontece. Me afeta e fico um pouco impaciente com ela e isso piora tudo. (Relato CasaEscola Luana nov2014)

Essa primeira semana não poderia ser mais caótica. Falar da adaptação dos bebês é também falar da adaptação dos adultos, da disponibilidade de cada um, dos medos, das dúvidas...Entre choros, a cada dia mais espaçados, adultos incríveis levando 2 crianças no colo e indo pra rua pra botar esses pequenos pra dormir, braços abertos para acolher filhos que não são seus diante dos olhos do seu parecendo perguntar "como assim... eu não era o único?", a semana correu quase milagrosamente..."(Relato CasaEscola Thierry fev2015)

Com os bebês percebemos logo na primeira semana que não adianta outra pessoa querer resolver um choro se o pai/mãe está presente. Esse é um combinado nosso. Claro que vamos percebendo a cada dia e para Isadora, Manuela e Vicente isso acaba sendo diferente já que têm as mães lá todos os dias... (Relato CasaEscola Maria Rocha jun2015)

Indubitavelmente uma escolha mais trabalhosa também. Além de sermos os próprios pais das crianças, somos muitos adultos cotidianamente interferindo e mediando as relações dos pequenos, quando assim se faz necessário. Quando optamos por termos tantos adultos envolvidos na prática diária com as crianças assumimos uma complexidade na nossa comunicação e nos propusemos a trabalhar a partir desta singularidade. Nossas reuniões ao longo do processo são essenciais para juntos elegermos princípios e combinados que aproximam nossos discursos e nos ajudam na lida diária a termos uma fala uníssona, mais harmônica, entre nós e as crianças. São recursos que de alguma forma sanam uma possível pluralidade no lidar que seria desleal com as crianças, e acaba nos ajudando também na busca por uma postura imparcial e objetiva para esta posição dupla que ocupamos de pai/mãe e educador.

A presença de um educador fixo que estivesse todos os dias foi uma decisão importante. O vínculo afetivo que se estabelece é um primeiro porto seguro que, com o passar das semanas e os encontros constantes com os outros pais, vai se

estendendo aos demais adultos presentes na rotina. Uma figura que tem a possibilidade de compreender o todo de um processo que os outros presenciam em partes. Um olhar encadeado sobre os processos e subjetividades que permeiam o desenvolvimento de cada criança, uma compreensão diária da construção de uma linha de estudo e prática a qual estamos nos propondo. Alguém que serve de referência em uma rotina de muitas presenças adultas.

Neste sentido redigimos um documento onde reunimos alguns princípios de convivência com o intuito de, elencando de maneira objetiva ações amplamente discutidas por nós, ajudar-nos a unificar nosso discurso e nossos atos e também trabalhar de forma que nossa imparcialidade materna/paterna interfira o menos possível no tratar diário com as crianças.

Buscar uma relação não hierarquizada ou baseada no poder
 Usar frases simples, curtas e objetivas
 Não explicar mil vezes a mesma coisa
 Fazer prevalecer os contornos/limites físicos, em detrimento dos discursivos
 Não julgar - Tratar dos atos ao invés de julgar as pessoas envolvidas
 Não supervalorizar as ações – evitar dependências por elogios e aprovações
 Não comparar desempenhos, habilidades, facilidades
 Não rotular
 Não premiar
 Não ameaçar
 Falar baixo
 Ficar do tamanho da criança para falar com ela
 (Documentos Internos – Coletivo CasaEscola - jun2015)

Muito planejamos, mas apenas a prática nos trouxe a compreensão de que todo este processo tem as crianças como motores mas, na verdade, atinge e provoca mudanças significativas nos adultos envolvidos. Estamos propondo uma vivência que rompe com inúmeros paradigmas que somente nós adultos temos tão interiorizados a ponto de sermos levados por esta experiência diária a revê-los e pô-los abaixo, para então mais livres sermos capazes de levar adiante essa nossa estória de ousadia. Estamos todo o tempo lutando para não reproduzirmos padrões introjetados que acabamos repetindo por mera falta de crítica acerca deles. Estar diariamente criando uma realidade educativa que vai de encontro a tantos dogmas presentes nas instituições escolares e nas maneiras de educarmos nossos indivíduos, faz com que o tempo todo nos esbarremos em situações onde precisamos parar e refletir antes de agir por impulso, a inércia provavelmente nos

levaria a reproduzir práticas que não concordamos mas que estão arraigadas em nós.

Hoje o bicho pegou, falta de sono, carência, acordar com o pé esquerdo, foi um dia de brigas, de golpes, de inconformidades, de encrencas, de choros, berros.... acho que foi o dia de manifestar desconfortos e todo mundo tem esse direito, não é possível ser feliz e estar na calma quando não temos o sono, a atenção, a comida e tudo que nós queremos, mas a vida é assim, a sociedade é assim cheia de acordos e desacordos, é bom explodir de quando em quando. Devo confessar que foi muiiito difícil ver eles assim, mas agora já com a cabeça fria acho que isso é bom, nem tudo tem que ser calma e riso, e nós adultos temos a tarefa de entender e canalizar, como? Não sei a brincadeira do grito foi boa, mas é uma coisa complicada porque estamos acostumados a reprimir nossos monstros e ser politicamente corretos... mas não!! A violência também cria, constrói, é boa e necessária... Entendi que o conflito é fundamental para eles entrarem no mundo social porque estão aprendendo a ser e estar entre iguais, eles chegam à escola ainda no cascarão, têm que quebrá-lo para entrar em contato com o outro, com o espaço, com as coisas... (Relato CasaEscola Johanna mar2014)

São reflexões complexas que nos atingem, estamos a todo instante ponderando como intervir, e nossos exemplos, nossa criação, na maior parte das vezes provavelmente nos levariam a reprimir e podar. É um constante tirar a escola de dentro de nós, e é neste sentido que entendemos a desescolarização, não no simples fato de estarmos com nossas crianças fora da escola convencional, mas na complexa atitude que estamos nos propondo de fugir de práticas cotidianas, que vão para além das nossas relações com nossas crianças, que nos fazem desinvestir em paradigmas que não são coerentes com nosso discurso e nossos objetivos. Neste sentido, entendemos que o maior trabalho que está sendo feito pelo coletivo CasaEscola é nos próprios adultos, as crianças estão simplesmente vivendo e sentindo estes seres adultos, mais críticos e atentos, interferirem e pontuarem de maneira mais coerente no seu dia-a-dia.

Ufa! Dia intenso, mas até que achei que já estou passando por isso com mais tranquilidade. Às vezes ainda fico com foco errado, mas sinto que estou deixando eles me afetarem menos internamente. Estou criando segurança de estamos fazemos o possível, mas tem horas que a conjuntura não permite ser diferente mesmo. (Relato CasaEscola Marta ago2014)

As crianças estão bem mais tranqüilas que antes, tem menos brigas e conflitos. No final da tarde fiquei cansado mas muito contente, o que é importante porque considero que nosso projeto tem que ser

uma coisa que faça bem tanto as crianças como aos pais. (Relato CasaEscola Gabriel set2014)

3.4 NOSSAS ESCOLHAS: UM PROCESSO COLETIVO DE DESESCOLARIZAÇÃO

A palavra 'escola' compõe o nome do nosso projeto, sem dúvidas, a criação de um espaço coletivo para crianças nos levou a ela, mas desde o princípio tivemos identificação mais com a origem da palavra que pelo sentido social que ela tomou. Ainda que pensemos nossa construção como a de uma escola diferente do que está posto, estamos falando de uma desconstrução bastante profunda, visto que nossa prática diária consiste em ir de encontro a praticamente todos os dogmas que estruturam esta instituição. Mas, se nos reportarmos à etimologia da palavra, sim podemos tranquilamente nos considerar escola.

Na língua dos helenos, o vocábulo skholê, significava: descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal, ou seja, ocupação voluntária de quem, por ser livre, não é obrigado a. (DICIONÁRIO...10 out. 2012)

3.4.1 Os estímulos trazidos

Quando redigimos nosso projeto escrito idealizamos que as atividades seriam pensadas para desocupar a criança, ou seja, para que elas não tivessem obrigações. Tínhamos a proposta de fazer a transição entre as atividades de acordo com o interesse de cada um, respeitando seus desejos e necessidades e não impondo um ritmo ou um tempo restrito, exceto para atividades que dependessem de área externa ou implicassem o envolvimento de outras pessoas, mas ainda assim buscaríamos que tudo acontecesse da forma mais orgânica possível.

Na prática percebemos que a forma como os estímulos são trazidos para as crianças é uma questão que dá margem a muita reflexão e que vale ser tratada com minúcia. Apesar de nosso discurso pregar pela não diretividade, nossa

escolarização nos fez, e ainda faz, por vezes enveredar por uma prática um tanto orientada. É um caminho que ainda estamos trilhando e buscando entender.

De início experimentamos que cada pai trouxesse, no seu dia de educador, uma atividade para fazer com as crianças.

A atividade proposta foi usar um elutriador para separar pedacinhos de diferentes materiais com diferentes densidades. A primeira vez que vi isso no laboratório de engenharia química achei muito chato, hoje foi uma experiência totalmente diferente. Fiquei pensando na reação das crianças, e como elas iam converter uma atividade que parece até chata em um momento cheio de curiosidade, alegria e surpresa. Na hora da atividade a gente ficou no quintal, primeiro botei o tubo no suporte e enchi ele de água, as crianças curiosas também queriam encher o tubo, depois dei para cada um pedacinhos de esponja e bolinhas de minério de ferro para elas jogarem no tubo e ver como algumas coisas afundam e outras não. Peguei duas laranjas uma com casca e outra sem, a que tem casca flutua e a outra afunda, todos gostaram e participaram do experimento. (Relato CasaEscola Gabriel mar2014)

Fizemos a atividade com argila. Amassamos e usamos folhas pra fazer impressões. Manu se lambuzou com a argila. Ela adora se lambuzar! Vicente tentou umas formas, passar pela peneira. Antônia se interessou pouco, mas me ajudou a fazer uma impressão com as folhas de forma muito cuidadosa. (Relato CasaEscola Marta mar2014)

Na frente da casa plantamos feijão. Antonia e Raul plantaram tudo, voltaram a terra da sacola nas caixas de ovos e colocaram o feijão em cada lugar. Antonia falou que iriam crescer plantinhas. No momento de regar as plantinhas fizeram festa de água, especialmente Antonia e Poli. Pegavam água com o regador e a colocavam em todas as sementes. (Relato CasaEscola Alejandra abril2014)

Hoje fizemos pão! Fiz uma massa de pão integral de manhã e esperei eles chegarem para darmos a segunda sova. Vicente, Antonia e Poli me imitaram sovando o pão na mesa. Batiam, cantavam, faziam bolinhas e se divertiram. Cada um fez o formato do seu pão, que tinham tâmaras enfeitando, e colocamos pra crescer. Depois que cresceu mostrei como havia ficado e coloquei pra assar. A hora do lanche foi muito legal. Eu ia cortando o pão colocando mel ou requeijão e eles comeram muito. (Relato CasaEscola Geisa jul2014)

As próprias crianças foram a cada dia nos dando retorno sobre esta prática que estávamos nos propondo. Trazíamos atividades que muitas vezes não correspondiam à faixa etária dos nossos pequenos, nos pegamos ansiosos reproduzindo mecanicamente referências nossas que nos diziam que ao criarmos

um espaço educativo precisávamos propor atividades, afinal, assim fizeram conosco. Nossos relatos diários, nossas reuniões periódicas e nossas milhares de conversas ao fim do dia sobre todo este processo, nos fizeram rapidamente perceber a armadilha que nossa escolarização nos estava pregando.

No final teve a atividade planejada por mim, não saiu como eu planejei, mas as crianças gostaram muito. (Relato CasaEscola Gabriel fev2014)

Estendemos o papel pardo no chão e eles já se jogaram em cima para desenhar! Estendemos outro papel e Manuela se deitou, fiz o contorno do corpo dela, os outros observaram e ficaram animados com o resultado quando ela se levantou. Em seguida desenhei Vicente e Poli. As outras etapas da atividade que tinha pensado vou deixar para outro dia, porque neste momento o que eles curtiam mesmo era lambuzar a mão de cola Pritt... (Relato CasaEscola Maria Rocha fev2014)

Fomos pra frente da casa com as massinhas e forminhas. Vicente e Manuela amaram! Fizeram vários modelinhos de cobrinhas coloridas. Misturaram tudo bem rápido e fizeram o chão de apoio. Raul ficava pra lá e pra cá correndo. Poli subiu e desceu do banco inúmeras vezes e ficou saltitando na tampa da cisterna que faz um barulho de metal que ela adora. (Relato CasaEscola Geisa fev 2014)

Foi melhor mudar de plano inicial e utilizar o balde de cola –feita de farinha e água - para brincar com terra, passá-la a copos, fazer tinta marrom (colocando a terra) e fazer comidinha pobre em compostos orgânicos e enriquecida em minerais. (Relato CasaEscola Alejandra fev 2014)

Eu levei várias coisas pra fazermos carimbos com a tinta no tecido: casca de limão, de milho, folhas, mas eles nem olharam. O que aconteceu foi toda uma obra de “action painting”. As meninas amam pintura no corpo, colocaram as mãos no tecido e como estavam todas pintadas quando caminhavam ou se movimentavam deixavam seu rastro; já o Vicente se amarrou com o rolo, ele passava o rolo pelo tecido como tentando arranjar todas as imperfeições deixadas pelas meninas, depois pintou os penicos, o chão...; o Raul entrou na festa com o pincel, fazia seus desenhos, feliz. De repente Totô saiu correndo e colocou as mãos na parede, seguida do Raul que também deixou suas marcas, rapidamente levamos eles de volta para o tecido. (Relato CasaEscola Johanna mar2014)

Colocamos fita crepe para depois pintá-los, tudo dura segundos, eles colaram algumas fitas mas cansaram rápido... Tivemos uma ideia genial para contribuir na decoração da Casa Escola, fazer nas paredes as impressões das mãos e dos pés da galera!! Mas como já sabemos os resultados esperados ficam nas nossas cabeças... (Relato CasaEscola Johanna mar2014)

Trouxe dedoches do Peru e personagens folclóricos do Brasil, vários bichos conhecidos ou não e personagens como Saci, Bumba, Iara. Foi muito mágico. Comecei fazendo com uma encenação, mas depois cada um foi querendo um no dedo. Eles iam representando, fazendo o teatrinho, colocando pra dormir, dando comida... (Relato CasaEscola Marta mar2014)

Fiz Teatro de sombras na área, com a cortina do quarto da Manuela e a lanterna apoiada no tanque: comecei lá atrás “atuando” com todos assistindo, terminei assistindo com Bruno, e todas as crianças lá atrás pulando. (Relato CasaEscola Leo ago2014)

Depois coloquei a música, mas não dançaram muito. Nas vezes que eu quis impor, as atividades não rolaram. A Antonia pediu música no momento que estávamos lá fora, não coloquei por preguiça, e quando coloquei a música já não queriam mais. (Relato CasaEscola Alejandra set2014)

Passamos então a um segundo momento, nos propusemos a apenas apresentar materiais para que fossem manipulados livremente pelas crianças. Um processo de aceitação, abrir mão deste lugar de detentores de um conhecimento que carregamos deste modelo falido de escola que tanto criticamos.

Da atividade gostaram, levei garrafas com água e pintura diluída (menos de uma colher pequena por garrafa). Ficaram trocando a água nos potinhos, garrafas e panelas, pisando a pintura com água, pegaram sozinhas os pinceis e começaram a desenhar em cima da pintura. Achei bom que a caixa de papelão que estava no chão estivesse molhada, foi melhor para espalhar a pintura, para fazer mais formas com a pintura e porque eles gostaram de pisar na caixa molhada e nas pinturas. As cores ficavam se misturando em cima da caixa e dentro dos potinhos. Experimentaram a tinta com a mão, com pincel, com o pé, diluída, concentrada, no papelão, no chão, enfim... (Relato CasaEscola Alejandra fev2014)

Com o túnel montado eles piraram! Entravam e saíam e entravam e saíam e entravam... ficaram horas nisso, muito bonitinho! Raul não quis experimentar, preferiu subir nos banquinhos próximos a parede ou ficar olhando todos lá dentro do minhocão. Depois soltamos as cordas que pendurei no cabo do toldo. Tentaram subir na corda, mas viram que é muito difícil...., acabaram brincando mais de segurar a corda e correr até serem puxados de volta. Manuela e Antônia gostaram muito e ficaram muito tempo brincando assim. (Relato CasaEscola Maria Rocha mar2014)

Poli chegou de vestido e com 3 saias brancas para emprestar. Ficamos lá fora rodando a baiana com Raul e Vicente de saia. Pareciam duas entidades do candomblé. Fofos e engraçadíssimos. Rodando, rodando, rodando. E nenhum deles caiu ou tropeçou nas saias, apesar de serem longas e ficarem descendo cintura abaixo. Ficaram um tempão com elas. (Relato CasaEscola Geisa jul2014)

Manu super safa e acrobática nas cordas. Maria ficou de olho arregalado. Eu também fico, mas ela começou essas piruetas há 15 dias e a cada dia aumenta um pouco o grau de dificuldade. E nunca soltou a corda, mesmo quando está difícil ela pede ajuda, mas não solta a corda. Profissional. (Relato CasaEscola Geisa ago2014)

Levei tecido para pintar mas a Poli subiu em cima e logo o Vicente e logo a Antonia e a Manu e brincamos como se fosse um trem, empurrando eles da sala até lá fora, de ida e volta. Numa ida dessas, Manu pegou a caixa com instrumentos e todos pegaram um e foram fazendo música em cima do pano arrastado por mim. (Relato CasaEscola Alejandra ago2014)

O caminho que viemos construindo deste o início desta nossa experiência esteve sempre repleto de considerações e olhares distintos sobre a chegada do conhecimento até nossas crianças. Temos no mesmo grupo aqueles que acreditam que nós adultos devemos apresentar atividades e aqueles que desacreditam nesta figura centralizadora que detém um conhecimento e preferem entender que a própria criança, a partir de um ambiente preparado, tem possibilidade de descobrir seus interesses e, se preciso for, buscar nos adultos ali presentes auxílio para ir além nesta pesquisa.

No grupo das crianças maiores, decidimos juntos pela presença de pessoas de fora ao coletivo que trouxessem às crianças referências que consideramos importantes a elas e que nenhum de nós tinha habilidade ou disponibilidade para trazer: música e capoeira. No entanto temos entendimentos bastante diversos sobre o formato, ou não formato, que este momento do dia deve ter. Ambos os convidados trouxeram aulas convencionais para apresentar aos pequenos. Uma parte do grupo se identificou com a atividade da forma como foi exposta, e outra parte do grupo não compactua e questiona a presença de atividade tão enquadrada.

Estas discordâncias não falam apenas de uma da postura deste professor diante das interações que acontecem durante a aula. Não estamos questionando se essas crianças são obrigadas a participar das atividades ou podem transitar livremente pelo espaço enquanto a aula acontece. Nisto todos concordam, os pequenos são livres para irem e virem como melhor lhes convier. Estamos exatamente pondo em questão este formato de aula. Buscando entender como a música e a capoeira podem fazer parte da rotina destas crianças sem que estejam encaixilhadas em atividades que já chegam prontas até nós. Como poderíamos oferecer música e capoeira de maneira orgânica? Como proporcionar o contato e a

troca sem direcionar? Porque tocar para eles ou levá-los a uma roda de capoeira não bastaria? Os adultos são capazes de acalmar sua própria ansiedade e deixar que as crianças apenas observem e imitem (e ainda assim se tiverem vontade)?

No grupo dos bebês a música se insere de maneira diferente. Temos dois casais de músicos neste grupo, é natural a chegada do violão e o início de um momento musical. Não depende da chegada de ninguém e não tem tempo estipulado de início e fim. Pode acontecer a qualquer momento durante aquela tarde, se no rodízio de pais daquele dia estiver algum músico do grupo.

Em se tratando das nossas reflexões acerca do processo de aprendizagem, esta me parece a principal divergência que encontramos hoje dentro do nosso grupo. Estamos iniciando um aprofundamento de diálogos neste sentido, sempre entendendo que todo dissentimento nos traz reflexões e trocas e é nisto que guiamos nosso caminhar, são desencontros fundamentais para entendermos a complexidade da experiência e das interações propostas e vividas.

Às vezes parece muito bom fazer uma mini oficina com as crianças e pensar em tempos, materiais e interações, mas também acho bom deixar que a “brincadeira livre” aconteça, tentar intervir menos nas interações, deixar que elas resolvam. Pode ser preguiça? Pode ser... Pode ser também o desejo de ficar em um lugar mais confortável (talvez pela falta de experiência)? Pode ser... Pode ser também uma recusa inconsciente das regras e dos enquadramentos (ou seja, medo)... Pode ser... E pode ser também a vontade de deixar que o improviso apareça... Tudo se junta, já sabemos, são muitas emoções, sensações que escapam da racionalidade e do planejamento, também fazemos parte do jogo... (Relato CasaEscola Andrés fev2014)

Entramos e Manuela e Antonia nos avisaram que fariam um teatro e começaram uma apresentação de piano e chocalhos. Muito engraçado porque Manu era a diretora e ficava tocando e dizendo pra Antonia que instrumento ela tinha que tocar e em que hora. Depois levantaram e começaram a dançar. Viu? Agora não precisamos mesmo mais propor atividades. Já são autônomos. (Relato CasaEscola Geisa ago2014)

3.4.2 Nossa relação com o ato de brincar e a organização de um espaço criativo

No segundo capítulo deste trabalho muito foi dito acerca da nossa compreensão sobre o ato de brincar, neste momento o faremos em referência a nossa prática cotidiana na CasaEscola. Diariamente, nossas reflexões acerca do brincar são inúmeras e infindas, tal qual o próprio ato. Nutrimos um profundo respeito pela seriedade da brincadeira, e resguardamos com afincos esse tempo suspenso da infância que talvez nunca mais seja possível acessarmos. No mundo da fantasia a criança produz conexões que vão perpetuar em toda sua vida, é como a criança se reconhece no mundo, como se descobre enquanto indivíduo. Quando brincam descobrem quê sentido têm nossas ações cotidianas, nossas construções sociais, nossa organização enquanto povo. Entendemos o brincar como ato propulsor da apropriação do conhecimento, de maneira lúdica, estética e simbólica iniciamos esses pequenos em nossa cultura. É inegável a potência do aprendizado que se dá com entusiasmo, e, nesse sentido, o brincar se configura para nós como a mais perfeita ferramenta de aprendizagem que possuímos.

Teve uma brincadeira muito legal em frente da casa que eles mesmos criaram. Todos começaram a fazer como bichos, parecíamos uma alcateia de leões, depois viramos macacos e depois corremos de mãos dadas. (Relato CasaEscola Johanna fev2014)

A Poli inventou de ficar furando o papel com a ponta do lápis e Vicente e Manuela adoraram. Dei um papel pra cada um e ficaram um tempo assim, experimentado o papel ser furado e depois ficavam passando a mão. (Relato CasaEscola Geisa fev2014)

Muito calor! As crianças foram chegando e ficando na frente de casa sinalizando que queriam brincar com água. Pronto! Pegamos as bacias, elas tiraram as roupas e foi uma farrá. Brincaram de molhar as plantas, lavar o chão, dar banho um no outro, jogar água na rua, ficar competindo pela maior bacia... (Relato CasaEscola Geisa mar2015)

Poli estava realmente cansada e começou a brincar de deitar e fechar os olhos. Rapidamente o seu ato virou brincadeira de conto de fadas. Manu pegou ela no colo e disse que ela era a Bela Adormecida e que podia ficar dormindo até o príncipe chegar. Poli relaxou e ficou bastante tempo no colo da Manu dormindo e acordando. (Relato CasaEscola Geisa abril2015)

Aí Manu inventou a seguinte brincadeira: ela entrava em casa e nesse momento eu tinha que fingir que estava muito triste e com saudade e começava a chorar. Então ela vinha lá de dentro e falava que podia parar de chorar que ela já tinha voltado. (Relato CasaEscola Geisa maio2015)

Inácio foi até o cantinho dos livros e trouxe um dos almofadões para fora, sentou-se e começou a pesquisar o que mais poderia fazer. Neste meio tempo um a um (até o Tomás deu seu jeito) entrou no cantinho, buscou um almofadão e quando vimos estavam todos no meio do salão, cada qual com sua almofada, sentando, deitando, arrastando... Incrível presenciar em silêncio este movimento absolutamente autêntico onde 6 bebês de 1 ano são criadores de uma brincadeira sem que fosse necessária a interferência de nenhum adulto com estímulos ou ideias... (Relato CasaEscola Maria Rocha ago2015)

A disposição de materiais variados talvez seja a interferência máxima do adulto em se tratando de um espaço preparado para receber crianças. Independente da situação é preciso uma gentileza deste adulto que se retira e deixa que esse brincar se mostre, as intervenções adultas na maioria das vezes distraem essa ação que é automotivada. O brincar acessa conexões que, se construídas em um ambiente livre, falam de entrega, de surpresa, de encantamento pelos objetos, pelos espaços, pelas relações e por tudo aquilo que a vida pode nos oferecer.

Chegando lá em cima nos soltamos e roamos uns sobre os outros, demos cambalhotas, brincamos de pique cola americano - eles pediram pique pega e então fui trazendo outros tipos de pique que conheço... - Acho que a forma como faz sentido pra mim de trazer a minha especialidade é pelas brincadeiras. Meus dias são sempre de muito movimento, muita energia. Geralmente quando surge alguma brincadeira eu boto lenha, e naturalmente meu empenho é maior quando eles sugerem jogos corporais ou brincadeiras dançadas. Imagino mais cada representante atento às demandas que surgem por parte das crianças (sobre sua especialidade ou sobre qualquer coisa que o toque e desperte interesse em dialogar) e em resposta a essa curiosidade, alguma ação surge. Não entendo que temos que nos sentir impelidos a pensar atividades sobre nada, nem que temos algum prazo para cumprirmos qualquer coisa... Acho que temos algum interesse já ativado em nós e quando eles fazem algo que faz este nosso interesse despertar nós estamos ali prontos para interagir. Por isso é tão importante termos um ambiente preparado, para que tenhamos o material necessário (se necessário for) para enriquecer essa interação. (Relato CasaEscola Maria Rocha ago2015)

Brincadeira é tentativa, é ensaio, acerto e erro, e para nós é impossível conceber o desenvolvimento de qualquer indivíduo sem este tempo destinado à experimentação. Como imaginar a apropriação do processo de aprendizagem se limitarmos perguntas e respostas àquilo já conhecido. Estamos tratando de respeitar o tempo da curiosidade de cada indivíduo e de cada fase do desenvolvimento. Entendemos que pautar a educação dos pequenos naquilo que um dia eles virão a ser é um erro profundo. Precisamos garantir a inteireza do presente, das

necessidades que estes indivíduos têm hoje, para que estejamos realmente afirmando um desenvolvimento saudável e íntegro, pensando na formação de pessoas livres e autônomas capazes de fazer escolhas e protagonizar sua vida desde já, e não apenas em um tempo futuro.

3.4.3 A comunidade como espaço de aprendizagem

Em comum nutríamos também, como crítica profunda ao espaço escolar, uma rejeição ao confinamento das crianças. Acreditamos que a comunidade é espaço de aprendizagem, seus parques, bibliotecas, museus, praias, devem ser inseridos na rotina de todos como locais de diálogos e vivências que dão sentido ao processo educativo. Não acreditamos em passeios esporádicos, optamos por pensar a escola como espaço estendido. A nosso ver, a aquisição de conhecimento se dá a todo instante e em todo lugar, e é tão mais rica se expandirmos nosso contato a pessoas para além da nossa rede, e espaços para além das nossas paredes. Entendemos que essa apropriação do espaço público é ensinada, e se nosso intuito é formar cidadãos aptos a interferirem na sua realidade, não estaríamos agindo de forma coerente distanciando-os do seu entorno, mantendo-os entre os muros da escola.

Entramos no MAM nesse clima, já no elevador demos uma avisada geral que no museu não era pra correr, era pra ficar pertinho pra ver as obras de arte... E deu certo, lá dentro eles, já cansados..., ficaram numa ótima! Super interessados! Paravam a cada obra, sentavam e a gente ficava olhando e conversando sobre. Depois deitavam no chão, rolavam, ou se reuniam fazendo muito barulho de índio, de todos com a mão batendo na boca, muito legal! Nós achamos muito legal, os outros que estavam na exposição já não sei... A única regra, sempre lembrada pelos olhos desesperados dos instrutores: era não passar da linha que protegia cada obra, quase conseguimos... E assim fomos de obra em obra e vimos tudo. (Relato CasaEscola Maria Rocha mar2014)

Pra mim a volta do passeio foi linda. Fomos pela calçada, às vezes no colo, outras caminhando e outras correndo, nas descidas corremos e esquivamos dos degraus ao estilo Parkur. (Relato CasaEscola Alejandra mar2014)

Lá, no Centro Cultural da Caixa, Poli, Vicente e Iaiá fizeram a maior bagunça no hall de entrada e na porta automática. Lindo ver como

em qualquer lugar eles se sentem livres pra fazer o que querem. (Relato CasaEscola Geisa jul2014)

Hoje levamos eles ao Animamundi, na fundição progresso. O local cheio de flores, luzes, muita coisa pra fazer. A Manu, o Vicente e o Raul totalmente envolvidos com os filmes, chegou a pipoca e nem olhavam, só pegavam por inércia, lindos. Cada vez que um curta acabava o Raul gritava "Viva!" e batia palmas emocionado. (Relato CasaEscola Johanna jul2014)

Foi dia de Biblioteca Parque. Gostam de contar historias, é lindo ver como pegam um livro e começam a viajar pelas imagens, dura um segundo e logo pegam um outro livro ou saem correndo procurando uma outra aventura. O desenho com giz na parede sempre é bom, gostam muito de fazer os contornos dos corpos uns dos outros. A lara gosta de ficar tirando e enfiando os livros nos buracos da parede da árvore de livros. (Relato CasaEscola Johanna set2014)

Hora do show! Barbatuques!!! Sentamos lá na frente. As crianças ficaram muito eufóricas! Raul feliz, feliz! Bateu palmas, ficou imitando fazendo som com as mãos no corpo, cantou, dançou... muito legal. Antônia ficava pulando pra lá e pra cá em cima das coisas e das pessoas. Não se cabia. No final do show as crianças subiram no palco e dançaram com os músicos. Fiquei pensando em como eles são privilegiados de ter a possibilidade de frequentar espaços como esse. (Relato CasaEscola Geisa out2014)

Quando observamos nossas crianças livres na natureza não sentimos necessidade de nenhuma intervenção, o próprio espaço é absolutamente fértil e repleto de possibilidades que eles descobrem por si mesmos. Essa diferença entre estar em área externa e estar dentro do nosso espaço chama atenção exatamente em se tratando da necessidade e obrigação que sentimos de interferir e oferecer quando estamos dentro, e como nos libertamos desta função e os deixamos totalmente livres quando estamos fora.

Brincaram livres o tempo todo, explorando os jardins, as plantas, os 2 brinquedos do parque, a areia, o tablado, as grades e desníveis. E outros momentos dispersos pelo espaço. Todos se divertiram e brincaram muito, ficaram imundos!!! (Relato CasaEscola Leo fev2014)

Então fomos para a área da horta, onde todos ficaram brincando, com as mudas, trocando de lugar as mudas, com os bambus e com o sementeiro. (Relato CasaEscola Alejandra fev2014)

O dia estava lindo, eu fui dar um passeio com a Poli e a Antonia procurando a Dona Aranha, no final a gente só achou a Dona Formiga, realmente muitas Donas Formigas. Ficamos fazendo bolinhas de terra um bom tempo, a Poli cuidava das bolinhas e cozinhava elas e a Antonia as jogava longe e curtia como se

esfarelavam no chão. Raul e Vicente ficaram brincando com a torneira (não queriam cozinhar bolinhas). (Relato CasaEscola Gabriel mar 2014)

Fizemos a trilha com muitas paradas, tapas, choros e brigas. Mas também com contemplação de várias borboletas e formigas, com pausa na pitangueira, onde Manu e Raul comeram as poucas vermelhinhas que restavam no pé. (Relato CasaEscola Geisa jun2014)

Nesse dia os guardas estavam distraídos e as crianças conseguiram deitar na grama, e ficaram um bom tempo sentadinhas bem na beirinha do lago vendo os patinhos que recém nasceram. (Relato CasaEscola Maria Rocha set2014)

Já dentro do Jardim Botânico fomos passear na parte de cima onde desce a água. As crianças começaram a tirar os sapatos e colocar os pés na água, Raul entrou de roupa, fralda e tudo. Antonia tirou a roupa em um segundo e entrou nua no riachinho. Foi lindo esse momento. Eles de pé sentindo a água descer passando por eles com folhas e luz. Ficaram muito tempo aí. Uma beleza. Um silêncio do urbano, sons de mata e as vozinhas deles compondo com o ambiente. (Relato CasaEscola Geisa out2014)

As saídas frequentes nos proporcionam interações com todo tipo de pessoa, outras crianças, adolescentes, senhores, além de criarmos vínculos com certas figuras que encontramos repetidamente. Nossa organização é variada e dispomos de todo tipo de transporte para nossos deslocamentos, andamos bastante a pé, mas também de ônibus, metrô, taxis e carros particulares. Vemos muito valor nesse reconhecimento que o entorno tem pelo nosso grupo, são elos que se definem, relações que se solidificam e nossa apropriação do espaço público se constrói a cada saída. Aproveitamos também os passeios para marcarmos encontros com famílias próximas ao projeto e desta forma criamos uma rede que envolva outras crianças que não fazem parte da rotina diária, mas são lembradas e reconhecidas por todos como eventuais integrantes do grupo.

Depois apareceu um grupo de crianças da NAU (Núcleo de Artes da Urca), mais velhos, que costuma fazer passeio no parque, e gerou interações bem legais também. Raul imita todos achando que já tem 2 anos. (Relato CasaEscola Leo mar2014)

Todos os seguranças e funcionários do parque já estão íntimos do grupo. Perguntaram pela Manu, colocaram música no celular pro Raul e Poli dançarem na casinha, ajudaram a tirá-los da “rua” quando estava subindo um carro. Muito legal. (Relato CasaEscola Geisa abril2014)

Hoje fomos ao parque Benjamin Constant e Poli teve introdução ao jogo de dominó com os funcionários que estavam escondidos lá no fim da trilha relaxando. (Relato CasaEscola Marta jul2014)

Depois um senhor que estava sozinho em um banco próximo tirou um cavaquinho e começou a afinar. Me aproximei com Raul e ficamos por perto. Aos poucos ele foi começando a tocar e depois juntaram todos e ele se animando. Se desculpou pela voz, falou de um AVC, mas era todo animado e ficou todo bobo com as crianças. Cantou várias músicas que todos conheciam, cantamos e dançamos juntos um monte. (Relato CasaEscola Leo ago2014)

Um outro menino, mais velho, que estava por lá também, se enturmou e ficou brincando de esconde-esconde que Manuela propôs. Animadíssimo. Queria continuar mas os pequenos já estavam em outra... (Relato CasaEscola Leo out2014)

Hoje um menino maior deu exemplo e eles descobriram que dá para subir na árvore em frente ao parquinho. Muito legal!!!! (Relato CasaEscola Maria Rocha nov2014)

Descemos um pouco antes para um passeio pela rua. Um monte de gente passeando com cachorros e voltando com crianças da escolar. Dez passos e uma parada. Ficaram loucos de alegria quando encontraram um senhor com uma cachorrinha. Ele deixou fazer carinho, segurar na coleira. Lara bateu altos papos com o senhor. Perguntou tudo da vida da cachorra. Encontramos o padeiro! Depois de muito tempo sem se encontrarem ficaram pertinho e ganharam os pães tão aguardados. Conversaram com ele, buzinaram... (Relato CasaEscola Geisa jun2015)

Manu, Raul e Aimê ficaram encantados com duas adolescentes que estavam fazendo uma maquete. Perguntaram tudo e queriam entender o que era aquilo que elas estavam usando (isopor, cola quente, tinta etc). As meninas super pacientes deixaram eles sentarem e ficaram explicando tudo além de dizer que eles eram lindos demais o tempo todo.(Relato CasaEscola Geisa jun2015)

3.4.4. A figura do adulto

A essência do nosso projeto está neste vínculo profundo que estabelecemos uns com os outros. Cada relação é repleta em afeto. É uma sensação de amor profundo ser recebido no mundo de cada pequeno. A criança é absolutamente sincera nas suas escolhas e carinhos, quando uma criança que não é seu filho, te demonstra afeição e recorre a você e te aceita, é fácil seguir.

O Bruno pegou o termômetro e estava conversando com Manuela, quando ela soltou: quero a Luana! (derreti). - Sim, eu sinto uma coisa quando ouço eles me chamando, solicitando minha atenção, meu colo. Fico toda besta! - Convenci a laiá de que o colo da mamãe precisava ser dividido. ai, ai... (Relato CasaEscola Luana ago2014)

Entendemos que a figura dos adultos está relacionada mais a preservação de um ambiente seguro para as crianças que à necessidade de alguém que suscite situações ou traga conteúdos específicos a serem trabalhados. A experiência de vida dos adultos envolvidos no processo lhes dá a capacidade de perceber quando determinada criança precisa de ajuda para identificar uma situação onde corre riscos a saúde dela e dos demais, ou momentos de conflitos entre os pequenos, onde nós adultos precisamos dar contorno a alguma criança evitando que ela siga com atitudes que ultrapassam os limites do outro. Intermediamos trazendo a possibilidade do diálogo, da escuta ao outro. É importante perceber a diferença de atuação dos adultos. Optamos por deixar as crianças livres em suas descobertas, ainda que por vezes apresentemos elementos variados (tecidos, tintas, instrumentos, histórias, terra, sementes, água, e tantos outros) nossa intenção não é jamais dizer como elas farão uso destes elementos, estamos atentos para tentar não definir de nenhuma forma o caminho que elas devam seguir, ao contrário deixamos que cada um, ao seu tempo, construa seu próprio caminho tecendo suas próprias relações com o outro e com o entorno. O adulto está na CasaEscola para dizer por onde esta criança não deve ir, estamos ali para dar contorno, e este contorno, estas respostas dos outros, vão fazendo nossas crianças se construírem enquanto indivíduos respeitados em suas escolhas.

Engraçado reparar na forma de cada mãe e pai lidar com cada criança e na relação entre elas e como isso se reflete nas situações. Uns mais tranquilos e outros muito tensos. Realmente é um laboratório (tentar nos perceber, perceber os outros, exercitar a não interferência, ou interferência agregadora, tentar essa consciência e ao mesmo tempo tentar deixar as coisas rolarem também). (Relato CasaEscola Leo ago2014)

Cada vez fico mais encantada de ver como meu relacionamento com todos se aprofundar um pouco mais, como começo a ser uma pessoa de confiança que pode resolver e ajudar eles, eu gosto porque sinto que a minha presença é mais ativa, eu não sou muito de propor, eu estou mais disposta a seguir as propostas deles e ao saber que eles aceitam meu acolhimento eu me sinto mais acolhida. (Relato CasaEscola Johanna maio2015)

Hoje fiz um espelhamento com duas crianças tentando resolver um conflito. É muito difícil, mas foi legal. Os dois mudaram algo da primeira versão contada e terminaram o espelhamento dizendo a mesma coisa. Uau! Tenho percebido muito que os adultos (do mundo, não só daqui) escutam uma reclamação e lidam com o problema a partir desse único ponto de vista, não se atentam em ouvir o outro lado da história. Principalmente por estarmos em um ambiente onde intermediamos o tempo todo as relações com nossos filhos, acho esse um ponto muito importante para prestarmos atenção, estarmos atentos em buscar sempre ouvir as duas crianças envolvidas no conflito. (Relato CasaEscola Maria Rocha ago2015)

Entendemos a importância do silêncio dos educadores e como este pode ser um aliado nosso, mais observadores percebemos mais fácil as necessidades dos pequenos e agimos apenas na intenção de saciá-las. Intermediar relações, quando preciso, buscar algo que não alcançam, ou qualquer outra ajuda demandada por eles. Quando nos perdemos em conversas que fogem do momento presente, muitas vezes percebemos claramente o reflexo desta desarmonia nas próprias crianças.

Todos estão se movimentando cada vez mais intensamente, com velocidade, vontade, curiosidade. Se comunicam muito, expressam suas experiências de forma muito clara para quando estamos com olhos de ver. Para quando estamos, porque nem sempre... Percebo que, pelo cotidiano, pela repetição, as vezes perdemos aquela atenção aguda de quem não sabe o que esperar. (Relato CasaEscola Maria Souto mai2015)

Percebo que neste mês ainda não conseguimos ser silenciosos como podemos ser. Mas percebi que estamos todos atentos para esta questão. Todos tentando encontrar esse lugar. Acho importante ressaltar que sim! a grande parte das mordidas, puxões de cabelo, quedas, acontecem quando perdemos o foco neles. E que quando o ambiente está muito tumultuado de falas adultas os bebês sentem e ficam mais agitados e perdidos. Quando estamos quietos somos mais capazes de não passar por cima deles. De apenas reagir a uma necessidade que se coloca. E eles, num ambiente tranquilo, ficam mais inteiros nas pesquisas a quais se propõem, perdem menos o foco. (Relato CasaEscola Maria Rocha jun2015)

Não deixamos passar também os momentos que a brincadeira mobiliza a nós adultos e aproveitamos para legitimar essa entrega e as crianças por vezes nos acompanham.

Cheguei com as sacolas de material e começamos a brincar. Fiz um avião que também gerou disputa, e percebi que deveria ter feito vários iguais menores ao invés de um grande. Mas acho que quem estava brincando era eu mesmo e não percebi isso. (Relato CasaEscola Leo jun2014)

No final eu fui para a sala e comecei sozinho usar os carimbos para fazer o jornal, a Antonia e o Vicente ficaram interessados e começaram a carimbar também, depois a Poli gostou das fotos e começou a colar. (Relato CasaEscola Gabriel set2014)

Me diverti muito com eles. Corri de Vicente e Raul que estavam de Capitão Galho, e Manuela e Poli me salvavam, e a canga era nossa ilha da salvação, e fugindo deles desci do escorrega, subi em árvore, passei no túnel, até que não aguentei mais mesmo! Cansamos, eu e minha hérnica. (Relato CasaEscola Maria Rocha jun2015)

3.4.5 A não divisão etária

As crianças que nos motivaram na criação deste coletivo têm a mesma idade, as barrigas cresceram juntas, as mães pariram entre outubro e fevereiro. Mas este não foi um ponto que premeditamos, as circunstâncias nos uniram. Não nos reunimos a partir das idades das nossas crianças, nos unimos por termos em comum ideias bastante semelhantes em relação à forma como queremos criá-las e educá-las. E dentre estas ideias está a certeza de que nossos relacionamentos são intergeracionais. Todos nos relacionamos com pessoas de idades diversas e, sendo assim, incoerente seria querermos que nossos filhos tivessem como amigos apenas crianças da mesma idade. E assim aconteceu com as demais famílias que se juntaram a nós durante nosso processo, chegaram por compartilharem de ideais e não de uma faixa etária específica. Hoje fazem parte do coletivo treze famílias com crianças entre um e quatro anos, temos hoje uma diferença de três anos entre o nosso mais velho e o caçula, um aprendizado importante para os todos nós.

Quando Raul quis o copo que a Manuela estava bebendo deu uns tabefes no copo e na cara dela que reagiu dando uns passos para trás(!!!), nem acreditei. Tentou ainda várias vezes dar água para os outros que ficavam de boca fechada esperando ele desistir... Muito legal perceber como eles agem diferente em relação ao pequeno que chegou por último, mas que nem por isso é menos parte deste coletivo. (Relato CasaEscola Maria Rocha mar2014)

Raul estava enlouquecido tentando seguir os outros, ou não, fazer um caminho próprio, mas na velocidade dos outros, e acabava dando 5passos- 1queda- 5passos- 1 queda... mas não parava! E nem reclamava com as quedas! Seguia firme adiante! (Relato CasaEscola Maria Rocha mar2014)

Visita da pequena Aimê. Manu e Raul ficaram mais agitados com a presença dela, especialmente Raul que bateu mil vezes nela. Ela tem 1 ano e 4 meses e não fala muito, mas reclamou bastante das injustiças que sofreu. (Relato CasaEscola Geisa ago2014)

Iara é muito esperta, sabe que é menor, corre atrás das meninas mas não se envolve muito para não sair machucada. (Relato CasaEscola Johanna set2014)

Esta variedade de idades já era vivenciada entre as crianças que formaram nosso primeiro grupo, mas foi com a chegada dos bebês ao encontro das crianças maiores que pudemos presenciar a convivência entre crianças em estágios bastante diversos de desenvolvimento. Nossa dinâmica cotidiana ainda acontece com a divisão dos dois grupos, cada qual com sua mãe/educadora fixa e seu rodízio de pais. Entendemos que os bebês que se chegaram neste ano ainda estavam sensíveis e instáveis por demais para coexistirem durante todo o tempo com as crianças de dois e três anos que, por sua vez, já estavam em uma fase de movimentação brusca e espaçosa, mas ainda sem uma consciência completa do entorno e dos que os rodeiam. Ao longo deste ano esta interação entre os dois grupos foi sendo cada vez mais possível e cotidiana, a aproximação maior vem acontecendo de maneira natural, e quando se dá fica nítido para nós a riqueza desta diversidade etária. O quanto estas diferenças somam e dão concretude a toda a complexidade das relações infantis.

Raul deu a maior bola pra Aurora, ela pediu para ele tocar violão e ele tocou, muito fofo e muito feliz por agradar. Inácio brincou num momento com Antonia e Manu, depois por mais tempo com Vicente dentro da cabana dos índios na varanda, se divertiu muito por lá. Quando os maiores saíram, Santiago chegou e continuaram a brincadeira. Vicente ficou um bom tempo no ambiente dos bebês no início da tarde, parece que gostou de acompanhar a nova movimentação. Raul também ficou assim mais para o meio da tarde. Aimê chegou mais tarde e brincou também no ambiente dos bebês, parecendo experimentar a novidade, assim como Vicente e Raul. (Relato CasaEscola Marcela mai2015)

Com relação a recepção pelos maiores, era preciso lembrá-los o tempo todo de ter cuidado com os bebês, controlar os movimentos, as reações, etc. Penso que seja esse o maior desafio, pois eles também são pequenos e essa resposta mais rápida e atenta para com os bebês pode demorar. Por sua vez também estão acostumados a utilizar o espaço com liberdade, a ocupar o espaço com toda energia. Hoje muitas vezes tiveram que controlar o correr, o balançar, o pular, o reagir a um 'carinho diferente' de um bebê. Vamos ter que ir entendendo como ficam estes momentos para também não limitar muito nem um grupo nem outro. Acredito que o

terraço sirva para dar vazão a esta demanda. (Relato CasaEscola Marcela maio2015)

Teve um momento que fomos para a parte mais alta do parque e o Inácio nos acompanhou. Ofereci ajuda em vários momentos e ele não quis. Estava radiante! Quando viu os maiores já no alto do parque se ajoelhou e foi engatinhando na grama muito rápido. Chegou lá em cima se levantou e ficou me olhando com uma cara de felicidade linda demais. Ficou um tempão com a gente. Os maiores cuidando dele. (Relato CasaEscola Geisa jun2015)

São encontros que permitem experiências significativas de relacionamento afetivo. Generosidade, solidariedade, proteção, cuidado, brotam deste relacionamento entre crianças de faixas etárias diversas e todos os dias encantam os adultos que têm o privilégio de presenciarem essa interação.

Raul muito curioso com Isadora no meu colo, sempre que ele chorava por algum motivo bastava eu mostrar a neném, que logo se acalmava para apreciá-la. Quando estive longe ele se aproveitou para dar uns tabefes na cabeça dela, que nem chegou a acordar. Poli passou a tarde vindo até mim ver como estava a bebê, 'está dormindo', 'está mamando', 'está chorando', reportava ela a todos os outros. Ficou felicíssima quando coloquei Isadora em seu colo. (Relato CasaEscola Maria Rocha jul2014)

Iaiá e Antônia o tempo todo muito curiosas com Isadora, querendo ver ela dentro do carrinho (Iaiá na pontinha do pé, muito lindinha), e fazer carinho. Isadora por sua vez muito simpática e risonha. (Relato CasaEscola Maria Rocha ago2014)

Levei a cadeirinha do carro para Isadora ficar sentadinha, muito lindo ver Antônia sempre sentadinha do lado balançando a cadeira. Claro que no início o balanço estava frenético quase catapultando Isadora, Vicente também tentou um balanço ousado e ficou rindo apreciando um pezinho tão pequeno. Iaiá ficou me cercado interessada na Isadora, quando coloquei na cadeirinha ficou ali guardando a paz da neném um tempão. (Relato CasaEscola Maria Rocha out2014)

3.4.6 Avaliação

Como forma de avaliação deste nosso processo acordamos a escrita de relatos diários e reuniões constantes onde analisamos as vivências que dividimos a cada dia na nossa escola. Além dos relatos diários, escritos pelos pais do rodízio, as educadoras fixas redigem relatos mensais que possibilitam um olhar encadeado

sobre as vivências, as relações e o desenvolvimento de cada criança. A avaliação será sempre com o foco nos objetivos do projeto, para que possamos replanejar sempre que possível e repensar a nossa inserção nesse processo. As crianças são acompanhadas diariamente e não há um modelo de competências ou habilidades para ser alcançado. Pelo contrário, o foco da nossa avaliação está naquilo que se constrói a partir das relações cotidianas, das interações entre pessoas (adultos e crianças), materiais e espaços (físicos e simbólicos) usando técnicas simples de etnografia e pesquisa qualitativa.

3.5. NOSSA GESTÃO DEMOCRÁTICA – UMA CONSTRUÇÃO CONSTANTE

O formato das Escolas Democráticas nos é uma forte referência na gestão da CasaEscola. Nossa organização coletiva, e a certeza de que é possível convivermos em grupo em formatos mais democráticos, nos fazem gerir nosso projeto de forma horizontal fugindo do formato hierárquico no qual nossa sociedade ainda, predominantemente, se sustenta. Temos um grupo adulto bastante diverso de formações e interesses e cada um dos envolvidos no projeto acaba tomando para si funções que vão além da participação na rotina com as crianças, atividades variadas que se fazem necessárias para o funcionamento pleno deste nosso empreendimento. As adaptações no espaço, a organização de eventos externos, o acompanhamento e planejamento das finanças, o planejamento das escalas de pais, as atualizações no blog, compras semanais, são algumas das tarefas existentes que demandam a organização do coletivo para que sejam supridas, e os adultos se encarregam das funções de acordo com sua identificação, interesse e disponibilidade. Assim como, tomaram a frente da prática diária com as crianças os adultos que têm interesse específico por esta parte. Esta gestão democrática é a única forma de nos organizarmos coletivamente em coerência com a prática que nos propomos todos os dias junto às crianças. Estamos na nossa rotina desinvestindo do formato autoritário e centralizador e isso vigora em todos os âmbitos do projeto.

Seguimos descobrindo nossas identificações sem nos fecharmos nas nossas descobertas. No primeiro capítulo deste trabalho foi trazida uma contextualização que se faz necessário ser revisitada neste momento. Relações foram estabelecidas entre as diferentes organizações da sociedade ao passar dos séculos e o formato das escolas que acompanhou todo esse processo. O fato é que as escolas muito pouco, ou nada, se modificaram com o passar de mais de 300 anos. E hoje chegamos ao limite. O século XXI afirma um novo formato de comunicação entre os indivíduos, são inúmeros avanços tecnológicos que constituem o surgimento de uma cibercultura. A forma como se entende a transmissão de informação é absolutamente modificada no contexto atual e a escola não se sustenta mais no mesmo formato.

Em 2012, a taxa de abandono escolar atingiu 24,3%. Entre 1,6 milhão de alunos do ensino básico que abandonaram a escola no ano passado, mais de 1,5 milhão cursava a rede pública, tanto no nível fundamental (762 mil) quanto no médio (760 mil). (MEC, 2013)

A decisão do Coletivo CasaEscola de criar um espaço/tempo educativo para seus filhos é um reflexo da atualidade. Um tempo marcado pela criação constante de realidades, onde não há mais uma verdade absoluta que oriente nosso caminho, a lógica deste tempo agora leva o indivíduo a assumir o protagonismo na criação da realidade que o convenha. Nossa escolha foi seguir por este caminho autoral de forma coletiva, de forma que nossa construção vá além da realização individual e assuma uma perspectiva que fala de solidariedade, alianças comunitárias, amizade, e de certa forma acabe sendo uma resposta ao próprio individualismo imposto pela contemporaneidade, pela ideia de sociedade como a soma de indivíduos isolados, como a leitura de Stuart Hall que abordamos ainda no primeiro capítulo desta dissertação.

E a criação desta nova realidade não é estável, é uma busca constante, um caminho que organicamente se constitui a medida que caminhamos. Dentre nossas muitas influências certamente está a Escola Viva e neste ponto a identificação é com este movimento. A Escola Viva assim se denomina exatamente por seu caráter mutável, como qualquer organismo vivo está em constante alteração se permitindo rever sua prática de acordo com suas necessidades de cada momento.

No momento nossos desafios, que suscitam questionamentos e nos movem, falam desta possível junção efetiva dos dois grupos e no que isto acarretaria de mudanças objetivas e nas sensações de cada um sobre este alargar das relações; sobre o possível crescimento do projeto que talvez hoje, se sintam forte para possibilitar que outras famílias, que comunguem dos nossos princípios, juntem-se a nós, e possamos fazer desta a realidade de outros mais; sobre a proximidade de nossas crianças da idade escolar obrigatória e sobre todas as nossas possibilidades de ação quanto a isto, e todas as implicações que cada escolha pode ter dentro da nossa história.

Entendemos que nosso projeto põe em xeque a ideia de escola tradicional como caminho único. Acreditamos que passando nossa experiência adiante certamente criamos um estranhamento necessário e quiçá impulsionamos outros tantos voos por liberdade. Neste sentido investimos na participação em congressos, conferências, mesas de debate, e todo tipo de encontro entre pessoas realmente interessadas em pensar juntas um caminho potente de transformação do nosso sistema educativo.

E assim nosso projeto segue, com atenção delicada ao fluxo dos acontecimentos, percepção aguçada, deixando a própria experiência ditar o caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação não teve um tema desde seu início ao qual me debrucei em estudos e pude, por fim, explanar a respeito. O tema se fez ao longo do processo de escrita, a partir de uma escuta atenta acerca daquilo que queria ser dito pela presente autora.

Uma crítica à instituição escolar tradicional predominante foi o ponto de partida. A busca por entender essa hegemonia guiou nosso caminhar por um entendimento histórico que desse significado a esta constatação. Neste momento

inicial enveredamos por caminhos já conhecidos, por críticas a sociedade do controle e suas técnicas minuciosas, que repetidas mecanicamente acabam fortalecendo uma organização social que, em suas muitas instâncias, procura igualar os indivíduos em uma massa uniforme de fácil manipulação. E assim nossa sociedade se desenvolveu nos últimos séculos, em uma organização que justificava e legitimava espaços educacionais que normatizassem e oprimissem.

A partir deste ponto conhecido, surgiu a necessidade de buscar vozes que explanassem acerca deste tempo que vivemos hoje. Um tempo em que mudanças políticas, econômicas e sociais no mundo, marcaram o fim de um olhar único, branco, oriental, colonizador, sobre nossa história. Juntamente com isso, importantes avanços tecnológicos, estabelecem uma sociedade da comunicação, que se constitui como aliada neste processo de tomada de voz por parte de todas as culturas, e na legitimação desta leitura pulverizada sobre nosso desenvolvimento enquanto humanidade.

Este caminho reafirma a vontade de olhar para o espaço escolar que não acompanha todas estas mudanças e mantém-se intacto como instituição castradora de individualidades, disseminadora de visões únicas e engessadas e de prática distante da realidade. Se a humanidade se estabelece em uma cibercultura que possibilita aos indivíduos falarem por si só e expressarem-se em larga escala, que incita a criação constante de novas soluções para novas questões, que diversifica em todas as instâncias a organização coletiva, como podemos entender a escola de sempre dentro desta nova configuração?

E essa pergunta já vem sendo respondida há muitos anos por educadores que não se conformam. Educadores para os quais teorias libertadoras, e documentos redigidos a partir delas, não bastam. Educadores que se comprometem verdadeiramente com o desenvolvimento pleno e sadio de crianças e adultos, e praticam cotidianamente uma educação que destitui hierarquias, inclui os corpos e suas subjetividades, e dá voz e protagonismo aos alunos em seu processo de aprendizagem.

O fato deste projeto de mestrado estar inserido em uma linha de pesquisa em ensino de artes, fazia nossos olhares se voltarem para este campo de estudos. A

certeza de que a organização escolar minimiza toda potência da experiência artística encaixotando-a em tempo e espaço, assim como faz às demais áreas de conhecimento, sempre nos fizeram descrentes da real possibilidade libertadora da arte enquanto disciplina inserida na grade curricular (e aqui faço questão do uso das palavras 'disciplina' e 'grade' pelo significado que carregam). Talvez esta certeza tenha dificultado, no início deste processo de pesquisa, uma compreensão de como conjugáramos arte e educação de maneira verdadeira e que abarcasse toda potencialidade de ambos os movimentos. Mas, lançando um olhar minucioso para estas experiências educativas reais, uma relação bastante pertinente e significativa entre arte e educação foi possível ser estabelecida. São práticas que têm em sua essência princípios da arte, e que conseguem legitimar em todo espaço/tempo educativo a criação, a espontaneidade, o prazer, a liberdade, as diferenças e um corpo pleno em sensações e subjetividades. Toda a potencialidade transgressora da arte sendo vivenciada em experiências educativas libertadoras.

Das críticas e questionamentos latentes, em união a uma vontade grande de protagonizar a construção de um caminho de fuga ao sistema tradicional de ensino, nasceu o Coletivo CasaEscola. E esta construção acabou dando rumo a esta dissertação. A escrita deste trabalho e a construção diária da CasaEscola foram desvendando-se em paralelo e, de forma natural, acabaram encontrando-se. Finalmente teve real sentido a escrita deste texto, que para nós, se configurou como uma importante possibilidade de sistematizar e refletir sobre toda uma construção que nos move nos últimos dois anos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* / Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTILHO, Jacyan; VIANNA, Angel. *Percebendo o corpo*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *O corpo que fala dentro e fora da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Palestra de 1987. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jun.1999.

DICIONÁRIO etimológico. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br>> Acesso em: 10 out. 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, José. *Movimento Total: O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós modernidade*. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

INKIRI, Tribu. *Educação consciente – Escola Viva Inkiri*. Marauá, BA: Editorial Inkiri, 2014.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. 4ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

KUENZER, Acacia. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/11/mec-cria-grupo-para-examinar-cao-de-evasao-escolar>>. Acesso em: 04 out. 2015

NEILL, A.S. *SUMMERHILL: Liberdade sem medo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

PAGNI, Pedro A. *Possibilidades da educação para a emancipação no presente: considerações a partir de Foucault e Adorno*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, n 5, 2005.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. *Casa Redonda: uma experiência em educação*. 1 ed. São Paulo: Editora Livre, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

RUDOLF, Laban. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

STRAZZACAPPA, Márcia. *A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola*. Cadernos Cedes, ano XXI, n 53, abril/2001.

THOMAZ, Ana. *A escola que não precisará mais existir*. 2014. Disponível em: < <http://anathomaz.blogspot.com.br/2014/11/a-escola-que-nao-precisara-mais-existir.html> >. Acesso em: 09 ago. 2015.

VATTIMO, Gianni. *La Sociedad Transparente*. Barcelona: Garzanti Editore, 1990.

VILLAÇA, Nízia. *A cena do corpo comunicativo*. In: MOSTAÇO, Eldécio (Org). *Para uma história cultural do teatro*. Design Editora, 2010.

WILD, Rebeca y Mauricio. *Educar para ser: una respuesta frente a la crisis*. Quito: Fundación Educativa Pestalozzi, 2002.