

DIVINO EVANGELISTA AIZZA

AS MENINAS E OS MENINOS FRUINDO E FLUINDO
POR PENSAMENTOS, SONHOS E SENTIMENTOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FRANCA - SP
2003

DIVINO EVANGELISTA AIZZA

AS MENINAS E OS MENINOS FRUINDO E FLUINDO
POR PENSAMENTOS, SONHOS E SENTIMENTOS

Dissertação apresentada à Faculdade de História,
Direito e Serviço Social da Universidade Estadual
Paulista, Campus de Franca, como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre, no curso de Pós-
graduação em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Ubaldo Silveira

Franca
2003

Aizza, Divino Evangelista

As meninas e os meninos fruindo e fluindo por pensamentos,
sonhos e sentimentos / Divino Evangelista Aizza. –Franca, 2003

Dissertação – Mestrado – Serviço Social – Faculdade de História,
Direito e Serviço Social – UNESP – Franca

1. Construtivismo – Jean Piaget. 2. Crianças – Aprendizagem –
Relações humanas. 3. Psicologia educacional – Jean Piaget.

CDD – 370.1523

TERMO DE APROVAÇÃO

DIVINO EVANGELISTA AIZZA

AS MENINAS E OS MENINOS FRUINDO E FLUINDO POR PENSAMENTOS,
SONHOS E SENTIMENTOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Estadual Paulista, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Ubaldo Silveira
Departamento de Serviço Social – Unesp

Dra. Íris Fenner Bertani
Departamento de Serviço Social – Unesp

Prof. Dr. Sebastião Geraldo
Departamento de Comunicação – Unaerp

Franca – 2003

Dedicatória

Dedico esta dissertação às crianças da Escola Estadual Aymar Baptista Prado que são o motivo e a razão desta pesquisa.

Agradecimentos

À esposa Jocélia, à filha Tainara, aos filhos Salatiel e Tainan que, com suas boas maneiras, expressaram carinho e capacitaram-me a seguir em diante.

Á Professora Cleuza Maria Pieroni que, com grandeza e singeleza, realizou a revisão de toda dissertação.

À Diretora da E. E. Aymar, Professora Vera Bernardo, com a qual dividimos esses três anos de atividade de pesquisa.

Ao Professor Doutor Ubaldo Silveira, orientador, que com maestria, pertinência e impertinência deu o tom artesanal de toda a dissertação.

A todas as colegas que cursaram o mestrado comigo e às professoras doutoras que muito ajudaram na execução dessa dissertação.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a feitura da pesquisa da dissertação.

RESUMO

A pesquisa foi feita com crianças de uma escola de primeira à quarta série, localizada ao lado de favela em Ribeirão Preto.

Com o intuito de perceber nas crianças as categorias de paz, alegria, gostosuras, valores, prazeres em suas relações humanas.

Em entrevista, ouvimos pareceres das crianças sobre cada categoria. Dando uma idéia bem clara das categorias, como situações práticas bem vivenciadas por elas na escola, principalmente no pátio, na biblioteca, na sala de aula, na cantina, na qualidade da merenda, no modo de serem tratadas pelos professores.

Essas categorias as envolvem e dão o sentido de vida para todas as suas atividades.

Através de Jean Piaget, Paulo Freire, Edgard Morin, Rubem Alves e outros fizemos a abordagem teórica encima do falar das crianças, colhido na entrevista, que proporciona um saudável e flexível entabulamento do diálogo, entre esses teóricos e o falar das crianças, que alavanca a discussão para uma escola de visão humana, reflexiva e crítica, que tem na criança um sujeito preferencial, constituindo assim uma nova maneira de enfocar um currículo escolar, um planejamento de aula, um jeito de se postar no contexto escolar como um todo.

Desenvolvemos a dissertação a partir da fala autônoma, firme e livre de crianças que almejam uma escola que tenha suas feições, suas molecagens e peraltices, suas maneiras imprevistas, não programadas.

Junto a isso uma conexão teórica que dá crédito a esse proceder das meninas e meninos. Com diretrizes que fundamentam essa escola autônoma, casa comum, espaço de liberdade criativa, processo dinâmico-dialógico.

A questão da paz é o cerne de toda a dissertação. Essa paz que é o modo de ser das meninas e meninos que são os sujeitos preferenciais do currículo escolar.

Uma paz que não se constitui numa oferta preparada, pronta e acabada, mas que é a própria criança nas suas incertezas, imprevisões, espontaneidade e suas singularidades específicas de pensar, sentir e agir.

É uma paz humana, viva, de gente relacionável com gente, que se dá no contexto geográfico do pátio escolar.

É uma paz crítica, reflexiva e flexibilizadora, uma nova visão de trato e lida com as crianças na escola.

Essa nova visão prospera, através de um debate contínuo, entre todos aqueles que na escola lidam com as crianças e sabem ouvi-las, sabem brincar com elas, sabem ensinar e aprender bem com elas, sabem ser adultos significativos para esse mundo de curiosidades das crianças no seu dia-a-dia.

A curiosidade infantil é uma artéria de grande fluxo de aprendizagem em nossa dissertação, pois se constitui no maior estimulante natural delas.

A aprendizagem é uma característica educacional que vai dando sentido ao modo funcional da escola-paz.

Essa aprendizagem envolve a negação do “você não sabe nada e por isso vou lhe ensinar”, ao contrário, transaciona intertransdisciplinaridade numa experiência curiosa, infantil, com uma experiência de dinamicidade sistêmica flexível.

RESUMEN

La pesquisa fué echa com niños e niñas de una escuela de primária de 1ª a 4ª grado, en um barrio popular distante del centro de la ciudad de Ribeirão Preto , São Paulo.

La idea fué observar las categorías de paz, alegrías, sus gustos, valores, los placeres de sus relaciones humanas como también sus ideas claras de las categorías e situaciones prácticas bién vivenciadas por ellas en la escuela , especialmente en el pátio, en la biblioteca, en la clase y todo lo que piensan de la calidad del alimento de la escuela. También en el tratamiento de los professores en relación a ellos.

Estas categorías, les envuelvem y le dan sentido de vida a estas actividades.

Através de Jean Piaget, Paulo Freire, Morin, Rubem Alves y otros hicimos un abordage teórico sobre el diálogo con los niños en la entrevista, lo que nos dá un diálogo fácil entre las teorías y el verdadero sentir y hablar de los niños que es lo que impide una discusión abierta y clara a una escuela de vision humana, flexible y crítica que tiene en el niño un sujeto principal, proporcionando así una nueva manera de enfocar un curriculum escolar, una manera nueva de planificar la classe, una forma neuva en el contexto escolar como un todo. .

Desenvolvimos este texto a partir de los diálogos sin influência de los niños que desean una escuela con sus características espontâneas, imprevisibles, no programadas.

Junto a esta una conección teórica dio credibilidad en los procedimientos de los niños, con diretrizes que fundamenta esta escuela autonoma, hogares, espácio de libertad, creatividad, proceso dinamico-dialógico.

La paz se queda como el centro de toda la disertación.

Esta paz que és una manera de ser sencilla y autentica de los pequeños que son los próprios sujetos preferencial en los currículos de la escuela.

La paz és el próprio pequeños en sus incertidumbre imprevisibles, espontaneas y sus singularidades específicas en el pensar y sentir.

És una paz humana viva de gente pequeña, despierta, relacionable con gente que se dá el contexto geográfico del pátio de la escuela.

És una paz crítica reflexiva y flexibilizadora.

Una nueva visión de tratamiento con los pequeños en la escuela.

Esta nueva visión amplia, através de conversaciones contínua, en todos aquellos que en la escuela relacionan con los niños e niñas y saben escuchárlos, jugar con ellos, enseñar y aprender mucho, saben ser adultos significativos con el mundo de los pequeños que demuestran curiosidades y creatividades en su dia a dia.

La curiosidad de los pequeños és como una vena de gran flujo de enseñanza y aprendizaje en la disertación de los adultos.

Y un intenso estimulante natural constituido en ellos.

Este aprendizaje és una característica educacional que dá sentido al modo funcional de la escuela de paz.

Este aprendizaje envolve la negación de: "Usted no sabe nada e por isso vamo a enseñarle".

Al contrário - transaxione intertransdisciplinaridad en una experiencia curiosa, infantil, con una experiencia de dinamicidad sistêmica y flexible.

Riassunto

Questa ricerca è stata sviluppata con dei bambini di una scuola elementare di un quartiere povero della città di Ribeirão Preto.

L' intento è quello di percepire nei bambini le categorie di pace, allegria, delizie, valori e piaceri nei loro rapporti umani.

Attraverso colloqui, abbiamo sentito il parere dei bambini su ognuna di queste categorie. Loro ci hanno dato un' idea abbastanza chiara delle categorie nelle situazioni pratiche vissute da loro a scuola, soprattutto nel cortile della scuola, nella biblioteca, in classe, nel refettorio , ma anche sulla qualità della merendina e nel modo di essere trattati dagli insegnanti.

Queste categorie li coinvolgono e danno loro il senso della vita in tutte le loro attività.

Attraverso il pensiero di Jean Piaget, Paulo Freire, Edgard Morin, Rubem Alves ed altri abbiamo fatto un trattato teorico sul parlare dei bambini, raccolto durante i colloqui. Con ciò si dà proporzione al sano e flessibile dialogo tra questi teorici e la voce dei bambini, che genera discussione per una scuola con una visione umana, riflessiva e critica, dove i bambini sono il soggetto preferenziale. Nasce così un nuovo modo di guidare il curriculum scolastico, il programma delle lezioni e il modo di porsi nel contesto scolastico in generale.

Abbiamo sviluppato la dissertazione partendo dal parlare autonomo e libero dei bambini che perseguono una scuola che abbia la loro fisionomia, la loro birbanteria e fanciullaggine, la loro maniera imprevedibile, non programmata.

Insieme a questo presentiamo una connessione teorica che dà credito a questo procedere delle bambine e dei bambini. Con i parametri che fundamentano

questa scuola autonoma: casa comune, spazio di libera creatività, processo dinamico di dialogo.

La questione della pace è il centro della dissertazione. Questa pace che è il modo d' essere delle bambine e dei bambini che sono i soggetti preferenziali del percorso scolastico.

Una pace che non si costituisce in un' offerta preparata, pronta e finita, anzi che è parte dei bambini con le loro incertezze, imprevisioni, spontaneità e la loro singolarità specifica di pensare, sentire e agire.

È una pace umana, viva e della gente, concatenata tra la gente e quel che succede nel contesto geografico del cortile della scuola. È una pace critica e riflessiva, una nuova visione sulla cura e sul trattare con i bambini a scuola.

Questa nuova visione prospera attraverso un dibattito continuo, tra tutti quelli che a scuola curano i bambini e sanno ascoltarli, sanno giocare con loro, sanno insegnare e imparare con loro, sanno essere adulti significativi per questo mondo di curiosità dei bambini nel loro quotidiano.

La curiosità infantile è un' arteria per un grande flusso di apprendimento in questa dissertazione, perché trattasi del loro più grande stimolo naturale.

L' apprendimento è una caratteristica istruttiva che dà il senso al modo di funzionare della scuola-pace.

Questo apprendimento è fatto dalla negazione del "tu non sai fare niente per questo ti devo insegnare", e si riferisce, invece, ad inter e tran discipline in una esperienza curiosa, infantile, legata ad una esperienza di dinamismo sistemico e flessibile.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 A PAZ, O SONHAR, O PENSAR E O SENTIR.....	25
1.1 O falar da criança.....	26
1.2 As nuvens da incerteza.....	31
1.3 Os limites e as possibilidades da contextualização.....	35
1.4 A aprendizagem bateu de frente com a escola.....	40
1.5 A paz: outra perspectiva.....	45
1.6 O dia inteirinho vivido pela criança.....	48
1.7 Cultivo das relações interpessoais.....	54
CAPITULO 2 O FALAR DA CRIANÇA.....	58
2.1 A transparência.....	59
2.2 Linguagem de uma dança feliz.....	65
2.3 A trajetória da caminhada na relação humana.....	69
2.4 Tudo tem seu aspecto e seu complexo.....	73
CAPÍTULO 3 AS MENINAS E OS MENINOS FLUINDO E FRUINDO HUMANIDADE.....	77
3.1 Psicologia e epistemologia - Genética de Jean Piaget.....	78
3.2 A perspectiva epistemológica do pensamento de Piaget.....	79
3.2.1 O empirismo, o racionalismo e o relativismo de Piaget....	79
3.3 As fontes de conhecimento e as suas interações.....	84
3.4 A natureza do estímulo.....	87
3.5 O Construtivismo de Piaget.....	88
3.5.1 Inteligência e conhecimento.....	91
3.5.2 Como se constrói o conhecimento?.....	92
3.5.3 Em que consiste o modelo construtivista.....	99
3.6 Inferências educacionais sobre a teoria de Jean Piaget.....	104
3.7 Ressignificação epistemológica.....	110
3.8 Trabalhando com categorias.....	113
3.9 Pesquisa de campo.....	116
3.9.1 Categorias relacionadas à alegria.....	117

3.9.1.1 Menciona alegria como?.....	118
3.9.2 Prazer na escola.....	119
3.9.2.1 Categorias relacionadas ao prazer.....	119
3.9.2.2 Menciona prazer como?.....	120
3.9.3 Como essa escola é da Paz?.....	120
3.9.3.1 Categorias relacionadas à paz.....	121
3.9.3.2 Menciona paz como?.....	122
3.9.4 Quais são as gostosuras da escola?.....	122
3.9.4.1 Categorias relacionadas às gostosuras.....	123
3.9.4.2 Menciona gostosura como?	124
3.9.5 Fale sobre as coisas de valor e importância dessa escola. O que valeu a pena?.....	125
3.9.5.1 Categorias relacionadas aos valores.....	125
3.9.5.2 Menciona valores como?.....	126
3.9.6 A visibilidade através de pontos de vista diferentes.....	127
3.9.7 Ressignificar o lócus.....	129
3.9.8 A transvivência.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145

INTRODUÇÃO

Nosso objeto de estudo nessa pesquisa são as relações humanas das crianças e adolescentes. Relações de prazer, valor, alegria, gostosuras e de paz na Escola Estadual Aymar Baptista Prado, situada ao lado de uma favela em Ribeirão Preto, estado de São Paulo, sendo alunos do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental, totalizando trezentos e cinqüenta.

O objeto de estudo é o entendimento dessa realidade de marginalidade, violência, essas “formas perversas de inclusão social que decorrem de um modelo de reprodução ampliada do capital que, no limite, produz escravidão, desenraizamentos, pobreza e também ilusões de inserção social. Não há propriamente exclusão, e sim formas anômalas e injustas de inclusão” (MARTINS, 2002, p.3).

Significando uma mudança de vida humana para desumana. Por causa disso, realizamos uma interação com o modo de ser dessas crianças, suas singularidades existenciais, suas estruturas de pensamentos, como o mundo lhes parece, o que acham de si mesmas, o que agendam em seus intelectos, suas buscas, suas emoções, valores e paixões. Seus modos de conhecer o significado que dão à vivência, suas verdades. “O objeto não seria apenas referido ao conhecimento, mas um conjunto de partes que se distribuem pela vida humana individual, grupal e social.” (ZAJDSZNAJDER, 1999, p.55). Temos como objetivo, a intenção de investigar e analisar a implantação, organização e desenvolvimento da Escola para a paz, através das relações humanas dos próprios alunos na direção de suas alegrias, valores, prazeres, gostosuras e paz. Percebemos e localizamos o modo de ser das meninas e meninos em suas múltiplas vitalidades. Onde a

flexibilidade na convivência, com o que lêem, com o que vêem, com o que escrevem, com o que sentem e as intersecções com os valores humanos e sociais num funcionamento de rede, pelas atividades multiprofissionais.

As meninas e os meninos da Escola são quem são e não funcionam por peças de reposição e nem por reconstrução, mas sim por criação familiar e assim aprendem e convivem com o amor e o ódio, a servidão voluntária, as trevas da ignorância e do sofrimento. Aprendem a examinar sem complacência a pobreza da experiência de nossos dias. Essa experiência de querer levar vantagem em tudo, de querer se dar bem “passar a perna”. Existe aí uma caixa preta inexplorada que contém os argumentos necessários para o próximo passo, tornando os meninos e meninas como uma arena de um conflito social, e, por isso, o seu desdém pelo esforço seletivo da ação educativa.

Martinelli ressalta que a ação social não pode se caracterizar como uma prática solitária, enfatizando que: - “ O que temos que aprender, dialeticamente, é como articular a nossa prática às demais práticas sociais, construindo nexos interdisciplinares, que dêem um sentido de globalidade à ação.” (Martinelli, 1994, p.72)

Não há que desesperar do homem.
Temos ainda – arca de surpresas – os meninos,
e é proibido antecipar a sorte.
Degustam bem-aventuradamente um naco de melancia,
acomodam-se numa caixa de biscoito,
aderem ao carnaval.
Seus olhos profundos indagam: - que fazes por mim?
Não sabemos responder – os meninos continuam,
esperança de todos os dias, e promessa de
humanidade.

(DRUMMOND, 1999. p.13)

Nessa dissertação fizemos uma abordagem fenomenológica das relações das meninas e dos meninos de prazer, alegria, gostosuras, sabedorias, conversas, buscas e reclamações na Escola para a Paz.

No primeiro capítulo foi exposto o referencial teórico sobre o sonhar, o pensar e o sentir das meninas e meninos, através da obra de Paulo Freire, o educador da esperança, da autonomia e da indignação; Edgar Morin, organizador de um conjunto de oito jornadas temáticas transdisciplinares, que refletiram sobre o mundo, a terra, a vida, a humanidade, as artes, a história, as culturas adolescentes e o próprio conhecimento. Também autor de “Os sete saberes necessários à educação do futuro”; Rubem Alves, o educador das fantasias, humor, poesia, estórias, fragmentos de conhecimento, imagens, cenas, memórias, a educação vista sob a luz crepuscular; Humberto Maturana que trata das “emoções e linguagens na educação e na política”, uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento; Fritjof Capra estabelece uma nova linguagem científica que descreve os interrelacionamentos e as interdependências entre fenômenos psicológicos, biológicos, físicos, sociais e culturais – “A teia da vida” e Marilena Chauí, educadora, explicitadora das visões ideológicas e da ética da aprendizagem.

No prefácio do livro de Luzia Mara Silva Lima, em seu livro O Tao da Educação: A filosofia oriental na escola ocidental, se lê:

Alunos e alunas sentem-se como uma cabeça numa bandeja, num horrível pesadelo de tetraplegia intelectual. Quando agora vemos que a educação, através de figuras, ímpares como Luzia Mara, volta a lembrar-se dos corpos dos alunos sem qualquer coopção com a corpolatria das academias comerciais e das malhações, temos mesmo é que celebrar. (Do prefácio de J.F. Régis de Moraes)

Foi abordada no segundo capítulo a fala das crianças sobre prazer, alegria, gostosuras e a paz em suas relações humanas na escola.

Explanou-se no terceiro capítulo sobre o pensador Jean Piaget que defende a idéia de que é na relação com o meio que a criança se desenvolve, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre o mundo que a cerca. Concebemos neste capítulo o significado da capilaridade social das meninas e meninos fluindo pela curiosidade, projetos, novas buscas e fruindo a participação na substância vital, dando gosto nas ações que fazem e sentindo a gostosura de conviver.

Nas considerações finais foi exposta a possibilidade do compartilhamento do todo, deixando os veredictos fatais de lado e partimos para a descoberta de novos empreendimentos nos afazeres da vida que quando bem apreciados estimulam o entrelaçamento com as maiores novidades que elevam a harmonização das diferenças que fazem a integridade. Também colocamos que não é preciso entristecer a criança com exigências de regras que não dizem respeito ao seu gosto e contentamento, para dizer-se escola, sala de aula, lugar de ensino.

A criança é um fermento na massa e não um autômato, nem um ser para se domesticar. Nesse esquema, a criança nunca é objeto de exposição, mas sujeito expositor dos saberes em suas atividades surgidas em suas curiosidades e manifestações. E aí se dá o espaço de encontro e interconvívio humano potencialmente educativo, através de um projeto de educação consciente, crítica e reflexiva.

Por meio dessa menina e desse menino incluso numa forma injusta de falta de moradia, falta de uma alimentação saudável, falta de uma escola de qualidade e falta de uma estrutura familiar significativa, apresentamos um falar que contrasta com toda essa situação. Um falar e um olhar de paz, alegria, gostosura, valor e

prazer. Essas meninas e meninos manifestam esse falar e olhar, exatamente dentro dessa realidade de inclusão injusta nessas faltas que já citamos. Crianças que encontraram nessa escola um oásis, onde puderam ser aquilo que mais entendem, por perceberem que são elas mesmas: paz, alegria, gostosura, valor e prazer.

A implantação dessa escola viva da paz é pensada por nós como um movimento de ondas do oceano, por uma complexidade multidimensional, no sentido do tecimento junto, onde a criança é o ser preferencial, a escolhida por excelência. É na maestria dessa multi-relação que a criançada constrói a “abertura do tempo humano”, no dizer de Marilena Chauí, desconstruindo a realidade de uma escola dura, inflexível, imperialista, para um significado de vida em mudança, de desumana para humana.

As singularidades existenciais dessas crianças ditam o ritmo a seguir, por isso é um caminho artesanal, cuidadoso, sua essência é a lida com a aprendizagem e da pantransparência da escola-paz. “Com diretividade e liberdade, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciabilidade dos alunos” (GADOTTI, 1991, p.74)

A escola-paz, um laboratório da dinamização de oportunidades múltiplas, de possibilidades consensuais de projetos humanizante: de amor, amizade, introspecção, estética, ética, lazer, convívio, pela “cultura da paz”. (JARES, 2002, p.11)

Conforme Paulo Freire, a paz se dá pela “superação das realidades sociais perversas e com a edificação da justiça social”. (1986, p.46) Pelo aprender a conviver, pelo cultivo das relações interpessoais, pela reciprocidade e pela cooperação e pelo estabelecimento de relações humanas, através de aulas proativas sobre prevenção à violência, direitos humanos e estudos da paz. A escola, assim, atenua os efeitos da injustiça social. Só que é necessário devolver aos

professores a “dignidade e o orgulho pelo trabalho e saberão o que fazer”.
(ARATANGY, 2003, p.62)

A aprendizagem se dá mediante condições de tomada de consciência, atitude, habilidade e conhecimento, situações necessárias e firmes de valores humanos consigo mesmo e com o outro e ainda com o ambiente. Assim, obtendo êxito e transpondo limites, lutando consigo mesmo pela equilibração.

Na escola paz é onde se ensina e não se dá aula, que é o fluxo da curiosidade, da vontade, do brilho no olhar da criança. É onde o dia da criança se acha bem presente. Pelo emergir das meninas e dos meninos pelo sentido e eficácia relacional, cultural, contextual, comunitário e partilhador. Superando burocracias, tecnologias, funções e cargos. Para isso, exige-se compartilhamento, serenidade, crédito no improvável, no não estabelecido, é o afloramento desse saber desprendido, límpido, de fertilidade das idéias. Sem medo e sem excesso de paixão vamos fluindo e assim fruiremos dessa paz que não possui alicerces eternos e nem tem pessoas imperialistas de suas razões, compondo o eixo giratório do processo de paz nas relações dos valores humanos, pelo desacorrentamento dos hábitos, preconceitos e inércia dos costumes. Aí está a “caixa preta” dos argumentos necessários para o próximo passo, para uma ação educativa na paz.

“Criança gosta de ser amada”. (Daiana – 10 anos)

“Eu sei como é a vida de criança, porque sou uma criança”. (Kátia – 10 anos)

Mais claro que isso é só fazer disso a prática da educação na escola-paz, conjuntamente com a família, como adultos cheios de significados para as crianças, constituindo um elo delicado dessa inter-relação. Na fala das crianças fica evidente o

sentido forte do lado familiar em suas decisões pela vida, pelos caminhos a seguir. É uma referência de lugar, afeição, ajuda, segurança, projetos. Sem a família a vida se torna uma aventura sem projetos, sem alegria e soluções artificiais, sem as direções a serem seguidas e críveis. Mas, a criança ainda não desistiu e nem desacreditou, conforme o seu falar. E na família, rodeados de seus brinquedos, elas elaboram o que serão seus cérebros no dia-a-dia da vida social. Intenções que funcionam pela circulação de milhares de curiosidades e todas bem transparentes e participadoras de suas espertezas e do brincar com a vida. Sua linguagem vai constituindo o tecido da criação surpreendentemente, pois, desdobra, aprende, cria, consente, consome, pede, oferece, relaciona com postura reflexiva e inovadora. Linguagem forjada na sagacidade de muitas e diferentes intersecções. Que necessita coração, paixão, sensibilidade, para ser uma escola balbuciante, uma escola que gagueja.

“As pessoas do meu bairro são muito alegres, eles se divertem como crianças de sete anos”. (Noel – 11 anos)

A percepção do movimento da criança é fazer um modo muito fácil e muito tranquilo de se tocar adiante, a construção de um mundo possível até para crianças. São pensares que merecem uma tomada de reflexão para a reconstrução da escola. É necessário escancarar as portas da sala de aula e expor as atividades da sala no pátio de recreio. Promover fórum de debates com alunos de várias séries misturadas e com assuntos que brotam entre eles. Fazendo da sala de aula um laboratório de idéias. E as crianças seriam os círculos de idéias. As crianças precisam falar pelas linguagens diversas do mundo escolar, pois falar é um dado comum nas suas maneiras de viver.

Jean Piaget é o mais conhecido dos teóricos que defendem a visão

interacionista de desenvolvimento, por isso utilizamos em uma parte de nossa dissertação sua teoria interacionista e sua aplicação na educação.

Ao analisar as respostas das crianças no teste de inteligência Binet-Senion, Piaget começou a se interessar pelas respostas erradas das crianças, salientando que estas só ‘erravam’ porque as respostas eram analisadas a partir do ponto de vista do adulto. Na verdade as respostas infantis seguiam uma lógica própria.

Piaget concebeu, então, que a criança possui uma lógica de funcionamento mental que difere - qualitativamente – da lógica do funcionamento mental do adulto”. (DAVIS, 1994, p.37)

O ponto de vista interacionista de Piaget conduz a pôr a tônica sobre o que é interior na criança. Os métodos pedagógicos que refletem este ponto de vista utilizam os meios indiretos para encorajar a criança a desenvolver por si própria o seu raciocínio. Segundo Piaget, a criança aprende as coisas da realidade ao colocá-las em relação com os conhecimentos anteriores, senão toda informação que ela lê na realidade seria um incidente isolado, sem relação com o resto dos seus conhecimentos anteriores.

Cada conceito é sustentado e colorido por uma rede completa de outros conceitos. A criança compreende e aprende coisas novas por intermédio deste largo quadro do conhecimento (a sua inteligência). Visto que o conhecimento se deve construir do interior, por assimilação ao conhecimento anterior, a criança deve se ‘enganar’ muitas vezes (de fato ela não se engana do ponto de vista da lógica da criança), antes de chegar a construir conhecimentos análogos aos dos adultos. Sugerimos a proposta de uma corajosa análise e desconstrução nas estruturas sociais, educacionais, econômicas e políticas para a construção da escola-paz.

Apresentamos agora as dificuldades e superações na realização dessa dissertação. Ela é todo o esplendor do nascer ao pôr-do-sol de um novo dia. Foi uma

luta entre o escrever e o reescrever, muitos meses de cansaço, bravura, descontentamento, “de deixar pra lá”, mas nunca esquecê-la e por isso fazia-me sofrer muito. A dissertação tornou-se uma companheira de todos os momentos e de uma impertinência “danada”, provocando o meu modo de ser e muitas vezes fazendo com que eu ficasse carrancudo.

A superação se dava no gosto que meu coração sentia por essa dissertação. Quando o cérebro apanhava, o coração vislumbrava contentamento, prazer, simpatia. A superação maior é por essa dissertação ser uma dádiva que minha vida recebeu. Ela é o nascer do meu sol e também o seu pôr para um novo nascer do sol.

PERCURSO METODOLÓGICO

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Dizia Lênin (1965) que o 'método é a alma da teoria' (p.148), distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia com a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

Da forma como tratamos neste trabalho a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. (Minayo, 1997, p.16).

“A teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido”. (Minayo, 1997, p.19).

Nossa pesquisa se trata de pesquisa empírica com trabalho de campo. E de pesquisa teórica com explicitação bibliográfica.

Nossa metodologia “são os procedimentos amplos de raciocínio, enquanto as técnicas são procedimentos mais restritos que operacionaliza os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados”. (Severino, 2001, p.162)

Fizemos uma pesquisa empírica e utilizamos a entrevista como técnica com o intuito de conseguir opiniões, fatos ou testemunhas sobre as categorias de paz, alegria, gostosuras, valores e prazer. Realizada através de um guia de perguntas, com o auxílio do gravador, sendo que os resultados foram analisados em função dos objetivos da pesquisa. “A entrevista tem ainda a vantagem de permitir ao pesquisador anotar à parte dados que o próprio entrevistado tenha dificuldades de enunciar, como a cor da pele e nível de vida.”(Costa, 1997, p.225) “Como técnica, a entrevista

tem uma finalidade clara de obtenção de dados, como opiniões e comportamento efetivo dos indivíduos diante de uma mesma situação determinada.” (idem)

Nosso procedimento na pesquisa teórica foi o seguinte: utilizamos a técnica do fichário de documentação bibliográfica, digitados em micro, formando documentos/arquivos, diretórios e pastas. “O fichário de documentação bibliográfica constitui um acervo de informações sobre livros, artigos e demais trabalhos que existem sobre determinados assuntos, dentro de uma área do saber”. (Severino, 2001, p.39)

Usamos também a técnica da observação direta da realidade de maneira rigorosa e metódica, relacionamos os fatos particulares aos aspectos mais gerais da realidade social investigada. “Observar é uma estratégia que exige rigor e método”. (Costa, 1997, p.214). Participamos de cursos, palestras e filmes que tratavam da questão criança, adolescente na Educação e Paz.

Nossa pesquisa é qualitativa, através de uma análise crítica, fenomenológica, dedutiva e indutiva, com uma postura dialética. Martinelli ressalta que a ação social não pode se caracterizar como uma prática solitária, enfatizando que: - “O que temos que apreender, dialeticamente, é como articular a nossa prática às demais práticas sociais, construindo nexos interdisciplinares, ou transdisciplinares, que dêem um sentido de globalidade à ação”. (1994, p.72)

O desempenho desta metodologia causou-nos certas dificuldades no momento de aplicá-la. Muitas idas e vindas para entrevistas e novas entrevistas foram necessárias na busca de uma proposta que respondesse aos objetivos da pesquisa. Dificuldades em relação ao tempo nosso e da instituição e mudança da direção da escola. Transtornos comuns de uma instituição educacional que não inviabilizaram os procedimentos necessários da pesquisa. Houve momentos também

de encantamento no modo lindo como crianças responderam às entrevistas. E esses momentos superaram todo sofrimento causado pelas dificuldades.

Por isso, nosso objetivo de compreender criticamente o sentido das informações coletadas, seus conteúdos e suas significações explícitas ou implícitas.

A atual organização da sociedade determinada, em parte, pelas novas tecnologias da informação e do conhecimento, coloca um desafio para a educação: o desenvolvimento de competências para a busca e tratamento da informação, o que, por sua vez, demanda uma contextualização do conhecimento e um nível de análise compatível com o exercício da criticidade, superando a compartimentalização característica do modelo tradicional de organização social (piramidal).

O universo pesquisado foi de 350 crianças de 1ª à 5ª série do Ensino Fundamental, da E. E. Aymar Batista. Quinze crianças foram abordadas na entrevista, respondendo aos objetivos que nos propusemos.

Nossa entrevista focalizou somente as crianças, pois o objeto de estudo: alegria, paz, gostosura e valor estavam nas relações humanas das crianças. E era das crianças que nos interessava fazer aflorar tal objeto de estudo.

Transcrevemos o conteúdo da fala das crianças nas fitas integralmente, sem “limpeza” nas fitas gravadas. Tivemos o cuidado ético de pedir a autorização junto à direção da Escola Aymar Batista para usar o depoimento destas crianças em nossa dissertação.

Capítulo 1

A PAZ, O SONHAR, O PENSAR E O SENTIR

As crenças e as idéias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos.

Edgar Morin

1.1 – “UMA CASA COMUM”

“Pensei, então, numa escola que fosse uma casa comum, dessas onde os alunos moram, parecida com o espaço de sua vida real” (Alves, 2002 p. 11)

Um lar, lugar do inesperado que não provoca assombro em ninguém. Espaço tão tranqüilo e gostoso como água no fundo da cisterna. Espaço carinhoso e especial como beber um copo d’ água.

Um trânsito de vontade que trás em cima dos ombros a criança gesticulando no ar límpido, respirando a graciosidade da comunidade criadora, do pluri-relacionamento permanente, onde o imperador é o inesperado, sensibilizador dos sonhos , pensamentos e sentimentos, da malha intelectual, com sua estrutura circular e aberta, fortemente emotiva, afetiva, livre e criadora. Isso se dá num alto grau de complexibilidade, provocador da possibilidade e de reflexão pelo desafio da globalidade. É um espaço problematizador, onde a prudência está nos detalhes e o exercício dela deixa às claras as viabilidades e as inviabilidades de qualquer processo contínuo, quebrando assim os limites clássicos, duros e apontando para o circular aberto e sua inseparabilidade das possibilidades.

Essa escola da responsabilidade, da solidariedade, da verdade que encanta uma consciência enfrentadora de complexibilidades multidimensionais das condições humanas, é a construção da escola da paz, onde o individual é conhecido na sua singularidade, através do desejo, do prazer e do amor. No exercício da convivialidade, emerge a alegria e o contentamento do amante do saber. E a transmissão está cheia de significado novo com seu modo diferente de transmitir, pois se dá em um lar, onde o personalizado fala mais forte e em bom tom, sendo

selecionador das mudanças que esse acoplamento mútuo e congruente faz realizar entre o lar e a escola.

Tal congruência solidifica o sentimento mais estrutural, desconstruindo a resistência petrificada desse histórico caminhar da condição humana, pela construção de uma intervenção direta da criança nesse evento que é sua moradia.

A opção por uma Escola-Paz-Criança é a possível transformação dos erros no cotidiano familiar escolar, ser envolvido pelo caminho da aprendizagem. Nessa abordagem desponta todos os tipos de ranços históricos arraigados e até camuflados no agir das pessoas. Trazendo, assim, a necessidade de encontrar um consenso possível que não exclui a interferência do dissenso comum e presente nesse modo de caminhar. É uma opção preferencial a uma Escola-Criança em construção de um fato humano na relação de humanos através da intersecção entre pessoas, e também é de desconstrução da mania virulenta do achar discriminador e da ridicularização da inovação no trato da criança como ser preferencial.

Para que essa situação faça parte dos pensamentos, sonhos e sentimentos é preciso aprimorar e até criar habilidades de combate ao hábito do pré-juízo das posturas deterministas, daquelas que não tem a dimensão do próprio nariz e estão com o dedo sempre em riste, o punho serrado diante de uma criança de braço estendido e corpo exposto. “A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares”. (MORIN, 2000, p.99).

Nesse ponto a existencialidade da aprendizagem se constitui numa situação revolucionária de um sonho para crer e criar. Na alegria dos que acreditam que a criança quer brincar e ser feliz, naquilo que faz. Um ambiente de “aprender é aprender, é não prender, desprender e desprender-se.” (FERNANDEZ, 2002, p.9)

Um local onde empinar pipa, jogar pião, dominó, bolinha de gude, amarelinha, pique-esconde, rodinha, briguinhas, serão aprendizagem da vida em inter-relação com o outro. E o laboratório é a mistura de tudo o que é bom dessa vivência para evidenciar uma situação humana de encontro das diferenças como simplesmente o que é, diferenças e nunca superioridade e inferioridade, mas um espaço de descobertas e incertezas que alimentam uma filosofia do conhecer e do reconhecer, para alicerçar o caminho do compromisso, no encontro humanizador de redes de esperança, que vão se processando como necessária reflexão para lançar adiante esse desígnio. A riqueza da imaginação, é o laboratório maior, onde as crianças se deliciam por sonhos e sentimentos, que constituem a espontaneidade da disposição corajosa no enfrentamento que atravessa as barreiras como se estivessem indo pelo embalo de algum herói, e por isso vivem.

A casa comum tem como urgência, mergulhar nessa força imaginativa e arrancar daí o modo de ser, o modo de sentir, o modo de pensar dessas crianças, adolescentes e jovens, para fazer desenvolver, no envolvimento, todo um jeito de aprendizagem que extrai desse envolvimento o conteúdo básico que provoque a alegria, a brincadeira, a satisfação e o olhar brilhante de encantamento e com a maestria pessoal de quem é o sujeito efetivo daquilo que crianças, adolescentes e jovens gostam pela admiração. E aí se dá a multirelação do contínuo ajuntamento e crescimento, através da conveniência e a linguagem. Por onde, sempre mais, surgirá o processo relacional pela recriação e interconexão do pensamento e da palavra. A representação existencial, factual, transparecerá com todo vigor e garantia de um caminhar que respeita a engrenagem peça por peça, para garantir o movimento completo dessa aprendizagem criativa, para a conduta da vida, a conservação de

sua saúde e para o entretenimento com alguém, com as informações, com as questões, enfim com a formação de idéias.

Isso sim se constituirá numa rigorosa magia para a contínua imaginação pluri-argumentativa. Por aí as intersecções vão proclamar a via pelas semelhanças, que se tornarão em luzes para enxergarmos novas semelhanças e assim ajuntar inovações a partir de medidas diferentes, que facilmente farão parte de novas intersecções constituindo a interconexão de condutas consensuais. E “o amor ‘será’, um fenômeno biológico cotidiano” (MATURANA, 1998, P.67), que vai abarcar todos os fenômenos necessários que estarão nessa relação social em que o outro é fundamental. O outro é constitutivo nas diversas brincadeiras, esportes, conversas, desavenças, alegrias, formação de grupos. O outro é sangue que circula entre os vários motivos e interesses de cada eu. E nessa relação apreciaríamos a construção de uma aprendizagem em um lugar comum, debaixo de uma sombra de árvore, num cantinho do pátio, ao lado da cantina, na quadra de esporte, no campo de futebol, ao lado do canteiro do jardim, perto da porta da sala de aula, junto a umas formiguinhas alvoroçadas, ao lado de algum adulto que circula pelo pátio, no corredor iluminado pelo sol, na repartição de lanches, no corre-corre das brincadeiras, em algum desentendimento, na simples maneira de observar o movimento do pátio cheio de crianças, isso tudo e outras coisas mais são o transbordamento da aprendizagem, naquele lugar, que vai se tornando a casa comum. O lugar gostoso, onde temos que fazer nossas coisas.

Desconstruindo, desse jeito, uma sala de aula rígida, seca, dura, fechada, sem oxigênio para mover a malha intelectual dessa criançada. Assim apontando para a possível imantação da sala de aula, com o real do pátio de recreio, na confirmação e aceitação da paz-escola, com múltiplas entradas e interconexões, um

lugar de conviver com o afloramento de toda essa construção que o pátio de recreio produz e viabiliza em aprendizagem vital. O diverso se compõe pela flexibilidade, pela maleabilidade, necessárias para abrigar a diversidade e fazer valer seus valores. A saudabilidade desse processo concentra-se nas competências e habilidades do grande observador e empreendedor, através da paciência, no correr do tempo não convencional, o tempo sem ponteiro, porque é o tempo causado pela possibilidade do movimento de toda uma estrutura de pensamento da criança. Que diante de uma gostosura, desejaria que nunca acabasse.

A casa-comum é uma inseminação de tudo que circunda o existencial da criança. Mas uma inseminação composta pelos sonhos, imaginações, sentimentos e querências, daquilo de mais significativo que a criança manifesta na sua vida relacional, constituindo a “abertura do tempo humano” (CHAUI, 1999, p.3). Essa abertura, que tem como porta a criança, manifesta-se pelo entendimento que desafia a convivência humana, na sua grandiosa crise de percepção, pela perspectiva de diminuição da formação saudável das gerações futuras. Por isso a necessidade de reposicionar o modo de influenciar seu caráter contrapositivo, de essência da verdade, para poder viver com desequilíbrios, anormalidades, deterioração organizacional e a perspectiva do poder e da riqueza e suas inviabilidades. Essa crise de percepção merece um novo dimensionamento na sua consistência de amplitude e pretensões, para nos livrarmos dela, com análises freqüentes, para sua total aniquilação, pois se tornou um vírus incontrolável à humanidade inteira, porque faz despossuir os sonhos, os sentimentos e os pensamentos da criança, pulando fora do navio em plena tempestade. A auto-reflexibilidade é o caminho para uma “abertura do tempo humano”. Provocando a sobrevivência de jeitos experenciados

com atitudes novas e tolerantes, nessa “sociedade aprendente” (ASSMAN, H. 1998, p.36), que vai ganhando:

O exercício da admiração... A dinâmica de um permanente aprendizado da relação... Ao recriar a conexão entre o pensamento e a palavra... Há uma síntese, relativa à esfera do encontro, da partilha, da convivência, sendo simultaneamente descoberta, criação e revelação do inesperado enquanto nosso pensar distende, acumula e cresce... Uma relação imediata do eu com o seu contínuo acumular e crescer. (SARDI, 1998, p.418).

A horta no quintal da escola é o espaço comum onde havia um trânsito da imaginação para a sensibilidade da atividade, “mão na massa”, mexendo a terra, cuidando das mudinhas de alface, de cebola etc., percebiam mais um ao outro e as habilidades diversas proporcionavam o jeito de conviver. A seguir passamos a observar o relativo na relação.

1.2 – AS NUVENS DA INCERTEZA

As crianças, não caminham encima de um alicerce compactado, mas pisam em nuvens de incerteza, e aí é que está o desenvolvimento da percepção para distinguir a vida real delas, dos alicerces de concreto, da certeza total que tantos problemas lhes causam. A escola-paz, vai se tornando, na insistência, na pertinência e impertinência. Numa intersecção com o combate do conhecimento livre e solto, na respiração e no pulsar energético do caminho, pisando sobre as nuvens, sobre as incertezas para desvendar as viabilidades e inviabilidades.

A vitalidade da paz, como acionadora da aprendizagem se compõe da compreensão, da tolerância, da compaixão e da ética humanizadora, juntamente com a “pedagogia da indignação”, de Paulo Freire (2000), sobre os exemplos terríveis de várias autoridades espalhadas pelo mundo, sobre os exemplos desavergonhados de pais, sobre os exemplos de violações, sobre os exemplos de professores deseducadores, sobre os exemplos de crianças e adolescentes que nunca se arrependem por nada.

A aprendizagem, precisará circular no meio desse “caldo” todo, para reinstalar-se, como fator de questionamento e criadora de uma substância vital pelo espírito crítico, por experiências inovadoras e significativas. Conotando assim um modo de ser, muito próprio de cada um, que encontrarão nas semelhanças as possibilidades do compartilhamento, da apreciação, da percepção, da imaginação com maestria pessoal que comunica as conexões de ternura, que é a paz propriamente dita. Paz que interagirá com a complexibilidade de todas as manifestações da mente flexível, da mente plástica que se envolverá com soluções para as intencionalidades dos que vivem aprendendo pelo dinamismo e através de novos dados: a simpatia, a cortesia, o caráter, a confiabilidade.

Conferindo rumo e entendimento nessa forma de lidar com o conflito estando em paz consigo mesmo, com o outro e com o ambiente saudável. Significando uma mudança de vida desumana para humana. Para isso realiza-se uma interação com o modo de ser dessas crianças, suas singularidades existenciais, suas estruturas de pensamentos, como o mundo lhes parece, o que acham de si mesmas, o que agendam em seus intelectos, suas buscas, suas emoções, valores e paixões. Seus modos de conhecer, o significado que dão à vivência, suas verdades. Isso tudo se

dá através das ações e prevenções direcionadas à questão de dificuldades da aprendizagem, pela vida humana individual, grupal e social.

A aprendizagem das relações em rede; a intersecção da convivialidade com a escola e com a comunidade, é a paz que tolera as diferenças e consegue fazer acordos, consensos, discensos e ter compaixão, para possibilitar a seqüência, numa busca contínua de paz pela mediação da aprendizagem. Essa paz é o orgasmo da prática da “transdisciplinaridade, transculturalidade e transideologicidade.” (MATURANA e VARELA, 1995, p.21)

A construção desse meio de paz se dá na resultante da “medida de todas as coisas” (Protágoras, Antilogias/fragmentos) e “representação de mundo” (Schopenhauer, 1855) da criança e a “medida de todas as coisas” e “representação do mundo” do educador. Esta resultante é a “intersecção”. Pois o fundamento de qualquer coisa está no sujeito. E a subjetividade dos sujeitos não têm um imperador, ou, um imperialismo como comando ou como sistema, mas, sim unicamente seu ponto de funcionamento a interseccionalidade, através da relação entre as pessoas: aí está o germe da paz como nascedouro das realidades humanas.

problemas, necessidades, limites, possibilidades, é um campo vasto e intrigante para aqueles que têm avidez em procurar a satisfação em descobrir (...) Dão margem à imaginação e instigam a busca de novos caminhos, novas soluções, novas propostas, novas perspectivas. (SILVA LIMA, 2000, p.23)

Essa construção da aprendizagem exige disciplina. “Disciplina é o processo de encarar a vida de frente e agir sem precipitação. De fato, esse termo significa ser discípulo de si mesmo. Quando somos discípulos de nós mesmos, honramos nosso próprio ritmo, nosso ir-passo-a-passo natural”.(idem , p.134)

Eis uma das mais nobres tarefas de um educador: esculpir o mundo, para que o aprendiz descubra, dentro de si mesmo o seu próprio artesão”.(idem, p.108)
“Saber e não fazer, não é saber”.(Provérbio chinês) O educador é, ao mesmo tempo, o caminho, o ato de caminhar e ainda aquele que está caminhando”.(idem, p.73)

Esse processo não se dá com anjos, mas com crianças e adolescentes que não vivem uma história pronta e acabada e que suas atividades não são as melhores do planeta, mas são crianças e adolescentes que podem manifestar sua grandeza. Mesmo que sofram a real vida do seu contexto de criminalidade, tráfico, famílias desajustadas, elas ainda podem magnificar as relações humanas, exatamente por serem crianças e adolescentes abertas à aprendizagem.

Não há um caminho que leve à paz. A paz é o caminho (idem, p.65).
Essa paz na escola se chama aprendizagem que observamos, percebemos, desfrutamos, compreendemos, sentimos, ‘apreendemos’ e ‘pulsamos’ com cada uma das situações que a vida nos proporciona(idem, p.107).

As crianças na rua e na escola em várias delas experimentam a violência doméstica, sofrem violações na sexualidade, na expressividade, no lazer, no lúdico e desenvolvem a incerteza, o desequilíbrio como maneira de ser e viver. No próximo passo vamos explicitar a necessidade do educador transeducado para poder perceber essas violações sofridas pelas crianças.

1.3 – OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA CONTEXTUALIZAÇÃO

E por isso a possibilidade da aprendizagem é transvestida de iluminação, ela é bela e provoca encantamentos, deslumbramentos aos múltiplos sensibilizadores do corpo humano, tocando nos entrelaçamentos de vários pontos de interconexões e assim pulsa a energia da flexibilidade, o fluxo da diversidade, da complexibilidade, o fluir e fruir do mundo das possibilidades, do respeito, do carinho, da partilha, das vivências e do caminho a trilhar. “Para isso é fundamental aprender a dança da intersecção, sem atropelar, sem se antecipar, sem mutilar, sem anular o discurso do outro” (PAULO, 2000, p. 90). Através da liberdade e clareza de espírito; plástica serenidade e sentimento de medida e proporção, sobre a vida, o sofrimento, a alegria, o amor, o ambiente que irrigam a “política da humanidade (antropolítica)” (MORIN, 2002, p. A17)

Essa aprendizagem não se constrói sem a exigência de uma desconstrução da “hiperespecialização generalizada, a compartimentação em todas as áreas, o hiperindividualismo e o espírito de lucro ‘que’ geram a perda da solidariedade” (idem, p.17. Nessa desconstrução, aflora a presença, sem a qual nada feito; do educador e educando, na aprendizagem mútua da sua própria subjetividade e interiorização mental. E a aprendizagem abrangerá a acumulação, a reorganização e muitas renegociações para se tornar um caminho de multidões de caminheiros. O caminho onde o inusitado pode trilhar para sempre, tendo a paz como clareira, como olhar.

A pantransparência da aprendizagem se transcorre num momento de seminação e disseminação de idéias, de saber, de saber fazer e de ser. E aí transparece o desígnio, o empreendimento, a exploração aos limites. “Eu tropeço no

possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível“ (Drummond, 1983, p.733.)

Os limites e as possibilidades da contextualização é a artéria condutora do saber, do saber fazer e do ser, que irrigará todas as ramificações da pesquisa praticada no contexto, numa atuação desejável do querer comprometido. Do educador transeducado, multieducando a intercomplexidade escolar, com a flexibilidade e diversidade, compartilhando a pantransparência ao explorar a ação dos limites, sendo artesãos, artífices e artistas para darmos conta através do nosso caminhar humano de mestres acompanhadores do caminhar dos alunos, e isso se dá no desenrolar artesanal. É preciso nos dar conta disso, e como é preciso. Não é, educadores?

Através da pensabilidade ética pela “abertura do tempo humano”, torna-se eficaz a factualidade desse respeito mútuo, bem entendido: mútuo; e não o respeito unilateral, que interagirá através do “desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (MORIN, 2002,p.55) A espécie humana é um atuar antagônico ao se tratar da aprendizagem, pois está engendrado em seus procedimentos a indiferença que vulnerabiliza o desafio amoroso de estar ao lado do outro na convivência fraterna. É preciso aplicar a capacidade do distanciamento e respeitar a representação do outro que se envolve com você. A fim de podermos deslocar as pulsações energizantes de seres humanos num fluir e fruir de experimentos mútuos numa dada freqüência, onde a liberdade e a independência individual tem um significado que supera a disciplina externa e o poder sobre os outros.

Como podemos afrouxar as pulsações humanas da esperança de continuarmos a ser um ramo dessa semente, planta, flor, fruto, semente. Tudo isso

seria um perfeito absurdo. Não somos uma bolha espacial, mas constituímos na terra viva de onde decolam várias vontades que energizam o espaço todo com o mínimo de agendamento possível, quebrando desse modo o herói totalizante das aprendizagens, mas criando desse jeito a conformidade com a diversidade mesclada no arco-íris da historicidade das pessoas, suas vivências, suas lembranças, seus projetos, suas circunstâncias. Nisso podemos observar a singularidade da aprendizagem, e constataremos uma radiografia panorâmica das pessoas e trabalharmos o partilhamento das estruturas de pensamentos que constituirão uma sadia diversidade.

A aprendizagem confere a espacialidade de maior intensidade na esperança, na fluência, nas vontades energizantes, na historicidade das vivências, constituindo a diversidade das imensas singularidades, elaborando a abordagem da paz pelas boas idéias, pelas brincadeiras do pensamento, pela localização do amor translucidante e da integridade do bem viver, do fazer bem, do puro prazer, da fruição. “A feira da fruição é o lugar do amor” (ALVES, 2002, p.94)

A possibilidade é a materialidade da subjetividade que é um turbilhão transformador e fermentador de mecanismos com perspectivas que abrangem limites e contextualidade no meio de todas circunstâncias. Essa possibilidade é a partilha daquilo de melhor que resultou no melhoramento das relações entre os seres humanos. É a claridade do visual de um mundo que oferece vários efeitos necessários, para serem multiplicados nesse compartilhamento de uma responsabilidade dominante, existencial; significativas para um novo modo de conhecer a epistemologia da paz. Que está arraigado nos diversos modos não institucionais, fazendo parte do cotidiano, do simplesmente simples jeito de levar a vida e garantir sentido para seus espaços. É o que tem de maior naturalidade na

vida pela expressividade livre. É a circulação contínua em rede da emoção nascedoura de pessoas que brincam e se alegram com as coisas. É como o cheiro da terra após a primeira chuva, depois de uma grande seca. É a aprendizagem através de sua brisa, de seus muitos símbolos, das pessoas que dão à luz novas idéias e amamentam-nas, acarinhadas pelas ações amorosas e nas erotidades dos frutos. Sugando, desfrutando desejos, fantasias e acariciando a felicidade.

É nessa possibilidade que a aprendizagem ganha sabor, onde a criança vai sugar de olhos fechados, crescendo por comportamento de intimidade emocional que é o alento nessa incorporação do conhecer, a percepção do viver, da criação de um mundo em transição pela via artesanal, que se dá numa configuração de relações, que são qualidades de fluxo espontâneos que as variadas relações realimentam pela via artesanal cíclica em uma iluminação gigantesca, interligando tudo elasticamente na dança das aprendizagens, refletindo a contextualidade.

Não basta harmonizar, disciplinar ou ministrar regras, é necessário propiciar mecanismos que vão de encontro com as múltiplas e detalhadas formulações dos vários contextos, amplamente utilizados e de suas complexidades imprevisíveis, não convencionais. Com arranjos instigantes de importâncias cruciais de um equilíbrio fluente, próprio da criança, “quietude e movimento, entre tempo parado e tempo passando” (CAPRA, 1996, p. 149). Essa é a paz escolar que irá implodir com o sistema institucional imperialista do ensinamento de saberes.

Paulo Freire, ao receber o Prêmio UNESCO 1986 da Educação para a Paz, afirmou: “A paz se cria e se constitui com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constitui com a edificação incessante da justiça social. Por isso não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de revelar o mundo das injustiças, o torne opaco e tenda a cegar suas vítimas”

(GADOTTI, 1991, p.88). Essa contextualidade é um estudo sério “chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos” (idem, p.73). É “a forma radical de ser dos seres que, refazendo o mundo que não fizeram, fazem o seu mundo, e neste fazer e refazer se re-fazem. São porque estão sendo”. (idem, p.74).

É natural a Paulo Freire a aplicação pela via democrática do agir pela superação dos limites, exatamente no campo educacional, por ser nesse campo, o espaço de acolhimento de inúmeros agentes da aprendizagem. Fazendo um entrelaçamento de atividades com esses agentes, vamos perceber várias janelas por onde podemos depositar nossos olhares de educadores e percebermos um todo cheio de manifestações de paz que está contido na singularidade de todo o pessoal. Nesse estado de situação é preciso desenvolver atividades que alcem vôo e causem inquietação e até indignação em todos esses agentes, que são de grande qualidade em cruas manifestações de limites. Atividade esta que alastra pelas mentes e produz a criação de um novo ser relacionado e procurador de desenvolvimento humano, do consenso possível nas relações e capacitado da prática do debate, onde as idéias vão interconectar e emergirá um dado novo. Dado novo, construidor de um modo de ser humanizante, pleno de perspectiva e realizador de encantos, festividade e acolhimento de mais e mais pessoas, que serão lançadas nos seus afazeres como mísseis da aprendizagem, através do lance educacional que atingirá os outros pela intersensibilidade dos alunos como sujeitos éticos de ações éticas

A aprendizagem é daqueles que querem agir, porque se exigem para tal ação e não se agüentam mais como ETs dessa realidade que contemporiza com a leviandade, com a enganação, com o humorismo canalha do educando descarnado

e bobo. Não estamos prontos e acabados, estamos fluindo como um rio que corre em seu leito, traspassando as barragens, a poluição, o assoreamento, para assim garantir sentido ao seu existir em benefício de um grande ecossistema, e nós em benefício à totalidade humanizante do meu ser, “sendo“, através da lapidação da aprendizagem contextualizada. Um desses contextos são duas salas hospitalares onde professores da escola Aymar Batista desenvolvem um projeto de aprendizagem junto às crianças doentes, no hospital das Clínicas. É uma realidade que traz um retorno saudável para a vida da escola através da visita que alguns alunos da Escola Aymar fazem ao hospital, pois a tomada de consciência dessa situação e o convívio com as crianças internadas tem reflexo salutar no desempenho escolar das crianças consideradas sadias.

1.4 A APRENDIZAGEM BATEU DE FRENTE COM A ESCOLA

A aprendizagem bateu de frente com a escola, exatamente em seu momento de contradição educacional, espalhando desse modo um ar novo, que, dentro do tempo vai tecendo, o jeito mais apropriado de lidar com pessoas. Aprimorando os leques de soluções através da partida de idéias em debates flexíveis para a formação de mentes plásticas que buscam a convivência do amor, através da dinamização do senso de oportunidades múltiplas na conquista da palavra circular e redistribuída nas ações e nas compaixões que acontecem pela vida.

A aprendizagem é o laboratório que indicará mecanismos de manifestação de várias possibilidades consensuais de projetos que nos lançarão para uma visão com

múltiplas perspectivas humanizadoras, formadoras de um ser “sendo” sem a rigidez da resposta única, mas, apontando para o interpessoal, para indagações, cooperações e agregações na “teia da vida”. (CAPRA, 1996, p.45) E é nesse laboratório que se dará as reações de conflito e resistência que rapidamente precisam ser habilmente encaminhadas para o debate democrático das idéias para proceder um local propício de efetivação da aprendizagem, trazendo em si a transideologização, a transpolitização e a transsociologização, assim constituindo o combate ao conflito pelo conflito e proclamar a educação vitalizadora conectada ao contexto de vitalidade e sensibilidade em novos e diferentes paradigmas.

Tornando exeqüíveis os sonhos, o pensar e o sentir dos meninos e meninas que vibram ao menor fato que emana vida e convivialidade e essa é a manha da vida, o pacto secreto que essas crianças guardam dentro de si, como botão, nos valores da vida: amizade, estética, amor, lazer.

O sociólogo Domenico de Massi, contesta e se indigna com “ a escola demasiadamente preocupada com a formação profissional dos alunos, a preparação para uma carreira. No entanto deveria preocupar principalmente em educá-los para apreciarem os verdadeiros valores da vida: amizade, introspecção, estética, ética, amor, lazer, convívio” (DE MASSI, 2000, p.29). A fluência do conhecimento amplo é o encontro com várias modalidades no desenvolvimento de perspectivas que encantam e põem a brilhar os olhares das crianças e adolescentes que se acham tão bem inseridos nas possibilidades da educação como aprendizagem colada numa rede vital extraída do contexto onde elas brincam na sua vivência. Gilberto Dimenstein, inspirado nos oitenta anos de Paulo Autran escreve, “ educar é ensinar o encanto da possibilidade - o resto é mero detalhe.” E completa “Alguém chegar a essa idade trabalhando como ele, com tamanho vigor e encanto, é a síntese do ideal

da educação.” “ Viver, em suma, é aprender; envelhecer é perder a curiosidade.”
(DIMENSTEIN, 2000, C. 20)

O encanto da possibilidade se dá através da capacitação em associação de idéias, entabulação de debate e multiinformação do que se passa pela vida. Com essa envergadura flexível, propiciará a manifestação da interdependência que reposiciona as relações explicitando a práxis da aprendizagem escolar, através dos resultados de conhecimento, pesquisas, novas interformações e uma incorporação das redes dos diversos entendimentos e maneiras de viver. É nesse novo dimensionamento e nas suas pretensões de estar com a criança e adolescentes, como os arautos sonhadores, pensantes e super sensíveis por um mundo cheio e pleno de coisas para se fluir e fruir. A Escola-paz é a encarnação da linguagem, da palavra exercida pelos meninos e meninas que fecham os olhinhos e fruem o leite do seio educacional, porque lá estão seus corações, que vão pulsando uma energia contagiante, pulsadora da possibilidade da felicidade, condimentada pela sabedoria.

A aprendizagem absorve a desconstrução pelo pensar-agir, completamente solúvel para o enfrentamento das situações difíceis pelos efeitos construtivos da sabedoria, as novas idéias ao virem à luz dos olhares atentos, vivos e decifradores. Essa situação plenifica e cria as visões que vão clareando um amplo modo de caminhar que abre “picada” onde não há caminho, só pelo gosto de prosseguir, seguir adiante com esse jeito bonito e grandioso de apontar estrelinhas no espaço..

O “Pátio dos sonhos” foi o nome escolhido pelos meninos e meninas para o quintal da escola. E assim o arquitetaram: com muitos bancos, árvores frutíferas e passarinhos. Nesse projeto as crianças puderam vivenciar uma constelação de aprendizagem: desenhos, higiene, ecologia, respeito, cuidado, resgatando a

luminosidade do saber, resultante das inter-relações humanizantes das meninas e meninos, no brilho da aprendizagem pacificadora

O Educador Xesús R. Jares¹, escreve sobre a aprendizagem pacificadora como: “um processo dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz e na perspectiva criativa do conflito, que pretende desenvolver um novo tipo de cultura – a cultura da paz – que ajude as pessoas a olharem criticamente a realidade para poderem situar-se diante dela e, conseqüentemente, agir”. (2002, p.11). “Nesse sentido, falamos da educação para a paz como a encruzilhada de uma educação afetiva, uma educação sócio-política e uma educação ambiental”. (idem, p.11). Nas palavras de Paulo Freire, “a paz é criada e construída com a superação das realidades sociais perversas (...), com a edificação incessante da justiça social” (1986, p.46). Nas palavras de Ernesto Cardenal, “a paz, a ternura dos povos” (Pátio, 2002, p.11). “Dessa forma, educar para a paz é educar para que as pessoas não sejam indiferentes, especialmente em relação ao sofrimento humano.” “A educação para a paz enfrenta as ideologias neoliberais que pretendem transformar-nos em clientes, invés de cidadãos, através da sua lógica de mercado.”(...) A favor da paz, referimo-nos à criação de grupos, que implica o cultivo das relações interpessoais e a educação da afetividade e o aprender a conviver, que é fundamentado na resolução positiva dos conflitos.” “Relações que devem ser construídas com base no respeito, na reciprocidade, na aceitação incondicional dos outros, na confiança, na comunicação empática e na cooperação.” (Pátio 2000, p.12).

Como menciona Connel (1997) “Para ser professor, também é importante a capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas às quais se ensina. Particularmente, considero tais aspectos como objetivos educativos em si mesmos.

¹ Professor da Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de La Coruña e Coordenador da ONG EDUCADORES/as pela PAZ-NOVA ESCOLA GALEGA.

Portanto, não cabe a indiferença de quem se diz técnico ou professor ou de quem concebe a educação como um ato mercantil”. (...) “A aprendizagem não é apenas a aquisição de determinados afetos e desafetos”. (...) “No entanto, como educadores, sabemos que não podemos “assumir uma posição indiferente, a posição de quem tranqüilamente se declara neutro” (Freire, 1987, p.13). “Não fazê-lo, além de ser uma miopia política e educativa seria uma fraude para com as futuras gerações.” (Pátio 2002 p. 12 e 13).

Peter Lucas², explana:

Esses alunos estavam estudando as disciplinas tradicionais, ensino em matemática, educação em inglês, educação em ciências, o que quer que seja, mas ninguém estava treinando-os a ensinar habilidades com empatia, julgamento moral, respeito pela diversidade, consciência da violência, habilidades pró-sociais de resolução de problemas, alternativas não-violentas para conflito, entendimento de que a responsabilidade é vital para o êxito da sociedade civil e motivos pelos quais ‘devemos nos importar com aqueles com os quais não temos nada em comum.’ Juntos, vamos imaginar como estudar os direitos humanos e a paz, porque assim nos tornaremos educadores mais expressivos’ (...) ‘Aulas proativas, de base curricular sobre prevenção à violência, direitos humanos e estudos de paz são o único modo de treinar os professores para as brigas, tanto pequenas quanto grandes. Essa é também nossa única chance de treinar os alunos para defensores da paz. (Pátio,2002, p.28).

Yves de La Taille³, conclui:

² Professor de direitos humanos e violência da Universidade de New York, em entrevista à Pátio Pedagógica.

³ Professor do IPUSP (Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo) e coordenador do LEDA (Laboratório de estudo do desenvolvimento e da aprendizagem).

Sem analisar as razões da violência, corre-se o risco de reduzir uma educação para a paz a discursos pacifistas bem intencionados, com os quais todo mundo concorda, mas cuja inspiração ninguém segue.' 'Uma coisa é perseguir a paz como um ideal ético, o que é correto, outra é pensar que a ação pacífica é sempre possível e desejável, o que é perigoso, pois demonstra, entre outros aspectos, a ignorância dos conflitos interpessoais produzidos pelas relações sociais nas quais estão em jogo relações de poder'. (...) 'Não há educação para a paz possível em instituições de ensino que referendam, implicitamente, o valor da 'lei do mais forte' e preparam seus alunos essencialmente para a luta'. 'Hoje há em muitas pessoas, notadamente jovens, uma associação positiva entre identidade e violência e, por conseguinte, um sentimento de vergonha associado a atitudes pacíficas'. (...) 'Se vemos os outros como ameaçadores, e se somente temos vergonha quando esses outros não sucumbem à nossa força, a violência impera. Então, uma educação para a paz deve fazer-nos pensar sobre que sociedade é esta na qual vivemos, que gera o medo e envergonha a moral.' (Pátio, 2002 p. 19-23).

Lídia Aratangy⁴, escreve:

A escola não é a única responsável pela mudança desse quadro de injustiça social, porém ela funciona muitas vezes, como a sétima fada da história da Bela Adormecida, que não tinha o poder de anular a maldição da bruxa, mas podia atenuar seus efeitos. Nas mãos do professor(a) talvez estejam as armas mais poderosas para defender essas crianças e transformá-las de vítimas em agentes de mudança (...) Dê aos professores condições decentes para exercer seu ofício, devolva-lhes a dignidade e o orgulho pelo trabalho e eles saberão o que fazer. (Pátio 2002, p.62).

1.5 A PAZ: OUTRA PERSPECTIVA

Acreditamos que a escola pode ser um bom lugar para desenvolver a compreensão dos conflitos e para promover a educação para a paz, mas é preciso fugir de toda doutrinação, da mera transmissão de valores. A

⁴ Psicóloga e colaboradora do MEC (Ministério da Educação e Cultura)

educação para a paz exige compreender outros pontos de vista, descentrar-se da própria perspectiva.” (DELVAL e BARRIO, 2002 p.85)

Em um artigo publicado em 1934 com o título: “É possível uma educação para a paz?”, o psicólogo suíço Jean Piaget sustentava que : “o autêntico nacionalismo só pode ser estabelecido graças à compreensão de outras perspectivas, de outros pontos de vista distintos do próprio.” O que as crianças e as pessoas em geral têm de entender é que a compreensão da realidade social e da realidade como um todo somente pode ser alcançada mediante a tomada de consciência “de que a verdade, em todas as coisas, nunca vem pronta, mas forja-se a duras penas graças à coordenação de outras perspectivas.” (PIAGET, 1984, p.17).

“A educação para a paz requer, trabalhar simultaneamente sobre o que se chama de atitudes, habilidades e conhecimento.” (HICKS, 1988, p. 35)

Esses professores e pesquisadores citados expõem a teoria da práxis educativa envolvendo a abordagem com o significado de aprendizagem, assinalando assim a escola como ambiente pacífico, através das relações de um novo ensino. O ensino intergrupar, das crianças e adolescentes. Por meio da tomada de conhecimentos pelas crianças e adolescentes dos processos que dão direção ao mundo das guerras, tão em alta na potência norte-americana, e os exercícios a ser cumpridos para instalar uma situação de paz e harmonia sempre cuidada e avaliada por atitudes firmes e valores humanos para selar essa ação avaliativa persistente e contínua. Sem esse saber nas crianças e adolescentes, aprendizagem de várias disciplinas fica perdida, sem sentido e sem lastro.

A ética, a emoção, a subjetividade são constitutivos do momento pedagógico e vão sinalizar o lado democrático, inovador e aflorar a paz como alicerce escolar,

onde as crianças pisarão com a certeza da construção da paz, via exercícios necessários para o desenvolvimento do saber querer e fazer porque quer que seja feito.

Outro lado bastante assinalado é a solidariedade consigo, com o outro e com o ambiente, esse ponto exige uma academia para exercitarmos, malharmos sem parar e assim atingirmos superações tão necessárias para a aprendizagem se processar através das pessoas e não só por projetos em papéis, ambientes reformados e diversidade de jogos. É preciso que adultos e crianças sintam a paz na consciência, no jeito de tratar consigo e com os outros e com o ambiente. Sintam a coragem de dizer e fazer uma vida gostosa que reflete uma iluminação no caminho dessa nossa interconvivialidade. Isso é instigante, produz um encantamento originado pela própria perplexidade de sua maneira de aprendizagem, a questão humana por si só não resolve, e aí, soma-se com o ar, a água, o sol, a terra, as florestas, o espaço, um sistema todo vivo, que pode dar cabo à dor e ao sofrimento tão explícito e comum em nossos dias e que não é degustado com prazer e alegria. Prazer e a alegria constituem o alicerce para a nova perspectiva da paz.

O sonhar, o pensar e o sentir é a veia crucial para a abertura de uma corrente circulatória do desprendimento, do exalar-se de uma cultura seca, dura de poder imperial para a elasticidade de um caminhar heterogêneo e rico de complexidade, livre da iniquidade e da insanidade do imperialismo racional da cúpula do saber que perdem o humano e a diversidade de sua atenção e de seus cuidados.

Esse sonhar, pensar e sentir, exige a amplidão dos horizontes, ter êxito e transpor limites, pelo crescimento, pelo desenvolvimento, pelo estímulo. Exige o interesse, a curiosidade que motiva, “procurar ir além de si mesmo”, tornar-se melhor

do que é, significa procurar a excelência, a competição consigo mesmo.” (TAILLE, 2002, p.2).

Pelo sonhar, pensar e sentir desvenda-se a perspectiva e provoca um embate no mundo infantil com o mundo adulto e a educação deve motivar, instrumentalizar o mundo infantil para realizar uma jornada educativa e não paralisadora desse movimento de superação de si mesmo, de auto-respeito, de instrução amorosa. Trata-se da busca da equilibração que se dá pela mobilidade dos limites na sua esfera de intimidade pela singularidade autenticidade da criança e dos adolescentes. Para combater esse “nosso sistema de educação dá a faca e o queijo, mas não desperta a fome nas crianças”. (ALVES, 2002, p.46) Nessa nova perspectiva, o educador ensina, não dá aulas. Ensinar é acender a curiosidade, a vontade e o brilho nos olhos das crianças. Destacaremos a seguir uma infinidade de experiências no mundo da criança.

1.6 O DIA INTEIRINHO VIVIDO PELA CRIANÇA

A atividade no ensinar transborda no “deixa eu fazer também” das crianças ao ver o educador articular o movimento de sabedoria. Como, por exemplo, fazer um pião girar, após o aprendizado de enrolar o barbante (fieira) em volta do pião. Ver o aviãozinho planar no pátio, após a aprendizagem das dobraduras de suas asas. Conhecer os números da amarelinha ao pular no “MALHEI”. Saber um pouco da geometria pelo círculo da corda no “pula corda”. Entender do martelo e do prego ao fazer um pendurador de medalhas em uma tabuinha para expor na parede

do quarto. Pegar o serrote para preparar as tabuinhas de fazer a caixinha para guardar brinquedos. Descascar a laranja após ver o educador usando o canivete para descascá-la. Falar da lâmpada elétrica, após manusear o fusível. Explicar as letras enquanto filhas da linguagem comum da vida da criança. Tratar do respeito ao outro, quando se está de fato respeitando com quem está tratando. Abordar família, pai, mãe, irmão(ã) na diversidade de sentido que esses termos possuem hoje. Explicar o Brasil a partir do lugar onde a criança vive e se relaciona. Apresentar o trabalho através do dia inteiro vivido pela criança. Isso e muitas outras coisas são formas de deixar fazer, deixar ir sendo nas crianças curiosas e fortemente estimuladas, que ficam tontinhas de vontade de fazer também, porque a situação tem seu coraçãozinho quente envolvido e todos os seus sentidos preparados para a feitura da graciosidade desse objeto de prazer e alegria e aí ela frui. E por aí crescerão sem controles muitas outras habilidades e competências que encantarão e sensibilizarão aos pais, avós, tios, amigos e aos educadores em geral.

Como a beleza do educar, enriquece de sentido a vida e a vivência de crianças que pedirão para fazer de novo e de novo. É o espetáculo do girassol, as crianças estarão sempre voltadas em seus vários olhares para o educador, que constituirá na mira de seus afazeres e na inspiração de suas disposições e no respeito a quem soube respeitar, produzindo o fascínio, nessa tarefa mágica que é o ensinar a ver, a relatar os sonhos, a construir os pensamentos, a arrepiar pelos sentimentos, a gozar a satisfação, esse deleite, esse contentamento de refletir no que está sendo educado pelo educador. Executados pelas mãos, pela cabeça, pelos olhos, pela boca, pelo nariz, pelo ouvido, pela espiritualidade, pela imaginação, pela emoção, isto é, pela sua estrutura, seu modo de ser, sua singularidade, a sua

identidade pessoal e humana. O mundo da criança é composto de um superar-se, por isso é lindo e sempre móvel.

Numa vivência a avaliação não se dá pela quantidade de páginas lidas e nem pela quantidade de folhas escritas, ela se dá pela percepção de quais os sonhos, os pensamentos e os sentimentos das crianças e adolescentes. E o resultado final dessa avaliação é reconhecer que a criança e o adolescente estão conhecendo os seus sonhos, está dominando seus pensares, e está fruindo seus sentimentos. A vivência é deixar vir à luz essa intimidade das meninas e meninos, ou mesmo, encarar o sol, essa claridade explosiva dos adolescentes, que tem tudo para desvendar os mistérios daqueles que já se fizeram noite, os adultos entrincheirados, prontos para o ataque noturno, em suas maneiras de excluir o outro e não nas maneiras de superar-se para poder envolver-se bem melhor, luzes diferentes que acendem nos caminhos da vida.

É o estar com o jeitinho concreto, prático, vivo, insistente que sugere uma infinidade de experiências que sendo cultivadas trará uma colheita de gente e vida cheia de felicidade, satisfação e superação com múltiplos sentidos religando a força criativa com os fatos permanentes, banhados pelos desafios dos multiconhecimentos, permeados pela ternura e a complexidade natural das meninas e meninos. Essa infinidade de experiência educacional é a mãe de leite que garante segurança de vida nova.

Não é do modelo econômico, nem do sistema político, menos ainda de posições ideológicas, nem tanto de partidos políticos, que essa experiência emana, ela deve ser extraída bem do fundo da alma, a consciência dos que são livres e agem responsabilmente por razões totalmente humanas cheias de flexibilidade e pela inter-relação saudável. Aqueles que apostam que as futuras gerações possam

mostrar sua “cara” branda, harmônica, valorosa e cheia de gosto, aptidões e oportunidades.

Para isso se exige superar burocracias, tecnologias, funções, emergindo a pessoa como sentido e eficácia relacional, cultural, contextual, comunitária e partilhadora. A pessoa que simplesmente se manifesta e acontece no amor. Weill afirma que “é um sentimento de felicidade de propiciar felicidade ao outro, de alegria de ver o outro alegre, de sentir o sofrimento do outro e de querer aliviá-lo.” (WEILL, 1991, p. 155). É o prazer e a alegria que nos privilegia no relacionamento com pessoas, através do qual não sabemos um tipo novo, que só na partilha sucede esclarecimento, iluminação, distâncias, movimento, plenitude e nunca final, mas sempre um continuar pela novidade de padrões que diferem no transcorrer da inter-relação.

Para bem lidar com essas relações precisa ser uma pessoa criativa diante dos problemas, capaz na dor e no sofrimento, apreciadora das novas idéias, amiga hábil no meio das necessidades, sabedora de significados nas experiências e dificuldades que atravessamos. Autodisciplinada, sonhadora, humorada, ter clareza nos próprios sentimentos e nos dos outros, para ser compreensiva, solidária, afetiva e visionária de um futuro significativo pelo enfrentamento de um presente cheio de honestidade, ampliador de alternativas e construidor de possibilidades e até do improvável.

Enfim pessoas que acreditam nas relações interpessoais de diferentes grupos, de bandas musicais, de esportes variados, de bate-papos à toa, de brincalhões e “zuadores”, de teatro, da rádio da escola, de pesquisadores de laboratório, dos quietos, dos que sabem organizar rapidamente uma atividade qualquer, dos artistas e embelezadores do pátio e dos corredores, aqueles que sabem dar expressividade aos ambientes externos, dos que provocam ligação nas

horas de conflito sério, é uma multiplicidade existente que só nos damos conta se formos pessoas atentas e desgarradas da fria disciplina pela disciplina. Por exemplo, exigir disciplina para ensinar trigonometria pela trigonometria, para crianças esfaceladas por conflitos sociais. É preciso adquirir a força de admiradores do fluir de uma vida super-contextualizada. Essa infinidade de experiência se dá melhor com “os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade, cooperação; objeto comum; projeto comum”... Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhe é contextual, inclusive as condições culturais e sociais.” (MORIN, 2000, p.115).

A criança introjeta em si a rede de organismo que a fez nascer, ela veio de uma “teia da vida”, por isso lhe é natural inter-relacionar, cabe ao educador mergulhar nesse processo e agir pela ligação, pelo entrosamento, pelo projeto em que a criança pode enxergar e completá-lo com sua vivência, suas próprias maneiras, o jeitinho de não deixar nada como sempre foi. É preciso fazer dessa intervenção da criança a sua cooperação nesse objeto comum, percebido assim mesmo por ela, e nunca como objeto estranho e desconhecido de seu inter-relacionamento. É próprio da criança agir diante das coisas e a experiência é um caminho de ação e criatividade, de descobertas, de soluções de conflitos, é o espaço de legitimação da transdisciplinaridade, uma atuação circular, aberta, um lugar de manifestação das meninas e dos meninos, pelos seus jeitos de superarem limites brincando.

É nesse sentido que a criança se manifesta “casca oca a cigarra cantou-se toda.” (KEMINSKI e MATSUO BASHŌ, 1983, p.7). Essa é a imagem da carcaça da cigarra nos troncos e galhos de árvores. Assim a criança se agarra ao desejo de atingir a paz em todas as atividades que realiza, ao galho, o local de manifestação e

de tomada de atitude, onde a criança é cigarra e formiga, é uma erupção. Para isso ocorrer, exige-se compartilhamento, serenidade, crédito no improvável, no não estabelecido, num jeito lindo de fazer ser pelos diferentes modos da grandiosidade das meninas e meninos.

A atuação prima-se pelo inter-respeito , e o que surge faz sentido, por ser inter-conectado pela sabedoria, pela alegria, pelo prazer, pela comunhão. Essa é a situação onde a criança se lambuza por inteira, dos pés à cabeça. Nessa lama ela sabe e pode mexer com autonomia e assim nasce, de uma teia de relações, as soluções para conflitos e o surgimento do improvável, a concepção da experiência, a manifestação contagiante da serenidade. Educar sem isso é alienar a criança dessa irrupção amorosa e gostosíssima de se vivenciar.

Essa educação é para recuperar a harmonia fundamental que não destrói, que não explora, que não abusa, que não pretende dominar o mundo natural, mas que deseja conhecê-lo na aceitação e respeito para que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para isso é preciso aprender a olhar e escutar sem medo de deixar de ser, sem medo de deixar o outro ser em harmonia, sem submissão.” (MATURANA, 1998, p.34).

A experiência educacional na pesquisa de nossa dissertação tem em seu mecanismo de funcionamento um olhar abrangedor, bem largo sobre as manifestações diversificadas das atividades próprias das meninas e meninos. É o afloramento desse saber desprendido, límpido, desregrado dos contornos científicistas. É o não adulto, é a criança e o adolescente em sua imensa fertilidade de idéias, traspassando as determinações das outras medidas, legitimadas por essa sociedade mais castradora do que embatedora dessa maneira germinal das crianças e adolescentes. A paz social é um arranjo para simplesmente tocar um bonde pré-

determinado. A experiência educadora é a raiz que busca sempre mais o sustento nas profundezas holísticas, as quais versavam desde as leituras na biblioteca da escola, historinhas, as chatices de muitas regras e a vontade mais feliz de viver nos passeios que a escola promovia, nos parques e praças da cidade e nas apresentações das meninas e meninos da fanfarra na televisão e em outras escolas.

1.7 CULTIVO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

O mecanismo de pesquisa de nossa dissertação é vitalizador nesse processo, para tomarmos conhecimento e aflorar o saber dessas profundezas e nada ser estranho. Apenas será um convívio com a diversidade necessária para alcançar as motivações próprias de encarar aquilo que não é o comum da sociedade castradora, mas existente para o enfrentamento numa aprendizagem. Isto é o conflito, amplamente confrontado, sabendo que não é com a função de vencê-lo, mas sim para conduzi-lo nos diversos embates fornecidos nesse germinal de novidades, criações e verdadeiras invenções.

É uma condução que ampara o contato direto com o inesperado, o imprevisto, tudo aquilo que escapa do consenso comum e também do dissenso comum, e na pesquisa em nossa dissertação vem à luz que muitas dessas ações devem ser deixadas na fluência do tempo. Muitas vezes a pesquisa vai inferir que o tempo é a cura é único condutor. Sem medo, e sem excesso de paixão vamos fluindo, e assim fruiremos dessa paz que não tem alicerces eternos, é uma paz do germinal das

crianças e adolescentes, é a paz dos humanos que tem um ardente pensar e sentir pelos embalos dos sonhos da imaginação.

Assim, fica perceptível a presença necessária de adultos que são significativos no olhar dessas crianças e adolescentes, criadoras dessa diversidade toda, para que o conflito não seja entre as pessoas imperialistas de suas razões, mas o conflito seja motivador da participação pelo andamento solidário. A solidariedade se constituirá como situação em que, adultos significativos vão dar asas aos grupos de resolução por conhecimento, por afetos e por desafetos. O estímulo à pesquisa na aprendizagem cooperativa pela atividade em grupo.

Não se distingue a única matéria isolada, mas se aplica o mecanismo da pesquisa pela ação solidária no envolvimento compromissado de todos, com a dignidade da visão humana, transparecendo as possibilidades de muitas discussões, para alcançar os pontos de intersecções das práticas de resolução do todo, através das dinâmicas humanizadoras, apaixonantes, complexas com professores, alunos e pais ou responsáveis. Os adultos devem ser pessoas saudáveis, cheias de credibilidade, inspiradoras para o pulsar energizante das meninas e meninos. Que sejam sempre renegociadores e mediadores nessa parceria da solidariedade terna.

A pesquisa que fará fluir todos as motivações para intervenção dos grupos de meninas e meninos, através de uma constelação de maneiras para dar sentido e rumos ao desenrolar de um projeto significativo pela sua marca comunitária e o cultivo das relações interpessoais. Sendo essas relações o eixo giratório do processo de solidariedade, está nas relações dos valores humanos que darão conta, por meio do respeito mútuo, vencer a indiferença e expor a paz, no meio do sofrimento humano.

Paz corporeificada, encarnada nas meninas e nos meninos, saberão solidarizar-se na convivência da sabedoria para assim melhor explicitar a comunidade que é uma rede de fenômenos interconectados e interdependentes, os solidarizados são um fio na teia da vida. Conforme Paulo Freire são as “pedagogias das grandes convergências. Engenharia epistemológica de pontes através das quais possamos ir e vir, ao encontro uns dos outros”. (FREIRE, 2000, p.25).

E nessa paz encarnada, surge o sol das idéias, o conhecimento, o diálogo, através do exercício dialético e da prática do desacorrentamento dos hábitos, preconceitos e inércia dos costumes. Essa percepção é a inclusão do ser como ele é num meio onde flui a palavra e a contra-palavra, a tensão e a possibilidade de síntese.

Nessa paz escolar, os meninos e meninas são quem são e não funcionam por peças de reposição e nem por reconstrução, mas sim por criação familiar e assim aprendem e convivem com o amor e o ódio, as servidões voluntárias, as trevas da ignorância e do sofrimento. Aprendem a examinar sem complacência a pobreza da experiência de nossos dias. Essa experiência de querer levar vantagem em tudo, de querer se dar bem, “passar a perna”.

Existe aí uma caixa preta inexplorada que contém os argumentos necessários para o próximo passo, tornando os meninos e as meninas como uma arena de conflito social, e, por isso, o seu desdém pelo esforço seletivo da ação educativa.

O efeito de solidariedade, na Escola Estadual Aymar, era notado pela presença de crianças portadoras de deficiências. Percebia-se o cuidado dos alunos com essas crianças em estar conversando na hora do recreio, levando-as para ambientes interessantes da escola, fazendo com que elas partilhassem de

historinhas, e assim descobrindo um novo mundo dos portadores de deficiências, que as alertavam para uma atenção bem maior à vida.

No próximo capítulo da dissertação, passamos a analisar a “caixa preta”, na qual emana o próprio falar da criança, aquilo que ela pensa.

CAPÍTULO 2

O FALAR DA CRIANÇA

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

Juan de Mairena

2.1 A TRANSPARÊNCIA

“ Criança gosta de ser amada” _ Daiana Cristina (10 anos)

“Eu sei como é a vida de criança porque sou uma criança. Vou contar como é: corre, grita, bagunça até ficar cansada. Tem criança mais quieta: fica parada, às vezes assiste televisão. Esse é o dia-a-dia da criança quieta e da bagunceira.” (Kátia – 10 anos).

A transparência da criança é fruto da ausência do medo. Não tem nada a perder, não é dirigida pela lógica dos adultos e idosos. Seu currículo é a espontaneidade, a soltabilidade, o vento veloz pelo campo a fora , de onde os obstáculos, são situações para novas opções criativas de um mundo todo seu, possível de existir e divertir até cansar. Um mundo também das crianças que observam, admiram quietamente.

Amor, atenção, dedicação é a sublimação do gosto saboreado, respirado pela intenção principal do querer da criança. A capacitação dessa percepção do gosto da criança necessita da convivência e vamos sentindo que esse gosto é virótico e faz bem para todo o organismo, principalmente, de renovar a energia cerebral, dando com facilidade a qualidade de paz como melhor atividade da convivência.

Precisamos aprender a conviver com a curiosidade, com a insatisfação, o desequilíbrio que busca o desejo, a pura vontade de ir além, o motivo único de viver o momento intensamente, porque é essa a corrente sangüínea que o coração da criança vai pulsando e transformando em energia.

“Eu sou muito feliz, alegre porque eu tenho uma ótima família, uma ótima

professora. Sou muito feliz porque todos em minha casa, todos gostam de mim e eu gosto de todos”. (Juliana Lima Santos , 8 anos);

“Eu me divirto bastante com minha família”. (Andreza , 9 anos);

“A minha mamãe me ama. Meu irmão é bonito, gosta de mim. O meu pai mesmo, não gosta de mim”. (Thiago Bruno, 10 anos);

“A minha família às vezes até reclama, mas no fundo ela é legal”. (Mariky, 8 anos);

“Eu quero ter meu irmão para sempre, porque ele me ensinou várias lições e ele é um menino muito feliz”. (Noel Rodrigues dos Reis, 9 anos);

“Meu pai e minha mãe é apaixonado”. (Maurício, 8 anos).

As pessoas familiares têm um sentido prático para as crianças. Significam a garantia de um modo de ser delas em desenvolvimento. E os familiares expressam o aconchego, a acolhida, aceitação, a direção a tomar quando a vida quer escapar de suas mãozinhas. O único jeito de ser recriada no colo da afeição, no abraço cheio de gostosuras, no olhar terno, aconchegante, nas palavras libertadoras, encorajadoras, na presença preferencial e por aí a criança vai sendo e recriando-se.

É um oceano para ser admirado, contemplado e navegado por sobre suas ondas, algumas ondas, exigem uma destreza maior e até a possibilidade de contorná-la, para não bater de frente e se despedaçar. É pela prática do desequilíbrio flutuante que singraremos esse oceano infantil, energizando-o com vida nova extraída da constante curiosidade que é a vitamina dos bons pensadores, reflexo de problematizações de situações que são o que normalmente faz parte do modo de navegar esse oceano infantil.

As crianças manifestam, à sua própria maneira, a necessidade de relacionamento humano com a família. Pela atitude de felicidade, pelo jeito alegre, através da diversão, pelo emocional, pela paixão. Por um rosto marcado por curiosidades que fazem cócegas no pensar. Por um olhar de olhos nos olhos, com o brilho das estrelas, que merecem novas iluminações para poderem brilhar sempre.

A família, como adultos cheios de significados para as crianças, constitui o passo delicado dessa inter-relação. Pois se dá numa reconstrução da vivência de uma busca compromissada, com o melhor que as relações humanas vão transmitindo pela vida a fora, sendo por isso filtrada e incorporada, para gozar da credibilidade das crianças. É nesses adultos que as crianças se miram e projetam suas vidas com a certeza de se sentirem muito bem em tudo que fazem, e quando algumas destoam ou mesmo falham, essas crianças retornam sempre para buscar o alento necessário e dar prosseguimento aos seus planos.

As crianças precisam da família como o princípio da força criadora, e desse colo que elas vieram e aí mora a firmeza da vida. A falta familiar destrilha tudo. Não há conformidade em nenhuma parte, tudo é atrapalhado. A vida se torna uma aventura sem projeto, sem alegria, sem felicidade. A curiosidade rapidamente é despotencializada e soluções artificiais são as direções a serem seguidas e críveis. A família é uma circunstância eficaz e partilhadora da reconstrução continuada dos experimentos que a criança vai fazendo da vivência.

É o contato humano que mexe com as particularidades flexíveis de seu aprendizado para a manifestação de sua vida infantil, que experimentará toda uma hélice giratória de enfrentamentos de valores e desvalores, que só conseguirão se firmarem pela inter-relação em uma família significativa e atuante em suas vidas. O seu falar brota e toma corpo nas diversas falas familiares, estendendo em sentido e

modo por todas as relações por onde freqüentam, nesse jeito vão adquirindo maneiras tão múltiplas que encontram dificuldades de serem absorvidas por completo, pelas suas próprias origens em suas famílias. Por se tornar um falar-linguagem e por ser uma conformidade com o mundo das curiosidades, da ganância, da pesquisa, que se processa por falares diversificados e produzem um efeito prático de novidades. Muitas vezes de novidades sem o crivo da moral, do social, do legal e por isso causa medo nos familiares, em vez de ser uma atitude que conduzisse para uma conduta de um embate dialogal, onde circulasse a palavra, a contra-palavra, a tensão e surtisse a síntese, o diálogo, para assim ser filtrado tudo pela ética, o encontro do humano com o humano em todas as suas possibilidades de um consenso possível e um dissenso em discussão.

O entabulamento de uma maneira de saber peneirar a diversidade que esse falar da criança vai se tornando é tão importante quanto esse falar. Daí surgirá a feitura de um ser que se propõe como sugestionador em suas variações de posturas sem suas vivências, através dessas relações que vão travando pela vida afora, como “essencialmente-outros, não idênticos.” (CORAZZA, 2000, p.46). A criação desse falar através das relações mais variadas possíveis e de modo especial pela convivência familiar, surte o novo como manifestação dessa criança que fala e refala, uma situação em que está inserida e uma outra situação que vai sendo, pelo olhar que muda a construção e a desconstrução do desafio de cada etapa que vai se transpondo.

Esse falar é constitutivo educacional de primeira instância, para pensar um mundo infantil puro e forte. É a estrutura central a ser enfocada para encontrar todos os processos significativos, determinadores da discussão tão necessária para a

verdadeira percepção da criança potencializada para ir sendo, através desse falar próprio.

A família é constitutiva no prazer, na alegria, na paz e no falar das crianças. É o fenômeno marcante que abrilhantará grandes atitudes, habilidades múltiplas e desenvolvimento da curiosidade e do conhecimento, entendimento e compreensão. Indicará perspectivas, interesses e o ânimo para viver, um mundo de situações gostosas.

Em família a criança vai redefinindo e planejando as ações, atividades que sua curiosidade vai alcançando, através de estratégias das mais variadas e criativas, momentos extremamente encantadores e desafiadores, por ser de alta dinamicidade e uma mobilidade espantosa. As brincadeiras tornam-se os modos mais expressivos; os dados emocionais e afetivos são os verdadeiros pulsantes dessa identidade personalizadora e humanizante que vai surgindo, através dessa acolhida familiar. E assim, a criança acontece e aparece, capaz de interagir com o que vier.

As atribuições que compõem o significado familiar às crianças são: o aconchego, os cuidados, a presença segura, a sociabilidade, a paternidade, a maternidade, o ser irmão ou irmã, o primo, a prima, a tia, o avô, a avó, valores misteriosos e práticos envolvem essas atribuições significativas e vitais para as crianças se habilitarem para a vida social.

O falar que põe em destaque a maneira familiar de ser e de agir surpreende-nos, por estarmos desacreditados da realidade familiar em um mundo técnico e disperso, com pessoas um pouco para cada lado. Mas, a criança ainda não desistiu e nem desacreditou, conforme apresentamos em seu falar.

Isso vai nos parecendo como o fortalecimento da nova atitude das meninas e meninos que ainda acreditam em seu alicerce familiar flexível, complexo. Não

simplesmente uma estrutura hierarquizada de responsáveis, mas sim de pessoas que maravilham as meninas e meninos, pelo sucesso que são, por estarem sempre transpondo situações de luta na vida diária e assim são as melhores referências de admiração das crianças e adolescentes que apostam com confiança na vida a partir daqueles que corajosamente não entregam os pontos, mas mostram a eles que o caminho é para os que caminham.

É da natureza das crianças a vontade de descobrir coisas no comum de seu dia após dia, por isso a família atuante, de olhar direcionado para a luta da vivência imantiza essas crianças para o seguimento das novidades que a vida tem. Por isso, a família se torna significativa em suas constelações de falas e olhares. Essa possibilidade humana na criança no sentido da existência familiar em suas vidas, é o brilho de esperança que inunda de desenvolvimento: afetivo, mental, espiritual, intelectual, relacionamento interpessoal e social, a autonomia.

O desenvolvimento verdadeiramente humano significa: “o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. (MORIN, 2002, p.55).

O falar dos meninos e das meninas expõe o sentido de paz e respiração tranqüila quando se refere aos pais e irmãos.

Essa existência presencial da família dá aos meninos e meninas a possibilidade de não fazer nada, isto é, nada que tenha utilidade de lucro, mas fazer a força da fruição: brincar, imaginar, ser curiosos, expressar alegria, viver a prática da liberdade escancaradamente, em torno de seus brinquedos e daí construir no cérebro um modo de vida muito feliz, que poderia ser a maneira social deles viverem no dia-a-dia.

2.2 – LINGUAGEM DE UMA DANÇA FELIZ

“Eu sou um menino muito inteligente, mas eu sou muito legal, mas tem vezes que sou chato” (Hiago Bruno - 7 anos);

“Adoro andar de bicicleta, skate e de carro e também assistir televisão e meu programa preferido é o Tom e Jerry” (Augusto – 9 anos);

“Gosto muito de brincar e estudar”. (João Victor – 9 anos);

“Eu sou meio bagunceiro e arteiro, eu brinco com a turma da escola”. (Natanael – 10 anos);

“Eu sou assim e não gosto de levantar cedo”. (Pedro Henrique – 8 anos);

“Gosto de zerar jogos do vídeo-game e gosto de brincar de dia e de noite. Eu sou muito feliz com minha família”. (Gabriel Rosada – 11 anos);

“Eu gosto de escrever muito, para minha mãe ficar orgulhosa de mim, porque eu amo a minha mãe e não quero vê-la desapontada comigo.” (Jéssica – 9 anos);

Esse falar da criança retrata a sua singularidade especial. As entranhas de seus raciocínios, seus argumentos mais promissores, suas atividades mais brilhantes e seu transrelacionamento com os desafios mais incríveis que envolvem sua vida. Em muito de seus momentos é a inquietude própria de todo o seu organismo em transformação que rege o temperamento de suas intenções.

Intenções que funcionam pela circulação de milhares de curiosidades e todas bem transparentes e participadoras de suas espertezas e do brincar com a vida. Essa mesma vida que os meninos e meninas torcem que lhes confere o sucesso e os elogios nos seus feitos vitoriosos.

A criança enxerga uma vida de vitórias, de vencedora, de alguém que é espelho de uma multidão. Sabe revigorar ousadas tentativas estimulantes para ampliação de seu fascínio de curtir o possível e o impossível, o pertinente e o impertinente. Ela é uma construtora de expectativas que freqüentemente surpreende os adultos cansados dos desafios e da complexidade. A criança é por natureza inovadora e participante de uma multiplicidade de aventuras desafiantes. Elas não têm motivos para o medo de arriscar, pois são cheias de vontade, criadoras de novos valores, empenhadas por inteiro naquilo que se propõem em realizar. É uma tecelagem da experiência humana num emaranhado progresso do desempenho humano.

A linguagem desdobra, aprende, cria, consente, consome, pede, oferece, relaciona, constituindo o tecido da criação surpreendente. É na linguagem que as meninas e meninos se tornam os maiores audazes de um enfrentamento nas coisas do dia-a-dia, com a língua sempre afiadíssima e aí o confronto com o adulto despreparado para o novo, o risco, o diverso, as variadas e complexas alternativas que são próprias desse falar infantil e adolescente, que tem sua dimensão no jogo que é a arte de seu ofício através de jogadas inusitadas, como o movimento de dunas.

É uma linguagem de saberes, habilidades e eficácia, pertinência e impertinência aprimoradora de valores e atitudes, buscadora de informações e criadora de idéias, por onde se processa uma nova cara de ser no mundo,

adquirindo a maneira cidadã, plena de ansiedade, sem nenhum constrangimento e pela autonomia. É através dessa linguagem que se implementa a postura reflexiva de inovar, de perceber a necessidade de modificar a relação desse saber com o aprendizado dos vários saberes, que a imaginação e a curiosidade apontam por esses falares; que são observadores, são ágeis e seu tempo não é o convencional, mas, o tempo do sentimento, da alegria, do prazer, da paz.

A linguagem dessas crianças oferece o tom da vida que elas praticam e uma infinidade de horizontes para se ir além. Nesse emaranhado de situações diferentes, o desejo é a tonalidade desses meninos e meninas, que genuinamente potencializam e distribuem por todas as atividades que pesquisam. Essa linguagem transparece o que ela é e as coisas que vão sendo no mistério do falar-fazer, acertando e errando em uma porção de coisas. Linguagem composta de uma dança feliz, que se entretém com as gostosuras das brincadeiras, com as descobertas, com as novidades, com as admirações, com as curiosidades, com as eroticidades, com os sabores. Linguagem do inesperado. Ela brilha, explode e se organiza na sua destruição. Não é um paradigma paralisado, engessado, mas uma linguagem que se estende, espalhando por lugares que exigirão dessas meninas e meninos novas dimensionalidades no enfrentamento de desafios diferentes, que cobrarão do espírito de criatividade e de mentes preparadas para as complexidades que não param de aumentar. Estão sempre rearmadas para participarem da destruição/construção deste tecido humanitário.

Linguagem da quebra de fronteiras, da fecundidade, dos jeitos mais felizes e afetivos de marcarem o modo de vida, por um olhar novo com perspectiva multifocalizadora de vitalidade, energizadora de ousadas e fascinantes expectativas.

Linguagem de um movimento constante de mudanças ligadas aos desejos indispensáveis à prática de ser vivo e ser solidário.

A linguagem da criança é forjada na sagacidade das muitas e diferentes intersecções feitas no relacionamento da intersolidariedade na escola, nas diversões, na família, na religião, no cinema, nos parques, nas praças. Daí origina a alternativa para uma vivência futura genuína e garantidora das melhorias com outras novas crianças. Linguagem que precisa revestir a escola por inteira e garantir o funcionamento por completo em todos os departamentos da escola. De modo que a escola se tornará a expressão verbal das crianças.

A estrutura da escola será a “cara” das meninas e meninos, uma realidade linda, contagiante. O lugar em que a criança se refletirá nas relações umas com as outras e na reconstrução de seus passos, suas buscas, suas alegrias. Lugar em que encontrarão os mediadores significantes, os professores e as professoras que necessitam de uma grande e corajosa conversa entre eles e as crianças, a fim de servirem-nas com graça.

Essa linguagem precisa ser exposta em um *outdoor* escolar para comunicar sua força e sentido transformador de um ambiente paralisado para uma interdinamicidade das coisas que interessam à vida, que transmitem gozo, satisfação, divertimento, risos, peraltices. E desse jeito a escola será jubilosamente o espaço do interesse pela felicidade e do atendimento pelo apelo da vida, da carícia que explode em grandes desejos e encantos maravilhosos. A escola seria a manifestação ativa do procedimento da criança, envolvida completamente com essa garra tão explícita. A escola assumiria essa garra com coragem e se tornaria gostosa e uma verdadeira diversidade dos sonhos das crianças.

Essa linguagem infantil tem o propósito da sublimidade da vida. Por

isso a escola precisa desempenhar a energia da integridade, da honestidade, da compreensão. Precisa tornar cada vez mais a viabilidade de uma circulação de afazeres que vão expandir a relação humana dos professores e professoras para um conteúdo humano integrador e encarar as meninas e meninos de coração escancarado. E assim, seremos portadores de sentidos, de desafio, de perspectiva.

Nesse sentido a escola deixa de ser um lugar de ensinar e vai se tornar um espaço da diversidade, da complexidade, das iniciações radiantes, harmonizadora. Um lugar de dar e receber amor. Para isso ir acontecendo é preciso providenciar, alertar o coração. Essa nova situação não é percebida só pela cabeça, necessita de coração, da paixão, da sensibilidade. Esses valores encontramos produzidos pela inter-relação e sentidos à flor da pele das crianças felizes e encantadas pela possibilidade de expor o melhor de suas vidas num ambiente de aprendizagem reflexiva. Sendo o principal reflexo, o da criança com todas suas estripulias, suas invenções.

Essa é uma escola balbuciante, sem uma linguagem pronta e acabada e é, também, uma escola que gagueja.

2.3 A TRAJETÓRIA DA CAMINHADA NA RELAÇÃO HUMANA

“As pessoas do meu bairro são muito alegres, eles se divertem como umas crianças de 7 anos.” (Noel – 11 anos);

“A escola serve para aprender a escrever, brincar, leitura de livros, jogar bola, ser educado.” (Sidney – 11 anos);

“Criança gosta de sair, de brincar de várias coisas, ela não gosta de ficar em casa”. (Daiana – 9 anos);

“A escola é popular porque é um jeito de educar o mundo para você subir na vida”. (Rogério – 12 anos);

“Minha professora é muito gentil, simpática e alegre”. (Jéssica – 9 anos);

“Todo mundo é feliz. Nem que seja um pouco, mas tem que ser feliz”. (Gabriel Rosada – 11 anos);

“Meu primo se acha feio, só que não tem nada a ver. Todo mundo tem um defeito, por exemplo um erro, um problema de crescimento.” (Maiky – 9 anos);

“Eu sou bonita e gosto muito de estudar e brincar. Gosto de brincar com meus irmãos, gosto de desenhar, gosto de brincar de boneca, de passar esmalte, gosto de fazer serviços e gosto de brincar com o cachorro Rex”. (Edilaine – 12 anos);

“Gosto de fazer amizade com pessoas diferentes e gosto dos meus amigos da escola e de perto de casa”. (Marcelo – 8 anos);

“Gosto de nadar, andar de bicicleta, jogar bola e também de treinar capoeira”. (Luiz Henrique – 10 anos);

“Gosto de passear pela cidade”. (Gabriel – 9 anos).

É o falar da habilidade em experienciação, é o caminho da maturidade, é a conquista da competência, é a trajetória da caminhada na relação humana. São aquelas crianças que não têm medo de exalar a maneira de muitas perspectivas, muitos cuidados que carregam em si e sabem espalhar numa partilha espontânea, gostosa, amiga, desprendida, encantadora e ardente. Está nisso a composição humanizante das crianças e adolescentes. Como envolver-se com tudo isso? É preciso mecanismos legítimos, genuínos e capazes de abrir possibilidades para que a criança se manifeste, se exponha.

Os mecanismos engessados encontram muitas dificuldades de viabilizar as atividades dessa composição humanizante. E aí se encontram as escolas particulares e públicas, as igrejas nos seus diversos credos, as instituições de políticas públicas, as famílias, as organizações de lazer e muitos sons musicais. Esse engessamento beira a intolerância no trato com meninos e meninas, não sabendo o que as crianças estão aptas a desenvolver e por isso só querem transmitir saberes. E as crianças, donas de um espírito crítico aguçado, afiadíssimo, não são compreendidas e nem acolhidas e por isso a prática de um conflito, no qual o embate culmina no desrespeito de ambos os lados e a destruição de vidas anda forte e sem sentido. A sociedade com mais instituições não conseguem apresentar canais diferentes, com abordagens criativas, para juntar em torno deles crianças e adolescentes com suas propostas, seus argumentos, seus juízos, seus pontos de consensos ou mesmo dissenso. Isso provoca a criança a tomar partido e ficar partida entre o que as escolas passam e o que o tráfico ou outras gangues oferecem. Sendo de um lado a escola, saberes que não envolvem e de outro dinheiro rápido e vida em estado de sítio permanente.

É necessário viver essa reflexão e ir apontando direções simples que estão

no extraordinário olhar das crianças e de suas grandes vontades; os ambientes de leitura, as salas de desenhos e pinturas, os teatros, as historinhas encantadoras, o mundo esportivo na diversidade de suas modalidades, a música, o som, espaços para brincadeiras, jornaizinhos, bandas (fanfarra), e é claro que um lugar assim propiciará a aprendizagem da transdisciplinaridade e de passeios educacionais. As crianças ditam suas querências, precisamos ser observadores e caminhar por aí, senão não dá certo, não vira coisa alguma. Somente a criança vitimizada por processos iníquos, malucos. Perceber o movimento da criança é deixar ser um modo muito fácil e tranqüilo de se tocar adiante, um mundo possível até para criança. As crianças, quando pensam a escola, não lembram português, matemática, geografia, história. Elas pensam as alegrias com a turma, os colegas, as brincadeiras que inventam nos recreios, as lideranças que hora é em um e depois em outro e outros. Lembram da bondade daquela professora e ficam felizes, sorriem pelos olhos. Pensam sobre aquela magnífica festa junina, onde participaram de teatrinhos, jogos de salão, músicas, barraquinhas, enfeites nas salas, corredores, pátios e cadernos, quando puderam se relacionar de maneira gostosíssima com os professores, professoras e funcionários.

São pensares que merecem uma tomada de reflexão de reconstrução da escola, a partir dessas gostosuras para que a sala de aula faça parte desse conjunto todo, e assim a alegria contagiará a transdisciplinaridade e assim haverá o prazer pelos olhos, coração, cérebro, colegas, professores e professoras, um prazer e gozo que totaliza num entendimento que prima pela ética, pelo desenvolvimento da pessoa cidadã, pelo exercício da solidariedade, pela reconstrução de uma política participativa

Essa sala de aula que vai se transformando num ambiente de criação para

uma grande exposição no pátio de recreio, sem contrastar com o mesmo, mas brilhar em atividades pedagógicas que encantarão os rostinhos curiosos das crianças que não falarão da matemática, do português, mas daquele quadro feito com equações, daquela pintura no estilo literário tal, naquele arranjo que é do equilíbrio, naquele produto que é da reação disso e daquilo. Falarão, verão e colocarão as mãos na transdisciplinaridade pela feira de exposição, isso transformará em assuntos ricos para serem ampliados e pesquisados em salas de aula.

2.4 – TUDO TEM SEU ASPECTO E SEU COMPLEXO

Pedro Demo, sociólogo diz, em entrevista na revista Nova Escola:

Eu costumo brincar que enquanto o primeiro mundo pesquisa, o terceiro mundo dá aulas.” (...) “a escola vai sobreviver, mas precisará se adaptar à aprendizagem desses novos tempos e abandonar sua feição de quartel disciplinar.” (2001, p.50)

Escancarar as portas da sala de aula, pela exposição no pátio de recreio com tudo que é produzido lá dentro na carteira escolar e de todas as visitas educacionais em museus, feiras, livros, cinemas, teatros, estádios esportivos, shows musicais, gincanas, desfiles cívicos, ambientes ecológicos sobre o ar, a água, as florestas, os rios, a terra. Tudo isso e outras coisas mais que acontecem, devem ir para o pátio de recreio, expor esse vasto e complexo conteúdo.

A necessidade de fórum de debates com alunos de várias séries misturados proporcionará o aquecimento da curiosidade e serão desvendados mistérios maravilhosos por essa aprendizagem da conversa aberta e alicerçada pela exposição no pátio. Essa escola conquistará as crianças e adolescentes, pois ver-se-ão refletidos nos programas dela e certamente vibrariam na participação e apresentação de suas pesquisas. E ficariam ansiosos para buscar novas idéias, no fórum de debates dos alunos, para que no fórum seguinte pudessem ser mais inovadores e completos naquilo que apresentassem na exposição, no pátio de recreio.

A escola ganharia em vida e a sala de aula se transformaria em um laboratório de idéias e as crianças e adolescentes não se sentiriam presas às carteiras e fixos no quadro, na lousa, mas se moveriam entre os círculos de idéias para construírem algo de melhor a partir das informações diversificadas de cada um. Nesse sentido um novo mundo poderia ser construído e melhor pensado. Um mundo em que a novidade seria procurada fundamentalmente, por ser a criança o sujeito criador desse modo de estudar. O professor e a professora seriam adultos significativos e seres pedagógicos revestidos da humanidade que as crianças mais almejam e adoram.

A criança precisa falar na escola, pois isso é um dado comum na sua maneira de viver. E a escola pode envolvê-la pelas suas múltiplas formas de linguagens. E sempre, fazendo assim, vai atingir alguns pela linguagem literária, outros na física, outros na geografia, permitindo que essas linguagens funcionem por um fio condutor que professoras e professores usariam como um método, construindo assim a exposição e o fórum de debates. Para que esse falar seja de aprendizagem não dogmática, mas dialético. Sempre passível de novos e novos diálogos, para

novas sínteses de idéias que se transformam em boas possibilidades, para um consenso possível no momento.

Envolvê-las nessa diversidade de aprendizagem será uma disposição sem meia medida, e a facilidade daqueles que nunca desistem por aquilo que vibram e toca seus corações, intenções e idéias. E são capacitados de auto-desafio que engendra uma coragem magnífica, implicando em superação de si mesmos, para um convívio mais rico em solidariedade e paz. Essa disposição gratuita merece respeito e um espaço escolar que cause contentamento em praticar essas grandiosas idéias e projetos. O arco-íris, que cruza o céu, é a luz, são as cores, é a cobiça do belo pelo encantamento, assim imagino as crianças circundando o espaço escolar e cobiçando a sabedoria colorida pelo seu sangue e suor e isso se constituirá como estigma e símbolo da luz que atravessa e destrói a escuridão do engessamento escolar.

A largueza do falar das meninas e meninos mostra o que se tem a fazer e a que eles estão dispostos a levar adiante, cabendo nessa largueza a paciência alegre daqueles que querem curtir as experiências significativas que vêm ao seu encontro, de crianças que não gostam de ficar paradas, de castigo pelas indecisões interesseiras de adultos que faz tempo que estão parados e desistentes.

As crianças e adolescentes são dialéticos nas abordagens de suas atividades, por mais simples que possam ser, mesmo que por uma brincadeira debaixo da sombra de uma árvore. Tudo tem seu aspecto e seu complexo. É o construído e o destruído. É a dinamicidade de fazer e desfazer sem desistir de fazer um novo, o velho soma-se, não se repete. Criança não agüenta dar sustentação ao insuportável. Criança provoca tomada de postura para frente, para o diferente, para o novo.

Os sujeitos da nossa pesquisa, os meninos e as meninas, estão incluídos em uma situação geográfica, econômica e social de exclusão da dignidade que o ser humano precisa como cidadão, mas nosso objeto de estudo não era esse tipo de problematização e sim as categorias: paz, gostosura, alegria, valor e prazer, as quais em nossa pesquisa foram explicitadas pelos sujeitos, pois testemunhamos isso tudo com nossa presença junto à Escola Aymar durante três anos na observação e na admiração de ver crianças tão sacrificadas pela vida, inclusive com o tráfico de drogas usando as crianças, e muitos assassinatos delas no início da juventude e, mesmo assim, manifestarem uma sobrevida no mundo escolar e até na rua. Por isso, nossa preocupação foi garimpar essa realidade que deparamos na pesquisa de entrevista e observação. Realidade que transparece na fala corajosa, pura e cheia de encantamento, apontando para a sabedoria, a busca de uma vida melhor. Assim, dedicamos com todo cuidado sobre esse falar justo das crianças da escola.

Construímos essa postura levando em conta primordialmente o dado preferencial pela fala das meninas e meninos, tendo uma visão reflexivamente crítica sobre o não deixarmos escapar a análise para outros objetos, senão aquele que já citamos e nos interessava desvendar, seguindo “a condução e a direção da alma de alguém segundo o desejo daquele que fala... pela arte de tecer... É o espanto cheio de admiração”. (CHAUI, M. 2002, p.176. 328).

Para compreendermos o que ocorre com crianças e adolescentes, vamos utilizar a análise feita pelo psicólogo suíço (e também filósofo) Jean Piaget (1896-1980), que desenvolveu uma teoria conhecida como Psicologia Genética, base para o desenvolvimento de fecundas práticas pedagógicas. É o que veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

AS MENINAS E OS MENINOS FLUINDO E FRUINDO HUMANIDADE

Os mundos das crianças são imensos! Sua sede não se mata bebendo a água de mesmo ribeirão! Querem águas de rios, de lagos, de fontes, de minas, de chuvas, de poças d'água... (...) Pela fruição o pensamento vai ao sabor, dançando e brincando, vagabundeando.

Rubem Alves

3.1 PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIA – GENÉTICA DE JEAN PIAGET

Piaget afirma que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”, e sua preocupação era a de elucidar “como” a consciência chega a respeitar as regras. Esse caminho, na relação da criança com as regras, inicia-se com a fase de anomia (ausência de regras), passando pela heteronomia (como um estado em que a criança já percebe a existência de regras, mas sua fonte é variada), ela sabe que existem coisas que devem ou não ser feitas, e quem as determina são os outros em direção à autonomia (já sabe que existem regras para viver em sociedade, mas a fonte dessas regras está nele próprio).

Piaget recorre à obra de Kant (filósofo iluminista) na compreensão do sentido real da moral da autonomia (tem que ser universal e não pode surgir da experiência). Para saber se uma ação é moralmente boa, tem que se transformar numa máxima universal (válida para toda a humanidade). Outro imperativo é o hipotético (representa a necessidade prática de uma ação como meio para se atingir outro fim). Para Kant, essa ação não tem valor moral porque formula somente regras de ação para lidar com as coisas ou com o bem-estar.

A integração entre ação e juízo moral será possível para Piaget, quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente (por necessidade interna) a agir moralmente de acordo com princípios universais de justiça e igualdade.

Numa perspectiva prática para o educador o fato concreto de o sujeito não cumprir regras dentro da escola precisa ser analisado com cuidado, observando a natureza com que aquelas foram estabelecidas, ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral; pelo contrário: imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício

próprio e espera que os outros somente as obedçam. Outro lado da dicotomia adotada por muitas instituições que querem romper com a postura autoritária é o da “liberdade”, geralmente, confundida com permissividade.

Se um dos objetivos da educação é o de auxiliar o sujeito a construir uma autonomia de pensamento que “obrigue sua consciência” a respeitar as regras do grupo, depois de raciocinar com base em princípios de reciprocidade, se aquela regra é justa ou não, sem coação, caso contrário poderá reforçar a heteronomia e não um juízo autônomo. Nesse sentido, as relações nas escolas devem ter como pressuposto os ideais democráticos de justiça e igualdade, bem como, a construção de relações que auxiliem esse sujeito a “obrigar sua consciência” a agir com base nesses princípios e não por obediência.

As duas fontes da moral para Piaget são: a coação (heteronomia) e a cooperação (autonomia)”. (ARAÚJO, 2001, p. 194 e 195)

3.2 A PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DO PENSAMENTO DE PIAGET

3.2.1 O empirismo, o racionalismo e o relativismo de Piaget

Há muito tempo que os filósofos discutem o modo de alcançarmos a verdade ou o conhecimento. Para responder a esta questão, duas correntes epistemológicas principais – a corrente racionalista e a empirista – se desenvolveram. Os empiristas (tais como Locke; Berkeley, Hume) afirmaram que o conhecimento vem primeiro duma informação sensorial, transmitida do exterior do indivíduo para o interior, através dos sentidos. Consideravam os indivíduos como uma cera virgem sobre a qual se inscreviam as experiências. Os racionalistas (tais como Descartes ou Kant) rejeitavam a informação sensorial como fonte fundamental da verdade, e defendiam que a razão pura é o melhor meio de atingir a verdade. Os racionalistas sublinhavam o fato de que os nossos sentidos nos enganam de variadas maneiras através de

ilusões perceptivas e demonstravam, assim, que não se pode confiar na informação sensorial para nos dar o conhecimento.

A posição de Piaget é uma síntese do empirismo e do racionalismo, mas a preocupação racionalista predomina. É preciso notar que a experiência sensorial, em si, não levaria jamais a criança à conservação; por exemplo, todas as vezes que o líquido é posto num vaso de dimensões diferentes a experiência sensorial é diferente. Assim, os sentidos da criança podem-lhe indicar que o líquido é diferente num recipiente alto e estreito, ou num recipiente largo. Pôr em relação o líquido visto num copo e o líquido visto noutra, implica um raciocínio que vai bem mais longe que a experiência sensorial. (Convém notar que esta experiência sensorial inclui a percepção da ação de verter e o fato de que nada foi acrescentado ou retirado). Assim, não é tanto a informação sensorial que conduz a criança à conservação, mas mais o raciocínio que lhe dá um sentimento de necessidade lógica (a quantidade não mudou quando se deita o líquido num recipiente de altura diferente). É sempre interessante ver que logo que uma criança tem um sentimento de necessidade lógica não sente a necessidade de verificar empiricamente no que acredita. Quando a criança tem a conservação, está tão segura naquilo que crê que a verificação empírica lhe é totalmente supérflua. No entanto a partir desse momento ela saberia como verificar aquilo que acredita.

As afirmações de Piaget sobre a insuficiência do empirismo, como a sua preocupação sobre o papel da lógica, conduziram certos autores a concluir que ele seria racionalista. Esta crença é inexata. Piaget insiste igualmente na insuficiência do racionalismo: os racionalistas supuseram uma capacidade inata de raciocínio, impondo-se, ela própria, como resultado da maturação. Piaget é um interacionista relativista, que crê na construção do conhecimento pela interação da experiência

sensorial e da razão, indissociáveis uma da outra.

As implicações pedagógicas extraídas das perspectivas empiristas e interacionistas são forçosamente diferentes.

O ponto de vista empirista conduz a que se ponha a tônica sobre aquilo que é exterior à criança. Os métodos pedagógicos refletem este ponto de vista e caracterizam-se por manipulações exteriores da experiência sensorial da criança (por exemplo, a forma dum quadrado: para lhe dar a idéia de “4”) e são em geral tentativas de “imprimir” diretamente a tal cera virgem. O ponto de vista interacionista de Piaget conduz a pôr a tônica sobre o que é interior na criança. Os métodos pedagógicos que reflitam este ponto de vista utilizam os meios indiretos para encorajar a criança a desenvolver por si própria o seu raciocínio¹.

Vários mal-entendidos atuais sobre a teoria de Piaget vêm do fato de a assimilarem a um modo de pensar empirista. A perspectiva empirista impregna o pensamento de hoje, porque a psicologia, como ciência, desenvolveu-se a partir duma tradição empirista da filosofia. Assim, fomos educados, em grande parte, sob a influência do empirismo, sem nenhuma consciência das controvérsias entre empiristas e racionalistas e da posição de Piaget em relação a estas duas tendências. Numerosos são aqueles que lêem na teoria de Piaget as suas próprias inclinações empiristas e deformam a sua significação sem se darem conta.

A fim de melhor compreender a diferença entre empirismo e racionalismo, psicólogos e educadores continuaram a interpretar Piaget em função dos seus postulados empiristas. Esta falsa interpretação conduz ao desenvolvimento de programas pré-escolares fundados na teoria de Piaget, que na realidade não são diferentes de qualquer outro programa, no quadro da tradição empirista. Dos

¹ Esta afirmação ficará mais clara quando tratarmos as idéias de Piaget sobre a abstração e o construtivismo

programas que existem atualmente, tais como os Lavatelli (1970a , 1970b, 1971) e Weikart, Rogers, Hadcock e McClelland (1971) são exemplos da assimilação empirista de Piaget.

Ainda que o livro teórico de Lavatelli (1970a) mostre uma boa compreensão de Piaget, o seu Teacher's Guide (1970b) define atividades e princípios que revelam uma concepção verdadeiramente empirista de aprendizagem.

Por exemplo, Lavatelli recomenda aplicar regras verbais (juntar um, faz com que haja mais; tirar um, faz com que haja menos, (p.44-45); provocar a boa resposta da criança, fazendo apelo à sua lembrança, lembrando-lhe..., atraindo a sua atenção para..., e demonstrando... (idem, p.44, 45, 49); reforçar, enfim, a resposta certa (1971). Assim, mesmo quando a teoria de Piaget aparece corretamente compreendida, a perspectiva empirista pode acabar por influenciar as práticas pedagógicas de uma maneira totalmente oposta às idéias de Piaget. No caso da assimilação empirista da teoria de Piaget que é feita pelo grupo de Weikart (1971), as numerosas deformações, pressupõem e atestam uma confusão entre o desenvolvimento da operatividade² e o desenvolvimento da representação: Isto vai conduzi-los a preocuparem-se em ajudar as crianças a aprender os símbolos e as palavras, mais do que encorajá-las a refletir, (antecipando, comparando, deduzindo, inferindo, procurando soluções e explicações etc), e, desta maneira, a desenvolver a sua atividade. A distinção entre as concepções empirista e piagetiana do conhecimento ajuda, pois, a evitar as deformações e as aplicações incorretas da teoria de Piaget.

2 - A operatividade é o centro da teoria de Piaget e refere-se ao aspecto fundamental da estrutura da inteligência. As palavras que se aproximam mais de "operatividade" podem ser "interpretação", "raciocínio" e "pensamento". Por exemplo é a operatividade do leitor que lhe permite elaborar uma significação nas palavras desta página. Para uma clarificação do conceito de operatividade ver Furth (1969).

Obriga, por outro lado, os educadores pré-escolares a examinar os postulados empiristas implícitos sobre os quais se baseiam, em grande parte, as suas práticas. Eis alguns exemplos:

- Os educadores pré-escolares afirmam, freqüentemente, que as crianças aprendem manipulando objetos. A distinção empirista-piagetiana leva-nos a ultrapassar esta afirmação e a interrogarmo-nos sobre quê e como aprendem as crianças através da manipulação de objetos.

Os nossos métodos de ensino serão bem diferentes, se admitirmos o ponto de vista empirista segundo o qual as crianças absorvem simplesmente informações sensoriais pelas suas manipulações, ou o ponto de vista piagetiano segundo o qual as manipulações implicam, em si mesmas, processos de raciocínio.

- Um objetivo corrente da escola infantil, que merece uma análise crítica, é a tônica posta na aprendizagem de conceitos; o que significa, geralmente, a aprendizagem das palavras tais como “em cima”, “embaixo” e “liso-rugoso”. A distinção empirista-piagetiana leva-nos a interrogarmo-nos sobre o que são estes conceitos e que papel desempenham no desenvolvimento da inteligência da criança.

A nossa objeção à “aprendizagem de conceitos” é da mesma ordem que formularíamos ao grupo de Weikart (1971) sobre a representação.

Ensinar palavras não é a mesma coisa que desenvolver o poder de raciocínio das crianças.

- Um outro objetivo da escola infantil, discutível do ponto de vista piagetiano, é o desenvolvimento do “savoir-faire cognitivo”. A distinção empirista-piagetiana não é tanto assunto de melhoramento de “savoir-faire cognitivo”, como o desenvolvimento

de um programa computadorizado ou a construção de uma máquina para tratar a informação³.

Tendo presente a distinção empirista-racionalista, consideramos agora as fontes do conhecimento, na teoria de Piaget.

3.3 AS FONTES DO CONHECIMENTO E AS SUAS INTERAÇÕES

Os empiristas só reconhecem fontes de conhecimento exteriores ao indivíduo. Pelo contrário, Piaget e os seus colaboradores reconhecem fontes de conhecimento, tanto interiores como exteriores. O conhecimento dos objetos e das pessoas têm como fontes principalmente externas ao indivíduo. O conhecimento lógico ou matemático, pelo contrário, tem a sua raiz em fontes principalmente internas.

Piaget distingue o conhecimento físico e o lógico-matemático. O conhecimento físico vem, sobretudo, dos objetos do mundo externo. A única forma de uma criança descobrir as propriedades físicas dos objetos é agir sobre eles e descobrir as reações às suas ações. Por exemplo, ao deixar cair um envelope e um copo, a criança descobre as reações diferentes destes objetos, à mesma ação.

Ao apertar os objetos, ao empurrá-los, ao puxá-los, ao sacudi-los, ao tentar ver através deles, a criança descobre, cada vez mais, as propriedades destes

3– Na tradição empirista-mediacionista, supõe-se que o pensamento é a manipulação de palavras e de símbolos. Por conseqüência, o ensino de palavras e de símbolos torna-se muito importante nesta tradição. Pelo contrário, na teoria de Piaget, só o pensamento ou a operatividade fazem utilizar os símbolos e as palavras. Um baixo nível de operatividade não torna possível senão um baixo nível de utilização das palavras e dos símbolos, e um alto nível de operatividade torna possível o alto nível de utilização das palavras e dos símbolos. Expresso de outra maneira, os símbolos e as palavras valem o que vale a inteligência que os utiliza. Por conseqüência, o ensino concentra-se sobre o desenvolvimento dos símbolos e das palavras. Para uma melhor clarificação da diferença entre a teoria de Piaget e as concepções empiristas sobre a representação, ver Furth (1969, p. 68-130).

objetos. Logo que a criança tem o conhecimento das propriedades físicas dos objetos por intermédio dos seus sentidos, o conhecimento físico é, em parte, um conhecimento empírico.⁴

Enquanto os objetos são, pelo menos parcialmente, a fonte do conhecimento físico, o “sujeito” é a fonte do conhecimento lógico-matemático. Por exemplo, na prova da conservação do número, este não é uma propriedade intrínseca dos ovos daqueles que os vendem. O número é uma relação que a criança introduz e impõe aos objetos. A única forma de atingir a conservação é basear o seu julgamento no raciocínio.

A informação empírica, observável, não é pertinente nesta situação. Do mesmo modo que numa prova de inclusão de classes, é unicamente por coordenação das suas próprias ações mentais sobre os objetos que a criança pode descobrir se há mais pérolas vermelhas ou mais pérolas cinzentas. O conhecimento lógico-matemático, na teoria de Piaget, ilustra, assim, a tradição racionalista – a verdade não está apenas no que não é observável. É preciso sublinhar, no entanto, que Piaget não adere à idéia racionalista do inatismo das estruturas lógico-matemáticas. Elas são construídas pela própria atividade da criança. A dicotomia referida é, na verdade, uma simplificação grosseira da teoria de Piaget. Segundo ele, com efeito, o conhecimento físico não pode ser construído fora dum quadro lógico-matemático. Nenhum fato do mundo exterior pode ser lido sem o intermédio dum quadro de relações, classificações, medidas ou enumeração.

...Tomemos, por exemplo, «o papel, sobre o qual estas palavras são escritas, é branco». Quando se pergunta a Piaget se esta brancura é uma propriedade do

4 Dizemos “em parte”, porque, para tirar conclusões da percepção de regularidades, isto é, para decidir a ação mais particularmente reveladora sobre tais determinados objetos, a criança tem necessidade dum quadro lógico-matemático.

objeto ou uma relação, ele responde, sem equívocos, que é uma relação. A criança aprende as coisas da realidade ao colocá-las em relação com os conhecimentos anteriores, senão toda a informação que ela lê na realidade seria um incidente isolado, sem relação com o resto dos seus conhecimentos anteriores. Há uma terceira espécie de conhecimento, mas Piaget não a estudou em profundidade.

H. Sinclair chama-lhe o «conhecimento social»⁵, porque vem do social, e a criança não pode recebê-lo senão das pessoas.

Daremos como exemplo: saber que não se deve saltar sobre as mesas, que se come a carne e os legumes, antes da sobremesa, que se chama a um copo «um copo» e não uma «chávena», que 25 de dezembro é o dia do Natal e que não há escola ao sábado e ao domingo. O conhecimento físico e o conhecimento social assemelham-se de certo modo: são, um e outro, conhecimentos de informações provindo do exterior. Por exemplo, os ovos e as pérolas têm propriedades diferentes, e esta diferença é importante para o conhecimento físico.

Para o conhecimento lógico-matemático, pelo contrário, estas propriedades não têm importância. O número, por exemplo, estrutura-se por um processo interno que se pode desenvolver com ovos ou com pérolas.

Se bem que se possa, assim, estabelecer uma tripla distinção, é importante compreender bem que todos os tipos de conhecimentos necessitam da atividade da

⁵ Preferimos chamar o conhecimento social «conhecimento social arbitrário», porque se confunde muitas vezes «o conhecimento social» com o desenvolvimento social, moral, socioafetivo ou com a socialização. O conhecimento social arbitrário é simplesmente uma espécie de conhecimento, enquanto a socialização, o desenvolvimento moral, social e socioafetivo se refere a um campo mais largo de conhecimentos, comportamentos e sentimentos. O conhecimento social arbitrário está em intersecção com o conhecimento social no sentido lato. Por exemplo, adquirir o conhecimento social arbitrário de que saltar sobre as mesas não é um comportamento aceitável, faz parte da socialização.

Os sentimentos da criança diante desta regra, e do modo como a respeita, pertencem ao domínio do desenvolvimento moral e socioafetivo. Veremos adiante porque é o conhecimento social arbitrário.

criança. É, pois, a atividade que é o traço comum aos três tipos de conhecimento. A criança deve ser ativa, mas pode sê-lo de diferentes maneiras.

3.4 A NATUREZA DO ESTÍMULO

Na concepção empirista do conhecimento, os objetos e os fatos são concebidos com estímulos que tocam o indivíduo a partir do exterior. A natureza do estímulo é geralmente representada por $S \rightarrow O$ (S = estímulo e O = organismo), para indicar a ação do estímulo sobre o organismo. Piaget rejeita completamente a concepção empirista, segundo a qual os estímulos estimulam automaticamente o indivíduo. A sua crítica aos empiristas é que o estímulo não se torna estímulo senão quando o indivíduo age sobre ele, e se acomoda a ele, assimilando-o aos seus conhecimentos anteriores. Por outras palavras, não é somente o estímulo que age sobre o indivíduo, mas também o indivíduo que age sobre o estímulo. Assim, Piaget fala da apreensão da realidade que se poderia representar de modo seguinte: $O \leftrightarrow S$.

Por oposição ao $S \rightarrow O$ dos empiristas, onde o estímulo é concebido como agindo sobre o organismo passivo, o $O \leftrightarrow S$ toma primeiramente em conta o organismo, e torna o estímulo dependente do processo ativo de assimilação-acomodação no interior do organismo. (A flecha em direção do estímulo, representa a assimilação: o organismo age sobre o estímulo; a flecha em direção do organismo representa a acomodação: o estímulo age sobre o organismo⁶. Além disso, do ponto

⁶ Esta interpretação da dupla flecha refere-se à ação do organismo sobre o objeto e a ação do objeto sobre o organismo. Mas, é possível interpretar a dupla flecha do ponto de vista do que faz o

de vista piagetiano, o que o indivíduo “lê” da realidade não depende tanto do estímulo, como da estrutura dos conhecimentos anteriores, aos quais o estímulo é assimilado.

Quanto mais os conhecimentos são elaborados e estruturados, mais a sua leitura da realidade será precisa e rica. Por conseqüência, o mesmo «estímulo» não será o mesmo «fato» para a criança de 1 mês, 6 meses, 1 ano, 4 anos ou 10 anos⁷.

3.5 O CONSTRUTIVISMO DE PIAGET

O construtivismo de Piaget não é independente dos aspectos epistemológico e biológico. De fato, o termo «construtivismo» refere-se ao processo pelo qual o indivíduo elabora sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento. Vamo-nos debruçar de imediato no estudo do que é construído; em seguida ao como da construção.

3.5.1 Inteligência e Conhecimento

O que é construído é a inteligência e o conhecimento. Para Piaget, contudo, a significação destas palavras é diferente da aceção habitual. Na verdade, ele utiliza

organismo em relação ao objeto. Nesta interpretação, pode dizer-se que a flecha em direção ao estímulo representa a acomodação do esquema ao objeto.

⁷ Voltaremos em breve a outras implicações da distinção entre Piaget e os empiristas, quando tratarmos do construtivismo de Piaget.

os dois termos para falar da mesma coisa – a inteligência adaptativa do indivíduo ou os seus conhecimentos, que lhe permitem adaptar-se a um sem número de situações. Estes conhecimentos são «o conhecimento» no sentido geral. É completamente diferente de «conhecimento» no sentido limitado, termo utilizado correntemente e referindo-se geralmente a fragmentos de informações sobre fatos. Tomemos um exemplo para ilustrar a distinção que faz Furth (1969).

Se tentarmos ensinar aos nossos filhos, em idade pré-escolar, que «Washington é a capital dos EUA» conseguiremos, na melhor das hipóteses, que eles o digam de memória. As crianças não compreenderão esta frase, porque não possuem o quadro geral de conhecimentos onde inscrever este enunciado para lhe compreender o sentido. É preciso um quadro de referências geográficas e política para compreender esta frase. Mesmo as crianças que vivem em Washington não compreendem que habitam, ao mesmo tempo, uma cidade e um país.

Para elas, «capital» pode querer dizer uma pessoa, uma fonte, um edifício ou mesmo nada. A classificação é, pois, necessária para compreender «Washington» «capital» «Estados Unidos». A relação entre Londres e a Inglaterra, entre Paris e a França, teremos uma compreensão mais rica da frase - «Washington é a capital dos Estados Unidos». Todavia, depois de 6 anos suplementares de vida, no decurso dos quais terá lido o jornal, estudado história, seguido cursos de educação cívica e feito um curso na escola em Washington, esta mesma criança será capaz de tirar desta frase significações muito mais ricas. Se lhe pedirmos para fazer associações livres com a palavra «Washington», ele poderia dizer «Casa Branca», «O Capitólio», «O monumento de Lincoln», «Um pedaço de terra de 6 km», por 6 km etc.

Se vos pedirmos para fazerem associações livres, responderiam provavelmente, «as reduções orçamentais», «OCD», «OE»⁸, «O caso Watergate»...

Notemos que, mesmo em associações livres, poucas pessoas responderiam - «o preço dos ovos da China», ou «Napoleão». Estas associações livres exemplificam a concepção de Piaget: a partir do momento em que o conhecimento é organizado numa totalidade estruturada coerente, nenhum conceito pode existir isolado. Cada conceito é sustentado e colorido por uma rede completa de outros conceitos. Conhecer o fato específico que «Washington é a capital dos Estados Unidos» é um exemplo de conhecimento no sentido limitado da palavra. O quadro geral que permite a criança compreender a frase particular respeitante a «Washington», sob vários aspectos da classificação e de relação, é um exemplo de conhecimento no sentido geral. O conhecimento no sentido geral, não é uma coleção de fatos particulares, mas sim uma estrutura organizada. O conhecimento, no sentido geral, é o que permite à criança compreender as informações particulares. Piaget faz também uma distinção entre aprendizagem no sentido geral e aprendizagem no sentido limitado. A criança pode aprender que se chama a uma coisa, «taça» ou «lua», ou ainda «dinossauro», ou mesmo que as plantas têm necessidade de água para crescer. Estas são aprendizagens no sentido limitado. Mas a criança pode aprender a estruturar o espaço, a partir do seu bairro à sua cidade, ao seu país e ao seu espaço interplanetário. Ela pode também aprender a estruturar o tempo presente em relação à eternidade ou mesmo aos tempos pré-históricos. Ela pode ainda aprender a estruturar todos os objetos do universo segundo os sistemas hierárquicos de classificação. São estes alguns exemplos de aprendizagem no sentido geral. Piaget reserva o termo « aprendizagem», para

⁸ OCD – Office of Child Development.
OE – Office of Education

aprendizagem no sentido restrito, e o termo «desenvolvimento» para aprendizagem no sentido geral. Piaget não se interessa particularmente pela aquisição de conhecimentos específicos pela criança; interessa-se mais pelo desenvolvimento do conhecimento no sentido geral. A criança compreende e aprende coisas novas por intermédio deste largo quadro do conhecimento (a sua inteligência).

Portanto, para Piaget, «conhecimento» no sentido geral e «inteligência» significam exatamente a mesma coisa.

Para compreender o que Piaget entende quando diz que o conhecimento, no sentido geral, é o que permite à criança compreender as informações específicas, pode-se pensar nas perguntas divertidas que põem as crianças de um nível pré-operatório: o filho, de 4 anos, duma amiga psicóloga, perguntou-lhe: «por que o Sol está tão quente?». Tentando encontrar uma resposta à sua medida, a mãe respondeu: «porque o Sol é uma grande bola de fogo». A pergunta da criança foi: «quem a pôs lá?». Um outro psicólogo conta que o seu filho de 4 anos queria saber porque é que sua mãe tomava um banho de Sol. Ela respondeu: «tomo o calor e a luz do Sol para me bronzear». Em seguida a criança perguntou: «Será o sol mais pequeno amanhã?».

A criança de nível pré-operatório faz este gênero «de erros», porque o conhecimento é sempre um todo organizado no qual toda a idéia nova é assimilada.

Visto que o conhecimento se deve construir, de interior, por assimilação ao conhecimento anterior, a criança deve-se «enganar» muitas vezes (de fato ela não se «engana» do ponto de vista da lógica da criança), antes de chegar a construir conhecimentos análogos aos dos adultos.

Vejamos agora como, segundo Piaget, o indivíduo constrói o seu conhecimento (ou a sua inteligência).

Consideraremos os quatro fatores definidos por ele para explicar o desenvolvimento da inteligência, os dois tipos de abstração que ele concebeu, e os diversos modos de estruturação implicados no conhecimento físico, lógico-matemático e social arbitrário.

3.5.2 Como se constrói o conhecimento?

Para explicar o desenvolvimento da inteligência, Piaget definiu os quatro seguintes fatores:

- A maturação;
- As experiências com os objetos (de natureza física e lógico-matemática);
- A transmissão social;
- A equilibração.

Por «maturação» Piaget entende a maturação biológica, tal como se pode ver logo que a criança começa a andar. «A experiência com os objetos, no sentido físico, e a «transmissão social» são idéias bem conhecidas dos empiristas. Pelo contrário, a «equilibração» e «as experiências com objetos», no sentido lógico-matemático⁹, são fatores que não se encontram nas teorias empiristas. Para Piaget, estes dois fatores são os mais importantes. A equilibração regula as influências dos outros três fatores e corresponde a um processo regulador interno de diferenciação e de coordenação que tende sempre para uma melhor adaptação. Enquanto a aprendizagem resulta de trocas específicas com o mundo exterior, o

⁹ As experiências com objetos no sentido lógico matemático serão explicadas adiante, quando tratarmos a abstração reflexivante.

desenvolvimento resulta da equilibração. O exemplo dados mais atrás (Washington, capital dos EUA), mostra que o desenvolvimento já deve ter tido lugar para que uma aprendizagem específica se produza de maneira pessoalmente significativa. Assim, a equilibração é um fator importante que se deve ter em conta na elaboração de um programa pré-escolar.

Piaget explica o desenvolvimento em termos de processo de abstração. No entanto, quando fala de abstração não se refere à oposição que se faz geralmente com os objetos concretos. Em educação pré-escolar, diz-se, freqüentemente, que as crianças procedem, na sua aprendizagem, do «concreto» para o «abstrato», e por «abstrato» entende-se a utilização de imagens e de palavras para representar objetos reais. Quando Piaget fala de «abstrações», refere-se ao processo pelo qual a criança estrutura o conhecimento, e não à sua capacidade de utilizar imagens e palavras.

Distingue duas espécies de abstração: a abstração simples, e a abstração das propriedades observáveis que estão nos objetos ou, duma maneira geral, na realidade exterior¹⁰. Por exemplo, a cor, a textura, o peso, e a forma do papel sobre o qual são impressas estas palavras estão no objeto. As propriedades dum objeto (ele pode ser partido, vergado, dobrado ou destruído) continuam no objeto. A criança pode obter esta informação, agindo sobre os objetos e observando como eles reagem às suas ações¹¹.

O leitor, sem dúvida, já reconheceu que a abstração simples é uma parte importante do processo de construção do conhecimento físico. Na abstração reflexivante, pelo contrário, o que é abstraído não é observável e a natureza desta

¹⁰ A abstração simples é também chamada abstração empírica, porque o que é abstraído é observável.

¹¹ «Agir sobre os objetos» inclui também o fato de olhá-los.

abstração é completamente diferente (o leitor pensará talvez que o termo «construção reflexivante» exprime melhor a idéia e Piaget). Na abstração reflexivante, a criança cria e introduz relações entre os objetos. Por exemplo: a relação «A é maior que B» não existe nem no A, nem no B. É criada pela criança, ao pôr os dois objetos em relação. Se não pusesse os objetos em relação não haveria para ela relação entre os dois objetos. Um outro exemplo de relações de coisas é a noção de número. Os elementos A, B, C, D juntos, podem ser considerados como «4», mas «4» não está em A, B, C, D. Se a criança não pudesse estruturar os objetos colocando-os em relação, cada objeto seria para ela uma entidade separada. O conhecimento lógico-matemático é construído pela abstração reflexivante. Esta diferença aparece mais claramente, quando consideramos o papel do *feed-back* em relação com estes dois tipos de abstração.

Na abstração simples, ou no reconhecimento físico, o *feed-back* provém dos objetos. Por exemplo, os bebês abanam um guizo e uma colher e descobrem estas propriedades a partir das suas reações. As crianças em idade pré-escolar atiram um berlinde contra outro berlinde e observam os resultados desta ação. Ao contrário, no conhecimento lógico-matemático, o *feed-back* provém das relações coordenadas, criadas pela própria criança. Por exemplo, na prova de inclusão de classes, a observação do que está «lá» não permite decidir se há mais pérolas cinzentas ou mais pérolas. As pérolas estão todas «lá», mas «todas as pérolas cinzentas» e «todas as pérolas» são relações que existem na cabeça da criança. A criança estrutura as classes e as relações qualitativas pela abstração reflexivante. O conhecimento lógico-matemático é um domínio intrigante que tem várias características específicas. A primeira é que não é diretamente ensinável, porque é construída a partir de relações que a própria criança criou entre os objetos; toda a

relação subsequente que ela crie é uma relação entre as relações que ela criou anteriormente. Os processos implicados nesta construção são a abstração reflexivante e a equilibração. A segunda característica do reconhecimento lógico-matemático, é que se nós a deixarmos desenvolver-se só, ou se nós encorajarmos a criança a ser curiosa acerca daquilo que a rodeia e despertando a sua atenção, ela desenvolver-se-á sempre numa só direção, quer dizer, em direção a uma maior coerência. Porque não há nada de arbitrário no conhecimento lógico-matemático; se acaso a criança o vier a construir, construí-lo-á sempre em direção a uma maior coerência. Todas as crianças normais conseguirão, cedo ou tarde, a inclusão de classe sem uma única lição de inclusão de classes.

Uma terceira característica do conhecimento lógico-matemático é que, uma vez construído, jamais será esquecido. Uma vez que a criança adquira a inclusão de classes, já não procurará mais uma vaca que não seja um animal. Mais, a verificação empírica é supérflua no conhecimento lógico-matemático.

Depois de ter distinguido abstração simples de abstração reflexivante, conhecimento físico, do lógico-matemático, Piaget mostra que não pode haver abstração simples sem abstração reflexivante. Por outras palavras, o conhecimento físico não se pode construir sem um quadro lógico-matemático. Piaget faz notar que ao nível pré-operatório (antes dos sete ou oito anos) a recíproca é igualmente verdadeira; quer dizer, que não pode aí haver abstração simples.

Um quadro lógico-matemático é necessário à abstração simples, porquanto nenhum fato do mundo exterior poderá ser «lido» se cada fato for um incidente isolado, sem ligação com os conhecimentos anteriores.

Por exemplo, para que uma criança observe que um determinado copo é encarnado e transparente, deve ter uma espécie de esquema de classificação de

«encarnado» e «transparente». Para saber que ela acaba de partir um copo, ela deve saber que os bocados de vidro e do copo original são uma e a mesma coisa, e que o partir é o resultado da sua ação. Esta organização dos conhecimentos anteriores e esta rede de relações que a criança cria constantemente entre os objetos, constituem o seu quadro lógico-matemático.

Cada fato que a criança lê na realidade é lido por assimilação ao seu quadro lógico-matemático.

Este exemplo mostra-o: um quadro lógico-matemático é necessário à abstração simples em todos os níveis do desenvolvimento, mas a abstração simples é igualmente necessária à construção dum quadro lógico-matemático ao nível pré-operatório. Por exemplo, para criar vínculos entre um determinado copo encarnado e todos os outros objetos conhecidos, a criança deve abstrair as propriedades físicas dos objetos. Se não houvesse propriedades físicas reconhecíveis, a criança não poderia estabelecer relações de semelhança ou de diferença, e não haveria para ela quadro lógico-matemático.

Compreende-se melhor a natureza de interdependência dos conhecimentos físico e lógico-matemático (e os processos subjacentes de abstração simples e reflexivamente) se se considerar um outro aspecto do processo de desenvolvimento do conteúdo do pensamento.

Segundo Piaget (Piaget e Garcia, 1971), todas as ações têm dois aspectos; um aspecto observável-material-físico, no qual a atenção do sujeito está orientada para a especificidade do acontecimento; e um aspecto lógico-matemático, no qual o sujeito está orientado para o que é geral na ação que produziu o acontecimento¹².

¹² Quando Piaget se refere deste modo às ações, entende-as, ao mesmo tempo, físicas e mentais. De fato ele não faz realmente uma linha de demarcação entre as duas.

Durante o período sensório-motor, o interesse da criança está orientado para os aspectos físicos da sua ação. Um bebê constrói os objetos e aprende o que lhe acontece quando os empurra, os puxa, os agita, e os deixa cair. No entanto, nenhuma destas ações está exclusivamente ao lado físico, já que reconhecendo os mesmos objetos, por exemplo, a criança deve fazê-los entrar no quadro do seu conhecimento geral. Já vimos que não poderia aí haver conhecimento dos objetos se cada observação fosse um incidente isolado, sem relação com os conhecimentos anteriores. Durante o período pré-operatório, os aspectos físicos e lógico-matemático das ações continuam a ser relativamente indiferenciados, o lado físico dominando ainda o pensamento da criança. Todo o pensamento pré-operatório deste período pode, de fato, ser interpretado em termos de primazia do lado físico-observável. Por exemplo, a criança compreende o transvasamento dos líquidos em termos «físico-observáveis». As ações sobre os objetos mudam habitualmente qualquer coisa de observável neles; considera, pois, que o transvasamento do líquido para outro recipiente produz também uma mudança no objeto. Modificar a forma de uma bola de plasticina ou mudar o arranjo espacial de uma coleção, ela compreende-o igualmente em termos físico-observáveis. Quando os objetos mudam de maneira visível, em função de uma ação, considera, do mesmo modo, que a sua quantidade mudou em função desta ação.

Durante o período das operações concretas, o aspecto lógico-matemático dissocia-se parcialmente do aspecto físico. A nível pré-operatório, quando a criança tenta compreender fenômenos e produzir efeitos desejados, estabelecendo diversas relações, ela estrutura relações gerais ou esquemas. Daí resulta que a estrutura lógico-matemática começa a dissociar-se parcialmente do conteúdo. Esta estrutura aparece, em princípio, com os conteúdos fáceis de estruturar, como por exemplo as

quantidades descontínuas na conservação do número ou quantidades visíveis, como as do líquido e da plasticina. A conservação e a seriação do peso são mais difíceis. Quando a criança chega às operações formais, a forma lógico-matemática diferencia-se do conteúdo físico o suficiente para permitir operações sobre operações. Todavia, utilizando as operações formais na maior parte das situações, principalmente na determinação dos fatores de causalidade, o adolescente deve ainda tratar com objetos, mais do limitar-se à lógica pura. Como se produz essa dissociação? É o resultado de um longo processo complexo de causalidade circular, no qual A estimula B, B por sua vez estimula e modifica A, e A recomeça a estimular B, da nascença à adolescência. Isto é, um conhecimento anterior bem estruturado permite à criança ler os fatos (o conteúdo da realidade) de um modo mais rico e mais preciso. Quando os fatos são bem lidos, a estruturação do conhecimento, por seu lado, torna-se mais bem organizada e mais coerente.

O modo de estruturação do conhecimento lógico-matemático é muito diferente do conhecimento físico-social. A primeira é construída por elaboração da estrutura original criada pela criança. Assim, toda a estrutura ulterior é construída a partir das anteriores, integrando-se estas nas estruturas ulteriores. Por exemplo, nós podemos reconhecer «as dependências funcionais» do nível preparatório, nas seriações das operações concretas. Podem-se mesmo reconhecer as seriações no sistema combinatório das operações formais. Enquanto as estruturas lógico-matemáticas se tornam cada vez mais independentes do conteúdo, à medida que a criança cresce, o conhecimento físico e social ficam sempre dependentes e indissociáveis do quadro lógico-matemático no qual nada é arbitrário, e ao conhecimento físico que é caracterizado pela regularidade da reação do objeto, o conhecimento social é arbitrário e fundado no consenso social. Por exemplo, que as pérolas se chamem

«pérolas», isso não se pode decidir senão por um tal consenso. A relação entre um objeto e o seu nome é uma relação completamente arbitrária. Que o Natal calhe a 14 ou 25 de dezembro é também uma determinação arbitrária e cultural. A verdade, no conhecimento social, não se deduz nem logicamente nem experimentando os objetos. Uma vez que o conhecimento social não pode vir senão das pessoas, deve ser ensinado por outrém, por *feed-back*¹³.

3.5.3 – Em que consiste o modelo construtivista

Como tem origem e como evolui o conhecimento?

Essa questão, que tem preocupado os filósofos de todos os tempos, é respondida, em nossos dias, pelo menos de três modos diferentes.

Segundo os inatistas, o conhecimento é pré-formado, ou seja, já nascemos com as estruturas do conhecimento e elas se atualizam à medida que nos desenvolvemos. Konrad Lorenz, um psicofisiologista tentou provar esta tese e uma de suas experiências sobre o “imprinting” ou impressão evidencia que aprendizagens complexas acontecem facilmente no momento em que o organismo está preparado para elas. Noam Chomsky, outro adepto do inatismo tem tentado demonstrar a pré-formação das estruturas lingüísticas.

¹³ Há uma forte tendência na educação pré-escolar para considerar a lógica como uma aquisição social. Isto é, pensa-se que as regras da lógica devem ser aprendidas como sociais. Para fazer compreender a diferença entre os dois tipos de regras, pode realçar-se que a soma de 6 + 2 é a mesma em todas as culturas, ou que, em todas as culturas há mais pérolas cinzentas (numa prova de inclusão de classes).

Em oposição a este grupo de teóricos, os empiristas admitem que o conhecimento tem origem e evolui a partir da experiência que o sujeito vai acumulando. Levando a extremo, o empirismo se expressa no determinismo ambiental, posição segundo a qual o homem é produto do ambiente. Os mais conhecidos adeptos da tese empirista são os americanos J. B. Watson e B. F. Skinner, representantes do comportamentismo.

Um terceiro grupo de teóricos, os construtivistas, admite que o conhecimento resulta da interação do sujeito com o ambiente. Adeptos desta tese temos o epistemólogo suíço Jean Piaget, o psicólogo francês Henry Wallon e os russos L. s. Vigotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria.

Piaget, analisando durante mais de 50 anos o psiquismo infantil, concluiu que cada criança constrói, ao longo do processo de desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo. As chaves principais do desenvolvimento são, portanto:

- a) A própria ação do sujeito.
- b) O modo pelo qual isto se converte num processo de construção interna, isto é, de formação dentro de sua mente, de uma estrutura em contínua expansão, que corresponde ao mundo exterior.

Piaget tem mostrado que, desde o princípio, a própria criança exerce controle sobre a obtenção e organização da sua experiência do mundo exterior. Acompanha com os olhos os objetos, seu olhar explora em torno, volta a cabeça; com as mãos, agarra, solta, joga, empurra; explora com os olhos e mãos alternadamente, cheira, leva à boca e prova, etc.

Estas ações, inicialmente puras formas de exploração do mundo, aos poucos integram em esquemas psíquicos ou modelos elaborados pela criança. Um esquema é, pois, um padrão de comportamento e que consiste num modo de abordar a

realidade e conhecê-la. Há esquemas simples, como o reflexo de sucção, presente pouco após o nascimento, e há esquemas complexos, como as operações lógicas que emergem por volta dos sete anos de idade. Piaget considera que os esquemas simples se vão organizando, integrando-se a outros e formando esquemas complexos. As estruturas psicológicas desenvolvem-se gradualmente neste processo de interação com o ambiente e são compostas de uma série de esquemas integrados.

O construtivismo explica os processos de desenvolvimento e aprendizagem como resultados da atividade do homem na interação com o ambiente. Este interacionismo, próprio de Piaget, considera o ambiente como o conjunto de estímulos mais próximo do sujeito – os objetos, as situações e as pessoas que constituem o seu meio imediato. É diverso do conceito de meio a que se refere Wallon, ou os psicólogos soviéticos, que levam em conta as condições históricas e realçam a influência determinante da classe social. Piaget explica esta interação valendo-se dos conceitos de assimilação, acomodação e adaptação, termos tomados da Biologia, ciência na qual iniciou sua formação. A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou idéia ao que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança já possui. A acomodação, por sua vez, implica na transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente. Assim, diante de um objeto novo ou de uma idéia, a criança modifica seus esquemas adquiridos anteriormente, tentando adaptar-se à nova situação. Na digestão, a assimilação se dá quando ingerimos o alimento e para isto o modificamos (partimos, roemos, dissolvemos o alimento conforme a nossa experiência em lidar com alimentos). Pode-se dizer que o alimento (e não o nosso organismo) é modificado e se torna parte do organismo. Por outro lado, o organismo também sofre

modificações quando ingerimos um alimento: contrai-se, libera certos ácidos, tenta lidar com o alimento; a isto se chama acomodação.

Transferindo os conceitos para o plano psicológico, usemos o seguinte exemplo: o leitor deste texto, à medida que faz a sua leitura, vai assimilando o conteúdo, isto é, vai se apropriando dele procurando entendê-lo, de conformidade com o que conhece sobre este assunto (assimilação). Ao mesmo tempo, contudo, a nova leitura vai determinando alterações na organização do seu conhecimento sobre o assunto (acomodação).

O construtivismo piagetiano é também marcado pelo seu estruturalismo. Influenciado inicialmente por Gestalt, que combatia a atomização da vida psíquica e defendia seu caráter estrutural, Piaget acabou por considerar que a Gestalt lidava com estruturas (perceptuais, motivacionais, lógicas) mas não se preocupava com sua gênese. Era um estruturalismo, sem gênese dos fenômenos psíquicos, que não se ocupava das estruturas.

Piaget denominou seu sistema “estruturalismo genético”. A noção da estrutura mental, defendida por ele, parte do conceito de estrutura próprio dos demais estruturalismos. Uma estrutura se caracteriza pela sua totalidade, isto é, pelo fato de que não é a soma das características de suas partes que a define, mas o seu caráter global. Ele estudou as estruturas mentais que emergem ao longo do processo de desenvolvimento (gênese) e que são qualitativamente diferente das outras. Assim, em cada estágio do desenvolvimento há uma estrutura mental características que é determinante de um tipo de resposta que a pessoa dá aos problemas que lhe são apresentados. Os “erros aparentes” são manifestações da estrutura mental do período e constituem a maneira particular de raciocinar naquele nível.

Deve-se ainda realçar que o interesse de Piaget é, fundamentalmente, o de um epistemólogo e, por isto, sua preocupação é estudar a psicogênese de cada conhecimento. A pesquisa de Piaget não incidiu sobre o processo de desenvolvimento, mas sim sobre o processo de conhecimento. O estudo do desenvolvimento humano foi apenas o caminho que ele usou para abordar a construção do conhecimento.

Finalmente, deve-se realçar que Piaget pretendeu analisar esta construção usando o recurso que ele denominou método clínico. Oriundo da metodologia psiquiátrica, o método clínico sofreu uma série de modificações, ao longo dos 50 anos de pesquisa de Piaget. Em sua última versão, apresentou-se como um método de observação que incluiria, sempre que fosse necessária, a intervenção do investigador, que poderia usar perguntas instigadoras, capazes de estimular novas construções.

Embora Piaget não tenha elaborado uma proposta de educação, é provável que o ensino fundamentado no seu construtivismo, tenha a seguinte orientação:

a) Cada homem é agente do seu processo de desenvolvimento. Logo, deve-se propiciar-lhe a condição de ser ativo, construindo a sua interação com o mundo.

b) O ensino deve ser um facilitador do processo de desenvolvimento; não um acelerador ou um entrave. Quando os problemas colocados levam em conta o nível de desenvolvimento do sujeito, ocorre a aprendizagem e o indivíduo vai atingindo, graças a ela, níveis gradualmente mais elevados de desenvolvimento, que o habilitarão a aprendizagens mais complexas. Assim se dá a interação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

c) O convívio é indispensável ao desenvolvimento da lógica, de tal modo que a cooperação ou as trocas (verbais, sociais, intelectuais) entre iguais constituem condição indispensável à construção de operações.

d) Avaliar como o sujeito constrói o seu conhecimento não consiste apenas em julgar sua resposta; é preciso analisar o processo, isto é, o caminho por ele seguido, os processos mentais usados para construir esta resposta.

e) É pouco válido ensinar respostas às pessoas. Elas devem construir suas próprias respostas às situações problemáticas que lhe são apresentadas, valendo-se de experiências anteriores e elaborando novas formas de adaptação.

3.6 – INFERÊNCIAS EDUCACIONAIS SOBRE A TEORIA DE JEAN PIAGET

Jean Piaget não pretendeu construir uma teoria pedagógica; seus comentários sobre a educação restringem-se a alguns poucos textos de sua autoria – Psicologia e Pedagogia, Para onde vai a educação e Educar para o futuro. Entretanto, muitos especialistas em Pedagogia têm se apropriado das idéias de Jean Piaget e elaborado propostas bem definidas de ensino; entre esses, merecem destaque Hans Furth, Hans Aebli e Ruth Beard.

As inferências que tentamos fazer, neste texto, constituem nossa maneira particular de perceber a teoria piagetiana. Parece-nos oportuno começar lembrando quanto o método clínico usado por Piaget pode sugerir uma atitude extensiva à prática pedagógica. Segundo o epistemólogo suíço:

É difícil não falar muito quando se questiona uma criança, sobretudo se é pedagogo! É tão difícil, principalmente, evitar ao mesmo tempo a sistematização devido às idéias preconcebidas e a incoerência devida à ausência de qualquer hipótese diretriz! O bom experimentador deve, com efeito, reunir duas qualidades freqüentemente incompatíveis; saber observar, isto é, deixar a criança falar, nada tolher, nada desviar e, ao mesmo tempo, saber procurar algo de preciso... uma teoria... para controlar. É preciso ter ensinado o método clínico para compreender a verdadeira dificuldade". (PIAGET, 1926, p.37).

A extensão do método clínico às situações escolares pode ser interpretada como esta atitude de observação. Na realidade, os professores geralmente se mostram tão preocupados em ensinar, que não têm paciência suficiente para esperar que as crianças aprendam. Por isto, dificilmente aguardam as respostas da criança e com isto perdem a oportunidade de acompanhar, através de respostas espontâneas, a estrutura de raciocínio de seus alunos.

O modo clássico de intervenção do professor consiste em explicar como fazer cada cálculo, como resolver um dado problema, e também em dizer "está certo" ou "está errado". Estes procedimentos contrariam uma tese de psicologia genética que consiste em atribuir um papel primordial à atividade do sujeito no processo de construção do seu próprio conhecimento. Mesmo na escola que se diz ativa, as fichas de trabalho dirigido só permitem à criança uma forma de atividade subordinada à do adulto que as construiu. A criança, na realidade, não tem nenhuma oportunidade de tateio e pesquisa pessoal; sua atividade é dirigida, canalizada. É o professor quem explica, repete, questiona, responde às perguntas das crianças.

Uma educação que se fundamente na teoria piagetiana e que proponha uma atitude própria do método clínico repudia este modelo de intervenção do adulto e reserva o título de escola ativa exclusivamente para as estratégias de ensino que se baseiem na atividade de aprendiz.

A única maneira de ser ativo, na perspectiva de Piaget, consiste em deixar que as crianças organizem suas atividades a partir de um objeto mais ou menos preciso. Segundo os professores, isto leva a “perdas de tempo”. Infelizmente, o que eles não percebem é que ao aprender verdades já estruturadas pelo adulto e apresentadas de maneira organizada pelo professor, para “ganhar tempo”, o aluno perde a oportunidade de realizar suas próprias tentativas e estruturar seu próprio conhecimento. O ideal seria que os professores adaptassem o material escolar em função do caminho intelectual do aluno. Para tanto, seria necessário compreender a criança, sua atividade, seu desenvolvimento, em outras palavras, seria preciso observar o aluno.

Outra tese piagetiana é que o desenvolvimento cognitivo é processo seqüencial marcado por etapas caracterizadas por estruturas mentais diferenciadas. Em cada uma dessas etapas a maneira de compreender os problemas e resolvê-los depende da estrutura mental que a criança apresenta naquele momento. Seria, pois, necessário identificar, através da observação criteriosa, o momento do desenvolvimento que a criança está vivendo. O diagnóstico da estrutura cognitiva do aprendiz, que pode ser obtido através do uso de tarefas piagetianas, pode funcionar como sondagem da prontidão.

O ideal seria que antes de introduzir um novo problema de aprendizagem, cuidássemos de levantar as operações (lógicas e infralógicas) necessárias à sua solução. Só depois de verificada a presença dessas operações teria sentido a colocação do problema, pois o sujeito teria condições para compreendê-lo e resolvê-lo. Alguns autores têm discutido a possibilidade de acelerar o desenvolvimento através do exercício. O ponto de vista da escola de Genebra é que não se pode

acelerar o desenvolvimento; pode-se, isto sim, facilitá-lo, através de atividades que gradualmente requeiram o uso das estruturas cognitivas que vão se apresentando.

É útil lembrar que cada estrutura cognitiva tem o seu momento próprio de aparecer. A interação adequada com o ambiente fará com que ela emergja e possa ser utilizada em toda sua plenitude. A perda deste momento parece-nos desastrosa, pois uma estrutura mental, se não exercitada no momento próprio, irá requerer, em etapa posterior, maior esforço tanto do sujeito em desenvolvimento quanto de quem pretende facilitar-lhe este processo.

Complementar à tese piagetiana de que o desenvolvimento é um processo seqüencial marcado por etapas e a tese de que embora a consequência do desenvolvimento seja a mesma para todas as pessoas, a cronologia é variável de pessoa para pessoa. Como por exemplo, pode-se afirmar que, ao cinco anos, três crianças podem estar em níveis diferentes de desenvolvimento: pré-conceitual, intuitivo e operacional concreto. No primeiro caso, a criança precisará de jogos e atividades que devem preceder o desenvolvimento conceitual – areia, água, recipientes diversos – e exigirá atenção para que desenvolva as funções direcionais da fala.

Se a criança estiver no nível intuitivo, contudo, será preferível que usem jogos e atividades estruturadas, capazes de levar à formação de conceitos simples e à aquisição de algumas aptidões. Algumas crianças entre 5 e 6 anos podem já estar apresentando uma estrutura mental mais própria do período operacional concreto. Neste caso, elas já serão capazes de internalizar as ações e necessitam de prática no uso do repertório de conceitos que já dominam.

O desenvolvimento é processo global, que abarca as funções de conhecimento (cognitivas), as funções de representação e as de funções afetivas.

Esta tese piagetiana perdeu, nos últimos anos, sua força, devido à ênfase maior que a pesquisa de epistemologia genética deu ao desenvolvimento cognitivo. A ênfase, por sua vez, é devida ao interesse primordial de Piaget, que era a evolução do conhecimento (epistemologia genética) e não o processo de desenvolvimento (psicologia genética).

O desenvolvimento cognitivo é, pois, um processo social; a interação com outras pessoas têm importante papel no desenvolvimento das operações lógicas. Logo, a cooperação influencia significativamente a visão do mundo do sujeito permite evoluir de uma perspectiva subjetivista para a objetividade. Costuma-se, por este motivo, falar de co-operação para se fazer referência a este processo de desenvolvimento das operações no convívio social.

A linguagem constitui o recurso através do qual a criança representa o mundo que vai percebendo; sua maneira de falar é condizente com sua estrutura mental, o que nos permite uma análise do desenvolvimento cognitivo através da fala. O convívio social, contudo, leva-nos a alguns enganos; crianças que convivem com adultos ou crianças mais desenvolvidas costumam dar a impressão de que já apresentam estruturas mentais evoluídas, quando sua linguagem é apenas uma repetição da fala de outros, sem que haja compreensão. Assim, crianças que falam fluentemente nem sempre dominam os conceitos usados em seu vocabulário. Neste caso, deve-se dar-lhe a oportunidade de falar sobre o que faz, fazer suas próprias descobertas e discorrer sobre elas.

Pode-se facilitar a formação e desenvolvimento de conceitos e a expressão oral da criança solicitando-lhe que apresente verbalmente seu raciocínio durante o trabalho e aceitando declarações adequadas ao seu nível de desenvolvimento. A

evolução da linguagem e do raciocínio se dão complementarmente, não se podendo afirmar que uma seja determinante de outra, mas que se interinfluenciam.

Finalmente, registramos uma inferência: a educação deve ser orientada para a autonomia. Ao analisar o desenvolvimento do julgamento moral, Piaget faz referência aos estágios pré-moral, de heteronomia e de autonomia. Este último seria o nível mais evoluído do desenvolvimento moral e a interação com o adulto é muito significativa para que se possa atingi-lo plenamente. Num momento em que a meta da educação é a formação de indivíduos autônomos, os educadores deveriam retomar a análise do desenvolvimento afetivo-social realizado por Piaget.

Passamos agora a analisar em nossa dissertação a pesquisa de campo que expõe a prática do desenvolvimento cognitivo, a linguagem e o desenvolvimento afetivo-social das meninas e meninos da Escola Estadual Aymar.

Toda a teoria de Piaget é um marco que elucida a maneira de percepção que as crianças relatam na entrevista de nossa dissertação. Essa teoria piagetiana responde da melhor maneira as inquietações e os modos de ser que as crianças apresentam em suas falas sobre os seus jeitos de fazer a vida funcionar. A construção do conhecimento por Piaget pontua muito bem no que passo a fazer nas páginas seguintes: a análise das categorias da entrevista realizada com as crianças. Ficamos só com a visão epistemológica de Piaget, por ser sua análise psicológica ganhadora de sentido na situação educacional do momento e, de modo especial, nosso contato com sua teoria envolve completamente a análise dos dados da nossa pesquisa.

O ideal para a vida das crianças, no caso da nossa pesquisa, não é a teoria de Piaget e sim o antídoto buscado pelo processo educacional para “curar” os antagonismos e as desmedidas reais que se dão na existencialidade das crianças e

que vão se formando no meio das comunidades de todas as coisas possíveis e algumas vezes surpreendentes. É o que vamos ver adiante: a visão de Piaget, dando luz à análise dos dados recolhidos na entrevista da pesquisa.

3.7 RESSIGNIFICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

A reconstrução do modo de aprender, do jeito epistemológico das crianças, adolescentes na atualidade é um oceano com suas várias ondas na transrelação com acontecimentos planetários sedimentando nelas a descrença em sistemas puramente científicos e acabados.

As coisas não são sempre da mesma maneira. Em si mesmas, no ato de acontecer podem ser exemplificadas, conforme o tamanho da crista da onda e diretamente ligada às outras e outras ondas, que uma após outra vão dando sentido à dança do oceano. A verdade vai aflorando de uma constelação de situações, através de nenhuma interação totalizadora. E por aí vai se reconstruindo a ressignificação da escola, da educação e do educador, através da não-indiferença e da inclinação das pessoas a essa ressignificação.

Essa situação exige da pessoa sair da indiferença e ter atitude avaliativa de conhecimento, de discernimento e de ação: é pessoa adulta estar grávida de significado, para poder possibilitar, às crianças e adolescentes, capacitações de identificar, incorporar e vivenciar através da potencialização da dimensão da solidariedade e da ação desinteressada à causa do bem comum.

As crianças e adolescentes acreditam e aprendem com o curso dos acontecimentos, com as práticas e vivências, surgindo daí o encantamento do caminho da educação para valores. Que acontecerão na relação consigo mesma, com as outras, com a natureza e com a dimensão transcendente da vida. Uma via da harmonização do desenvolvimento humano autêntico, legítimo. De expectativa de vida, poder educacional, renda econômica. Nesse paradigma de desenvolvimento a educação é a pulsadora estratégia do econômico social, político e ambiental.

A prática necessária para que tal propósito não fique adormecido, acredito que é o confronto consigo mesmo, que estimula o equilíbrio emocional e a determinação. E, assim, enfrentamos cotidianamente a saúde, ética, meio ambiente, respeito às diferenças, direitos humanos, direitos do consumidor, relações de trabalho, igualdade de oportunidades e educação-afetivo-sexual. Aí está a dimensão da aplicabilidade do relatório Jacques Delor da Unesco: aprender a ser, a conviver, a fazer, a conhecer.

É nesse universo galaxial que defrontamos com uma rede epistemológica, diversificada, merecedora de nossos maiores cuidados e nossa atenção marcante, significativamente eficiente e garantidora de uma nova realidade humanizadora a partir de todos os multidiversos aprendizados que dão conta de resoluções nesse universo complexo que será tecido junto ao econômico, ao político, ao sociológico, ao psicológico, ao afetivo, ao mitológico. “Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade... Pede o livre exercício da curiosidade, ... que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.” (MORIN, 2002, p. 38 e 39).

Não é nada fácil darmos consistência e garantirmos um repensar sobre o como ou “os comos”, que estão dando sentido às coisas vão acontecendo e se

espalhando em nós nessa rede sem fim, tecedora de projetos vitais, iluminadores de novas estradas para diferentes caminheiros, de uma busca superadora de limites. Por não sabermos das curvas e suas graduações cabe-nos a esperança de irmos reconstruindo o atual momento com a coragem e a inovação. E, desse jeito, não massacrarmos a curiosidade das crianças e adolescentes, que fará parte da totalidade que se perde de vista, por fazer parte da incerteza, da procura nova em cada dia, em cada projeto, em cada gosto e vontade. Nada é mais certo que o certo, tudo é possível para a interconexão e assim a curiosidade é a maestria equilibradora do processo todo. Deixemos que ela aconteça.

Por isso, a lida com modos de aprendizagem num contexto diversificado; o igualmente e o diverso dão a tonalidade e a feitura de todo o trato que teremos de desempenharmos diante das atividades que emergirão de lados os mais variados e estranhos e exigirão a postura de grandes pontos de vista e de que lado nós estaremos ou vamos estar no desenvolver das incertezas comuns que a vida apresenta. E aí vai estar embutido o procedimento das crianças e adolescentes como artífices de métodos surpreendentes e provocadores de uma certa desestabilização da normalidade comum nas coisas do dia após dia. Só os encorajados vão encarar essas contribuições de caminantes que pisam em nuvens, nada de alicerces firmes para sempre, tudo em aberto para o diverso, quem gostar do igual vai sofrer muito para justificar o seu viver certinho.

É melhor correremos o risco da incerteza, da curiosidade, que perder esses meninos e meninas do espaço reconstrutor de uma sociedade educadora. São eles nossos educadores, vamos apreciar suas criatividadees, elas farão com que achemos graça na convivência e seremos felizes.

3.8 TRABALHANDO COM CATEGORIAS

Conforme Minayo:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Esta palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo. (1994, p.70);

Com base na obra de Selltitz e outros autores (1965), podemos apontar três princípios de classificação para estabelecermos conjuntos de categorias. O primeiro se refere ao fato de que o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação. Já o segundo princípio diz respeito à idéia de que um conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. Por último, o terceiro se relaciona ao fato de que as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída sem mais de duas categorias. (1994 p.72).

A Professora Dra. Maria Zita¹ abordou, em sala de aula, uma série de questionamentos sobre o ser pessoa relacionável:

É possível mudar? É difícil mudar? A gente precisa crescer, e em que sentido?

Há pessoas que só vão em lugares onde gostam. Lêem o que acham bom, ouvem o que vai com a cabeça. E o mundo do outro?

¹ Professora Doutora Maria Zita Figueiredo Gera, UNESP de Franca, pós-graduação em Serviço Social

Time de futebol, política, religião, como discutir?
 Nós nos dessensibilizamos. Tem gente que não aprendeu a ouvir. Estar atento ao nosso potencial, que vem dos sentidos. Monólogos, conversas paralelas que não se juntam. Uma reflexão de como a gente pode fazer diferente. Qual a visão de mundo que eu tenho? Qual a visão do outro que eu tenho? Em que tipo de pessoa eu acredito? Quem é esse sujeito que eu acredito? Será que nós soltamos nossos subordinados à medida de seu crescimento? Estar se questionando sempre. Eu sou produto do meio, ou, sou força no meio? A pessoa que se coloca no mundo como ser servível ou não. Gente com equilíbrio entre o afeto, habilidades, conhecimento, competências para lidar com pessoas. Não dissolver no nós, perceber o EU. As oportunidades privilegiam as mentes preparadas e flexibilizadas - A proposta é ser feliz desde que nasce.

Conforme a Professora Doutora Neide², em aula de Metodologia científica debateu a caracterização como atividade metódica:

Ao se propor conhecer a realidade funda-se em ações passíveis de serem produzidas. O método científico é um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento que sustentam um conjunto de regras de ação, de procedimentos prescritos para a construção do conhecimento científico. Na realidade, se realiza uma análise epistemo-sociantropológica à maneira pela qual as pesquisas decorrem, tanto no que diz respeito aos seus métodos heurísticos, quanto em seu funcionamento institucional e pelas maneiras como elas se legitimam externamente.

A produção científica se apóia em um ciclo composto por um momento de indução e dedução. Os estudos ou as pesquisas pressupõem sempre implicitamente ou explicitamente a existência de um modelo teórico que serve para elaborar as questões ou as hipóteses da pesquisa e guiar o pesquisador nas suas observações. Método, não é o único, nem permanece exatamente o mesmo porque reflete as condições concretas do movimento histórico em que o conhecimento foi elaborado.

Pedro Demo, em seu livro Política Social do Conhecimento, afirma:

² Professora Doutora Neide Aparecida de Souza Lehfeld, Unesp Franca, Faculdade de Serviço Social

Quando se trata de pesquisar realidades mais próprias do mundo da vida, ou seja, mais qualitativas, a ditadura do método causa estragos irreparáveis, ao ignorar a razão sensível, como diria Maffesoli o apuro lógico não poderia ser entendido apenas como o debate sistemático daquilo que seria estranho aos métodos positivistas, até ao ponto de simplesmente adulterar a realidade para poder captá-la. (2001, p. 50).

Edgar Morin diz:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, estático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia, que é possuído pelos deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. (2002, p. 59);

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto... a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (idem, p.38)

Vamos a partir do objeto de estudo: a escola para a paz, através das relações humanas das meninas e meninos em direção da alegria, prazer, paz, gostosuras e valores, comparar essas categorias gerais, com as específicas, relacionadas a partir da análise dos dados da pesquisa de campo. Para explicar sobre uma reflexão da visão do EU e do OUTRO, que essas meninas e meninos mostram em suas relações humanas já citadas. Através da análise epistemo-sociantropológica, pela complexidade, unidade e multiplicidade.

Passamos agora à exposição das respostas às entrevistas realizadas com as crianças, a partir das categorias gerais; alegria, paz, gostosura, valor e prazer. Chegamos desse jeito à explicitação da problematização conforme o objetivo geral:

investigar e analisar a implantação, organização e desenvolvimento da escola para a paz.

Aqui, nestas entrevistas, estão as idéias cruciais que são as medidas educacionais para a paz, que as crianças e adolescentes espalham de suas vivências, do inesperado das incertezas, da reflexividade, o fermento da lucidez, para o combate na educação para a paz. E nisso as crianças e adolescentes são impertinentes sempre. Não arredam pé dessa postura curiosa, ingênua, persistente e ampliadora de novas idéias. É próprio na criança e adolescente tentar novos passos, agruparem-se e se colocarem em muitas atividades com uma multiplicidade de lideranças, conforme as habilidades e competências de cada um. Não existe um sistema seletivo, as situações se dão espontaneamente conforme a capacitação de cada criança e adolescente. “São relações sociais humanas que se constituem na aceitação mútua, isto é, na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência.” (MATURAMA, 1998, p.95). Através da confirmação do outro, tolerância, confiança, reflexão, conversação, acordos como jeitos de convivialidade, que é o caminho para a convivência democrática, nossa responsabilidade e oportunidade, “um convite criativo, não uma restrição autoritária.” (idem, p. 78).

3.9 PESQUISA DE CAMPO

O que passa pela sua cabeça sobre alegria na escola?

Respostas relacionadas à hora do recreio, de estudo e de leitura:

Resp. 1) Recreio:” jogar bola, pique-esconde, pular corda, pique-rela”.

Estudo: “ir à biblioteca para ler alguns livros” (Israel, 10 anos – 4ª série)

Resp. 2) “Muitos amigos pra brincar, isso é legal. Sentar no banco e contar piada.

Bagunça na sala de aula e isso é bem legal”. (Igor, 7anos – 1ª série)

Resp. 3) “Quando faço teatro. Quando eu leio para a professora e colegas alguma coisa, eu guardo no meu coração. Quando eu li um livrinho pra professora e as crianças.” (Daiana, 8 anos – 2ª série)

Resp. 4) “Ficar na quadra conversando com amigos, ganhar nota boa, conseguir passar de série.” (Augusto, 9 anos)

Resp. 5) “Quando acontece uma coisa muito boa e ninguém faz arte (folia). Quando tem uma coisa nova (um brinquedo novo). Uma bola de futebol nova pra jogar futebol, uma corda, bola de vôlei, rede. Um passeio, cachorro-quente, frutas.” (Rodolfo, 10 anos – 4ª série)

Resp. 6) “O recreio, as lições, a diretora, a comida, ser bom aluno.” (Rafael, 9 anos)

3.9.1 Categorias relacionadas à alegria

- Estudo, leitura, teatro, lições na biblioteca, fora da sala de aula.
- Ler para os colegas na sala de aula.

- Diversas brincadeiras: bola, corda, pique-esconde, pique-rela.
- Amigos brincando, contando piadas.
- Bagunça na sala de aula
- Na quadra conversando com os amigos.
- Nota boa
- Conseguir passar de série.
- Quando acontece uma coisa boa e ninguém faz arte (folia).
- Quando tem uma coisa nova (um brinquedo, uma bola, uma corda, uma rede)
- Um passeio.
- Cachorro-quente – frutas, a comida.
- A diretora
- Ser bom aluno

3.9.1.1 Menciona alegria como?

Respostas: - Diversas atividades fora da sala de aula

- Ler para os colegas dentro da sala de aula
- A diretora
- Ser bom aluno, nota boa, passar de série
- Bagunça na sala de aula
- Cachorro-quente

3.9.2 Prazer na escola

Resp. 1 – “brincar com os amigos na hora do recreio. Gosto de ser comportado. Entrar para dentro da pátio da escola quando chego mais cedo com meu pai. Vir a pé, sozinho, para a escola.” (Igor – 7 anos)

Resp. 2 – “Ajudar um coleguinha com um negócio muito difícil. A maquete da escola – montamos toda a escola com material de isopor, papelão, cola, tinta. (Augusto – 9 anos)

Resp. 3 – “Quando a pessoa está feliz com a gente. Quando entra um aluno novo, a gente dá o prazer dele brincar com a gente e vira amigo. Quando a professora traz presentinhos”. (Rodolfo – 10 anos)

Resp. 4 - “Os passeios. O livro de historinhas que gosto de ler”. (Rafael – 9 anos)

3.9.2.1 Categorias relacionadas ao prazer

- brincadeiras com amigos no recreio
- ajudar um coleguinha
- fazer a maquete da escola
- relação feliz um com o outro

- presentes da professora
- passeios
- livro de historinhas

3.9.2.2 Menciona prazer como?

- amigos no recreio
- presentes
- passeios
- relação feliz
- ajuda
- livro de historinhas

3.9.3 Como essa Escola é da Paz?

Resp.1 – “Sem briga, sem violência, mais educativa. Respeitar uns aos outros, as professoras, diretora. Não quebrar as coisas que tem na escola”. (Israel – 10 anos)

Resp. 2 – “Gosto do silêncio, não gosto de briga. Quando ninguém bagunça na classe. Quando vou num canto sozinho quietinho é lugar de paz, quando meus amigos faltaram”. (Igor, 7 anos)

Resp. 3 – “Sinto paz quando crianças não brigam, não discutem, porque eu não gosto disso, brincar com os colegas (até com o amiguinho que não tiver ninguém eu vou lá e brinco com ele”. (Daiana, 8 anos)

Resp. 4 – “Fazer a lição certinha – desenhar. Tomar o leite sossegado”. (Augusto – 9 anos)

Resp. 5 – “Estudar, porque não tem aluno grande que bate na gente. O jeito que as professoras trata a gente, muito bom. As brincadeiras. A cantina que vende gelinho. (Rodolfo – 9 anos)

Resp. 6 – Silêncio, as professoras. Refeitório na hora de rezar. A horta. (Rafael, 9 anos)

3.9.3.1 Categorias relacionadas à Paz

- Educação no sentido de não agressão
- Silêncio num cantinho quietinho
- Sem bagunça na classe
- Brincar com o colega até com o sozinho (isolado)
- Lição certinha
- Desenhar
- O jeito bom no tratamento das professoras

- As brincadeiras
- A cantina que vende gelinho
- As professoras
- Hora da reza no refeitório
- A horta

3.9.3.2 Menciona Paz como

- não agressão
- quietinho num canto
- sem bagunça
- brincadeiras
- jeito bom das professoras
- gelinho da cantina
- reza no refeitório
- a horta

3.9.4 Quais são as gostosuras da Escola?

Resp. 1 – “Vir à escola, estudar, aprender”. (Daiane, 11 anos)

Resp. 2 – “Macarrão, arroz, feijão, salada, fruta”. (Israel, 10 anos)

Resp. 3 – “Jogar bola bastante, desenhar, brincar de rasteirinha no recreio, mas passar devagar a perna para não machucar”. (Igor, 7 anos)

Resp. 4 – “Bolacha, leite, vitamina, cachorro-quente. O livro sobre princesa, animais, lendas. Escrever o Português e escrever historinhas”. (Daiana, 8 anos)

Resp. 5 – “Piscina se tivesse aqui. Jogar futebol. Leite com bolacha. Pular corda”. (Augusto, 9 anos)

Resp. 6 – “O recreio é gostoso uma paradinha na aula. As aulas de matemática – frações. Educação, explicando nada de ruim pra gente”. (Rodolfo, 9 anos)

Resposta 7 – “As comidas, os passeios, ler histórias, brincar, jogar bola”. (Rafael, 9 anos)

3.9.4.1 Categorias relacionadas às gostosuras

- vir à escola, estudar, aprender
- macarrão, arroz, feijão, salada, fruta
- jogar bola, brincar de rasteirinha no recreio
- desenhar

- bolachas, leite, vitaminas, cachorro-quente
- escrever historinhas
- livros sobre princesas, animais, lendas
- o recreio, uma paradinha na aula
- explicações boas
- as comidas, passeios, ler histórias, brincar

3.9.4.2 Menciona gostosura como

- vir à escola
- merenda
- brincadeiras no recreio
- desenhar
- escrever historinhas
- ler livros
- o recreio
- explicações
- Passeios

3.9.5 Fale sobre as coisas de valor e importância dessa Escola. O que valeu a pena?

Resp. 1 – “Na hora de ler, escrever, fazer matemáticas, ir à biblioteca para ler”.
(Israel, 10 anos)

Resp. 2 – “As professoras que me deram aula. Fazer os deveres, leituras, escrever.
Eu aprendi mais. (Daiana, 8 anos)

Resp. – “Estudar Português – verbo. Brincar com os amigos. (Augusto, 9 anos)

Resp. 4 – “Estudar, a aula, quando a gente crescer vai ter um trabalho, por isso vale a pena ir à escola”. (Rodolfo, 10 anos)

Resp. 5 – “Professoras que são boas e a diretora. Meus amigos. Meu amigo de cadeira roda. Ele não sabe falar, eu pergunto a ele as necessidades dele e ele responde por gestos de cabeça e eu ajudo ele” (Rafael, 9 anos)

3.9.5.1 Categorias relacionadas aos valores

- ler na biblioteca

- as professoras

- deveres
- escrever
- brincar com os amigos
- ir à escola para trabalhar quando crescer
- amigo de cadeira de roda- eu ajudo ele

3.9.5.2 Menciona valores como?

- leitura
- professores
- dever
- escrever
- brincar
- trabalho quando crescer
- ajudar o amigo de cadeira de rodas

A escola para a paz é a aprendizagem das relações em rede: - a intersecção da convivialidade com a escola e com a comunidade. É o saber ler e escrever a partir das relações do estudo dos valores humanos em sociedade. Essa paz é tolerar as diferenças e conseguir fazer acordos, consensos, dissensos, ter compaixão. É a harmonia no interior de cada criança, a capacidade de lidar com o conflito, é estar em paz consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

A prática da escola para a paz se processa através de ações e prevenções direcionadas à questão de dificuldades da aprendizagem de ler e escrever, de tratar com os colegas, da merenda escolar, das diversões, das brincadeiras, dos passeios culturais, das conversações, espiritualidade, estrutura econômica, da existência ou não da realidade familiar e ainda de um cuidado psico-sócio-histórico-interacionista, por intermédio de uma equipe multiprofissional pela transdisciplinaridade (neurologista, clínico geral, psicólogo, ambientalista, assistente social, filósofo, arquiteto, músicos, pedagogos, mães). Toda essa prática de paz, as crianças e adolescentes, a manifestam num tom de alegria, muitas brincadeiras e uma irradiação de valores com mansidão e com gostosuras que surtirão prazer e imensa satisfação na espontaneidade do dia-a-dia das suas convivências. A composição existencial humana das meninas e meninos faz parte desse mundo cheio de perspectiva que a imaginação, a curiosidade e as fantasias desenvolvem na malha intelectual, do modo de ser dessas crianças e adolescentes. E aí está a urgência de nossa corresponsabilidade amorosa, cheia de saudabilidade e uma vontade enorme com discernimento de tudo aquilo de grandioso já existente na convivência das meninas e meninos em seus modos existenciais.

3.9.6 A visibilidade através de pontos de vista diferentes

A solidariedade provoca uma visão de aplicação da diversidade e a possibilidade de uma ação compreensiva do modo de ser das crianças, sem a loucura do julgamento apressado e cheio de desmedidas e desumanidade. Permitir-

nos não olhar para as crianças como educadores do nosso tempo, tão pobre de experiências vitalizadoras, das expectativas das crianças educadoras desse tempo atual.

A educação passa a ter um sujeito como prioridade especial, as crianças e adolescentes, que compõem em si a aprendizagem, a riqueza da paz, circuladora em suas intenções, plenas de curiosidades. Curiosidades que dão a constituição da sinalização esplendorosa da manifestação da aprendizagem educadora. É o símbolo significativo, extraído da perplexidade das incertezas, respiradas nos embalos das ondas quando quebram e seguem e fluem com maior força.

Os sonhos, desejos e idéias, imagens, fantasias, curiosidades, são as substâncias que transformarão no fermento potente que as crianças e adolescentes apresentam para o funcionamento da vida na paz, alegria, prazer, valor e gostosura para a reconstrução do novo ser humano bom de coração.

Neste contexto encontramos os mecanismos de grande alcance para podermos realizar a proeza de um mundo repensado, onde o novo pensamento é o estímulo para se ir além, na construção da vida com sabor de generosidade, da pureza contagiante e alarmante de uma socialização dos pensamentos pelas semelhanças de seus pronunciamentos.

É a conquista firme e contínua da intersecção das múltiplas dimensões que circundam a vida dos que querem a paz. Daqueles que em suas circunstâncias, a presença de atividades pacificadoras são as circulações mais marcantes para um novo projeto de multi-convivência. E, assim, vai se tornando o lugar por excelência da personalidade prioritária do momento, a criança e o adolescente, traçadores de um plano cheio de graça, que é a participação conjunta numa sociedade que precisa

ser reconstruída para poder fazer parte dessa reviravolta de respeito às idéias e fazeres das crianças.

3.9.7 Resignificar o lócus

O ambiente físico-geográfico-escolar se transforma em um “lócus” extraordinário e quase como único para a manifestação de suas curiosidades e imaginações, conforme as respostas transcritas da pesquisa de campo. No contexto escola, a palavra educação, muda de sentido conforme a criança desejosa que a enuncia. E aí está a eficácia, pulsionada pelos desejos.

As categorias: alegria, prazer, gostosura, valores e paz, na comunidade escolar dessas crianças, explicita a fome desejosa, imaginativa, gozadora e sonhadora, tecida na intercuriosidade. E, nisso, “o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo”. (ALVES, R., 2002, p.6). Pensamento que na pesquisa as crianças o declaram com grande transparência, pela explicitação daquilo que mais circula nas veias de suas mentes e corações. As atividades se concretizam em todas as dependências do espaço geográfico escola e sociedade, com um destaque especial no extra sala de aula. Essas ações as tornam cheias de autonomia, pois a aprendizagem ora é dominada por uma criança, ora é dominada e desenvolvida por outra. São saberes reconstrutores da esperança provocadora de uma maneira diferente de fazer e explicar a palavra educação. Por exemplo, um menino na cadeira de rodas, no pátio do recreio, se transforma numa situação ética da ajuda. Proporcionando uma questão maravilhosa da prática de

valores que engrandece aquela que ajuda e prospera a recriação do sentido educacional, através desses fatos que precisam configurar dentro do leque ensino-aprendizagem. E, ao mesmo tempo, ressignifica a expressividade da emanção dos valores humanos e pessoais num ambiente escolar e seus entornos, colocando em aberto o debate de poderosos jeitos e gestos humanos como extensão escolar. O ensino-aprendizagem, nesse modo de ser, deixa de ser livros, cadernos, lápis, borracha, para ir se constituindo como personalidade de valores humanizantes, no qual o domínio da atividade é só para os que sabem fazer bem, com a atitude da compreensão, da ajuda e nunca da mudança do outro, mas pela aceitação dessa realidade, de como a realidade do outro aparece para mim.

Os mecanismos de efetivação da Escola-paz são as crianças e adolescentes, a maneira de implantá-la esbarra em administrações escolares “capengas”, corpo docente isolado do discente, secretarias de educação fiscalizadoras de “bobagens” administrativas e numa falta de percepção que se tornou uma crise virótica, espalhada por quase todas as instituições escolares, mas ainda há um veiozinho por onde resgatar os saberes das crianças e adolescentes, ressignificando esse ambiente escolar, para que se possa explorar o pensamento em sua profundidade, expô-lo nas suas semelhanças e assim ousar sem temer. Através do olhar espontâneo, cheio da necessária vontade reconstrutora de um tempo humanizante, que tem no pensamento das semelhanças, a prática das intersecções, vencendo a crise virótica da percepção. É preciso tornar visível o olhar das relações emocionais e desequilibrador das atitudes conteudistas secas e duras. Tal visibilidade é a reposição de uma constelação de gestos reais que as crianças e adolescentes realizam nas instituições e estes gestos deveriam ser prioridade nos procedimentos de ensino-aprendizagem, pois emanam da novidade sempre ativa das crianças e da

busca nas incertezas que povoam o modo existencial daqueles para quem a vida está sempre em aberto, para uma possível ressignificação da reconstrução de uma compreensão educacional crucial, com a ética democrática do abraçar juntos, desejos e interesses de cidadãos solidários.

Essa visibilidade do olhar que mira um objetivo executado através do percurso, passo a passo e cada passo é um tijolinho que formarão os lados diferentes das paredes, através de ângulos com pontos de vista conforme os pontos diferentes de visibilidade. Um ponto da criança, outro do adolescente, outro do docente e outro da instituição e, ainda mais, o ponto da comunidade solidária.

Segundo Martins:

A magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada criança e adolescente, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos, o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro e amoroso no compartilhar de saberes. (MARTINS, M.C, 1998, p.129).

Essa fruição é emoção, sensação, pensar, olhar, alegria, paz, gostosuras, prazer e valores que provocam em nós ressonâncias, cujas sutilezas estão no tecer de todos os olhares internos e nos entornos escolares. Ampliando a possibilidade da sua implantação, alcançando sentido pelo recriamento expressivo das qualidades. Nessa recepção, ressalta a contextualização ensinar/aprender, na qual a criança se reconhece. Será um impulso no ato de pesquisar, próprio de ser curioso e alegre, causando o impacto da sabedoria que é a intencionalidade de projetos democráticos, interdisciplinares e transdisciplinares, para a transformação em uma atitude pedagógica. Essa atitude será necessária a fim de desvelar e aflorar o que

está velado e abrir horizontes de potencialidades.

Alegria, paz, valores, gostosuras e prazer, no entendimento das crianças, são uma diversidade de atividades; um mar de comportamento; grandes motivos de relacionamentos; a explicitação do modo de ser, a riqueza de muita conversa gostosa; a pureza das descobertas de si mesmas, a grandeza de praticar os próprios sentimentos: o gozo de um ambiente saudável e humano. E sabendo lidar com toda essas expectativas, produziremos uma convivialidade do ensino-aprendizagem, levando em conta todo esse rico e farto contexto e pretexto.

Os meninos e meninas são embolados nesse mistério que é tão inebriante como um pôr-do-sol. Muitos não sabem se encantar com essas maravilhas e aplicam um estudo determinado, seco, sanguessuga, que não desperta atração nenhuma e corre por fora massacrando as boas intenções. As crianças fazem na dança um movimento para as descobertas, as quais manifestam a coragem da ingenuidade singrando essas tormentas do mar da convivência, a luta persistente dos contrários. Onde não cabe a lerdeza, e sim, o espírito crítico e reflexivo, que segue sempre em diante, fazendo dos obstáculos um trampolim para a próxima etapa da caminhada sem fim.

A criança “se arrasta, engatinha, corre, pula, joga e fantasia...”, intensa atividade motora. “Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta”. (FREIRE, João Batista, 1997, Vídeo Conferência do PEC).

O que significa a “linguagem da imobilidade e do silêncio?” O espaço é para pensar, se mexer e criticar. Criança é especialista em brincar. O mundo infantil é de movimentos, jogos e fantasias. Corpo e mente trabalhando juntos. “Sem viver

concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais (pessoais) de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante.” (Id.).

No falar das crianças e adolescentes, essas idéias de corpo e mente, é o que há de mais comum em suas participações na escola de educação infantil. Por isso mesmo, o nome educação infantil. Educação é uma maneira artesanal de fazer ser e, principalmente, de deixar ser. É o sair de perto da menina e do menino para ele acontecer, combatendo na busca de seu aprendizado. Educação infantil é todo um emaranhado de situações diversificadas e pela complexidade deve ser levada em diante, sem o fechamento das múltiplas possibilidades de construção e reconstrução e até desconstrução de caminhos que se devem trilhar.

A escola faz parte dessa composição, sem ser a única a explicitar o modo de ser, por isso, a complexidade, o tecimento junto com os outros espaços educacionais: o familiar, o espiritual, o social, o lúdico, o tecnológico, o jogo, o ético, o político, através dessa “teia da vida” se orchestra a educação infantil. E nessa constelação que se processa o paradigma do tempo da humanidade, numa rede transconectada com o todo de um espaço, que é real e concreto no viver infantil. A beleza disso é saber respeitar o tempo de cada um e sentir a natureza influenciando todo esse caminhar fluente no equilíbrio das emoções, produzindo a vida cidadã, transformadora para uma temporalidade ética da identidade, da autonomia e do conhecimento dos meios físico e social. O entrelaçamento das diversidades marcando o compasso para um ritmo novo, diferente, corajoso, de uma imantação que adere à ela todas as novidades criadas pela educação infantil e não ensino infantil, essa diferença faz o significado de um sentido que é o falar da criança. É

uma graduação educacional.

O educacional é todo o acontecer do dia-a-dia produzido pelas meninas e meninos. É uma linguagem transdisciplinar, composta pelo modo emocional de formar a vida, pelo jeito característico de sempre buscar algo de diferente para a constituição educacional, que se encontra nas diferentes posições vitais e nas semelhanças que se verificam nessas buscas. Por isso, a explicitação do que há em comum se dá na intersecção desse buscar criativo e inteligente, o qual esclarece e aumenta o sentido valorativo do educacional emotivo, sensível, afetivo, intuitivo e adivinhador de um percurso de felicidade, de habilidade e atitude. “É do buscar e não do achar que nasce o que eu não conhecia.” (LISPECTOR; Clarice).

As crianças e adolescentes são eternos buscadores, através de um conglomerado de situações sem demarcações precisas e até de fronteiras livres, que, pelo ajuntamento de significativas manifestações, constróem um sentido paradigmático para o aprendizado. E eles só serão atingidos pelos que também têm a mania da curiosidade na vida. Pois, é preciso descobrir um adolescente, uma criança. E é tão difícil como descobrir espécies raras no fundo do oceano e respeitá-lo como criança, como adolescente é tão difícil como respeitar espécie rara em extinção. Assim, está a sina de uma felicidade cidadã. Que coisa “sô”!!!

É essa criança que viaja contra o social do marketing, que muda conforme a vantagem financeira. Criança que manifesta dados como brincadeiras, historinhas, cuidado com o outro, leituras, recreio lindos, amizade, piadas, teatro, jogos, passeio, silêncio, estudo, desenhos, pai, mãe como novas situações para a possível transformação social de um mundo financeiro para um mundo educacional curioso e produtor de humanização energizante, que se traduz em inúmeras atividades com possibilidades de aprendizagem pelo prazer e espontaneidade. A pirâmide

hierárquica que domina a concentração da questão escolar atravança o processo de crianças com autonomia da “felicidadã” – (termo usado por Betinho).

O vírus dessa pirâmide aparece até nos “micro-poderes”: o porteiro, os zeladores, as inspetoras, a cozinheira, que sempre espalham uma postura desmerecedora sobre as crianças. Esse clima põe a criança a competir desonestamente um espaço de atuação, para manifestarem suas atitudes, perdendo desse jeito a dimensão infantil e adolescente na organização da vida escolar. O “jeitinho” das crianças precisa convencer as pessoas dessa pirâmide, para que ela se transforme em uma circular contínua, um caminho em construção permanente, por meio de um trânsito fluente daquilo de melhor da produção, dos feitos das crianças no pátio da escola. Esses fazeres serão extraídos da paz, da alegria, dos valores, das gostosuras e dos prazeres que circulam em suas maneiras de proceder na vida.

3.9.8 A transvivência

A praticidade da transvivência não é uma herança dada às crianças e adolescentes, mas, uma paixão, apaixonado pelo inesperado que é tão freqüente nos movimentos constantes da “meninada”, é a curtição que ressignifica o modo de ser das coisas que proporcionam o otimismo do viver. Por isso, é uma transvivência sem limites geográficos, sem pré-juízos, sem o tudo pronto e acabado. É preciso perceber a incorporação das diversas áreas existentes que as crianças apontam para uma nova forma de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, na

instituição escolar, da sociedade em que se vive. É uma nova organização do quadro dos saberes e valores. Sendo tudo fluente. As crianças conseguem no seu comum jeito de ser transversar desde a merenda até a educação física, pelos fios condutores, que são os amores que a vida lhes dão e o gosto saboroso que a admiração lhes confere.

É nessa transversalidade pela transposição de limites que a transvivência se faz pelo rompimento de barreiras, pois, ao atravessar todas as disciplinas, aflora uma reorganização do quadro dos saberes e valores. E isso dependerá não só da criança, mas de todo interconjunto que compõe a escola e seu entorno.

A transvivência é o grau máximo de relações curiosas das crianças, que se expressa como uma integração global e plural, que explica a realidade sem fragmentações e sem fronteiras. Num pátio de escola, a criança integra conversas, jogos, brincadeiras, teatro, bagunça, ajuda aos colegas, contar histórias, preocupar-se com a horta, passeios, lanches, merenda, o recreio como “paradinha na aula”, o trabalho futuro, a família, “corre, grita, bagunça até ficar cansada”. (Kátia – 10 anos), felicidade, mãe, professora, alegrias, sentimentos, de tal forma que elas compartilham um mesmo paradigma, nessa constelação de acontecimentos.

Compreender a transvivência é envolver-se com a superação de limites que alterarão o modo de se ajustar nos procedimentos vitais do dia-a-dia. Tendo como ponto de vista, a visão de vários pontos e na dependência do ponto a vista será outra e, assim, se dá o relativo, no sentido de relação, sendo o modo da relação que provocará a transvivência, um trânsito sem barreiras a se medir, sem gozar da medida absoluta, mas no respeito à diversidade, e, isso será o prodígio do sonhador, inspirado no mundo infantil das curiosidades, que fazem “cócegas na consciência”. (ALVES; Rubem, 2002, p.25). E aparecerão atitudes de paz, valores, alegrias,

gostosuras e prazeres numa grande e imensa mesa de debate que afrontarão o marketing atual dos meios de comunicação, com o seu unilateralismo agudo e feroz, calibrado na identidade universal e destruidor e vitimizador da identidade do outro. E a criança e adolescente é hoje um outro, sujeito de seu modo de ser, de sua identidade diversa e local. Isso é uma construção que reclama compreensão, participação, “jogo de cintura”, confiança e, principalmente, compromisso. Compromisso com um comportamento ético-social, que tem na visão escolar a vontade de uma transposição para a construção de uma visão desses meninos e meninas que têm a paz, a alegria, as gostosuras, os valores como atitudes ressignificadoras do procedimento educacional e do currículo real da escola que tem na vida sua direção e meta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que sempre vai ser paixão
E nunca vai ser ilusão.
Isso você pode me dar, o amor
Puro como o ar.
Você vai ficar marcado em mim
E eu vou sempre lembrar
E vou sempre te amar.
Seu nome está escrito com o meu,
Em duas rochas muito fortes
Que nunca vai desmanchar
E vou sempre te amar”.

(Cristina de Oliveira Carvalho, 10 anos, 4ª série)

Nosso objeto de estudo não é uma atividade mecânica, mas, humana. É um investir na ação, prática humana, que floresce no jeito bonito de ser, nas relações de elegâncias que as crianças manifestam no contentamento de viver a percepção das junções, parte por parte de uma ramificação que formam o todo de um entroncamento, sinalizado por aquilo que brota, jorra, abre-se, desabrocha e se manifesta, desocultando o tempo humano na sua diversidade no retorno à paz, à alegria.

O objetivo implantado por um movimento de formação raiz, para importar as composições viciadas, oferecidas como “jeitinhos” práticos e embaixadores da busca de uma realidade nova, reflexiva e crítica.

A justificativa é uma rede, uma constelação que naturalmente se harmoniza em direção da formação de um todo múltiplo, constituindo a continuidade de um ser em modificação que exige a atenção de quem quer sempre decolar e ir adiante, envolvendo o novo, o diferente, o que ainda vai ser. Um modo de captar com consideração e sensibilidade. Um jeito de articular uma solução razoável. A prática

da construção de momentos de diálogo. Ampliação da capacidade de fazer acordos, paradigmas novos de investigação de todo o processo até então encaminhado, percebendo as dúvidas e buscando novas formas de ensinar. Estando ciente da dinâmica de amizade entre os alunos, as interrelações construídas entre eles. Ter a sensibilidade para compreender a experiência vivida pelas crianças, que pode ser através de uma história comum e também através de uma história individual e, assim, a avaliação dos comportamentos será humanizadora e garantidora do ressignificado das novas formas de ensinar.

Não é o modo moderno, com jeitão truculento, que faz o projeto funcionar, mas a interatitute contextualizada que criará uma rede de funcionamento que envolverá a complexidade (a necessidade de fazer juntos) para atingir as possibilidades de funcionamento e até de modificações, descobertas no projeto, para poder seguir adiante. Não é um dado absolutamente certo que faz caminhar, mas a interconexão de vários dados que envolva a todos e constitua a possibilidade do funcionamento do processo como um todo.

As brincadeiras e a paz entrelaçam-se, constituindo uma potencialização, daquilo que é complexo, em sua vinculação com o agir humano daqueles que estão juntos com as crianças e não daqueles que ditam os procedimentos a partir de uma visão adulta e dogmática. Necessita-se um surgir coletivo, para que uma poça de lama seja mais que uma sujeira. É pelo compartilhamento do todo que deixamos os veredictos fatais de lado e partimos para a descoberta de novos empreendimentos nos afazeres da vida. É possível medir, qualificar, mas é preciso saber que o outro também mede e também qualifica, então é necessário buscar a intersecção, a semelhança, aquilo que podemos praticar juntos. E aquilo que é apenas diferente e nunca no sentido de ser ruim. Talvez nossa maneira de adulto não aprova tal

façanha, mas é nela que está a integralidade das meninas e meninos. O grau de entendimento é que vai proporcionar o equilíbrio na relação e poder enxergar o privilégio dessas atitudes, no ponto que nos envolvem também, pois não estamos desligados de tais situações, elas não são estranhas a nós e nem nos causaram uma doença.

Essas situações quando bem apreciadas estimulam o entrelaçamento com as maiores novidades que elevam a harmonização das diferenças que fazem a integridade. Essa espontaneidade das meninas e dos meninos não é descarregada de sentido, ela é fruto da realidade de muitos anos já vividos pelas crianças antes de entrarem para a escola. Por isso, a experiência delas extra-sala de aula é culturalmente forte e significativa para seus passos dentro do novo ambiente escolar.

Quando a escola souber lidar bem com esse dado fatal da vida das crianças, conseguirá ver seu currículo escolar cheio de planos e projetos que causarão orgulho às crianças, por se sentirem presentes e atuantes, com as experiências de todos os seus anos vividos até então. A escola não será um estranho começo em suas vidas, mas o englobamento pelo tecimento junto de todo esse grande prazer e gosto que será a atração envolvente de todas as meninas e os meninos que comporão juntos o programa escolar ressignificativo para suas vidas em continuidade e suas felicidades voarão com o pensamento.

A criança é cheia de felicidade, é linda, é risonha, boa, doce, cheia de vida, tudo isso precisa fluir e fruir no programa curricular da escola e por aí se administra a candura mais grandiosa da postura humanizante. Para a criança tudo é gosto e prazer, é riso e contentamento, é urgente a escola pelo seu currículo envolver-se com esse gosto, prazer e contentamento, tornando assim a vida escolar num espelho dessa realidade de afeição infantil e dar asas a essa natureza, através da

participação fatural dos programas escolares, pelas crianças cheinhas de encantos que significam muito bem a vivência escolar.

Não precisa entristecer a criança com exigências e regras que não dizem respeito ao seu gosto e contentamento, para dizer-se escola, sala de aula, lugar de ensino. É o espaço necessário ao ensino-aprendizagem que vai proporcionar a possibilidade da realização das proezas da meninada com o adulto junto e bem mais feliz no processo.

A disciplina não é a única estratégia para o funcionamento do ensino-aprendizagem, a escola não pode se tornar um destacamento militar. A criança é um fermento na massa e não um autômato, nem um ser para se domesticar. É uma modificadora da situação, por isso precisa fazer parte das discussões, da construção do currículo, da avaliação das perdas e ganhos. Precisa sorrir de contentamento com aquilo que está sendo ao viver em todas as atividades que teceram juntos. Essa maneira de tratar é como o sol após uma chuva gostosa, tudo fica muito mais lindo, completo e cheiroso. O sol é bom e a chuva é boa, mas os dois intercalando-se faz os passarinhos gorjear com uma beleza nunca vista. A liberdade é a execução de uma resposta íntima, consciente e rigorosa a uma circularidade de relações, para montar e desmontar contextos. Uma ordem, uma referência, uma beleza, um universo através da racionalidade flexível, para na ética envolver o humano com seus projetos.

É a ação das crianças contrariando a fatalidade das coisas. A criança pode e deve administrar os seus desejos. Não há nada a temer quanto aos mistérios. Pode-se escapar à dor. A felicidade lhes é possível. Não precisam temer à morte.

O ensino-aprendizagem é uma substância que cura, dependendo da dose e da respectiva manipulação dessa dose, a criança precisa estar junto. Não basta a

exigência da matrícula, mas ser fermento na massa é o que vai conferir sentido e razão para organizar um jeito para a manifestação corajosa imbuída da liberdade, da alegria, da paz, do prazer, do gosto de participar e se ver como agente atuante numa realidade em que as meninas e os meninos encontrem a liberdade maravilhosa.

Qualidade, luz, cor, profundidade, colo, maternagem, ninho, carícia, dispositivos humanitários e personalizantes, engendrados de condutas sábias e tranqüilas. Facilitadoras da ação na diversidade das manifestações de vida que enfrentamos no dia após dia por onde agimos, relacionamos e vamos sendo. Os esforços da intervivência não são artificiais ou virtuais, possuem a marca daqueles que o ocupam, por isso o cuidado necessário para uma somatização, hospedando toda a obra da intervivência em nós que somos a massa, e as crianças o fermento, daí surgirá um currículo de saberes diversificados. Nesse esquema, a criança nunca é objeto de exposição, mas sujeito expositor dos saberes de suas atividades surgidas de suas curiosidade e manifestações.

Não é na submissão a um currículo pronto e acabado e certinho, pela visão dos adultos que o elaboraram, e sim a transmissão de querências de quem sabe desmontar e até quebrar para formar diferente, de outros modos. Para servir a umas crianças e que pode ser modificado para ter interesse de outras crianças, por isso é um currículo tipo quebra-cabeça, peças de montagem, e é preciso procurar as peças certas para preencher as lacunas. “A harmonia é unificação de muitos misturados e a concordância dos discordantes”. (NICÔMANO DE GERASE, Introdução à aritmética in CHAUI, 2002, p.72)

As peças são as querências das crianças, enquanto não expuserem seus “quereres” esse currículo estará incompleto, com lacunas a serem preenchidas. E as

peças do grande quebra-cabeça estão com as crianças. É necessário que essas peças sejam colocadas para o completo funcionamento do currículo e aí está o grande jogo, ninguém pode esconder suas peças senão a lacuna permanecerá, mas o quadro curricular deve possibilitar a todos os jogadores a participação, senão algumas lacunas permanecerão para sempre. E aí se dá o espaço de encontro e inter-convívio humano potencialmente educativo, através de um projeto de educação consciente e crítico.

“Autonomia implica que cada um parcela e construa a sua história individual e a própria história da escola como tempo de possibilidade, e não de determinação”. (FREIRE, 1999).

“Uma escola de sujeitos empenhados coletivamente na sua transformação qualitativa certamente terá um currículo escolar – que se consubstancia em todos os espaços – significativo para os alunos e propício ao crescimento humano de todos”. (ALBUQUERQUE, 2002, p.21).

Uma escola-paz corajosa que precisa ser administrada pelas ações de bondade, de alegria, de prazer e de valores que estão penetrados na interatividade das meninas e dos meninos que constroem um espaço de vida ressignificado e cheio de expressividades que encantam o currículo escolar. Currículo este que será o instrumental democratizador de todas as atividades que serão elaboradas nos diversos procedimentos da interdisciplinaridade, do funcionamento da escola. As ações medidoras serão as alegrias, a paz, o prazer, a gostosura, o valor que nortearão todo o processo de aprendizagem das meninas e meninos.

Nós elaboramos uma primeira abordagem dessa problemática nesta realidade, portanto não temos a pretensão de um projeto completo e acabado, mas propormos novas pistas de reflexões para outras abordagens e outros trabalhos.

“Muitas coisas que nem sabemos quais são estão por vir – o futuro ainda não chegou –” (CIRNE-LIMA, 1996, p.13)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, M. H. – **O projeto educacional e a autonomia da escola.** Caderno do PEC Formação Universitária , Tema 1,módulo 3 , São Paulo: 2002.

ÁLVAREZ, M.N. etal. – **Valores e temas transversais no currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Rubem – **É errando que a gente aprende.** Revista Nova Escola , São Paulo: Abril, ano XVI, agosto , 2001.

----- - **Perguntas de crianças** – F.S.P. SINAPSE, 24.09.02.

----- - **Livro sem fim** – São Paulo: Loyola, 2002.

----- – **A arte de produzir fome** – Folha Sinapse, nº 4, 29 de outubro: 2002.

ANTONY, James. **The Systems Makers: Piaget and Freud.** British Journal of Educacional Psychologie, 1957, vol. 30, n.4, p.255-269.

ARATANGY, Lídia - **Ética e Exclusão: o que que a escola tem com isso?.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOBBIO,N. - **El Tiempo de los derechos.** Madrid: Sistema, 1991.

BOFF, L. – **Seleção de textos militantes.** Petrópolis: Vozes, 1991.

BORING, Edwin G. et allii. **A History of psychologie in autobiography.** Vol. 4, New York: Greenwood, 1952, p. 237-265.

CAPRA, F. – **A Teia da Vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** Tradução de Newton Roberval Eicheberg, São Paulo: Cultrix, 1996.

CHAUÍ, M. – **Introdução à filosofia: dos pré-socráticos à Aristóteles.** São Paulo: Cia das Letras, 2002.

CIRNE-LIMA, **Dialética para principiantes**. coleção: Filosofia-48, Porto Alegre: EdipucRS, 1996.

CONNELL, R:W: - **Escuelas y Justicia Social**. Madrid: Morata, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara – **Pedagogia e Currículo em três tempos**. Pátio, Revista Pedagógica, Porto Alegre: nº 21, Ano VI, maio/junho, p.44-47, 2002.

DAVIS E OLIVEIRA, CL. e Z. – **Psicologia na Educação**. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 1994.

DEBESSE, M. y MIALARET, G. **Pedagogia comparada**. Barcelona: Oikos-Tau, 1974.

DE LA TAILLE, Yves – **Vergonha, a ferida moral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DELVAL, J. e BARRIO, Cristina del – **A Educação para a paz**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. – **Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

----- **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

----- **Introdução à prática do método clínico: descobrir o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DE MASSI, Domênico – **O ócio pós-industrial**. Revista Ensino Superior, ano 2, nº 22, julho de 2000.

DEMO, Pedro. – **Política Social do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIMENSTEIN, G. – **Quem tem de repetir é a escola**. SP: Folha de São Paulo, Caderno 20 de 08/09/2002.

DOLLE, Jean Marie. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Poema de sete faces**. in Nova reunião, 19 livros de poesia, vol.I, Rio de Janeiro: José Olímpio, 1983.

ELKING, David. **Desenvolvimento e educação da criança: aplicação de Piaget na sala de aula**. Tradução de J. Severo de Camargo Pereira. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1951.

EVANS, R. Piaget. **O homem e as suas idéias**. Tradução de Maria Luíza Osório de Castro. Lisboa: Socicultur, 1973.

FLAVELL, J. H. **La psicologia evolutiva de Jean Piaget**. Tradução de Marie Thérèse Cevasco. Buenos Aires: Editorial Paidós, s/ data.

FREIRE, P. – **Año Mundial de la paz**. El correo de la Unesco: Dic, 1986.
-----**Educación y derechos humanos: estratégias didácticas y organizativas**. Madrid: Popular, 1999.

----- **Pedagogia do oprimido**. 6.ed., Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1978.
----- **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, João Batista, **Vídeo conferência do PEC sobre corpo e art**. 1997.

GADOTTI, Moacir – **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

GEBER, Beryl A. **Psicologia do conhecimento em Piaget**. Tradução de Pedro Dória. Rio: Zahar, 1979.

HANS, Nicholas. **Educação comparada**. Tradução de J. Severo de Camargo Pereira, 2.ed. São Paulo: Nacional, 1951.

HICKS, D. – **Understanding the field**. in Hicks, D. – Education for peace, Londres: Routledge, 1988.

JARES, X.R. – **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUZURIAGA, L. **A pedagogia contemporânea**. Tradução Idel Becker, São Paulo: Nacional, 1951

MARTINS, M. C. ; Picosque, G. e Guerra, M.T.T. – **Didática do ensino da arte. A língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MATURANA, Humberto Romesin – **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 67.

MORIN, Edgar – **A Cabeça bem feita**. Tradução de Eloá Jacobina, RJ: Bertrand Brasil, 2000.

-----**Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya São Paulo: Cortez, 5ª ed. ,2002.

PÁTIO – Revista Pedagógica – **Educar para a paz e para a cidadania democrática**. Ano VI ,nº21, MM/JL – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULO, M. N. – **Primeiros passos em Filosofia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2000.

PÉREZ, Serrano, G. – **Educação em valores: como educar para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. – **Une education pour la paix est-elle possible? Bulletin de L'enseignement de la société des nations**. V.1, p. 17-23, 1954 – trad. Inglesa: Is an education for peace possible? The Genetic Epistemologist, V.17, p.59, 1989.

----- **Autobiographie**. Cahiers Vilfredo Pareto, Droz, Genebra: n.10, 1966, p. 129-159.

-----**Sagesse et illusions de la philosophie**. Paris: PUF, 1965.

-----**Estruturalismo**. Trad. Moacir Renato Amorin. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1970.

Programa de estudos para reciclagem do corpo técnico e docente na linha construtivista – Fundamentação teórica. 1989. (texto mimeo).

Revista Ensino Superior – **O Ócio pós-industrial**. Segmento, julho/2000; Ano 2, n.º 22; p.29.

Revista Nova Escola – **Só aprende quem tem fome**. Ano XVII, nº 152, São Paulo: abril de 2002.

ROBACK, A. A. **History of Psychology and Psychiatry**. N. York: Vision, 1962.

SARDI, S. A. – **Uma relação imediata do eu com o seu contínuo acumular e crescer**. Revista Veritas, PUCRS, v.43, nº2, Porto Alegre: EPECÊ, 1999.

VERGNAUD, Gérard. **Validez de la obra de Jean Piaget**. In: Clanet, C. et alii, Dossier Wallon-Piaget. Tradução de Matilde Horne, Buenos Aires, Granica Ed., 1974.

VINH-BANG. **El método clínico em psicología del niño**. In: AJURIAGUERRA, J. et alii. Psicología y epistemología genética: temas piagetianas . Buenos Aires: Proteo, 1970.

SACRISTÁN, J. G. – **Educar e Conviver na Cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Lima, Luzia Mara – **O Tao da Educação: A filosofia Oriental na escola ocidental**. São Paulo: Ágora, 2000.

WEILL, Pierre – **“Nova lógica, novo amor”** In: Brandão, Dênis, M.S. e Cresma, R. (orgs). O Novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística. 2. ed., São Paulo: Summus, 1991.