

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e

Aprendizagem

Bruna Laselva Hamer

AMORAS E JABUTICABAS

BAURU

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e

Aprendizagem

Bruna Laselva Hamer

AMORAS E JABUTICABAS: Raízes e frutos de uma Pedagogia Profunda para todos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem sob orientação da Prof. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e co-orientação da Ms. Marie-Celine G. R. Florio Lorthiois

BAURU

2014

Hamer, Bruna Laselva.

Amoras e jabuticabas : raízes e frutos de uma
pedagogia profunda para todos / Bruna Laselva
Hamer, 2014

192 f.

Orientador: Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Co-orientador: Marie-Celine G. R. Florio Lorthiois

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014

1. Educação. 2. Pedagogia Profunda. 3. Psicologia
Junguiana. 4. Dança Circular Sagrada. 5. Toques Sutis.
I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BRUNA LASELVA HAMER, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 09 dias do mês de maio do ano de 2014, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação/FC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO do(a) Departamento de Ensino e Práticas Culturais / Universidade Estadual de Campinas, Profa. Dra. LÚCIA HELENA HEBLING ALMEIDA do(a) Departamento de Psicologia e Psiquiatria Médica / Universidade Estadual de Campinas, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BRUNA LASELVA HAMER, intitulada "AMORAS E JABUTICABAS: Raízes e frutos de uma Pedagogia Profunda para todos". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI


Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO


Profa. Dra. LÚCIA HELENA HEBLING ALMEIDA

APOIO FINANCEIRO:



FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Não há como começar, senão agradecendo. Gratidão que me toma e transborda de minha alma:

À Deus, força divina em mim e em todo o universo, gratidão por encontrar alegria e sentido em minha vida.

Pai, Mãe, Nino e Thatá, vocês são minha casa, a casa de minhas memórias, de minha história. Em vocês repousam meus medos de menina e meus anseios de melhorar o mundo. Gratidão por me escolherem e me aceitarem.

Thiago, meu amor: companheiro único e que escolheria infinitas vezes, para a jornada da verdade. Jornada além do tempo e espaço, mas embelezada pelos momentos que vivemos juntos, crescendo, nos descobrindo, nos desiludindo, nos amando... Você sabe as cores, os perfumes e as formas de meus anseios, e, confiante, me faz continuar a acreditar, sempre.

Minha bela Alice, flor que me ensina a nascer e renascer. Que convida minha criança a brincar e se encantar diante das belezas e mistérios. Que, curiosa, busca a vida com poesia: *Quem colocou a lua no céu?, Onde eu estava quando você era pequena? Tocando em algum lugar!, Quando eu nascer de novo, quero chamar Júlia!* E revela os limites do saber, aceitando e admirando o incognoscível. Filha, gratidão por me ensinar a Ser!

Às minhas amigas de infância, muitas que não vejo há tanto tempo, e que não sei se as encontrarei novamente: Ju Correia, Raquel, Marcela, Giovana, Gabriela, Débora, Karina, Luciana, Emilly, Isabella, Gabrielinha, Bruna, Morena, Keitty, seus sorrisos ainda ecoam em mim...

Aos queridos amigos da Mocidade, presentes na nossa eterna busca por nós mesmos: Guto, Mari, Tom, Nélli, Gu, Keko, Camila, Amanda, Mariza, Mário, Allan, Cleide, Wandê, Ju, Simone, Lenita, Renata, Bel, Lili, Jana, Rô, David, Fabi, Kell, Suzana, Márcio, Maíra, Marcinho.

À Cecília Borelli que, como uma brisa, me trouxe a Pedagogia Profunda.

À amiga, confidente, parceira, mestra, provocadora e incentivadora, Bete *Flamboyant* Benetti.

Às amigas Fabi e Paola, que viveram comigo a angústia, o entusiasmo, o esgotamento, a indignação, o amadurecimento e, mais que tudo, a certeza que a vivência deste

mestrado trouxe para mim. Que desejam, assim como eu, despertar e preservar a criança eterna que em nós habita.

À querida Céline, que se transformou em um mito para mim desde o primeiro encontro. Mas, que se mostra humana, verdadeira, mortal, inteira, com seus sonhos e seus limites, e, encantadoramente, inspiradora! Gratidão pela confiança, pelas palavras verdadeiras, pelos questionamentos, pelo olhar crítico e sensível, pelo acolhimento, pela atenção aos meus sonhos (os noturnos e os ideais) e pelo imenso respeito. Com você aprendo a ser a educadora que sonho.

À professora Verinha, que me acompanha desde a graduação, com abertura, entusiasmo e interesse às novidades que eu lhe trazia. Que me incentivou e apoiou a ingressar no mestrado. Que, corajosamente, acolheu meus anseios e me estimulou a transgredir os limites institucionais. Obrigada pelo carinho, confiança e liberdade!

Aos professores da Banca examinadora: Guilherme do Val Toledo Prado e Lucia Helena Hebling Almeida, que me ajudaram a assumir esta pesquisa em minha história e a narrá-la à altura de sua significância. Que me provocaram a ser verdadeira, a não me intimidar diante do ambiente acadêmico e me trouxeram dicas valiosas para melhorar o trabalho.

À professora “Fabíola”, pelo acolhimento à minha proposta, pela grande inspiração que se tornou para mim, pela pessoa encantadora que é.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro, que me possibilitou a dedicação exclusiva a essa pesquisa, e mostrou o espaço, existente e crescente, na academia para ampliar o campo de compreensão e atuação da Ciência.

Aos amigos que conheci no Programa e que tornaram tudo tão mais leve. Em especial: Elisa, Renata, Alessandra, Milena, Amanda, Mário, Andreia, Jussânia, Fran, Fer, Anderson, que estiveram mais próximos e compartilharam as alegrias e tristezas!

À Maria Elisa Albuquerque que, com carinho e interesse, fez a leitura do trabalho aprimorando sua escrita.

Ao José Luiz, que com tanta dedicação e carinho captou e editou as filmagens da qualificação e me presenteou com sua sensibilidade: “As árvores são fáceis de achar, ficam plantadas no chão ... Crescem para cima como as pessoas, mas nunca se deitam, o céu aceita...” (Arnaldo Antunes e Jorge Bem Jor).

CANÇÃO DO BAILARINO

*Tu, que moves o mundo,
moves também a mim.
Tu me tocas profundamente
e me elevas alto, a ti.
Eu danço a canção do silêncio,
segundo uma música cósmica.
Coloco meu pé ao longo das bordas do céu.
E sinto como teu sorriso me faz feliz.*

Bernhard Wosien

HAMER, Bruna Laselva. **Amoras e jabuticabas: Raízes e frutos de uma Pedagogia Profunda para todos**. 2014. 192f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

RESUMO

A presente investigação se delineou a partir da necessidade de reconsideração dos propósitos da educação e do sentido do processo de escolarização. Os debates atuais sobre a educação apontam grande dificuldade dos sistemas educativos em proporcionar um ensino de qualidade, respeitando a heterogeneidade e a individualidade na comunidade escolar. A razão, o conhecimento científico e técnico, e a especialidade, são fortemente valorizados em nossa cultura, o que se reflete na área da educação. Assim, são oferecidos à criança estímulos intelectuais desde muito cedo, enquanto seu corpo, suas emoções, sua intuição vão sendo silenciados. A Psicologia Junguiana, ao considerar, além do inconsciente pessoal do ser humano, a existência de um inconsciente coletivo, permite ir muito além da visão do homem como ser apenas racional. A observação da criança sob essa ótica, justifica a atenção ao seu corpo, seus sonhos, suas emoções, seu intelecto, sua espiritualidade e quantas outras dimensões se apresentem. A educação deve então atender todas as suas necessidades, visando uma formação integral. Com esse objetivo nasceu a Pedagogia Profunda, a qual considera a criança com suas múltiplas dimensões. Seu eixo teórico se baseia na Psicologia Profunda, integrando ainda princípios e práticas das Danças Circulares Sagradas e dos Toques Sutis. A Pedagogia Profunda não propõe uma metodologia de ensino, mas um aprimoramento do educador, de sua personalidade, de sua visão de ser humano e do seu conhecimento da criança. Além da dança e dos trabalhos corporais citados acima, ela inclui o trabalho com a matéria, por meio de técnicas artesanais e trabalhos manuais, assim como brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos. Dessa forma, este estudo teve como objetivo analisar a aplicação

dos pressupostos da Pedagogia Profunda na prática de uma docente de Educação Infantil e avaliar se a prática desenvolvida favorece o atendimento à diversidade. É caracterizado como um estudo de caso, fundamentado na metodologia clínico qualitativa, utilizou dos métodos de História de Vida, Narrativas e Análise de Conteúdo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de educação infantil, por meio de observação da prática docente e entrevistas com a professora, desenvolvidas em oito encontros, além de análise documental. O levantamento bibliográfico ocorreu em três bases de dados (nacional e internacional), identificando-se a publicação de apenas dez artigos na última década relacionados à utilização dos conceitos da psicologia junguiana na educação, destacando a escassez de trabalhos que integrem as duas áreas. Os resultados da observação da prática docente apresentam a possibilidade de uma educação pautada nos valores da liberdade e confiança, com inclusão da dimensão artística e do contato com a natureza no processo educacional, potencializando o espaço para os interesses e curiosidades da criança. Os dados foram organizados em quatro eixos: ambiente descontraído; o brincar com a matéria; a criança e o corpo; e, a relação da professora com as crianças. As conclusões afirmam a contribuição da Pedagogia Profunda ao sinalizar possibilidades distintas de atender às necessidades da criança considerada em sua integralidade, favorecendo, assim, uma educação para a diversidade.

Palavras-chave: Educação; Pedagogia Profunda; Psicologia Junguiana; Dança Circular Sagrada; Toques Sutis.

HAMER, Bruna Laselva. **Blackberries and jabuticaba fruits: Roots and fruits of a Profound Education for everyone.** 2014. 192f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

ABSTRACT

The present study was outlined from the need to reconsider the purposes of education and the meaning of the schooling process. Current debates about education indicate great difficulty of educational systems to provide a quality education, respecting the diversity and individuality in the school community. The reason, the scientific and technical knowledge, and specialty are highly valued in our culture, which is reflected in education. Thus, are offered to the child intellectual stimuli very early, while their body, their emotions, their intuition are silenced. Jungian Psychology, by considering, in addition to the personal unconscious of the human being, the existence of a collective unconscious, allows expanding the vision of man as rational only. The observation of the child from this perspective, justifies attention to their body, their dreams, their emotions, their intellect, their spirituality and how many other dimensions are presented. Education must then attend all their needs, aiming at a comprehensive education. With this goal was born Profound Pedagogy, which considers the child with its multiple dimensions. Its theoretical axis is based on Profound Psychology, still integrating the principles and practices of Sacred Circle Dances and Subtle Touches. The Profound Pedagogy does not propose a teaching methodology, but an enhancement of the educator, his personality, his vision of the human being and his knowledge of the child. Besides dancing and body works cited above, it includes working with matter, through artisan techniques and handwork, as well as jokes, games and toys confection. In this way, this study

aimed to analyze the application of Profound Pedagogy's assumptions in a early childhood teacher's practice and evaluate whether the practice developed promotes service to diversity. It is featured as a case study, based on qualitative clinical methodology used in the methods of Life History, Narratives and Content Analysis. The research was conducted in a public early childhood school education, through observation of teaching practice and interviews with the teacher, developed in eight meetings, and documental analysis. The bibliographic survey occurred in three databases (national and international) identifying the publication of only ten articles in the last decade related to the use of Jungian Psychology's concepts in education, highlighting the scarcity of studies that integrate the two areas. The results of observation of teaching practice presents the possibility of an education based on the values of freedom and trust with the inclusion of artistic dimension and the contact with nature in the educational process, increasing the space for the child's interests and curiosities. Data were organized into four axis: relaxed environment; playing with the matter; the child and the body; and the relationship of the teacher with the children. The findings affirm the contribution of Profound Pedagogy by indicating distinct possibilities to attend the needs of the child, considered in its entirety, thus favoring an education for diversity.

Keywords: Education; Profound Pedagogy; Jungian Psychology; Sacred Circle Dances; Subtle Touches.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Viviane Fernanda Santos ao centro apresentando a atividade de colagem (eu sou a primeira à esquerda!).....	19
Ilustração 2 - Oficina de colagem no II Encontro de Pedagogia Profunda.....	19
Ilustração 3 - Composição com colagens elaborada pelos participantes	20
Ilustração 4 - Minha colagem	20
Ilustração 5 - Mandala confeccionada para apresentação na Defesa	23
Ilustração 6 - “O sonho da mata” no Auditório da OAB SP Bauru, abril de 2008.	45
Ilustração 7 - Dinâmica de relacionamento envolvendo consciência e inconsciente (FARAH, 2008)	50
Ilustração 8 - Pipa na Praça	54
Ilustração 9 - Entrada da escola	98
Ilustração 10 - Rampa de acesso ao andar inferior: à esquerda do portão de entrada com curva à direita	98
Ilustração 11 - Rampa de acesso ao andar inferior: da curva para o refeitório	98
Ilustração 12 - Rampa de acesso ao parque: do refeitório para o parque.....	98
Ilustração 13 - Janelas amplas e com grades.....	99
Ilustração 14 - Vista do tanque de areia de frente da escola - detalhe para grades nas janelas	99
Ilustração 15 - Sala de aula.....	100
Ilustração 16 - Materiais no interior das estantes na sala de aula.....	100
Ilustração 17 - Corredor de acesso às salas de aula	100
Ilustração 18 - Banheiros das crianças	100
Ilustração 19 - Refeitório e ateliê.....	101
Ilustração 20 - Aparador, mesas e decoração confeccionada pelos pais.....	101

Ilustração 21 - Pátio e horta.....	102
Ilustração 22 - Tanque de areia.....	102
Ilustração 23 - Parque	102
Ilustração 24 - Canteiros laterais das rampas	103
Ilustração 25 - Sala G2 - vista do fundo para entrada.....	122
Ilustração 26 - Sala G2 - vista da entrada para fundo	122
Ilustração 27 - Sala G2 - mesa para desenhar e mesa com materiais (folha, canetinha, lápis)	122
Ilustração 28 - Sala G2 - crianças brincando sobre tapete de EVA.....	123
Ilustração 29 - Sala G2 - antes da organização dos materiais: crianças brincando de trenzinho com cadeiras	123
Ilustração 30 - Pista de corrida pintada em papelão e carrinhos	126
Ilustração 31 - Crianças levando carretel para dentro da sala	128
Ilustração 32 - Crianças organizando sapatos no refeitório	130
Ilustração 33 - Professora e crianças brincando com água e folhas de palmeira.....	141
Ilustração 34 - Alípio deitado desenhando na areia.....	142
Ilustração 35 - Menina sentindo a lama com os pés	142
Ilustração 36 - Menina desenhando com giz sobre o gelo	143
Ilustração 37 - Duda com os pés em balde com lama.....	144
Ilustração 38 - Duda lavando os pés de Laura no balde.....	144
Ilustração 39 - Entrando no bosque	146
Ilustração 40 - Professora mostrando seiva ressecada para criança.....	147
Ilustração 41 - A descoberta do gelo (pedra).....	149
Ilustração 42 - Criança descansando dentro de caixa de papelão	151
Ilustração 43 - Daniel falando na ponta do corrimão.....	152

Ilustração 44 - Crianças desenhando com giz embaixo do degrau da escada	152
Ilustração 45 - Ramalhete de Pedro	153
Ilustração 46 - Trabalho corporal com gelo e dente de leão	158
Ilustração 47 - Toque em criança deitada sobre a mesa.....	159
Ilustração 48 - Toque na nuca, cabeça e testa com carrinho	159
Ilustração 49 - Professora pulando amarelinha com crianças	162
Ilustração 50 - Professora colhendo amora para as crianças	165

SUMÁRIO

1 UMA MANDALA NARRATIVA!	17
2 MÉTODO	24
2.1 Objetivo geral	29
2.2 Objetivos específicos.....	29
2.3 Características da pesquisa	30
2.2 Local e sujeitos	31
2.3 Procedimentos.....	32
2.4 Interpretação dos dados.....	35
3 O CENTRO DA RODA: MINHA HISTÓRIA	39
4 CIRANDA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O SER HUMANO INTEIRO	59
4.1 A Psicologia Junguiana e o desenvolvimento da personalidade.....	61
4.2 As raízes da Pedagogia Profunda.....	67
4.3 O corpo e a alma da Pedagogia Profunda.....	80
4.4 A formação do educador	90
5 OS ELEMENTOS DA MANDALA.....	93
6 JABUTICABAS: A HISTÓRIA DA PROFESSORA.....	109
7 AMORAS: A DANÇA DA PROFESSORA COM AS CRIANÇAS.....	120
7.1 Ambiente descontraído.....	125
7.2 O Brincar com a matéria.....	134
7.3 A criança e o corpo	153
7.4 Relação da professora com as crianças	160
8 OS SENTIDOS DESSA MANDALA	167
REFERÊNCIAS	175

APÊNDICE 1 - Roteiro de Observação de Indicadores da Cultura Inclusiva no Ambiente	
Escolar	183
APÊNDICE 2 - Roteiro de Observação da Prática Docente	186
ANEXO 1 - Curso de Pedagogia Profunda – Ementa Módulo 1	187
ANEXO 2 - Curso de Pedagogia Profunda – Ementa Módulo 2	188
ANEXO 3 – Curso de Pedagogia Profunda – Ementa Módulo 3.....	189
ANEXO 4 - Curso de Pedagogia Profunda – Ementa Módulo 4	190
ANEXO 5 - I Encontro de Pedagogia Profunda.....	191
ANEXO 6 - II Encontro de Pedagogia Profunda.....	192

1 UMA MANDALA NARRATIVA!

Antes de tudo, sinto ser preciso contar a história deste trabalho.

A possibilidade de desenvolver uma pesquisa de mestrado sobre a Pedagogia Profunda foi um grande presente da vida para mim. Naquele período eu, mãe de uma bebê de nove meses, decidi não retornar ao trabalho como professora para estar perto de minha filha, e, ao mesmo tempo, buscava uma atividade profissional que pudesse desenvolver ao lado dela. Quando ela tinha seis meses, cursei o módulo 2 da Pedagogia Profunda sem saber realmente a razão (além de minha paixão e esta formação ser mais importante agora que eu era mãe). Mas logo, esse sentido disso se fez claro para mim, quando me vi diante da oportunidade de me aprofundar nesta pedagogia através de uma pesquisa de mestrado.

Mesmo que movida pelo fervor que a Pedagogia Profunda me despertava, realizar um trabalho acadêmico sobre ela veio acompanhado de uma dificuldade em tornar fluida minhas ideias e percepções. A Pedagogia Profunda me tocava intensamente e me despertava uma prática intuitiva e amorosa, mas foi para mim muito difícil apresentá-la em um ambiente acadêmico. A exigência de um rigor científico, um pensamento linear, uma linguagem técnica, me distanciavam do sentimento de liberdade e plenitude que, até então, a Pedagogia Profunda representava para mim.

Quando fui para os encontros com a professora em sua sala de aula, me encantei, na verdade, me delicieei com os encontros singulares e repletos de sentido que esta vivência me proporcionou. Mais uma vez, na hora de escrever sobre as preciosidades que encontrei, tive muita dificuldade em manter o relato à altura da poesia que elas continham. A primeira coletânea se tornou um texto estático, sem cores, sem harmonia, sem fluidez.

E, por muitas vezes, enquanto me dedicava às leituras, em especial as de Jung, sua maneira de escrever me preenchia e despertava novamente os mesmos sentimentos que a

Pedagogia Profunda, e eu pensava: “Preciso encontrar este espaço dentro de mim, estar conectada com esta sabedoria quando for escrever”. Mas isso não acontecia.

Foi o exame de qualificação que me permitiu transformar minha relação com este trabalho: naquele momento me senti empoderada, senti este trabalho enquanto meu e encontrei meu lugar de narradora dos encontros que vivi! Depois disso, tudo se transformou e a tensão e o retraimento de antes se transformaram em paixão e fluidez; e eu não queria parar de escrever! E realmente, reescrevi tudo. As perguntas, provocações e considerações daquele dia ecoavam dentro de mim e eu sabia, e queria, responder a todas elas!

Foi como se uma visão me acomesse e eu conseguisse perceber tudo de uma maneira integral, não racional, em movimento, como uma dança. E percebi que a Pedagogia Profunda é isso para mim: uma dança que me conecta à minha alma, ao meu propósito, à minha missão nessa vida. E então eu soube a mensagem da qual minha voz deveria ser portadora, não com uma racionalidade cartesiana, mas sim como um canto doce e amoroso.

Uma contribuição muito importante foi o contato com a dissertação de mestrado de Rosaura Angélica Soligo (SOLIGO, 2007), que me ofereceu uma visão de um trabalho acadêmico em narrativa, livre, denso, comprometido e inspirador. A partir daí, senti-me livre para escrever.

Foi preciso me libertar de um pensamento linear, racional, rígido, metódico. O que ascendeu em mim, ao contrário, foi uma força criativa, sensível, integrativa; como uma contadora de histórias.

Duas imagens me ajudam a representar este processo.

A primeira delas foi no II Encontro de Pedagogia Profunda. Além da apresentação do trabalho dos alunos dos cursos de Pedagogia Profunda, foram realizadas vivências práticas como danças circulares, trabalhos corporais e trabalhos manuais. Naquele encontro foi oferecida uma oficina de colagem, coordenada por Viviane Fernanda Santos. Minha primeira

impressão da proposta não foi muito agradável. Soou-me estranho selecionar fragmentos de imagens para transformá-los em uma composição. Os modelos que ela apresentou eram realmente lindos, mas eu não me sentia com habilidades para criar algo tão belo. Comecei o exercício sem muito ânimo e sem expectativas quanto à obra final. Mas, enquanto recortávamos, tudo foi se transformando; o ambiente era alegre, algumas pessoas mostravam imagens bonitas ou engraçadas que encontravam. Eu fui me surpreendendo com o que encontrava e, quando percebi, estava me divertindo! Na hora de fazer a colagem propriamente dita, compondo com as imagens que encontrei, foi incrível: as figuras recortadas pareciam se atrair de maneira harmoniosa, formavam uma totalidade com beleza e sentido. Senti-me muito feliz com a colagem que criei!



Ilustração 1 - Viviane Fernanda Santos ao centro apresentando a atividade de colagem (eu sou a primeira à esquerda!)



Ilustração 2 - Oficina de colagem no II Encontro de Pedagogia Profunda



Ilustração 3 - Composição com colagens elaborada pelos participantes



Ilustração 4 - Minha colagem

Hoje, percebo que minha colagem retrata a mesma essência que este trabalho.

A segunda imagem, que simboliza o processo que vivi na elaboração deste trabalho, foi o parto de minha filha. Preparei-me muito para ter um parto natural domiciliar. Eu sabia tudo. Li todos os livros, artigos científicos, relatos de parto que pude; participei de muitas oficinas de preparação para meu corpo, como yoga, hidroginástica, exercícios para períneo, posições para trabalho de parto, etc. Preparei todas as opções para o momento do parto: minha casa era próxima ao hospital, em caso de necessidade de transferência; tinha uma

equipe formada por doula, obstetra e pediatra. Até o telefone celular do motorista da ambulância nós tínhamos! Mas nada disso era garantia para que o processo do parto se realizasse como eu esperava.

Quando o momento chegou, eu senti. Era em meu corpo que tudo se passava, respirei profundamente e me entreguei! Meu corpo sabia o que fazer, eu não precisava pensar nem dirigir nada, tudo acontecia com fluidez. Minha consciência se integrou a um movimento maior, instintivo e ao mesmo tempo luminoso, que permitiu que minha Alice chegasse em um ambiente respeitoso e acolhedor.

Da mesma maneira me preparei conscientemente como pude para escrever este trabalho. Mas quando chegou a hora, o que aconteceu está mais próximo das palavras de Clarice Lispector: “Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que fico consciente de coisas, das quais, sendo inconscientes, eu antes não sabia que sabia”. Foi isso o que me aconteceu! Enquanto eu escrevia, sem pensar, eu me sentia conduzida, e as ideias se conectavam e transformavam... Algo em mim me dirigia, sentia-me emocionada e inspirada.

Não quero com isso me afastar da dimensão científica deste estudo, que teve todo o cuidado metodológico. Mas ele contém mais do que isso.

As páginas que seguem se configuram como a tentativa de narrar um processo envolvendo muitos sujeitos e encontros. O sujeito central sou eu: eu-mesma, pedagoga, professora, mãe, pesquisadora, mulher. Eu e minha história somos o centro de um processo que culminou no desenvolvimento desta pesquisa; e, como tal, começo me definindo e apresentando os passos que me conduziram até a Pedagogia Profunda e até a um programa de mestrado.

Em busca de uma imagem que pudesse contar este processo, como que num susto, visualizei uma mandala. Símbolo tão presente na psicologia junguiana, representante da totalidade, da individuação, do sagrado. A primeira definição que encontrei quando esta ideia surgiu: “aquilo que circunda um centro”, completou o desenho que se fez em minha mente.

A minha história como centro, como aquilo que dá vida à mandala, apresenta o núcleo formador e mantenedor deste processo de pesquisa: minha trajetória e as inquietações que me moveram até aqui.

A compor a base deste círculo, delimitando suas fronteiras, oferecendo contorno e forma, está a Pedagogia Profunda. Ela será apresentada, mais adiante, partindo da história de Céline Lorthiois que é dela o núcleo, assim como eu o sou para este trabalho. Entrelaçada à Pedagogia Profunda está a Psicologia Junguiana, que é seu berço e da qual são tomados conceitos básicos que ampliam sua compreensão.

A matéria com a qual a mandala foi composta é representada pela escola singular e local em que a pesquisa se desenvolveu, pois foi nela que se encontraram os elementos, que foram a matéria prima para a expressão da essência da professora e das crianças. A observação desta instituição se baseou na proposta de educação para a diversidade, que fundamenta a perspectiva com a qual a Pedagogia Profunda foi observada em uma prática escolar.

A mandala é formada por quadrantes, em geral quatro. Cada seção (ou quadrante) da mandala foi compreendida como um eixo da pesquisa, cada qual como um retrato das inspirações que a Pedagogia Profunda provocou naquele tempo e espaço. Como uma pintura de um momento congelado que pretende imortalizar a essência do que se viveu.

E estas pinturas, os desenhos e arranjos da mandala, foram compostas pelo meu olhar ao me aproximar da professora e das crianças e presenciar suas belezas.

E então ao ler Jung: “A palavra sânscrita *mandala* significa ‘círculo’ no sentido habitual da palavra. No âmbito dos costumes religiosos e da Psicologia, designa imagens circulares que são desenhadas, pintadas, configuradas plasticamente, ou danças” (JUNG, 2002 *apud* DIBO, 2006, p.67). Reconheço que as imagens que busco retratar nesta mandala foram danças, movimentos marcados na Terra pelos encontros entre mim, a professora e as crianças em busca de uma conexão com o Céu, com algo maior. E, talvez por isso, tenha sido tão difícil para mim me fazer a portadora do divino que encontrei, honrando sua grandeza e protegendo a sua mensagem.

Neste instante, ao retirar meu olhar do alto de um plano em que observo uma mandala de duas dimensões, transporto-me para o centro dela, e me percebo em três dimensões, assisto em êxtase a esta dança que se movimenta ao meu redor: estou no centro, sob meus pés, a Pedagogia Profunda; ao meu redor a dança da professora com as crianças em uma pequena escola municipal de Educação Infantil. Sigo agora narrando esta dança, e convido você a adentrar comigo nesta mandala, uma mandala transformada em narrativa...



Foto, Nádia Tobias

Ilustração 5 - Mandala confeccionada para apresentação na Defesa

2 MÉTODO

A verdade é um acontecimento interno ao nosso intelecto ou à nossa consciência.
Marilena Chauí

Início este trabalho apresentando sua concepção e fundamentação metodológica visando situar o leitor para que possa compreender sua estrutura. Primeiramente se faz preciso afirmar a visão de Ciência que sustenta esta pesquisa.

A tradição de pesquisa acadêmica e científica carrega a presença marcante dos pressupostos da Ciência Moderna, Cartesianismo e Positivismo. Historicamente, a Ciência Moderna nasce com Galileu, com a instituição de seus métodos próprios (observação e indução), torna-se independente da Filosofia e Religião, reconhece a Matemática como instrumento principal e define a natureza e suas leis como objeto de estudo. Descarte instituiu a razão como faculdade primordial e base de todo o conhecimento, afastando outras faculdades humanas do campo da ciência. Augusto Comte, iniciador do Positivismo, coloca o conhecimento dos fatos como foco das ciências experimentais afastando o sujeito do sistema de referência do conhecimento (TURATO, 2011; MARTINS; BICUDO, 1989).

Esses modelos de Ciência e investigação ofereceram grande contribuição para o avanço do conhecimento, sobretudo nas Ciências Naturais e seus pressupostos fundamentam a pesquisa quantitativa. Todavia, no âmbito das Ciências Humanas, estas perspectivas oferecem um horizonte e recursos limitados para a compreensão do ser humano.

Tais limites são reconhecidos mesmo dentro das Ciências Naturais, como ilustra este trecho de uma carta enviada por Albert Einstein a Karl Popper: *“não me agrada absolutamente a tendência “positivista”, ora em moda, de apego ao observável [...] e penso (como o senhor, aliás) que a teoria não pode ser fabricada a partir de resultados de observação, mas há de ser inventada”* (TURATO, 2011, p. 201).

Estes modelos de ciência foram colocados em cheque com a descoberta da Física Quântica, na década de 30 do século passado, ao revelar a matéria e o universo com características instáveis e dinâmicas.

A Ciência até então desenvolveu seus princípios baseando-se em Sistemas Simples (SS) que são aqueles que ficam próximos de um equilíbrio estático, como, por exemplo na Física: um movimento ideal de uma partícula em queda livre ou num pêndulo simples. A lógica quântica reconhece os Sistemas Dinâmicos Complexos e Adaptativos (SDCA), os quais vivem longe do equilíbrio estático, “onde a verdadeira vida começa a se manifestar” (GUERRINI, 2008b, p.57).

Os SDCA são considerados como sistemas criativos, ou seja, auto-organizados, “onde cada sistema cria suas próprias determinações e suas próprias finalidades” (MORIN, 2007, p.65).

Na década de 1960 o americano E. Lorenz afirmou que a natureza deve ser olhada como um SDCA e não como SS, o que implica na falta de condições de uma previsão a médio e longo prazo, referindo-se inicialmente à Meteorologia. Suas descobertas deram origem à chamada Teoria da Complexidade, trazendo em seu âmago a Teoria do Caos, a Geometria dos fractais e a identificação dos sistemas naturais como SDCA (GUERRINI, 2008a). Primordialmente todos os sistemas da natureza são SDCA, pois contém inúmeras variáveis, porém a medida em que estas variáveis vão sendo fixadas para que possam ser estudadas em uma lógica clássica e tradicional, tais sistemas vão sendo limitados e transformam-se em SS (GUERRINI, 2008b).

As implicações desta nova ciência atingiram a maneira de se fazer ciência, mas também provocaram profundas transformações em seus pilares e alicerces, ocasionando uma mudança de paradigma.

Segundo a nova visão, simultaneamente sistêmica e subjetiva, observador e observado já não estão mais separados e a realidade é formada a cada

instante pela interação entre eles. O objeto ou sistema observado é dinâmico e complexo e sua atuação é, em maior ou menor grau, imprevisível no espaço e no tempo, sendo fruto da interação com o observador que, em última análise, escolhe a realidade através dos níveis de consciência que consegue acessar. É óbvio que a partir destas considerações, não é mais possível falar da natureza sem falar de consciência humana e dos modelos filosóficos e epistemológicos da ciência que auxiliam na compreensão dessa natureza. (GUERRINI, 2008b, p.34-5)

Dentro desta perspectiva, encontra-se a pesquisa qualitativa, a qual se baseia no estudo a partir da realidade, no qual ocorre a interação direta entre investigador e sujeitos participantes. Ela se destina à compreensão de fenômenos educativos e sociais podendo estar, ou não, associada à transformação de práticas e cenários socioeducativos (SANDÍN-ESTEBAN, 2010).

A pesquisa qualitativa se desenvolve numa situação natural, com uma grande quantidade de dados descritivos; apresenta um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Segundo Sandín-Esteban (2010), uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao *contexto*, que não são construídos nem modificados, mas são naturais.

A Fenomenologia apresenta um paradigma que se contrapõe ao Positivismo, considerando enquanto objeto de estudo, não o fato, mas o fenômeno, entendido como aquilo que se mostra, que se manifesta: “Na pesquisa psicológica e educacional, a idéia de fenômeno assume o sentido da entidade que se mostra em um local situado; e isto é que é o *locus* de um objeto com respeito aos eventos, [...] o fenômeno mostra-se a si mesmo, situando-se. O fato é controlado após ter sido definido” (MARTINS; BICUDO, 1989, p.22). A Fenomenologia se situa no âmbito da pesquisa qualitativa, que busca uma compreensão particular daquilo que estuda, sem estar preocupada com generalizações, princípios e leis, focando sua atenção no peculiar, individual, em busca da compreensão e não da explicação dos fenômenos.

A distinção entre o explicar e o compreender pode ilustrar de maneira mais clara os princípios que regem estes paradigmas. “O termo ‘explicar’ advém do latim *explicare* que

é propriamente ‘desenvolver, soltar’, composto do *ex* (que indica movimento para fora) e *plicare*, ‘pregar, dobrar’, dando a ideia de algo que deixa de estar pregado ou dobrado para então se ver suas ligações causais”. Já “O termo ‘compreender’, por sua vez, também advém do latim, *comprehendere*, composto de *cum*, ‘com’, e *prehendere* ‘perceber, apreender’, levando-nos a pensar em algo percebido ou apreendido no conjunto” (TURATO, 2011, p.183-4). A concepção racionalista busca a explicação, a causa dos fatos e, para tanto, se ocupa em dissecá-los, enquanto que numa concepção fenomenológica, o intuito é a compreensão dos sentidos e significações dos fenômenos e suas relações.

Este trabalho foi produzido por meio dessa busca compreensiva, fundamentado na pesquisa qualitativa, sob uma perspectiva fenomenológica. Neste cenário, o método clínico qualitativo ofereceu maior amplitude aos objetivos de pesquisa. Esse método, apresentado por Turato (2011, p.242), é “uma particularização e um refinamento dos métodos qualitativos genéricos das ciências humanas”, a princípio focado na área da saúde, com pilares nas “atitudes existencialista, clínica e psicanalítica”, entretanto suas características se aproximam dos referenciais teóricos deste trabalho, oferecendo uma visão metodológica coerente com esta pesquisa educacional.

Bogdan e Biklen (1994) destacam enquanto características da pesquisa qualitativa: o ambiente natural – como a fonte direta de obtenção dos dados – e o investigador enquanto instrumento principal; tem caráter descritivo; predomina o interesse maior pelo processo do que pelo resultado ou produto; existe uma tendência a análise indutiva e evidencia-se a importância vital do significado nesta abordagem.

Turato (2011) acrescenta a estas cinco características da pesquisa qualitativa, outras que particularizam o método clínico qualitativo, das quais destaco as que são pertinentes ao contexto deste trabalho:

- Valorização das angústias e ansiedades existenciais como fundamentais: este método enfatiza o acolhimento dos sujeitos da pesquisa e a valorização de suas angústias e ansiedades, bem como do pesquisador. Os conceitos de angústia e ansiedade, tomados do referencial psicanalítico, devem ser compreendidos com este sentido:

No mundo, somos nós a portar uma angústia por recusarmos ser o que somos, por estarmos sempre nos recusando a deixar as coisas como estão, enquanto uma perene ansiedade nos faz pensar, atravessar os caminhos, enfim, criar [...] somente os existencialmente angustiados e ansiosos, feliz ou infelizmente, são levados a ser deste modo criativos e poderão ser verdadeiramente cientistas. (TURATO, 2011, p.252)

- Valorização de elementos psicanalíticos como ferramentas básicas: os elementos psicanalíticos (intrinsecamente relacionados ao inconsciente) influenciam significativamente as pessoas do pesquisador e do sujeitos nas diferentes etapas do processo de pesquisa, seja na escolha do tema, na delimitação dos referenciais teóricos, na discussão dos resultados considerando o “não dito”, “na cosmovisão e na postura do pesquisador quando respeita as verdades contidas nos interstícios do que se pensa, se fala e faz” (TURATO, 2011, p.257).
- Pesquisador como *bricoleur* no trato com a pesquisa: o termo *bricoleur* é empregado como “aquele que produz um objeto novo a partir de pedaços e fragmentos de outros objetos” (TURATO, 2011, p.259), sendo que o pesquisador tem esta prerrogativa de poder produzir sua teoria a partir dos fragmentos encontrados, sem estar preso a um plano muito rígido.
- Raciocínios indutivo e dedutivo como métodos sequenciais de trabalho: o fenômeno pode ser explicado num processo dialético indutivo-dedutivo, pois:

“É compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente” (TRIVIÑOS, 1987 *apud* TURATO, 2011, p. 264).

- Apresentação dos resultados e interpretação como fases concomitantes: tanto na elaboração mental quanto na redação, estas fases são integradas.

Outra contribuição deste método está na consideração de que o autor da pesquisa seja sujeito explícito nos escritos científicos. Na escrita em primeira pessoa o “pesquisador investe-se como real autor” admitindo-se “como sujeito psicológico”, sendo para Turato (2011, p.511) “altamente recomendada [e] compatível com papel do cientista e pesquisador”.

Iluminada por este prisma metodológico apresento, a seguir, as especificidades deste trabalho.

2.1 Objetivo geral

Analisar a aplicação dos pressupostos da Pedagogia Profunda na prática de uma docente de Educação Infantil.

2.2 Objetivos específicos

- Realizar uma revisão de literatura do referencial teórico que fundamenta a Pedagogia Profunda;
- analisar a prática docente de uma professora com formação em Pedagogia Profunda;
- e, avaliar, com base na interação professor-alunos, se a prática desenvolvida favorece o atendimento à diversidade.

2.3 Características da pesquisa

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, utilizando-se dos métodos de História de Vida e Narrativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.89) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Gil (2002, p.54) ainda acrescenta que “é o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”.

Foi utilizado o método de História de Vida, que compõe o quadro referencial da Metodologia qualitativa biográfica (SILVA et al, 2007). Esse método tem como característica a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeito e potencializa uma superexploração da noção de processo (assim como a observação participante), podendo ser aproveitado tanto como documento quanto como técnica de captação de dados. Esse procedimento investigativo leva em consideração os atos individuais concretos que não podem ser captados por generalizações e valoriza a história individual no reconhecimento de sua articulação com a história social (MORAES, 2009). Considerando-se também que “um trabalho de investigação inscreve-se sempre numa história de vida” (SÁ-CHAVES, 2002 *apud* SOLIGO, 2007, p.145), a própria composição do trabalho se inicia com minha história de vida e os encontros que culminaram na realização desta pesquisa.

Aliada à História de Vida, partindo da mesma premissa de valorização do sujeito para conferir-lhe voz, foi utilizada a metodologia de Narrativa. As contribuições da narrativa no processo de formação de professores e reflexão sobre a própria prática, bem como sobre seu uso para investigação do trabalho docente, têm sido destacadas por diversos autores.

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas

experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar. (GALVÃO, 2005, p. 17)

Barkhuizen e Benzon (2008) consideram a narrativa como uma ferramenta para a reflexão do professor, que confere uma visão mais ampla do seu conhecimento. Cunha (1997, p.6) ressalta que no campo da pesquisa qualitativa as narrativas têm sido usadas como ferramentas: “a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele”.

As narrativas produzidas pela professora, independentemente desta pesquisa, oferecem a possibilidade de conhecê-la por outra faceta. Prado e Soligo (2005, p.3) destacam dois aspectos essenciais da narrativa: “uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados”. Assim, ao entrar em contato com o material produzido pela professora, foi possível identificar quais aspectos e acontecimentos esta reconhece como significativos.

Em função do caráter desta pesquisa, como estudo de caso, e devido à forte presença das narrativas e história de vida nos dados, optou-se por utilizar o método da narrativa na redação da dissertação, conferindo-lhe um caráter pessoal, permeado por diferentes histórias de vida, aproximando o leitor do conteúdo e endereçando-lhe diretamente esta mensagem.

2.2 Local e sujeitos

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal em uma cidade da Grande São Paulo, em uma sala de aula de Educação Infantil.

A figura central deste estudo foi uma professora que estava em formação há quatro anos na Pedagogia Profunda e que já tinha concluído os quatro módulos do Curso, a

qual será nomeada de professora Fabíola. A seu lado estavam 20 crianças de dois anos, matriculadas em sua turma (Grupo 2), sendo doze meninos e oito meninas.

Entretanto, outros sujeitos participaram e contribuíram com a pesquisa, ainda que em um plano secundário e maneira indireta: as duas auxiliares da professora (Lívia e Maria), a professora do Grupo 3 (Renata), as 20 crianças do Grupo 3 (nove meninos e onze meninas) e a professora do Grupo 5 (Júlia).

2.3 Procedimentos

Inicialmente, foram realizados os procedimentos éticos e o projeto foi submetido para apreciação do Comitê de Ética, com parecer favorável, protocolo nº 05101612.5.0000.5398 – CAAE/Plataforma Brasil. O desenvolvimento da pesquisa compreendeu duas etapas metodológicas.

A primeira etapa se destinou à revisão de literatura do referencial teórico que fundamenta a Pedagogia Profunda em bases de dados, considerando as publicações nos últimos 10 anos. A revisão foi realizada em bases de dados Nacional (SciELO) e Internacional (*Web of Science* e *Eric*). Adotaram-se cinco unitermos que foram cruzados: “Jung”, “educação”, “profunda”, “pedagogia”, “prática de ensino”. O resultado do levantamento nas referidas bases de dados permitiu identificar a publicação de apenas dez artigos na última década relacionados à utilização dos conceitos da Psicologia Junguiana na Educação. Tais publicações foram incorporadas na fundamentação teórica do trabalho.

A segunda etapa compreendeu a observação da prática docente de uma professora em formação nesta Pedagogia. A professora participante estava em formação na Pedagogia Profunda há quatro anos tendo concluído o curso, atuava na Rede Municipal de Educação

Infantil em um município da Grande São Paulo e aceitou o convite de colaborar com o projeto.

Nesta perspectiva de pesquisa, consideramos como parte do processo de investigação a emergência de conteúdos, sentidos e significados a partir dos encontros entre o pesquisador com determinados sujeitos em sua realidade.

Um encontro importante para esta investigação foi com a escola, o campo de pesquisa. A aproximação inicialmente ocorreu através de visita à escola para conversa com a diretora apresentando os objetivos e procedimentos de pesquisa. Após o contato inicial, a escola foi observada em dois aspectos: o ambiente escolar, tendo em vista a presença de indicadores da cultura inclusiva, e o Projeto Político Pedagógico. Estes dados auxiliaram para uma compreensão mais abrangente da prática docente considerando se o contexto da pesquisa – externo à sala de aula – era favorável ao atendimento da diversidade e à participação; e quais as possíveis relações entre estes e a prática da professora. Para nortear este processo, utilizou-se um roteiro de observação de indicadores da cultura inclusiva adaptado de Mendes (2002) (Apêndice 1) considerando a necessidade de caracterização do contexto em que se desenvolve a pesquisa. Para análise documental, como a escola não tinha um Projeto Político Pedagógico, foi analisado o Plano Escolar.

Os encontros essenciais para o desenvolvimento da pesquisa foram com a professora. Alguns encontros somente com ela, e outros em atuação como professora na escola.

Para potencializar a emergência de conteúdos significativos dos encontros com a professora foram utilizados como instrumentos a observação participante, a entrevista não estruturada e o contato com as narrativas da professora.

Foram oito encontros ocorridos no segundo semestre de 2012, durante as aulas da professora participante da pesquisa, no período das 13h00 às 17h00. As observações foram

registradas através de filmagens, feitas com uma filmadora digital Sony Handycam DCR - SX40. Também registrei minhas impressões em diário de campo logo após o término dos encontros.

A livre interação com a professora e com os alunos possibilitou uma compreensão mais profunda da realidade apresentada, e por este motivo não foram definidos objetivos específicos para estes momentos. Todavia contei com o apoio de um roteiro de observações (Apêndice 2) com o objetivo de pontuar aspectos importantes a serem considerados na interação com a professora durante as aulas, sem que as observações ficassem restritas apenas aos itens previamente estabelecidos. As visitas foram agendadas previamente e ocorreram durante todo o período de aula do dia determinado. A filmadora era fixada em um ponto estratégico da sala de aula ou dos espaços externos, que permitisse uma tomada de todo o local. Quando necessário, a mesma era deslocada pela pesquisadora para captar ângulos específicos.

A professora foi entrevistada ao término de todos os encontros, com o intuito de confrontar a prática observada e a intencionalidade da professora, relacionando-a aos pressupostos da Pedagogia Profunda.

Pretendeu-se dessa maneira identificar as contribuições da Pedagogia Profunda não somente no fazer docente, mas também no saber docente, nas reflexões e práticas que a professora estabelecia fundamentada por esse referencial. As entrevistas não possuíam um roteiro preliminar, por serem abertas e relacionadas ao conteúdo dos encontros, nas quais se buscava estabelecer um diálogo com a professora, em consonância com a visão de Martins e Bicudo (1989, p.53) em que a entrevista “é vista, neste enfoque, como um *encontro social*, possuidor de características peculiares. Dentre esses característicos estão a empatia, a intuição e a imaginação”. Algumas entrevistas foram presenciais e gravadas com equipamento de

gravação de áudio; outras foram realizadas por *internet*, através de *software* de comunicação *online* e gravadas no computador.

Também entrei em contato com registros escritos da professora referentes à sua prática docente. Tais registros não se tratavam do planejamento pedagógico ou relatórios burocráticos exigidos pela prática docente, mas se constituíam em narrativas reflexivas. A professora tinha a prática de registrar em dois *blogs* suas experiências e reflexões. Foram selecionadas nove narrativas dos *blogs* que se relacionava com os conteúdos dos encontros.

2.4 Interpretação dos dados

A interpretação dos dados foi realizada por intermédio da Análise de Conteúdo, técnica de análise amplamente utilizada em pesquisas qualitativas (TURATO, 2011).

A Análise do Conteúdo permite atribuir relevância aos comentários diretos extraídos das observações e das entrevistas, considerando-se as palavras empregadas e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as ideias, a frequência, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas (FRANCO, 2005).

Esta técnica permite a explicitação do sentido contido em um documento “e/ou o modo em que pode ser transformado com finalidade de oferecer um significado” (TURATO, 2011, p.440). Entretanto, a aplicação da análise do conteúdo não é suficiente em si mesma, sendo imprescindíveis as discussões e inferências que o pesquisador levanta a partir dos dados assim tratados. O autor compara a técnica de análise de conteúdo na pesquisa qualitativa com a análise estatística na pesquisa quantitativa. Os temas ou categorias levantados pela análise “constituem achados mudos, cabendo ao pesquisador fazer a discussão/interpretação destes resultados” (TURATO, 2011, p.443).

O processo de interpretação dos dados foi realizado em três etapas: tratamento dos dados, categorização dos dados e análise.

O tratamento dos dados corresponde à seleção e à reorganização do material transcrito segundo o tema, os quais são identificados a partir de leituras minuciosas de todos os transcritos. Turato (2011) ressalta a necessidade de que o pesquisador desenvolva leituras flutuantes dos dados, as quais prescindem de uma atenção flutuante entendida como um modo psicanalítico de escutar, o qual “não deve privilegiar *a priori* qualquer elemento do discurso dele, o que implica que deixe funcionar o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente e suspenda as motivações que dirigem habitualmente a atenção” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991 *apud* TURATO, 2011, p.444).

O tratamento dos dados consistiu na transcrição das entrevistas e histórias de vida, leitura e seleção das postagens do *blog* e descrição das filmagens dos encontros.

Foram então selecionados alguns episódios e trechos das narrativas e das entrevistas com a professora, que contemplassem o objeto de estudo após diversas leituras minuciosas. Seguiu-se o processo de agrupamento dos dados considerados significativos. Lembra-nos Bardin (1995, *apud* TURATO, 2011, p. 442) que “tratar um material é codificá-lo”, transformando-o de um estado bruto para se atingir uma possível representação do conteúdo.

Os dados selecionados foram agrupados em eixos de acordo com a similaridade ou recorrência, pertinência e relevância para exame. Os eixos não foram estabelecidas *a priori*, pelo fato de se julgar importante a construção dos mesmos a partir do conteúdo dos encontros, pois não seria possível prever inicialmente quais as influências da Pedagogia Profunda na prática da professora. Isso graças à flexibilidade da pesquisa qualitativa, a qual reconhece que a metodologia da pesquisa pode ser moldada a partir da relação com o campo prático e teórico da pesquisa.

Os eixos foram elaborados a partir da observação da realidade pesquisada, tendo em vistas a aproximação dos objetivos da pesquisa.

Optou-se pela classificação dos dados em eixos temáticos, por esta forma de análise ser mais rápida e eficaz quando aplicada a discursos diretos e simples, sendo, portanto, utilizada a técnica de *análise temática* (BARDIN, 1991).

O processo de definição dos eixos iniciou-se durante os encontros com a professora, em que algumas características da prática docente me chamaram a atenção:

- Valorização e estímulo à autonomia das crianças;
- atenção aos interesses e pedidos das crianças;
- momentos livres, com menor ênfase a atividades dirigidas;
- organização do espaço sala de aula;
- contato com materiais naturais;
- uso de não-brinquedos;
- predominância de atividades externas à sala de aula;
- contato com crianças de outras faixas etárias;
- colocação de regras e gestão de conflitos de maneira simples e sem repreensão.

A primeira tentativa de agrupar as características semelhantes resultou na identificação de temáticas pertinentes à prática da professora:

1. O espaço da criança: a organização do trabalho pedagógico da professora, sua rotina, arranjo do espaço, relação da professora com as crianças que proporcionam o desenvolvimento da autonomia.
2. O brincar da criança: a visão de brincar da professora, como ela possibilita que esta atividade seja vivenciada pelas crianças e as realizações das crianças neste contexto.

3. Professora brincando com as crianças: o relacionamento da professora com as crianças, e com sua própria criança, por meio da brincadeira.

A partir da integração entre as temáticas levantadas pelos dados e os pressupostos e recursos práticos da Pedagogia Profunda, emergiram quatro eixos temáticos:

1. Ambiente descontraído
2. O brincar com a matéria
3. A criança e o corpo
4. A relação da professora com as crianças

Os resultados foram discutidos à luz da Pedagogia Profunda e da Psicologia Junguiana apresentando as inferências sobre as contribuições desta pedagogia para o desenvolvimento de propostas educacionais pautadas em uma educação para a diversidade. Assim, considerando-se a mensagem com base em seu contexto e nas características de seu emissor, este modelo de análise contribuiu para atingir os objetivos propostos por este estudo, por permitir inferências em relação ao seu objeto.

3 O CENTRO DA RODA: MINHA HISTÓRIA

Era uma vez... Entre tantas vezes, entre tantos contos e encontros, começo contando o meu conto, os traços de meu caminho. Minha história é de uma menina, primeira filha de uma família de classe média, com mais dois irmãos, nascida na cidade de São Paulo; portanto filha também da agitação, do tempo acelerado, de longas jornadas de trabalho, do apartamento, de tempo dividido entre os pais, a babá e a escola. Minha educação foi convencional, o melhor que meus pais podiam oferecer, imersos em uma cidade grande, trabalhando muito, com uma casa em Vargem Grande Paulista para os finais de semana, com direito a passeios no Parque Ibirapuera e praças, desfrutando também daquilo que São Paulo tinha de bom. Entrei na escola um pouco antes de completar três anos, depois de um pedido à minha mãe, vendo uma amiga com a mesma idade que morava em nosso prédio e frequentava a escola em frente ao condomínio. Minha primeira escola tinha influências de Maria Montessori, mas antes da alfabetização mudei para outra escola muito tradicional de São Paulo. Depois disso sempre estudei em escolas tradicionais focadas em conteúdos e avaliações.

Aos seis anos me mudei para Bauru, interior de São Paulo. A vida em uma cidade menor era mais tranquila em relação ao trânsito e excesso de trabalho dos meus pais, mas também não era aquela vida idealizada de interior, em que poderíamos brincar na rua com os amigos. Brincava muito em minha casa, nas casas das vizinhas e colegas de escola.

Sempre gostei de brincadeiras como casinha, mamãe e filhinha, escritório, escola, loja, teatro e dança. Tinha muito interesse pela cozinha, mas minha babá tinha muito medo de que me machucasse, então precisei esperar um pouco para experimentar minhas primeiras aventuras culinárias... Nunca me esqueço da primeira vez que fiz um bolo na casa de uma amiga, a Raquel, quando tinha oito anos: estávamos brincando em uma tarde quando a mãe

dela nos chamou, já com todos os ingredientes separados para batermos um bolo de chocolate. Eu fiquei em êxtase! Ela seguia uma receita anotada em um caderno que fiz questão de copiar, e como havia aprendido a bater o bolo na mão, me recusava a usar a batedeira em casa! Sempre me dediquei a brincadeiras mais fantasiosas e imaginativas e menos corporais. Na 4ª série, com a Raquel, minha grande companheira, criamos o *Jornal Legal*, com notícias, quadrinhos, brincadeiras e letras de música. Desempenhávamos essa atividade com muita dedicação, digitando na máquina de escrever (e depois no computador), colando recortes de revistinhas, e depois xerocando para distribuir para os alunos da 4ª série.

Estudei em um colégio de freiras da 1ª à 4ª série, e da 5ª à 8ª série em uma escola que adotava um sistema de ensino apostilado. No contra turno das aulas sempre tinha atividades extracurriculares como: natação, inglês, xadrez. Meu pai era muito exigente em relação ao nosso desempenho escolar, e durante muito tempo, passava para mim e meus irmãos, tarefas complementares. Dessa forma, nosso tempo era quase todo preenchido com atividades. Eu sempre tive muita facilidade com os conteúdos da escola, sem precisar estudar muito.

No Ensino Médio, encorajada por meu pai, prestei a seleção para o colégio técnico no curso de informática e, como esperado, passei muito bem colocada. Não foi uma alegria para mim receber o resultado da prova. Embora tenha vivido experiências importantes nesta escola, algo dentro de mim não queria ingressar em um curso técnico. Quando estava no 2º ano, descobri a existência do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e senti uma tristeza por não o ter conhecido no final do ensino fundamental, quando certamente teria optado por estudar lá.

A escola de inglês que frequentei por quase dez anos, além das aulas regulares, oferecia atividades artísticas às sextas-feiras a tarde: coreografia, teatro e coral. Eu era frequentadora ávida destas oficinas que, de certa forma, compensavam minha agenda tão

séria. Eram atividades semestrais relacionadas à língua inglesa e espanhola e que eram apresentadas para as famílias no final do semestre. Quando eu tinha 14 anos iniciou-se, porém, um trabalho de teatro com a peça “Alice no país das maravilhas”, orientado e dirigido por uma atriz, Elisabete Benetti, que veio a se tornar uma grande amiga e parceira. O trabalho com um grupo de adolescentes resultou em uma temporada de seis meses com apresentações aos sábados. Este foi um momento ímpar na minha vida, que me aproximou da arte e de mim mesma. Vivi este período com muita dedicação e me apaixonei pelo teatro.

Ao mesmo tempo, participava de um grupo de jovens o qual se dedicava à questão do autoconhecimento e, muito cedo, tive a oportunidade do primeiro contato com a Psicologia Analítica conhecendo de maneira geral conceitos sobre o inconsciente, sombra, projeções, arquétipos, complexos. Nos encontrávamos semanalmente para estudar, compartilhar experiências pessoais e nos conhecer através de dinâmicas de grupo, de relaxamento corporal e de autopercepção.

A partir deste processo, passei a me questionar sobre minha formação e educação, percebendo como minha maneira de ser e me relacionar estava formatada pelas expectativas sociais em oposição a meus desejos. Percebi que estava mais orientada pela necessidade de corresponder à uma imagem que agradasse aos outros, e distanciada de mim mesma. Este processo me incomodou profundamente e provocou um forte desejo de ser mais autêntica. Minha facilidade cognitiva também ficou em xeque revelando minhas limitações em outras áreas: corporal, intuitiva, artística, emocional...

Sempre senti uma grande atração pela Educação. No Ensino médio, em muitas aulas eu me dedicava a pensar em maneiras diferentes de ensinar as quais trouxessem envolvimento e motivação aos alunos (especialmente nas aulas de matemática!). A aproximação com a arte e o desenvolvimento do autoconhecimento confirmavam em mim a necessidade de uma educação integral, que transcendesse os conteúdos dos livros didáticos e

se ocupasse do desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Eu pensava como era possível que um jovem estudasse na escola sobre nutrição e a pirâmide alimentar, por exemplo, e não se questionasse, e até mesmo modificasse, seus hábitos alimentares. A escola foi se mostrando para mim como rasa e sem efeito sobre a vida de quem por ela passava (ou talvez com um efeito prejudicial ao amortecer o desenvolvimento de outras áreas além da racional). A pergunta sobre o que deveria ser estudado também sempre me incomodou. Por que deveríamos aprender apenas o que estava escrito naqueles livros?

Eu tinha grande interesse por tantas coisas que passavam longe dos conteúdos escolares, como, por exemplo, a física quântica, sobre a qual discutia com minha amiga Keitty depois de termos lido um pequeno artigo falando sobre o assunto. Ou ainda sobre filosofia, eu e Keitty também lemos juntas o livro “O mundo de Sophia”, de Jostein Gaarder, discutindo cada capítulo. Mas esta curiosidade acabava minimizada pela falta de tempo, preenchido com um excesso de atividades (estágio, inglês, natação, violão, atividades relacionadas ao grêmio estudantil, etc).

Neste período um colega que cursava inglês comigo, Paulo, me trouxe a transcrição de uma palestra de Rubem Alves. Eu fiquei profundamente tocada com tudo que ele questionava e com a poesia que olhava para a criança e para a educação. Não sei dizer quantas vezes li e discuti com meu namorado, Thiago (hoje, meu marido), sobre o que aquelas poucas páginas provocaram em mim. E logo depois, uma amiga, Amanda, encontrou uma revista de sua mãe que tinha uma reportagem de Rubem Alves, “A escola dos meus sonhos” (ALVES, 2003) falando sobre a Escola da Ponte, Portugal. Eu fiquei encantada! Era possível romper com as aulas, paredes, separação, currículo... e viver uma escola das crianças.

Ainda no Ensino Médio, participei de um encontro de educadores na cidade de Araras – SP, no qual fui apresentada a grandes pensadores da educação: Piaget, Vigostky, Wallon. Fiquei deslumbrada!

E no fluxo deste movimento não tive dúvidas de que curso escolher para o vestibular. Ingressei no curso de Pedagogia em 2005 no campus da UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Bauru. Também fui aprovada no curso da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), mas optei pela UNESP depois de observar a proposta pedagógica dos dois cursos. O curso de Bauru era novo (eu entrei na quarta turma) e tinha uma proposta que articulava as disciplinas dos dois primeiros anos com Prática de Ensino, com um destaque para as artes no meu ponto de vista.

Infelizmente o desenvolvimento do curso não acompanhou minhas expectativas. Percebi-me inserida em um processo desarticulado, devido a falta de professores para algumas disciplinas, mas também pelo trabalho isolado de cada professor, presos aos seus pressupostos teóricos e distanciados da realidade da escola ou de outros espaços educacionais. Era um ambiente cinza, inodoro, insosso, sem vida...

Minhas amigas de sala, algumas mais velhas e professoras há muito tempo, me traziam esperanças, e com elas aprendi tanto! Um dos momentos mais prazerosos foi o desenvolvimento de uma pesquisa sobre Educação Estética durante a qual encontramos o Prof. João Francisco Duarte Junior, da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), que fomos conhecer pessoalmente para entrevistá-lo, tamanho nosso entusiasmo, em 2006. Ao se referir à etimologia da palavra estética, ele afirma que para compreendê-la é necessário um “retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JÚNIOR, 1994, p.26). Este encontro me aproximou do sentido que tanto buscava.

Paralelamente participei de um curso *online* sobre a Escola da Ponte com os professores da escola. Esta oportunidade me possibilitou um contato com José Pacheco, idealizador e ex-diretor da escola, e no final daquele ano, estimulada por ele decidi ir até lá para conhecer de perto esta experiência que me atraía e fortalecia meu interesse pela

educação. Estive por três semanas em fevereiro de 2007 na Escola da Ponte e saí convencida de que meus ideais não se encontravam apenas na utopia. Escrevi em um *email* de agradecimento à escola em 29 de março de 2007:

Como foram importantes os momentos que vivi nesta escola de tantos sonhos... Pessoas tão queridas me acolheram e me ajudaram a entender um pouco sobre um mundo que já existe para vocês e que venho tentando desenhar em minha imaginação. Não deixei a escola iludida com suas belezas, mas acho que muito decidida a lutar por espaços criativos como a Escola da Ponte. Criativos porque olham para suas misérias para construir novas belezas... É isso que estamos precisando, não só no Brasil, não só nas escolas, mas talvez no íntimo de cada um.

Logo que voltei ao Brasil comecei minha iniciação científica em mais uma proposta inusitada: três professores da UNICAMP desenvolviam um projeto de integração de suas disciplinas: Prática de ensino, Metodologia do ensino de Ciências e Metodologia do ensino de Matemática, utilizando-se da metodologia de narrativas. A integração previa a participação de cada professor nas outras disciplinas, a produção de narrativas reflexivas semanais pelos alunos e professores, a criação em grupo de um projeto de ensino envolvendo as disciplinas de Ciências e Matemática que seria desenvolvido em uma escola e a confecção de um portfólio individual a ser entregue ao final do semestre. Entusiasmei-me ao encontrar uma prática no ensino superior que se propunha a superar lacunas significativas da formação de professores: integração de professores, interdisciplinaridade, reflexão, avaliação por processo, trabalho coletivo. “Ser professor: caminhos para a construção da identidade docente” foi meu trabalho de conclusão de curso e, certamente, minha reflexão pessoal sobre a construção da minha identidade enquanto educadora.

Neste período reencontrei Elisabete Benetti, a Bete, atriz e que estava cursando Pedagogia. O contato com a arte e Escola da Ponte nos aproximou de uma maneira tão intensa que em pouco tempo ela me convidou para uma parceria em um projeto de arte-educação. Trabalhamos com um grupo de crianças que iam ao teatro uma vez por mês e nós, semanalmente, as acompanhávamos acolhendo o que traziam e ampliando sua compreensão através do brincar. Neste processo as crianças quiseram também estar no palco (isso não era

uma expectativa nossa), criaram uma história, figurinos, movimentos, enfim, vivenciaram um processo artístico e compartilharam o seu trabalho: “O sonho da mata”, no mesmo palco que o grupo de teatro.



Ilustração 6 - “O sonho da mata” no Auditório da OAB SP Bauru, abril de 2008.

E qual a mensagem as crianças queriam nos dar? O psicólogo junguiano que atuava naquele projeto sócio-educacional sintetizou de maneira poética:

A singela, mas profunda fábula à qual somos remetidos naqueles imensuráveis momentos, resgata muito do mais natural e fluido aspecto da alma humana. [...] Nossos gigantes personagens não falam, recitam. A poesia que sai dos representantes instintivos da alma humana é clara, o corpo é a voz detentora de luz própria e ao mesmo tempo clareada pelo luar. [...] me lembrei da mais importante mensagem que a sabedoria infantil me passou nesse domingo: “Não há somente o sol, temos a lua, não existe só o dia, mas também a noite, não argumenta só a consciência, mas nos fala o sonho, não busquemos só razão, temos a vida inspiradora da emoção”. Razão por quê, se for razão sem para quê? (Gustavo Orlandeli Marques, carta enviada após apresentação)

Envolvida por este apelo que as crianças nos faziam: uma educação pelo sonho, pela arte, pela emoção, pelo irracional, pelo brincar, recebi um convite de uma amiga da Bete, Cecília Borelli, para o Curso de Pedagogia Profunda:

A Pedagogia Profunda acata um projeto educacional capaz de abranger a criança na sua totalidade, considerando seu corpo, sua mente, sua capacidade criadora, seus sonhos, sua alma: no âmbito desta Pedagogia, o currículo é a vida. Nesse sentido, diante da discrepância entre os objetivos da educação contemporânea e o projeto de tornar-se homem que cada criança carrega dentro de si, a Pedagogia Profunda propõe novos caminhos. (LORTHIOIS, 2007, p.99)

Foi um chamado! Ainda assim fiquei receosa, o curso era em Cotia, doze encontros semanais... Mas a Bete insistia: “Bruna, nós temos que fazer!” e me convenci. Eu fui e ela não! É difícil descrever o que senti ao encontrar a Pedagogia Profunda, algo em mim

pareceu se completar, os questionamentos e afirmativas da Céline¹ se encontravam com meus anseios e despertavam a convicção da possibilidade de uma educação verdadeiramente integral: que reconhece nas crianças múltiplas dimensões, inclusive seu inconsciente, e acolhe todas as suas expressões, até mesmo as manifestações desafiadoras e rebeldes.

No encontro com a criança, Céline nos lembra dessa grande ‘dica’: “Tratar os minerais como se fossem plantas, os vegetais como se fossem animais, os animais como se fossem homens, e os homens como se fossem deuses.” (LORTHIOIS, 2008, p. 24). E nos convida a aprender com as crianças “que a vida é uma experiência religiosa”, pois “elas se encontram no plano de uma vivência religiosa que tudo re-liga (do latim religare), e nos convidam a procurá-las ali, a fim de compreendê-las e ingressar na rede de tudo aquilo que é, foi e será” (LORTHIOIS, 2007b, s/p).

Fiz o primeiro módulo do curso no segundo semestre de 2008 ao mesmo tempo em que finalizava minha graduação. Neste período desenvolvia atividades com um grupo de jovens de escola pública duas vezes por semana no contra turno, eram oito adolescentes. Todo o entusiasmo que a Pedagogia Profunda me provocava eu compartilhava com eles, e tudo se ampliava! Eles eram capazes de praticar danças circulares pela manhã inteira. Foram reaprendendo a sutileza do toque através da aplicação de alguns trabalhos corporais e outros toques indiretamente aplicados em atividades como confecção de pães, ou pelo contato das mãos na dança. Compartilhava nas aulas da Pedagogia Profunda as percepções que tinha em relação ao respeito à integridade dos meninos e como eles demonstravam confiança neste processo.

Não sentia vontade de trabalhar como professora na escola, pois percebia nela muitos limites para esta educação que a Arte e a Pedagogia Profunda me apresentavam. Eu havia descoberto experiências educacionais que se desenvolviam a margem da escola e que se

¹ Marie-Celine G. R. Florio Lorthiois, idealizadora e organizadora da Pedagogia Profunda

aproximavam deste universo: Casa Redonda Centro de Estudos (Carapicuíba-SP), OCA Escola Cultural (Carapicuíba-SP), Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (Araçuaí - MG), Cidade Escola Aprendiz (São Paulo - SP). Meu desejo era de visitar todos estes espaços que consideravam a criança enquanto protagonista e a Cultura como base para a educação, e aprender o que a minha formação acadêmica não havia me proporcionado. Ainda assim, após a conclusão de minha graduação, prestei o concurso para professora de Ensino Fundamental na rede municipal de Bauru e passei! Sem a possibilidade tão próxima de excursionar por aqueles espaços educacionais, aceitei a experiência como professora como um desafio.

Ingressei na rede municipal no dia 19 de março de 2009, e fui para uma escola em um bairro periférico. Assumi uma turma de 3º ano no período da tarde, que estava até então com uma professora da manhã com fama de ser muito autoritária. Fui neste dia conhecer a escola e as crianças, e no dia seguinte já fiquei sozinha com elas. No meu primeiro contato com elas contei a *História do Pontinho e da Pontinha*, em que a história é contada através de dobraduras e cantigas infantis. Dá para imaginar o que aconteceu com uma sala de 30 crianças que, até então, não podiam falar nem para pedir para ir ao banheiro e de repente encontram uma mocinha que canta e conta histórias...

Eu acreditava, inspirada também por Madalena Freire, em uma educação com paixão, prazer, alegria. Assisti na graduação um documentário, “A paixão de Madalena”, em que ela, de maneira doce envolvia as crianças, as acolhia, se entregava na relação com elas e, juntas, descobriam o mundo. O movimento natural das crianças de falar, se movimentar, às vezes de maneira agitada, mas em constante trabalho, não me incomodava. Mas, para a escola isso era bagunça. E as cobranças eram intensas, para mim. Fui me perdendo entre minhas aspirações e as exigências institucionais.

Eu vivi dois meses terríveis, chorando todos os dias ao sair da escola e perceber que não conseguia ouvir as crianças, nem ser ouvida por elas. A escola me cobrando

disciplina dentro da sala e o planejamento do ano, argumentando a importância de avançar com o trabalho, pois todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do ano. Me debati, li, recorri a professores da faculdade, a Leila Arruda, uma professora que me orientou em uma pesquisa na graduação com uma vasta experiência na Pedagogia Freinet, ao José Pacheco, às minhas colegas de turma, à todo mundo! Era uma busca angustiante, não havia tempo para reflexão e acomodação das ideias, pois no dia seguinte novamente estaria na sala de aula e precisava levar material de trabalho. Ao mesmo tempo eu observava e conhecia as crianças e me encantava cada vez mais com elas. Mas havia um aluno, o Thalles, marcado pelo rótulo de hiperativo, e que se destacava entre as crianças exigindo de mim uma postura que eu não sabia qual deveria ser. Desgastava-me com ele, que a todo tempo procurava outras atividades que não as propostas por mim, e não aceitava os limites que eu tentava oferecer. Eu ficava frustrada, pois sabia que sentar-se e fazer as tarefas que eu propunha era muito pouco para ele.

Uma noite sonhei que estava na sala de aula e pedia para as crianças afastarem as carteiras da sala e se sentarem no chão. O Thalles não me obedecia, eu repetia e ele respondia dizendo que não faria. Conforme eu discutia com ele, cada vez mais incisiva, ele crescia e logo se tornou um gigante que eu olhava, pequeninha, de baixo. Quando atentei-me para o resto da turma eles tinham tirado as carteiras e estavam sentados no chão enfileirados e com um olhar que parecia hipnotizado. Neste momento a parede da minha sala, que era divisa com a sala da coordenadora pedagógica, se transformou em um vidro e ela, vendo o que acontecia, veio até mim. Ela me abraçou me tirando da sala e perguntou o que eu queria, e eu disse desesperada: “Eu não quero nunca mais este menino na minha sala, nunca mais!”.

Naquela altura eu já sabia da importância dos sonhos e de sua relação com o inconsciente. No livro infanto-juvenil de Hubert Schirneck, “O que é um sonho? Jonas perguntou”, Jonas, uma pequena toupeira quer saber sobre os sonhos e encontra pistas através

de uma raposa, um urso, uma coruja e uma formiga: “Um livro em uma língua estrangeira; uma linda melodia tocada ao violino; uma luneta apontada para a nossa alma; moscas que passeiam pela nossa testa quando estamos dormindo...” (SCHIRNECK, 2006). Assim como Jonas, Carl G. Jung, se inquietou diante dos sonhos. Antes dele, Sigmund Freud, neurologista austríaco e criador da Psicanálise reconheceu o sonho como uma fonte importante de informações sobre processos inconscientes.

Os sonhos podem ser uma grande porta para se chegar ao inconsciente. A partir dos símbolos que apresentam (e que não são produzidos intencionalmente e, por isso, não têm uma explicação racional, mas são repletos de sentido) podemos notar a presença de um universo distinto da consciência que nos acompanha cotidianamente: “o sonho é um fenômeno psíquico normal, que transmite à consciência reações inconscientes ou impulsos espontâneos” (JUNG, 1996, p. 67), é uma auto-representação do inconsciente (JACOBI, 1996). Jung identificou nos sonhos mensagens do inconsciente para a consciência que exerceriam uma função compensadora promovendo o equilíbrio da psique (JUNG, 1996).

Quando cheguei à escola no dia seguinte deste sonho, tudo estava transformado! Em especial, o Thalles. Tivemos uma tarde muito agradável, nos olhávamos nos olhos e fui muito amorosa. Nos entendemos, ele atendia minhas solicitações e pela primeira vez me senti bem como professora.

Esta situação me levou a refletir muito, queria compreender qual conflito que me afligia antes, pois percebia que não era com o Thalles. Percebi que aquelas crianças, que tinham entre oito e nove anos, despertavam lembranças da minha própria criança aos oito anos. Foi uma fase difícil de minha infância e que deixou marcas dolorosas e que me incomodam até hoje. O contato com aquele grupo reavivava aquelas marcas, sem que eu percebesse conscientemente, traziam os conflitos de minha infância. Eu estava então o tempo todo inquieta, irritada e na defensiva, pronta a reagir ao menor estímulo das crianças. O

Thalles parecia provocar mais estas reações e, conseqüentemente, reafirmava minha projeção. Talvez o movimento do meu sonho tenha significado um afastamento dos conteúdos projetados nele, quando eu dizia que não queria mais aquele menino em minha sala, aquela criança ferida, que me parecia um gigante e me fazia sentir hipnotizada. Ao mesmo tempo, houve a aproximação da coordenadora pedagógica, simbolizando a possibilidade de acolher e coordenar sentimentos, lembranças e dificuldades. Com este processo, pude entrar em contato com o verdadeiro Thalles, um menino por quem me apaixonei!

Para compreender esta relação entre minha história e os conflitos vividos com meus alunos, me orientei pela psicologia junguiana, que reconhece que a relação entre dois seres se desenvolve de maneira dinâmica envolvendo consciente e inconsciente:

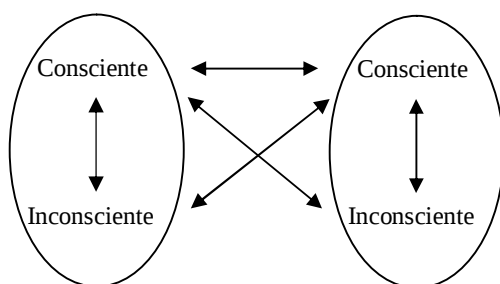


Ilustração 7 - Dinâmica de relacionamento envolvendo consciência e inconsciente (FARAH, 2008)

A interação entre processos inconscientes quando não percebida pela consciência, pode se caracterizar em uma projeção, em que a consciência identifica um incômodo em uma pessoa ou situação sem perceber a ressonância deste em seu mundo interior: “Quando as pessoas observam nos outros as suas próprias tendências inconscientes, estão fazendo o que chamamos *projeção*” (VON FRANZ, 1996a, p. 172). Era o que acontecia com as dores de minha própria criança, esquecidas conscientemente, mas que ressoavam no contato com as crianças com a idade próxima da época em que estas marcas se fizeram.

Por isso é imprescindível que o educador esteja em permanente processo de autoconhecimento. Jung (2002, p.61) destaca a necessidade dos professores penetrarem a

fundo nos fenômenos psíquicos desenvolvendo a educação de si mesmo, que “reverterá indiretamente em benefício das crianças”.

De outra maneira, Madalena Freire considera também a importância da relação do educador com sua criança interior: “O difícil, o delicado, é resgatar dentro de cada educador sua criança perdida, suas histórias, como aprenderam a ler e escrever e como, hoje, ensinam” (FREIRE, 2007, p. 6).

Após este episódio, eu ainda vivia muitas dificuldades, pois queria uma prática que ouvisse e respeitasse as crianças. Fui desenvolvendo e aprimorando o trabalho com grupos, fichas de trabalho, cantos, projetos. Aprendi muito com a “Turma dos Golfinhos” (nome que as crianças escolheram para identificar o grupo). Algo muito simples foi sugerido pelas crianças e me fortaleceu durante o ano. Eles estavam acostumados com outras professoras a fazerem uma oração assim que chegavam. A princípio isso me incomodou, não poderia repetir uma oração pronta todos os dias. Mas ao mesmo tempo sabia que era um convite para que eu mergulhasse com elas no plano religioso do qual Céline falava. Começamos então a cada dia com uma oração feita por uma criança, por mim, ou um momento de introspecção. Era muito simples, mas de alguma maneira, este momento me conectava com uma força que trazia mais sentido ao meu lugar de professora diante daquelas crianças. No início de dezembro escrevi em meu relatório:

Durante a oração hoje eu dizia para eles que respirassem e se imaginassem em um lugar onde se sentiam felizes, bem, amados. Percebi um gesto do Thalles que me intrigou. Que lugar será que ele estava pensando? Quando acabei minha oração fui até ele e perguntei baixinho “Que lugar você imaginou que estava?”, ele sussurrou em meu ouvido “Na escola”!

Foram instantes quase imperceptíveis como este que foram aproximando minha alma a das crianças e superando as dificuldades de minha inexperiência e indignação com a estrutura da escola. Guiada pelas sugestões intuitivas das crianças aprendi que elas

“pacientemente, apontam caminhos, mostram exemplos, inventam discretas modalidades também capazes de nos levar até o ‘país da alma’” (LORTHIOIS, 2008, p.135).

Assim, no ano seguinte, eu já estava menos ansiosa e um pouco mais livre.

E no primeiro dia de aula, acolhi as crianças com alegria. Propus que cada uma fosse até a frente da sala e se apresentasse, dizendo sobre si mesma, seus gostos, sua família. Envergonhados eles foram se apresentando e achei muito interessante que praticamente todos disseram que gostavam de pipas, mesmo as meninas. No final do dia, Ryan, uma criança que passava por avaliações neurológicas por ter dificuldades de aprendizagem e um possível déficit de atenção, amarrou uma faixa fininha de papel de caderno em uma linha e prendeu em uma das pernas de sua carteira. Ele ficou encostado na cadeira com o corpo largado e observando a tira de papel que voava com a brisa que passava na sala, parecendo uma rabiola. Ele contemplou este movimento por quase vinte minutos, e eu o observei atentamente enquanto fazia outra atividade com as outras crianças. No dia seguinte participei de um encontro na Casa Redonda, chamado “Corpo de criança” e conversei com a Péo² sobre o interesse que as crianças demonstraram em relação às pipas e a cena do Ryan contemplando a rabiola amarrada na mesa escolar. Ela me disse: “Uma pipa é uma conexão entre o Céu e a Terra!” e que eu deveria levar esses meninos para soltar pipas, que “era uma necessidade de seu corpo, de sua alma”.

A conversa com a Péo me ajudou a iniciar uma compreensão do que queriam e pediam aquelas crianças. Ainda assim, me esbarrava nos limites de uma escola convencional, pública, sem espaços de brincadeira e natureza, eu pensava: “Como vou soltar pipa com eles?”. Eles continuavam falando sobre pipas e as trazendo para a sala de aula. Quando propus que escolhessem um nome para a turma, dentre mais de trinta sugestões estava: “Turma da Pipa”. Depois de vários dias de votações, eliminações, debates, o nome escolhido foi: “A

² Maria Amélia Pereira, fundadora da Casa Redonda Centro de Estudos (Carapicuíba – SP)

Turma da Pipa da professora Bruna”. Surpreendi-me com o destaque do meu nome, e às vezes dizia apenas “Turma da Pipa” e eles logo completavam: “da professora Bruna”. Percebi com o tempo que aquela turma da pipa só poderia existir com a professora Bruna, e isso me alegrou ao me perceber a professora capaz de proporcionar isso às crianças.

E finalmente marcamos um dia para soltar pipas: “Pipa na Praça”, na segunda-feira de Carnaval, na praça próxima à escola. Eu me preparei muito, pois não sabia fazer nem empinar pipa! Convoquei minha família e meus amigos para me ajudar, fui a uma loja especializada em pipa e tive um cursinho rápido de confecção de pipas, comprei material para fazer e algumas folhas já recortadas caso fosse necessário. E às 9hs da manhã estávamos lá, com algumas crianças, mães e até uma avó! Outras crianças foram se aproximando, alguns muito experientes na arte da pipa e que foram essenciais, pois nos ajudaram muito. Todos fizeram suas pipas, inclusive os adultos, e brincaram com elas. Foi inesquecível! Meu namorado fez uma música inspirada por este momento (depois disso me casei com ele!):

Turma da Pipa

Musica e Letra: Thiago Lucali

*Mexia no vento, a pipa e o Menino
Aponta, desponta, nas pontas do ar
Voa no sentido do que a gente sente
Empina a vida nos lados de lá*

*Se é Papagaio, Sura ou Quadrado. Curica, Maranhão.
Sobe Cafifa, Raia e Pandorga, com rabiola ou não.
Vem Capucheta, Bebeu, Chambeta. Cangula, Pepeta.
Chega Peixinho ou Mosquitinho, Gaivota e Casqueta.*

*Piruetas, Rodopios, todo um céu a mapear
Sopra ao vento o seus sonhos, desafios do planar
Teve gente que até disse, impossível não notar
Viram até um tal de Ícaro bem ali se inspirar*

*Quem de longe vê a pipa, pode se reconhecer
E de perto já nem grita, ouve o vento se mexer
Vareta, cola, papel, linha... Uma ponte faz pulsar.
É a turma que empipa, sutilezas vai buscar*



Ilustração 8 - Pipa na Praça

Quando as aulas voltaram, após o Carnaval, compartilhamos a experiência com todos, mostramos as fotos e a música. A música se tornou a preferida deles, que ouviam e cantavam quase diariamente.

O ano foi seguindo e eu estava trabalhando com eles a história da matemática, o surgimento dos primeiros sistemas de contagem e apresentando o sistema de numeração decimal. Um dia enquanto eles escreviam uma sequência de números no caderno, o Luiz Henrique fez um convite inusitado e muito entusiasmado: “Professora, vamos contar até o infinito?” e todas as crianças sorriram e disseram: “Vamos! Isso! Boa ideia!”. Eu sorri simplesmente.

A esta altura eu já tinha feito novamente o módulo 1 da Pedagogia Profunda, pois fizemos um curso condensado com um grupo em Bauru. Me lembrei imediatamente de um fragmento de texto apresentado por Céline na aula intitulada “Educação e espiritualidade: o jogo de Ser Humano – sentidos da vida”:

Numem, a divindade, e Número, o número tem a mesma raiz etimológica. (p.21)
 A manifestação do verbo se expressa pelo Número: 'Deus criou o mundo com medida, número, e peso (Gênesis XI-21), ou 'Tudo está arranjado pelo número' (discurso de Pitágoras citado por Jamblique). (p.16)
 A vida no Universo é uma troca, uma respiração entre o Céu e a Terra [...] Cada vida particular não é senão um momento desta vida maior. O homem [...] é o intermediário entre o Céu e a Terra, como sua criança, com seus pés enraizados no chão, e sua cabeça que se eleva até as estrelas. (p.119)
Le Chant Sacré des Energies (O Canto das Energias Sagradas) Maela e Patrick PAUL, Saint-Vincent-sur-Jabron: Présence, 1983 (Material oferecido no Curso de Pedagogia Profunda)

E este encontro entre o número e o divino se repetiu em outra ocasião. Eu havia passado algumas contas de adição na lousa para as crianças resolverem sozinhas no caderno. Eles estavam concentrados trabalhando e eu em silêncio na frente da sala, quando Lucas se levantou de seu lugar, veio até mim e perguntou baixinho: “Porque nós seres humanos existimos?”. Mais uma vez sorri e continuei em silêncio. Ele levantou os ombros e seu semblante dizia “Eu não sei!”. E voltou para seu lugar. Guardei aquele momento. Ao final daquele dia compartilhei com todos a pergunta de Lucas e disse que se alguém pudesse ajudá-lo nós conversaríamos sobre isso. Ninguém se manifestou.

Dois dias depois, quando estávamos entrando na sala no começo da tarde, o Ryan veio até mim: “Porque a gente é a gente mesmo?”. Eles foram para a aula de Educação Física e quando voltaram eu lembrei a pergunta do Lucas e pedi que Ryan fizesse a sua. Eles então começaram a levantar a mão e fazer novas perguntas ou responder alguma delas. Eu não dizia nada, só ouvia e me surpreendia. Transcrevo algumas das perguntas e respostas:

- Por que nossa mãe escolheu nosso nome?
- Por que a gente nasce?
- Porque a gente tem vida.
- Por que a gente tem vida?
- Por que Deus criou a gente?
- Pra não ficar sozinho!
- Por que Deus existe?
- Pra criar a gente!
- Por que a gente tem cérebro?
- Sem cérebro a gente não pode pensar.
- Mas e a alma não pensa?
- Pensa! Então a gente tem cérebro porque pensa.

– Você tem uma mãe, não tem? E ela tem uma mãe? E de onde ela veio?

Quando contei que ela tinha uma mãe, que tinha uma mãe, que tinha uma mãe, a Isabelle exclamou:

– Até o infinito!

Essa conversa durou uns quarenta minutos. Ao final o João Victor me questionou impaciente:

– Professora, mas você sabe?

– O que?

– Porque a gente existe?

– Não! Eu vivo para tentar descobrir. Em momentos como esse eu acho que sinto um pouquinho porque eu existo....

Ouvindo o que as criança pediam e oferecendo possibilidades que atendessem suas necessidades durante o ano ouvimos música clássica, fomos assistir ao ensaio da orquestra sinfônica municipal, brincamos de roda, fizemos uma horta, fomos ao teatro, fizemos um mural de textos produzidos por eles para que todos pudessem ler.

Assistimos a peça de teatro “Alice no país das Maravilhas” e levamos para a sala um CD com as músicas do espetáculo. A música do coelho dizia: “O tempo não para quem para no tempo e passa bem lento se estou a esperar. O tempo não para quem para no tempo quando estou com pressa nem sinto passar”.

E começamos a conversar sobre o tempo:

– Por que o tempo passa devagar e passa depressa? - perguntou o Lucas.

O Pedro se irritou com a pergunta do Lucas, mas o Nicolas falou baixinho no outro canto da sala "Nossa, que pergunta inteligente!", concordei com ele e sugeri que pensássemos antes de responder. As mãozinhas foram se levantando aos poucos:

– É porque quando está chato demora pra passar, e quando esta muito legal passa bem rápido.

– E onde está o chato e o legal? - perguntei.

– Dentro da gente!

– Então onde está o tempo? - perguntei novamente.

– Dentro da gente!

– E por que a gente não consegue ver o tempo? - continuou o Lucas.

– Por que ele está no relógio.

– Ele não tá dentro da gente? Então, a nossa pele e a nossa roupa não deixa a gente ver...

– Por que ele é invisível.

– E os meses do ano? - Lucas estava realmente interessado.

Lá fui eu explicar que a Terra gira em torno do Sol e que o tempo que ela leva para dar uma volta completa é chamado de um ano. E que este tempo também foi dividido em partes menores que nós chamamos de meses. Na lousa estava desenhado um relógio com os 12 números e ao lado o Sol e a Terra em torno. O Lucas olhou para isso e falou:

– 12 meses e 12 horas... tá tudo ligado! - enquanto fazia um movimento com as mãos aproximando a ponta dos dedos.

Fiquei emocionada! Mais tarde ele levantou a mão e disse:

– O tempo não acaba nunca porque é redondo...

E uma criança complementou:

– É infinito. Igual aos números, né professora?

Estes foram alguns momentos inesquecíveis que vivi com a Turma da Pipa, que me conduziu para dimensões sutis e sensíveis que me afastavam do mundo cinzento que a escola em alguns momentos se apresentava.

Engravidei no meio do ano, e após o nascimento da minha querida Alice me senti convocada a presenciar e aprender com o crescimento dela. Me afastei da escola. Quando ela tinha seis meses cursei o módulo 2 da Pedagogia Profunda, que com uma criança tão perto de mim, se tornou ainda mais necessária.

A possibilidade de ingressar em um mestrado na área da psicologia despertou em mim o desejo de me aprofundar na compreensão desta pedagogia e de divulgar seus princípios teóricos e práticas educacionais inspiradas por ela.

Comecei a delinear o desenvolvimento da pesquisa e, conversando com Céline definimos que buscaríamos entre os alunos que já haviam concluído os quatro módulos da Pedagogia Profunda e atuavam como professores em uma rede pública para eleger um educador para participar da pesquisa. Escolhi como desafio me aproximar da prática docente de um professor com a formação em pedagogia profunda, mas que atuasse em uma realidade escolar que desconhece, e muitas vezes se contrapõe, aos princípios desta pedagogia.

Inicialmente a professora Renata aceitou participar da pesquisa, e fiz contatos por *email* com a direção da escola de educação infantil que ela trabalhava. Quando estava próximo da primeira visita à escola, houve uma situação de divergência de opiniões na escola e a professora se posicionou de forma contrária ao que a diretora dizia. Depois deste acontecimento a realização da pesquisa foi negada. Conversei com a diretora por telefone, mas ela não permitiu nem que eu fosse à escola pessoalmente para apresentar minha proposta com mais detalhes.

Começamos uma nova busca, e outras duas professoras se mostraram dispostas a participar desta pesquisa. E uma delas era a professora Fabíola, que será apresentada adiante.

E foi assim que a Pedagogia Profunda cruzou e permaneceu em minha história, transformando-a e fortalecendo meu desejo de transformar.

4 CIRANDA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O SER HUMANO INTEIRO

*Nós, quando procuramos nos orientar, às vezes nos esquecemos que
nosso espaço possui sete direções. Nós nos situamos entre norte,
sul, leste e oeste, entre o céu e a terra, mas esquecemos de dirigir
nossa atenção para dentro de nós mesmos. A dança leva para
dentro. E a pedagogia poderia conduzir para lá também.*
Céline Lorthiois

Este trabalho é tecido por muitas histórias. A Pedagogia Profunda está também no cruzamento de muitas histórias, que serão contadas em pequenos fragmentos formando uma bela e inspiradora imagem. Histórias de pessoas com as quais cruzei em meu caminho, alguns encontros, pessoais e calorosos, outros encontros, acontecidos do meu encantamento com a vida e legado de seres humanos incríveis.

O encontro com Jung foi uma dessas visões exuberantes que me aconteceu. Ainda adolescente fui apresentada às primeiras reflexões sobre quem realmente eu era, apoiada nos contributos de Jung. Meu interesse pela psicologia se intensificou a partir de então, e fiz leituras e discussões informais que me ajudaram na minha busca pessoal.

A Psicologia Junguiana é também chamada Psicologia Profunda, por estar ligada ao acesso às camadas psíquicas mais profundas para além da consciência, do racional e do observável. Como respeitosa e ressaltar Neumann (1995, p.13):

Ao contrário de outros sistemas de pesquisa, possíveis e necessários, que consideram o desenvolvimento da consciência em sua relação com fatores ambientais exteriores, a nossa investigação se preocupa mais com os fatores interiores, psíquicos e arquetípicos, que determinam o curso desse desenvolvimento.

Carl Gustav Jung (1875-1961), psiquiatra suíço, organizou sua obra e sua vida com o objetivo “de penetrar no segredo da personalidade” (JUNG, 1975, p. 182), destacando o plano do inconsciente, em contraposição à consciência. Jung constituiu sua obra apoiado, em muitos aspectos, em seu processo de desenvolvimento pessoal, descortinando, de maneira intuitiva, o seu próprio inconsciente.

Inicia sua obra *Memórias, sonhos e reflexões* afirmando: “Minha vida é a história de um inconsciente que se realizou. Tudo o que nele repousa aspira a tornar-se acontecimento, e a personalidade, por seu lado, quer evoluir a partir de suas condições inconscientes e experimentar-se como totalidade.” (JUNG, 1975, p. 19). Este livro não foi escrito por ele como uma biografia, pois ele considera que “poderia cair no frequente erro autobiográfico que consiste em alimentar a ilusão do que poderia ter sido, ou compor uma apologia *pro vita sua*” (JUNG, 1975, p. 107). Ele contou com o apoio de Aniela Jaffé, que reuniu suas memórias, sonhos e reflexões, agregando relatos coletados por ela em conversas com Jung, os quais foram acrescentados aos capítulos escritos diretamente por Jung, constituindo a obra acerca de sua trajetória psíquica.

Em outro trecho do livro, Jung reafirma a relação da sua obra com seu desenvolvimento interior:

Minhas obras podem ser consideradas como estações de minha vida; constituem a expressão mesma do meu desenvolvimento interior, pois consagrar-se aos conteúdos do inconsciente forma o homem e determina sua evolução, sua metamorfose. Minha vida é minha ação, meu trabalho consagrado ao espírito é minha vida; seria impossível separar um do outro. Todos os meus escritos são, de certa forma, tarefas que me foram impostas de dentro. Nasceram sob a pressão de um destino. O que escrevi transbordou de minha interioridade. (JUNG, 1975, p.194)

É neste universo, intrinsecamente pessoal, que meu trabalho se constituiu. Reconhecer em quais instâncias de minha história esta pesquisa nasceu, dá sentido e legitimidade ao seu desenvolvimento. Da mesma maneira, o conhecimento da obra de Jung se mescla à sua trajetória pessoal. Apresentarei a seguir alguns conceitos da Psicologia Junguiana que se constitui na terra fértil em que a Pedagogia Profunda nasceu, para então introduzir os princípios desta pedagogia, sua proposta educativa, os quais se entrelaçam com a história de Céline Lorthiois.

4.1 A Psicologia Junguiana e o desenvolvimento da personalidade

Como homem da ciência, Jung sustentou sua obra em bases científicas. Escolheu as Ciências Naturais, especificamente a Medicina, como campo de atuação profissional. Muito embora, sentisse também um grande interesse por assuntos ligados à religião.

A visão de ciência de Jung não se restringia a uma ciência da causalidade, da estatística, daquilo que é apenas observável. Para ele, limitar o conhecimento à realidade material faz-nos desprezar grande parte da realidade total, o que impõe a necessidade de rever o conceito de realidade. “Jung, na totalidade de suas obras, considera que as ciências e os seus métodos de observação deveriam levar em conta a perspectiva histórica e, também, a individualidade do pesquisador envolvido no que buscasse entender” (ALMEIDA, 2009a, p. 111).

Jung considera o homem como uma totalidade formada por sua consciência e pelo inconsciente. O inconsciente é um oceano, no qual está inserida a consciência, que pode ser representada inicialmente por uma pequena ilha: “O inconsciente, em vista de sua extensão indeterminável, poderia talvez ser comparado ao mar, e o consciente seria apenas uma ilha que se erguesse sobre o mar” (JUNG, 2002, p. 46).

É importante salientar que existe o inconsciente pessoal³, formado por fatores psíquicos pessoais e que pertencem a uma personalidade individual e não são partilhados por outros indivíduos; e o inconsciente coletivo, caracterizado por fatores psíquicos transpessoais, e que “devem ser considerados, não como condições externas da sociedade, mas como elementos estruturais internos” (NEUMANN, 1995, p.16). O inconsciente coletivo retém a

³ Sigmund Freud, neurologista austríaco e criador da Psicanálise, se dedicou às formas de acesso ao inconsciente pessoal, reconhecendo o sonho como uma fonte importante de informações sobre processos inconscientes. A existência de uma psique inconsciente já era um postulado filosófico de Carl Gustav Carus e Eduard Von Hartman (JUNG, 1975). Inicialmente, Jung seguiu os postulados de Freud até chegar à ideia da existência de um inconsciente coletivo, o que os distanciou.

herança psicológica comum a toda a humanidade, é o “o substrato mais profundo e arcaico do aparelho psíquico” (VILHENA, 2009, p.34).

Os elementos estruturantes do inconsciente coletivo foram denominados por Jung de arquétipos ou “imagens primordiais” (NEUMANN, 1995). Eles são forças instintivas da psique que encerram padrões de comportamento emocional e mental, são “núcleos dinâmicos da psique” (VON FRANZ, 1996b). Podem ser comparados aos instintos, que se manifestam no campo fisiológico, enquanto a manifestação de impulsos por meio de fantasias e imagens simbólicas, provindas do inconsciente, caracteriza os arquétipos (JUNG, 1975).

Tais tendências instintivas geram ao mesmo tempo imagem e emoção e criam mitos, religiões e filosofias que influenciam uma coletividade, se expressando por meio de símbolos: “São as formas pictóricas dos instintos, uma vez que o inconsciente se revela à mente consciente em imagens que, tal como nos sonhos e fantasias, dão início ao processo de reação e assimilação conscientes” (NEUMANN, 1995, p.13). Os símbolos são pontes entre o inconsciente e a consciência (ROMANYSHYN, 2012), portanto, manifestantes da energia psíquica: “O Símbolo é o veículo e, ao mesmo tempo, o transformador da energia psíquica, que desempenha um papel estruturante na consciência” (VILHENA, 2009, p.46).

Isso explica a importância dos sonhos para a Psicologia Junguiana. “Alguns destes símbolos oníricos provêm daquilo a que o Dr. Jung chamou "o inconsciente coletivo" — isto é, a parte da psique que retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade” (HENDERSON, 1996, p.107).

É do inconsciente que emerge a consciência. Desde a concepção, cada indivíduo está mergulhado no inconsciente coletivo, e, durante seu desenvolvimento, vai se diferenciando, ou seja, estruturando sua consciência no decorrer de estágios sucessivos (NEUMANN, 1995, p.14): “As imagens arquetípicas são, normalmente, vividas sem distúrbios e o desenvolvimento da consciência nos indivíduos se processa tão naturalmente

quanto o desenvolvimento físico nos estágios da maturação corporal”. Inicialmente a consciência é uma pequena ilha que vai se ampliando, podendo tornar-se um continente, e se forma a partir da diferenciação de conteúdos do inconsciente coletivo.

O núcleo organizador da consciência é o ego, o qual não está formado quando a criança nasce. Os primeiros anos de vida são fundamentais na estruturação do ego, que será responsável por organizar todas as experiências da consciência e manter uma relação com o inconsciente.

O desenvolvimento da consciência do homem ocorreu lenta e vagarosamente em um longo processo até atingir o estado civilizado, que é arbitrariamente situado na invenção da escrita, aproximadamente 4000 a.C., evolução esta que não está concluída, mas continua ocorrendo (JUNG, 2002). Neumann descreve a “evolução criativa da consciência”, o processo de desenvolvimento da consciência do homem, que se desenvolveu desde os primórdios da humanidade: “através de um processo contínuo que abarca milhares de anos, o sistema consciente absorveu um número cada vez maior de conteúdos inconscientes e estendeu progressivamente as suas próprias fronteiras” (NEUMANN, 1995, p.15). Os conteúdos inconscientes integrados pelo homem a cada etapa da história da humanidade são chamados por Neumann de cânones culturais. Desde a Antiguidade até os dias atuais, a integração de novos cânones culturais que superam os que os precederam, concederam ao homem alcançar uma continuidade histórica e cultural. Para o autor, na cultura ocidental (e em parte do Extremo Oriente), pode-se acompanhar um desenvolvimento ininterrupto da consciência nos últimos dez mil anos. “É nessa integração, que reside a estrutura da consciência moderna, e o ego tem de absorver, em cada período de seu desenvolvimento, parcelas essenciais do passado cultural que lhe é transmitido pela educação a partir do cânone dos valores da sua cultura” (p.15). Desta maneira, no desenvolvimento de cada indivíduo, os processos educacional e cultural são essenciais para a estruturação do ego e,

consequentemente, da consciência. Sem esta apropriação da cultura humana, as crianças continuariam inconscientes quanto a si e ao mundo, em um estado de cultura que muito pouco se distinguiria dos estágios primitivos do desenvolvimento do homem (JUNG, 2002).

Para Jung (1996, p.174) “a meta do desenvolvimento psíquico é o Si-mesmo”, e a evolução do psiquismo neste sentido não é linear, mas circular, em um processo cíclico, lento, e por vezes, quase imperceptível de crescimento (VON FRANZ, 1996a).

É preciso atentar que individualidade e *si-mesmo* não são sinônimos (VILHENA, 2009). Individualidade diz respeito a peculiaridades do indivíduo, tudo o que não é coletivo; o *si-mesmo*, ou *self*, é o centro organizador da psique, uma espécie de “núcleo atômico” do sistema psíquico, “poder-se-ia denominá-lo também de inventor, organizador ou fonte das imagens oníricas” (VON FRANZ, 1996a, p.161). O *self* atua como um centro regulador, como uma orientação íntima e diferenciada da consciência, que propõe um constante desenvolvimento e amadurecimento da personalidade. O que ocorre quando suas mensagens são ouvidas e compreendidas pelo ego, pois este crescimento reflete uma harmonização do consciente com o *self* (VON FRANZ, 1996a). Assim, além de memórias de um passado longínquo, ideias novas e criadoras também surgem do inconsciente (JUNG, 1996).

O *self* pode ser identificado como “Deus dentro de nós” que dirige a personalidade para que alcance o desenvolvimento pleno de seus potenciais inatos. Este impulso arquetípico para o crescimento psicológico conduz a individuação, a meta maior de desenvolvimento da personalidade, na qual ela se diferencia do coletivo e cumpre seus propósitos, sua missão pessoal.

O conceito de *self* expressa uma essência incognoscível, que transcende nosso poder de compreensão (ALMEIDA, 2009a). “Quase todos os sistemas religiosos contêm imagens que simbolizam o processo de individuação ou, pelo menos, algumas das suas fases. Nos países cristãos o *self* é projetado [...] no segundo Adão: Cristo. No Oriente, as figuras de

relevo são Krishna e Buda” (Von Franz, 1996a, p.224), assim estes símbolos religiosos representam o potencial de realização da personalidade. “Existe em nós uma pré-programação psíquica, um potencial que precisamos desenvolver ao longo de nossa vida, um “vir a ser”, e isso emana do *Self*” (ALMEIDA, 2009a, p.120), e essa tendência não está vinculada aos condicionamentos culturais e visões do ego, embora não os desconheça. O processo de individuação é “a luta da pessoa para tornar-se aquilo que potencialmente nasceu para ser” (p.122), o que nos leva a reconhecer que “a alma do homem possui um senso de orientação para o seu desenvolvimento” (p.119). Porém, isso só ocorrerá se o indivíduo estiver consciente, pois o princípio da individuação pressupõe a relação dinâmica entre o desenvolvimento da consciência e o inconsciente (VILHENA, 2009, p.32). Importa também esclarecer que a individuação não ocorre em estado de isolamento, mas no relacionamento com outros indivíduos.

James Hillman (1996, p.16) compreende a “singularidade que pede para ser vivida e que já está presente antes de poder ser vivida” por meio da *Teoria do fruto do carvalho*, em que a singularidade e destino inerentes a cada ser humano são inatos, assim como a semente contém o destino da árvore: “A própria singularidade supõe uma semente única que caracteriza cada pessoa. No sol ou à sombra, cada qual tem um caráter” (p.268). Esta vocação pessoal é despertada e desenvolvida pelo processo de individuação (ROMANYSHYN, 2012).

Jung considera que, originalmente, cada ser humano possui um sentimento de totalidade ou de integridade, o sentido do *self* (HENDERSON, 1996). Conforme a consciência vai se estruturando e se diferenciando do inconsciente este sentimento é minimizado. No adulto, a busca por este sentimento de totalidade impulsiona a união da consciência a conteúdos inconscientes. Para Jung, não se pode pensar em desenvolvimento da personalidade antes de uma completa formação do ego. Todavia, autores pós-junguianos consideram os dois processos ocorrendo ao longo da vida:

Erich Neumann e Michael Fordham conviveram com Jung e com a implantação de seu pensamento e foram pioneiros na formulação de teorias sobre desenvolvimento da personalidade desde o início da vida, pormenorizando a formação do ego e sua relação com o *self*, inserindo essas formulações no conceito central de individuação. (VILHENA, 2009, p.40)

Na introdução de seu livro “A criança como indivíduo”, Michael Fordham (2006, p.20) afirma que: “os processos de individuação estão em ação na primeira infância e [...] são uma característica essencial do amadurecimento”.

Esses autores reconhecem que a origem inconsciente, base primordial para a estruturação da consciência, é essencial para a compreensão do ser humano (NEUMANN, 1991).

A Psicologia Analítica apresenta uma visão de ser humano profundamente relacionada com a história da humanidade e sua relação com a natureza – que é entorno e corpo, dentro e fora. Os mitos, contos, religiões e outras manifestações artísticas e simbólicas passam a assumir um caráter que está além da cultura, mas representam aspectos interiores que influenciam a humanidade e cada ser humano, mesmo que não sejam percebidos.

Em nossa civilização moderna, a racionalidade impera e o mistério, aquilo que está além do que nossa razão pode explicar, é desprezado. Ao mesmo tempo em que o homem desenvolveu um conhecimento sobre a natureza e foi capaz de criar máquinas capazes de manipulá-la, distanciou-se de sua dimensão não consciente, que não obedece à razão. Com isso, as imagens, forças e símbolos que davam sentido à sua existência, foram afastados. Isto promove um estado de desconexão com a Natureza, com sua natureza, e com o inconsciente. O aumento do conhecimento científico aos poucos foi desumanizando o mundo, promovendo no homem um sentimento de isolamento por estar separado da natureza, perdendo assim sua "identificação emocional inconsciente" com os fenômenos naturais (JUNG, 1996, p.95).

Este processo provoca dissociações da personalidade originando doenças na psique. Jung considera que grande parte dessas doenças não existia em épocas antigas, quando

a humanidade ainda estava ligada “pelo mito ao mundo dos ancestrais, vivendo a natureza e não apenas a vendo de fora” (JUNG, 1996, p.130). Os símbolos religiosos são importantes nesse sentido porque dão significação à vida do homem (JUNG, 1975), ao que Von Franz (1996a, p.210) complementa:

De um ponto de vista psicológico, uma atitude genuinamente religiosa consiste no esforço feito para descobrir esta experiência única e para manter-se progressivamente em harmonia com ela [...], de maneira que o *self* se torne um companheiro interior para quem a nossa atenção vai estar sempre voltada.

O inconsciente pode se manifestar como um “espírito da natureza”, como uma força criadora que anima o homem. Mas pode também se manifestar em seu aspecto negativo como um espírito do mal, com força destruidora (JAFFÉ, 1996), mas “o decisivo, em última instância, é sempre o consciente” (JUNG, 1975, p.166), pois é ele o responsável por compreender as manifestações do inconsciente e se posicionar frente a elas.

Assim, podemos perceber que o desenvolvimento da personalidade, na Psicologia Junguiana, considera o indivíduo em sua totalidade, reconhecendo nele características e necessidades interiores e exteriores, e observando suas dimensões física, psicológica, espiritual e intelectual.

Estas considerações serão importantes para a percepção da abrangência da Pedagogia Profunda, por isso peço paciência ao leitor. E, como prometi há algumas páginas, só posso começar a apresentar a Pedagogia Profunda contando a história de Marie-Céline G. R. Florio Lorthiois.

4.2 As raízes da Pedagogia Profunda

Céline nasceu em Lille, na França em 1951, em uma família com mais cinco irmãos. Seu pai era jornalista e trabalhava muito, convivendo com os filhos aos domingos

apenas. Dele herdou o gosto pela leitura e “pelas coisas do intelecto” (Céline, História de Vida). Sua mãe cuidava dos seis filhos e se dedicava a trabalhos manuais de todos os tipos para dar conta de vestir, alimentar e abrigar os filhos: “costurava, tricotava, pintava as paredes, cozinava. Cresci cercada por retalhos de tecidos e de lã, com os quais brincava ...” (Céline, História de Vida), brincadeiras que despertaram o gosto da menina pelos trabalhos manuais.

Céline amou sua primeira escola! Ingressou nela aos cinco anos. Era muito tradicional e em período integral. Ela era boa aluna e não precisava estudar para cumprir as expectativas.

Mas quando se mudou para a escola secundária, iniciou-se um período difícil. Sentia-se agoniada, foi mandada embora de diversas escolas, mas sem um motivo significativo: “porque eu era viva, simplesmente!” (Céline, História de Vida). Estudou em colégios católicos. Por outro lado, conheceu pessoas muito importantes:

Entre alunas e professoras, pessoas incontornáveis, com as quais experimentei o ouro da amizade, da alegria, da atenção, e que me apontaram autores como Bachelard, Freud. O próprio currículo das aulas de francês me permitiu conhecer a obra de Albert Camus, os clássicos Racine e Corneille, para citar alguns autores que me tocaram muito. Por outro lado, fora as aulas de francês, matérias e aulas em geral não me interessavam, nesse sentido tive muito tempo para sonhar!!! (Céline, História de Vida).

Ela diz que tinha uma sensação muito negativa da escola, embora a considerasse um lugar precioso:

Havia uma atmosfera de suspeição constante. Estávamos vigiadas, não abertamente, mas sorrateiramente. Sentia a sombra das vidas paralisadas das educadoras pairar acima e em volta de nós, alunas. Aí comecei a pensar que a escola poderia ser diferente, poderia não destruir tantos sentimentos, ímpetos, beleza; poderia não conspurcar crianças e adolescentes com tanta sujeira moral, olhares negros projetando sombras e afetando almas jovens. Mas a escola era preciosa por conta das amizades, dos encontros diários com pessoas queridas, dos sonhos compartilhados sem muita conversa, dos cantos espontaneamente entoados em parceria... (Céline, História de Vida)

Ingressou no curso de Letras e gostou muito. Após o primeiro ano, casou e mudou-se para o Brasil com o marido, pensando que ficaria por apenas dois anos. Mas, pelos caminhos do destino, não voltou para a França. Após o nascimento do terceiro filho no Brasil, decidiu retornar à faculdade. Seu primeiro desejo era o curso de Psicologia, mas a carga horária do curso era muito extensa e disseminada ao longo do dia, e ela tinha filhos pequenos para cuidar. Como segunda opção havia o curso de Pedagogia, com carga horária menor e lhe parecia, naquela época, com um campo de atuação maior e mais necessário no Brasil.

Assim, ela cursou Pedagogia, na Pontifícia Universidade Católica, em São Paulo. A graduação reforçou o sentimento experimentado na escola secundária: “um sentimento de vazio, de falta de comprometimento e, por outro lado, a possibilidade de encontrar pessoas maravilhosas” (Céline, História de Vida). Ela seguia em busca de uma linha pedagógica que lhe desse “um pouco mais de esperança, uma linha mais humana, total, cuidadosa, que rompesse com o que o passado tinha de ruim em Educação” (Céline, História de Vida). E não encontrava nada!

Até o dia em que encontrou Maria Amélia Pereira, Péo, que lançou para ela uma luz em Educação. Péo conduz uma experiência em Carapicuíba, Casa Redonda Centro de Estudos, que reconhece na infância uma cultura peculiar que deve ser respeitada e preservada:

No convívio diário com um grupo de crianças entre dois anos e meio a sete anos, que passam as manhãs brincando num espaço da Natureza, fomos constatando a existência de um currículo interno expresso por cada criança que neste lugar tem a oportunidade de vivenciar seu tempo, seu espaço, afirmando e confirmando a existência de uma cultura que lhe é própria: o “SER CRIANÇA”.

Olhando-as, escutando-as, acompanhando-as em suas brincadeiras poderíamos dizer que a criança brinca porque se desenvolve e se desenvolve porque Brinca.

É o “Brincar”, sem dúvida um dos processos de conhecimento, o mais eficaz deste período de desenvolvimento. (PEREIRA, 1997, s/p)

Para Céline, a luz que Péo acendeu se baseava na “confiança na criança e liberdade para ela: foi sobre essas duas pedras angulares que comecei a traçar o meu caminho” (Céline, História de Vida).

Este encontro foi em uma palestra na PUC, a convite de Céline, por indicação de Maria Luiza de Andrade Simões (esposa de Pethö Sándor, que será apresentado a seguir)⁴. Céline relatou que Péo passou uma série de *slides* praticamente sem falar, mostrando o trabalho que desenvolvia com as crianças, e este foi um momento muito forte. Ela ouviu alguns comentários de outros estudantes, sentados atrás dela, do tipo: “Somos criminosos!”, ao perceberem a distância entre uma educação padronizada e uma educação em liberdade. Péo apresentava imagens de “Uma Experiência em Educação” desenvolvida pela Equipe do NEASC (Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Educativas da Prefeitura de Salvador) em 1980:

Diferente do que comumente acontece, quando a criança é levada a fazer uma leitura do adulto, nós nos dispusemos, nesse trabalho a sermos iniciados por elas num processo de “alfabetização”, aprendendo a compreender a criança identificada em seu próprio movimento, em sua cultura verdadeira (NEASC *apud* HORTÉLIO, 1987, *contra capa*).

Com o tempo, o contato entre as duas se estreitou e Céline reconhece que ela foi uma grande inspiradora, que lhe deu coragem para traçar um caminho em direção a uma pedagogia realmente profunda: “Ela me ensinou uma maneira sóbria e corajosa de ser educadora” (LORTHIOIS, 2008, p. 5).

Neste período, Céline já frequentava grupos de estudos do Prof. Pethö Sándor. Ele foi um médico húngaro nascido em 1916. Pethö Sándor atuou como médico nos campos de refugiados na Alemanha durante a segunda guerra mundial, deparando-se com pacientes com feridas físicas e psíquicas profundas. A carência de materiais e medicamentos, seu conhecimento médico e sua intuição aguçada, levaram Pethö Sándor a experimentar

⁴ Péo, durante 20 anos, participou dos grupos de estudo de Pethö Sándor na casa dele.

determinados toques em alguns pacientes e observou que eles tinham uma ação terapêutica. Aliou, às suas observações, conhecimentos sobre a Psicologia Junguiana e a Neurologia e criou a Calatonia, sua primeira técnica de toques sutis (FARAH, s/d a).

Emigrou para o Brasil em 1949, onde ampliou seu trabalho acrescentando novos procedimentos à sequência inicial da Calatonia e criou novas sequências de “estímulos táteis realizados de forma suave” (FARAH, s/d a). Ele se referia a elas como técnicas de relaxamento, ou técnicas de “trabalho corporal”, como “Psicologia Organísmica”, ou “Terapia do Toque Sutil” (ALMEIDA, 2009a). Esses toques são constituídos por estímulos inabituais às terminações nervosas, aplicados com o intuito de proporcionar uma integração psicofísica, e suas repercussões alcançam os níveis físico, emocional e mental (SCUOPPO, 2012).

A Calatonia consiste em uma série de nove toques na área dos pés e um décimo toque aplicado na nuca:

É uma técnica de relaxamento profundo que leva à regulação do tônus, promovendo o reequilíbrio físico e psíquico do paciente. Essencialmente falando, a Calatonia baseia sua atuação na ‘sensibilidade tátil’, através da aplicação de estímulos suaves, em áreas do corpo onde se verifica especial concentração de receptores nervosos (CALATONIA, s/d).

Almeida (2009b, p. 136) explica o processo de regulação do tônus como um “ajuste espontâneo do organismo”, sendo um dos efeitos possíveis “um aflorar de conteúdos inconscientes do paciente”. Os benefícios destes toques são “capazes de repercutir no nível físico e psíquico do indivíduo, proporcionando com suavidade sua reestruturação global” (LORTHIOIS, 2008, p. 7). Armando (2007 *apud* ALMEIDA, 2009a, p.126), afirma que a Calatonia “pode acessar conteúdos arquetípicos, trazendo camadas mais profundas do ser através do trabalho corporal, ajudando as pessoas a encontrarem um sentido maior em suas vidas, que é um dos objetivos da psicologia analítica junguiana”.

Em São Paulo, Pethö Sándor atuou como terapeuta, formou grupos para ensinar suas técnicas e estudar textos junguianos, atuou como professor de “Psicologia Profunda” na

PUC São Paulo⁵ e, juntamente com Márcia Tarques Bittencout, criou o curso de especialização em Cinesiologia Psicológica, no Instituto Sedes Sapientae, São Paulo. Com uma vasta formação cultural, Pethö Sándor falava alemão e traduziu textos de Jung para o português que não foram traduzidos até hoje, como os “Seminário de Jung sobre visões”, de Jung, e também conduzia discussões sobre a Obra Completa de Jung (ALMEIDA, 2009a). Sua única obra publicada foi “Técnicas de Relaxamento”, em 1974, no qual existem 15 artigos, sendo 10 de autoria de Pethö Sándor.

Sándor faleceu em 1992, em seu sítio, de maneira tranquila, exemplificando seus ensinamentos: "Morte não existe - só transformação de consciência" (FARAH, s/d b). Seus alunos, profundamente inspirados por ele e por seu exemplo de vida, desde então, se empenham por dar continuidade ao trabalho que ele iniciou, mantendo grupos de estudo, o Curso de Cinesiologia e divulgando através numerosas publicações (SPACCAQUERCHE, 2012; FARAH, 2008, DELMANTO, 1997; ALMEIDA, 1999), sendo, inclusive, reconhecido internacionalmente (KIRSCH, 2000 *apud* ALMEIDA, 2005).

Céline participou de grupos de estudos de textos junguianos do professor Pethö Sándor desde 1984 e, foi aluna do curso de Cinesiologia, entre 1987 e 1991.

Após terminar a graduação, Céline ingressou no mestrado na mesma instituição, pois desejava fazer uma pesquisa que atendesse aos seus anseios em educação e que a conduzisse para algum lugar interessante, já que com a graduação, não tinha alcançado essa meta.

Em 1990 defendeu sua dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, “A escola reconsiderada a partir do discurso de alunos”, na qual coletou a percepção de crianças de 9 a 14 anos sobre sua realidade escolar. Os participantes eram alunos da rede de ensino pública e privada de São Paulo, e falaram o que quiseram sobre a escola e sua vivência dentro

⁵ Pethö Sándor tinha reconhecimento por notório saber como “Especialista em Psicologia Analítica” pela Pontifícia Universidade Católica, São Paulo (Céline, História de Vida).

dela. Para a análise do discurso infantil, adotou o referencial de Paulo Freire, especificamente as características da Educação como Prática da Liberdade e as do Ensino Bancário, considerando a escola através de suas práticas, conteúdos e relações interpessoais. A escolha por Paulo Freire fundamenta a visão crítica de Céline em relação ao sistema educacional, bem como sua aspiração pela inclusão da espiritualidade na Educação:

Na realidade, entre as categorias ontológicas definidas por Paulo Freire, consta a transcendência. Ou seja, Freire considerou as relações do homem com o outro, com o mundo, com Deus... perfeito! Só que ele não penetra nesta última categoria! Praticamente, só a menciona na sua obra... Eu queria mais, acho que foi desta maneira que Jung entrou no sonho de uma Pedagogia maior; o caminho tinha sido traçado por Freire, e por uma ausência de explicitação na sua visão de homem. (Céline, História de Vida)

Em sua dissertação Céline sinaliza a transcendência enquanto potencial humano para a emancipação:

[o homem] é capaz de transcendência: esta parte da consciência do eu e do não-eu, manifesta-se quando o homem toma consciência da sua finitude, percebe-se como ser inacabado, encontrando aí estímulo para ultrapassar-se. Ele, então, transcende o mundo, integrando-se e não se adaptando. Buscando a plenitude, o homem enfim expressa sua transcendência numa ligação com Deus que o liberta. (LORTHIOIS, 1990, p.22)

Paulo Freire define o homem como um corpo consciente: “Os homens [...] porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1987, p.51). O autor reconhece a consciência e a conscientização intrincadas no jogo dialético das relações entre homem e mundo, resultando na “unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p.220), e que se realiza através de uma educação como prática da liberdade.

Dentre as conclusões da pesquisa de mestrado de Céline, destaco:

Esta escola, na fala de educandos entrevistados, ensina a obediência, a aceitação dos conteúdos impostos como algo natural [...] esta escola, então, ensina a receber e ouvir, a permanecer calado perante a sabedoria narradora do professor. [...] Garante-se desta maneira a intocabilidade [das práticas escolares], assim como a imersão das consciências nesta ordem das coisas, condição para sua perpetuação. (LORTHIOIS, 1990, p. 185-6)

A pesquisa de mestrado de Rosado (2010), intitulada “Educação escolar para crianças: o que dizem sujeitos deste direito?” teve o mesmo objetivo de entender as concepções de crianças sobre sua escolarização, visando à aproximação da prática pedagógica dos anseios infantis, a fim de torná-la mais significativa. As crianças foram reconhecidas como sujeitos, e não objeto, da investigação, considerando-se como categorias: o direito à educação, as características de uma escola para crianças e a relação professor/criança. Os resultados de Rosado (2010) revelam – duas décadas depois do trabalho de Céline – que as crianças continuam alienadas de seus direitos, submetidas a um sistema que as desconsidera em suas necessidades e anseios, as desrespeita na condição de pessoas, as submete a tratamentos violentos, violam seu direito à brincadeira e a vivência da cultura infantil.

Enquanto ainda desenvolvia o mestrado, para compensar a sobrecarga acadêmica e intelectual, Céline pensava que quando terminasse, gostaria de praticar Danças Folclóricas, para “respirar”, após o *stress* deste período. Na França, as danças folclóricas compõem o currículo escolar e ela tinha boas lembranças dessas aulas. Ela não foi em busca das Danças Folclóricas após a defesa de sua dissertação, mas foi apresentada às Danças Circulares por Gláucia Helena Castelo Branco Rodrigues que trouxe, em 1994, esta vivência para o grupo de trabalhos corporais que frequentavam juntas: “[Ela] me presenteou com essas danças quando minha alma ansiava por elas” (LORTHIOIS, 2008, p. 8). Céline se apaixonou!

A dança é prática tradicional de todos os povos, contendo suas ‘qualidades espirituais’, suas tradições (WURZBA, 2009). Porém a dança foi perdendo seu espaço em muitas sociedades contemporâneas, que distanciaram-se das tradições e rituais.

Mas as danças tradicionais dos povos foram reavivadas quando o bailarino alemão Bernhard Wosien, interessou-se pelas danças folclóricas européias em busca de uma forma mais orgânica para expressar corporalmente seus sentimentos (RAMOS, 1998). Ele passou a coletá-las e, em 1976, apresentou uma coletânea dessas na Comunidade de Findhorn, na

Escócia, dando início a um movimento que ganhou força e alcance mundial (LORTHIOIS, 2008). Elas passaram a ser conhecidas como Danças Circulares Sagradas, devido a inspiração de Wosien ao perceber e salientar o poder do círculo no espírito destas danças (RAMOS, 1998). “As Danças foram por ele denominadas ‘Sagradas’ porque expressam – e, conseqüentemente, nos fazem experimentar – a sabedoria da Alma dos Povos, e as qualidades espirituais, ‘conteúdos primordiais da nossa própria alma’ ” (CARVALHO, 1998, p. 7).

Originalmente todas as danças eram sagradas (WURZBA, 2009). Em sua tese de doutorado sobre a prática das Danças Circulares Sagradas na experiência de religiosidade e qualidade de vida, Almeida (2005, p.58) destaca a afirmação de Wosien de que “para o homem primitivo a dança era a maneira natural de se harmonizar com o cosmos, pois o movimento rítmico continha a chave da criação e reintegração e constituía uma maneira de se estar em contato com a fonte da vida”.

Para Jung, a alma, a dimensão espiritual, é reconhecida como constituinte do homem. Assim como o corpo é o intermediário com o mundo exterior, a alma o é para o mundo interior. A dança oferece ao homem a possibilidade de encontro com sua alma, através dela, “juntos, corpo e alma parecem atuar com o mesmo objetivo: a busca da totalidade” (WURZBA, 2009, p.40). E, nesta dimensão, é Sagrada.

A vivência da dança circular, nem sempre é realizada na forma de roda (podendo ser em linha, espiral ou outras formas). Entretanto, para além da forma configurada pela movimentação dos participantes, existe neles uma movimentação interior. Esta contém o sentido da circularidade, expressa tanto no “clima” circular que reúne todos em torno de um centro, quanto no encontro de cada sujeito com seu próprio centro, despertando um sentimento de integração.

Independentemente de sua formação, penso que poderíamos também chamar nossas danças de “circulantes”, porque elas promovem a não-estagnação, a circulação, a renovação de energias internas ou externas, individuais ou grupais. Esta circulação, esta renovação de energias é também um dos

benefícios dos toques sutis e dos diversos trabalhos corporais ensinados por Sándor Pethö. (LORTHIOIS, 2008, p. 160)

Estes sentimentos recriam a conexão com o cosmos, com os movimentos da natureza e da vida, proporcionando sensação de bem-estar e um sentimento de comunidade e irmandade (RAMOS, 1998). Como afirma Wurzba (2009, p. 67): “Dançar é sentir-se participante no mistério da vida”.

E, nos sentindo participantes do mistério da vida, podemos perceber a dança além dos passos, da roda, da música, mas no nosso pulsar, nossa maneira de expressar o que somos nesta vida, nossa alma!

O que importa numa dança, circular ou outra, não é a formação em círculo, não é a coreografia, não é a sensualidade, o ritmo, a harmonia do conjunto; não é a *performance*, não é a música, não é a oração que eventualmente marca os passos dos bailarinos. O que importa é a Vida, é a Alma, que se manifesta por meio de uma movimentação. **A verdadeira dança é a movimentação de um corpo humano cumprindo sua missão na Terra.** Tudo pode ser dança; e o que faz da Vida, da educação ou das nossas atividades uma dança, é a **presença da nossa alma**, é o cultivo da alegria, é o equilíbrio dançado entre a dor e alegria. (LORTHIOIS, 2008, p.130, grifo meu)

Foi isso que me arrebatou na Pedagogia Profunda! Uma pedagogia que se propõe a testemunhar a dança de um ser humano (uma criança, um educador) ao “cumprir sua missão na Terra”, honrando a presença de sua alma, com o tamanho de seus propósitos e sonhos, com a extensão de seu universo: infinito e eterno.

E este encontro com a alma – com a qual muitas vezes nos desencontramos – as crianças podem nos ensinar como realizá-lo; nós muitas vezes precisamos de um ritual, música ou coreografia “para contatar a nossa alma e nos ajudar a dançar a nossa vida. Mas as crianças normalmente estão o tempo todo em contato com sua alma, e só precisam não ser impedidas de manifestá-la” (LORTHIOIS, 2008, p.130-1).

Poderíamos também anunciar a Pedagogia Profunda como: uma “Pedagogia com Alma”, uma “Pedagogia para o ser-humano-manifestação-de-vida”, uma “Pedagogia da

Alegria”, uma “Pedagogia para a realização da dança da verticalidade, a dança de ser um corpo tensionado para o alto, em um ato de oração do tamanho de nossa existência”! (LORTHIOIS, 2008, p.130-1)⁶.

E os “exercícios de Pedagogia Profunda” de Céline se desenvolveram formalmente a partir de 1984 em um *ateliê* paulista, com atendimentos individuais de crianças com problemas afetivos, dificuldades de aprendizagem ou com deficiência física ou mental. “Mas eu as vejo antes de tudo como *crianças perplexas*” (LORTHIOIS, 2008, p.11) diante das exigências, muitas vezes violentas, feitas nos ambientes familiares e escolares.

Céline não quis atuar na escola, pois considerava o espaço e as regras escolares pequenos para seus sonhos de abraçar a criança inteiramente: “Me percebi procurando atender algo no educando, ao qual geralmente não se costuma atentar na escola” (LORTHIOIS, 1990, p. 7).

A partir de 1997, Céline ampliou estes atendimentos para a dimensão grupal, no Núcleo de Estudos e Fazer Pedagógicos, em um bairro periférico de Cotia – SP. Este trabalho em grupo começou com o atendimento diário de crianças da comunidade que não tinham acesso à educação infantil, estendendo-se posteriormente para crianças maiores de sete anos.

⁶ Ostetto (2006) defendeu em sua tese de doutorado uma interessante proposta de formação para professores por meio das danças circulares visando evidenciar o círculo como símbolo de uma prática educativa integradora assumida por “uma atitude e um pensamento circulares” (p.182). Todavia em 1998, Céline já escrevia sobre as Danças Circulares e a Pedagogia Profunda na busca de uma educação que abrangesse o inconsciente e na denúncia da insuficiência do ensino técnico conteudista e padronizado oferecido às crianças. Apesar do embasamento em Jung e do uso das danças circulares, as propostas são diferentes. Ostetto (2009), não propõe uma mudança radical da educação em todos os ambientes onde ela acontece, mas busca aparar arestas de uma educação consolidada em transmissão de conteúdos: “se as práticas educativas fossem arredondadas, tudo poderia fluir melhor” (p.179); ela pretende assim, aparar arestas de uma educação consolidada em transmissão de conteúdos. A autora propõe o uso da dança circular como prática dirigida, instrumento para “fazer educação com inteireza e beleza” (p.187) no âmbito de uma prática pedagógica institucional focada em processos de aprendizagem. Busca melhorar o aparato institucional já existente. Ostetto (2007) situa, de maneira clara, o propósito de seu empenho: melhorar o desempenho do professor transmissor de saber para o aluno. A Pedagogia Profunda não pretende formar professores na roda; ela propõe a roda como um dos instrumentos para a formação complementar de educadores, dentro de uma proposta abrangente que visa o desenvolvimento da personalidade do educando e do educador, e isso abrange todas as facetas da cultura e da natureza humana.

Desde o início havia o desejo de integração de crianças de diferentes classes sociais, que ocorreu de maneira discreta, com a matrícula de algumas crianças de classe média e com encontros mensais durante os quais crianças de classe média de São Paulo se juntavam às crianças carentes atendidas diariamente no Núcleo. O desenvolvimento das atividades no Núcleo se estendeu até 2004.

Céline idealizou um projeto que buscava a integração de crianças de diferentes classes sociais e crianças com deficiência, ou melhor, diversas condições intelectuais, físicas e sociais. Para ela esta integração é “condição *sine qua non* para fazer um trabalho realmente político” (Céline, História de vida) que possibilite a convivência real entre as crianças com suas peculiaridades e diferenças; “se o mundo vai ser das crianças elas têm que conviver hoje”. Ela buscou diferentes instituições, inclusive no exterior, apresentando o projeto para obter fundos que o viabilizasse. Por vezes, era solicitada por alguém interessado pelo seu trabalho a enviar um projeto visando uma possível ajuda financeira. Porém, a proposta de atender, ao mesmo tempo, crianças com e sem deficiência era chocante, em uma época em que as políticas e práticas inclusivas não eram tão comuns.

Outra proposta era de que cada família pagasse de acordo com sua possibilidade, prática que, segundo Céline, funciona muito bem em escolas católicas na França. Mas não houve aceitação deste modelo neste projeto, existe uma cultura de que “se o outro não paga, eu também não pago”. Algumas famílias de classe média e alta conheceram o Núcleo e se interessaram em colocar os filhos lá, mas quando percebiam que eles conviveriam com crianças “com dentes podres, que falavam palavrão e tinham sotaque caipira” (Céline, História de Vida) desistiam.

Dessa maneira, a dificuldade em sustentar um projeto verdadeiro de educação para a diversidade, somada aos preconceitos, dificultou a sua realização.

Atualmente Céline oferece periodicamente, com o auxílio de algumas alunas do curso de Pedagogia Profunda, oficinas lúdicas, chamadas de “Ateliê Fazer e Ser”, que buscam amenizar o sofrimento das crianças diante das exigências escolares e propor um espaço complementar à escola. São oferecidas para crianças entre três e 14 anos e também para adultos.

A participação de Céline nos Encontros de Cinesiologia, do Instituto *Sedes Sapientiae*, a partir de 1989, apresentando aspectos de seu trabalho, possibilitou a organização das observações daquilo que as crianças traziam e que se transformaram em fundamentos da Pedagogia Profunda. A cada ano “emergia algo como uma mensagem, que o conjunto das crianças atendidas, individualmente ou em grupo, emitia para o mundo, para os adultos, por meio do meu registro dos fatos ocorridos durante o ano, eu me colocando como a repórter e estudiosa de suas falas, comportamentos e interesses” (LORTHIOIS, 2008, p. 6). A atenção às mensagens das crianças constitui grande parte da fundamentação: “Muito da Pedagogia Profunda vem daquilo que as crianças propõe, daquilo que eu consegui decodificar das suas mensagens” (Céline, História de vida).

Estas reflexões obtidas em 10 anos de convívio com crianças e adolescentes, foram organizadas no livro “Exercícios de Pedagogia Profunda” que apresenta “facetas de crianças e adolescentes colhidas à margem de suas escolas, à margem de suas famílias, em um ambiente pedagógico criado para acolher todas as formas de vida que eles quisessem trazer e criar” (LORTHIOIS, 2008, p.5).

A partir de suas experiências, fundamentada na Psicologia Junguiana, nos trabalhos corporais e inspirada pelas danças circulares sagradas, tornou-se possível o delineamento de uma pedagogia que abrangesse o inconsciente, a qual, segundo Semetsky (2012, p.5), “necessariamente produzirá uma prática pedagógica ao mesmo tempo holística e

inclusiva, em que a dimensão ética será incorporada e em cujos objetivos se destacará o de favorecer o desabrochar de seres humanos íntegros, sejam eles crianças ou adultos”⁷.

4.3 O corpo e a alma da Pedagogia Profunda

A proposta da Pedagogia Profunda não diz respeito a questões metodológicas nem técnicas de ensino voltadas aos conteúdos curriculares⁸, é “uma Pedagogia não articulada em volta de conteúdos, comportamentos e ritmos padronizados” (LORTHIOIS, 2008, p.172). Está além das questões escolares e instrucionais: “na pedagogia profunda, em vez de haver uma preocupação com a assimilação de um conteúdo escolar, afirma-se que o currículo é a vida, e o foco da atenção do educador é o desenvolvimento da personalidade do educando” (LORTHIOIS, 2012, p. 106). Nesta visão “educar é considerar as características e atender às necessidades do educando. E não se pode esquecer que, entre necessidades e características da criança, há uma alma que precisa de alimento e expressão” (LORTHIOIS, 2008, p. 172).

Seu eixo teórico se baseia na Psicologia Junguiana e inclui práticas que envolvem trabalhos corporais, danças circulares e/ou outras, trabalho com a matéria, por meio de técnicas artesanais e trabalhos manuais, assim como brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos.

É uma pedagogia inspirada também pelas danças circulares, na medida em que contempla a alma e o sagrado. Assim como na dança, cada ser humano, seja ele educador ou

⁷ Tradução nossa

⁸ Destacamos a Pedagogia Simbólica Junguiana organizada por Carlos Byington (2003) como uma proposta que visa contribuir para a prática escolar ao buscar uma transformação do aprendizado escolar. No entanto, embora todas as contribuições, especialmente as de embasamento junguiano, possam trazer algum subsídio para aprimorar os processos educacionais, a Pedagogia Simbólica de Byington, por focar, na educação, a escolar, e nessa, o processo de ensino-aprendizagem centrado em conteúdos curriculares, não cabe no presente estudo. O autor não propõe uma discussão e mudança da educação nos diversos ambientes onde ela acontece, mas propõe melhorar, graças a uma fundamentação na Psicologia Junguiana, e resgatar, em benefício dos atores escolares, uma educação escolar consolidada em transmissão de conteúdos.

educando, é visto como um elo entre o céu e a terra, como um receptáculo do mistério da vida e, ao mesmo tempo, como um mensageiro desse mistério.

Cada criança que chega nesta Terra traz consigo a herança de toda a humanidade, provinda de seus antepassados afetando seu corpo, sua cultura e sua psique: “tanto nossa alma como nosso corpo são compostos de elementos que já existiam na linhagem dos antepassados. O ‘novo’ na alma individual é uma recombinação, variável ao infinito, de componentes extremamente antigos” (JUNG, 1975, p.210).

A mente da criança está inicialmente imersa no inconsciente, assim como era a do homem primitivo. Aos poucos a consciência vai se diferenciando e se destacando desta mente original.

Por uma criança ser fisicamente pequena e seus pensamentos conscientes poucos e simples, não avaliamos as extensas complicações da sua mente infantil, fundamentadas na sua identidade original com a psique pré-histórica. Esta "mente original" está tão presente e ativa na criança quanto as fases evolutivas da humanidade no seu corpo embrionário. (JUNG, 1996, p.99)

Jung (2002) compara o desenvolvimento da consciência do ser humano ao desenvolvimento embrionário, notando que, em relação ao desenvolvimento psíquico, a criança percorre desde os estágios mais instintivos até a consciência moderna, e sua base é o inconsciente. Assim, o ego, em seu processo de desenvolvimento, deve absorver e integrar “parcelas essenciais do passado cultural”, ou um cânone cultural, que lhe são transmitidas pela educação, estruturando-se assim a consciência moderna (NEUMANN, 1995, p. 15). E cada ser humano tem a tarefa de dar continuidade a essa consciência da humanidade, através de seu desenvolvimento individual, integrando novos conteúdos do inconsciente (LORTHIOIS, 2008).

A criança imersa na mente original, ou seja, no inconsciente, é percebida na Pedagogia Profunda com seu *vir a ser* potencial: “A criança possui a fragilidade e a força da semente: pela fragilidade, nós lhe devemos proteção; pela força, reverência” (LORTHIOIS,

2008, p. 219). Ela é reconhecida como mensageira do novo e, diante do mistério que ela carrega, cabe ao educador silenciar, para conhecer suas características e atender as necessidades de sua alma.

Cada criança representa uma possibilidade de trilhar caminhos novos. E esta é talvez minha única certeza quando recebo uma criança pela primeira vez. [...] Pois cada criança é um revolvedor, um questionador, uma inquietude viva, nada a vontade nos caminhos já traçados. Raramente se lembra o adulto de que ‘as crianças nascem para viver’, e que aí começa o jogo de ser humano. (LORTHIOIS, 2008, p. 61)

O processo comum de educação se propõe a direcionar o crescimento da criança apenas de acordo com expectativas ou por um currículo determinado pelo adulto. A Pedagogia Profunda, ao reconhecer a alma da criança, propõe a confiança em seu processo de desenvolvimento, que será dirigido por uma força interior a encaminhá-la para o desenvolvimento pleno de seu potencial, isso se a criança não tiver a conexão com sua alma impedida de se manifestar.

O contato com a criança nos inspira o despertar do arquétipo da criança em nosso mundo interior. Este arquétipo, identificado com a imagem da criança, é um símbolo que, como a semente, traz o potencial de crescimento, símbolo do nascimento, do novo. Este arquétipo se manifesta em diversas culturas como uma criança prodígio, uma criança divina, por exemplo, na figura do Menino Jesus (JACOBY, 2010). Este símbolo ainda contém uma referência ao futuro, e na criança, podemos ver uma mensageira do novo. Nas palavras de Walter Benjamin: “Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto do vindouro o qual fala pelo gesto infantil”⁹, anunciando as possibilidades futuras para o crescimento da humanidade. E, ao mesmo tempo em que carrega o novo, a criança traz também a sabedoria em potência: “A infância conhece o coração humano”¹⁰ (POE *apud* CARRILLO, 2003, p.41)

Na fluência de qualidades infantis infinitas de movimento, onde a maior ou a menor intensidade se alterna em ritmos naturais como o das ondas do mar,

⁹ Citação apresentada na palestra de Lydia Hortélio “A criança nova... a criança eterna”, realizada em 24/05/2013 no SESC- Bauru

¹⁰ Tradução nossa

sentimos confirmada a ideia de que, dentro do universo lúdico infantil, se encontra toda a sabedoria da natureza humana pronta para um desabrochar contínuo. (NEASC, 1982 *apud* HORTÉLIO, 1987, contra capa)

Esta confiança é uma das bases da Pedagogia Profunda, pois a criança não é uma tabula rasa necessitando ser preenchida pela maneira de pensar e ser do adulto. Em contraponto com a uma consciência ainda em formação, a conexão da criança com o inconsciente, com um plano sagrado e religioso, simbólico e mítico, possibilita-lhe uma vivência não racional e repleta de sentido:

A criança vive num mundo pré-racional e, sobretudo, pré-científico, mundo da humanidade que existia antes de nós. É neste mundo que mergulham nossas raízes e é por essas raízes que crescem as crianças. [...] Uma instrução puramente técnica dirigida unicamente na direção de objetivos práticos não pode frear nenhuma loucura [...]. Lhe falta a cultura cuja lei profunda é a continuidade da história, ou seja, da consciência humana supra-individual. (JUNG, 1977 *apud* LORTHIOIS, 2007, p.103)

A Pedagogia Profunda se propõe a acompanhar e preparar a criança para atuar não apenas no mundo exterior, mas também a lidar com seu mundo interior. E para isso, antes de pensar em conduzir as crianças a algum lugar, se faz necessário que os educadores (e até mesmo os pedagogos¹¹) se capacitem para “seguir o educando em suas andanças” (LORTHIOIS, 2008, p. 226), pois ao fazer isso, estarão aptos para compreender as crianças, “certo[s] de que elas alcançarão resultados mais altos que os nossos no seu anseio de melhorar o mundo” (p. 226).

Apoiada nesta visão de infância e de criança, Lorthiois (2008) apresenta alguns princípios da Pedagogia Profunda:

- permitir que a criança exerça sua criatividade: entendendo-se o termo criatividade além do sentido corriqueiro nas escolas, que muitas vezes a restringe a uma habilidade a ser utilizada apenas em determinadas atividades, como nas artes

¹¹ Lembrando a origem etimológica da palavra: “*pais/paidos* em grego, é a criança, e *agein* significa conduzir”, (LORTHIOIS, 2008, p. 151) aquele que conduz a criança. Na Grécia eram os escravos que conduziam as crianças até as escolas (BRANDÃO, 2007). No contexto da Pedagogia Profunda, consideramos como educadores todos aqueles que estejam em relação direta com a criança em seu processo de crescimento, pais, familiares, e outros adultos que a acompanhem.

plásticas. Mas “que [a criança] possa atender às suas necessidades, seguir seu impulso em direção ao crescimento, ao progresso, à autonomia, entendida esta como obediência à própria lei” (p.191-2), sem se ver obrigada a responder aos estímulos do adulto, “mas [que possa] sim utilizar o corpo, a mente e o espaço para crescer” (p.208).

- levar em consideração as dimensões inconscientes atuando no educando e no educador: o conhecimento da estrutura da psique do ser humano considerado em sua totalidade, contemplando a herança do inconsciente coletivo e percebendo ao mesmo tempo o inconsciente pessoal, amplia a capacidade de compreensão da criança, do adulto-educador e de suas manifestações.
- legitimar o espaço de vivências para o corpo, tanto do educando quanto do educador: Perceber o corpo como “ferramenta essencial para viver nossas vidas” (p.193) e como uma expressão da alma, oferecendo práticas que fortaleçam esta integração, como as danças circulares e técnicas de relaxamento;
- a prática de trabalhos artesanais e manuais: o contato direto e prazeroso com a matéria e com seus elementos básicos – terra, fogo, água e ar – em seus diferentes estados, religa o ser humano à Natureza e a saberes ancestrais que carregam a história da humanidade: “são discursos sobre o assentamento do ser humano na Terra” (p. 193), provendo aqueles que o praticam de “raízes planetárias e humanas” (p.193).

Em relação ao educador, é essencial aguçar algumas capacidades e cuidados:

- atenção: tornar-se uma presença com inteireza sem ser invasivo - “[o educador] sabe observar sem ser intrusivo” (p.193), desenvolvendo uma atenção discreta, deixando que a criança cresça em paz, como um bolo no forno que não deve ser aberto a toda hora, caso contrário, não crescerá.

- silêncio: “o educador reconhece à criança o direito de permanecer calada” (p.193). Compactuando com a descrição da observação, o silêncio é reconhecido como prática válida da Pedagogia Profunda.
- saber “ler” e ouvir a criança: perceber a criança em suas verbalizações e atitudes, procurando compreender-lhe o comportamento, sabendo “distinguir um desejo profundo de uma necessidade de limites” (p.194).
- compreensão da criança pelo educador: combinando empatia e intuição, “consiste numa apreensão global da criança” (p.195), numa escuta sensível e não exclusivamente intelectual sem pretender interpretar e “dissecar”¹² a criança.
- evitar projetar¹³ nas crianças seus próprios temores, necessidades e insatisfações: o autoconhecimento é ferramenta para o desenvolvimento do educador e permite que a criança cresça “livre” das projeções dos educadores.
- evitar também ter expectativas em relação aos educandos: “uma expectativa equivale a uma prescrição” (p.195) e atrapalha a criança no desenvolvimento de seu próprio projeto de vida considerando que “o propósito da Pedagogia Profunda não é a *performance*. É a verdade. É zelar para que cada educando possa desenvolver o talento de ser si mesmo, sem ter obrigação de atender a qualquer estereótipo” (p.191).

As principais ferramentas da Pedagogia Profunda são as danças circulares, os trabalhos corporais, o trabalho com a matéria e trabalhos artesanais:

Esses meios representam possibilidades de progresso, equilíbrio e saúde, na medida em que, em contraposição com a moderna preocupação unilateral em desenvolver habilidades intelectuais e técnicas, propiciam, assim como os toques sutis, o contato com conteúdos do inconsciente: na dança, pela

¹² No sentido de destrinchar, examiná-la minuciosamente de maneira intrusiva.

¹³ “Quando as pessoas observam nos outros as suas próprias tendências inconscientes, estão fazendo o que chamamos ‘projeção’. [...] Projeções de toda espécie toldam a nossa visão do próximo e, destruindo a sua objetividade, destroem qualquer possibilidade de um relacionamento humano autêntico.” (VON FRANZ, 1996a, p.172)

movimentação corporal, no trabalho com a matéria, pela expressão artística. (LORTHIOIS, 2008, p.106-7)

O trabalho com a matéria (terra, água, ar, fogo, e outras substâncias: parafina, gesso, linhas, madeira, etc) é considerado um jogo pedagógico na Pedagogia Profunda. É pertinente, aqui, reconhecer o alcance do termo “jogo pedagógico”, que não está circunscrito a atividades preparadas para crianças com o intuito de ensinar determinado conteúdo ou regra. Huizinga (1996) compreende o jogo como uma função da vida, lembrando que as “grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo” (p.7) e afirma que “a noção de jogo associa-se naturalmente à de sagrado. [...] É nos domínios do jogo sagrado que a criança, o poeta e o selvagem encontram um elemento comum” (p.30), sendo este encontro sagrado com a matéria, que, na criança, traduz-se em brincadeira, um poderoso elemento pedagógico¹⁴.

Jung reconheceu na Alquimia, “química arcaica que precedeu a química experimental e onde se mesclavam especulações gerais, figuradas e intuitivas, parcialmente religiosas, a respeito da natureza e do homem” (JUNG, 1975, p. 350), as bases históricas da Psicologia Analítica. Os alquimistas exaltavam os mistérios da matéria considerando-os no mesmo plano daqueles do espírito; eles buscavam a totalidade humana e utilizavam-se de inúmeros símbolos para representá-la (JAFFÉ, 1996). O contato com a matéria, além de ser uma maneira arcaica e fundamental de a criança entrar em contato com o mundo, nutre o desenvolvimento de sua personalidade.

O encontro simples com a matéria, quando não impedido, possibilita à criança firmar raízes na terra, pois, a partir desse encontro, a criança vai se lançando e conhecendo o mundo exterior e aos poucos se destacando do mundo inconsciente, no qual está fortemente mergulhada, em favor do desenvolvimento de sua consciência (LORTHIOIS, 2007).

¹⁴ Pedagógico entendido no âmbito da Pedagogia Profunda: como aquilo que faz a criança crescer integralmente, sendo também considerado aqui, aquilo que ela própria busca e realiza para se fazer crescer.

Nos caminhos da matéria, trata-se também de dar à Mãe Natureza a possibilidade de seduzir a criança, e da criança se apaixonar por ela. Pois as paisagens internas dos primeiros anos de vida, quando ainda não havia consciência, podem continuar cativando as crianças, enquanto que “...para elas a questão essencial é a da adaptação ao meio. É preciso desfazer seu apego à inconsciência original porque sua persistência seria um poderoso obstáculo ao desenvolvimento da consciência, do qual elas precisam em primeiríssimo lugar”. (JUNG, 1977 *apud* LORTHIOS, 2007, p.101)

As múltiplas atividades possíveis que envolvem o brincar com a matéria estão disponíveis em um espaço com um caráter de ateliê onde a criança escolhe livremente o que deseja realizar, por exemplo: tecelagem, cerâmica, gesso, argila, macramê, trabalho com pirógrafo, fogueira, fabricação de vela, brincadeira com água; bem como jogos ou confecção de brinquedos.

O contato com estes materiais e a realização dessas atividades permitem a auto-expressão e oferecem à criança “valiosas sensações de onipotência” (FORDHAM, 2006, p.25). Tais sensações provocadas pela manipulação e “controle” da matéria permitem à criança experimentar o poder de atuar e transformar, assim como os alquimistas. Este contato pode promover também a experiência da ausência de controle da criança sobre a matéria, através da qual ela aprende a conhecer os limites de seu poder, suportar frustrações e desenvolver a paciência e perseverança. Ao mesmo tempo, essas transformações “mágicas” podem despertar nas crianças um profundo encantamento e admiração diante dos mistérios da matéria. Esta capacidade de maravilhar-se, tão inerente à criança, e tão apagada em nossos hábitos cotidianos, é capaz de “transmutar o indivíduo nas profundidades do seu ser”. (HEYER, 1963 *apud* LORTHIOIS, 2008, p.20). É neste sentido que a Pedagogia Profunda percebe o alcance do efeito transformador do trabalho com a matéria.

Além disso, o encontro com técnicas milenares (como cerâmica, tecelagem) colocam a criança em contato com um saber humano antigo e sábio, além de constituir-se

também em um trabalho corporal, no qual o corpo é tocado de maneira sutil pela matéria (argila, lã) durante desenvolvimento do trabalho manual¹⁵ (LORTHIOIS, 2008).

O caráter descontraído e livre das atividades dá à criança o poder de assumir seus desejos, entregar-se a atividades não intelectuais e não utilitárias (em geral, poucos privilegiada pela educação tradicional). Isso não quer dizer que a criança não possa satisfazer também as suas necessidades intelectuais, mas entende-se que, quando respeitada em sua integridade psicológica, a criança estará pronta para um desenvolvimento cognitivo sadio.

Read (2001) em sua obra *A educação através da arte* anuncia como função mais importante da educação o respeito ao aspecto “psicológico” de cada criança e reconhece a educação da sensibilidade estética como fundamental. Para o autor, a Arte deve ser a base do processo educativo, favorecendo “o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (p.9).

As danças circulares e os trabalhos corporais são, da mesma forma, ferramentas valiosas da Pedagogia Profunda. Pethő Sándor dizia: “É preciso cunhar o corpo das crianças com trabalhos corporais” (LORTHIOIS, 2012, p.105). Os trabalhos corporais promovem a integração entre os níveis físicos e psíquicos, e sua atuação pode ser muito benéfica para que as crianças encontrem seu eixo. Pereira (1997) relata no artigo “O toque e três histórias” como as crianças podem encontrar sua própria maneira de lidar com seus conflitos quando apoiadas emocional e corporalmente. A dança, igualmente, legitima à criança o espaço de sua alma e lhe oferece contato com um rico imaginário cultural; ela é celebrada, essencialmente, por meio das cirandas e cantigas de roda da cultura infantil, e coreografias de outras culturas, quando dizem respeito ao momento e interesse das crianças.

A meta da prática da dança é permitir que o espaço interior da criança seja povoado com os sentimentos, as representações e as fantasias despertadas pelas músicas e pelos desenhos coreográficos. [...] No espaço do corpo,

¹⁵ O que é válido também para todo tipo de trabalho com a matéria.

ainda há os trabalhos corporais, alguns bastante lúdicos, e as técnicas de relaxamento, que tocam a criança em todos os níveis do seu ser, ajudam a desfazer bloqueios e promovem uma harmoniosa circulação de sua energia. (LORTHIOIS, 2008, p.217)

Todavia, nem sempre a presença dos toques sutis se faz na sua aplicação direta de um trabalho corporal. Assim como o espírito da dança circular não precisa de uma coreografia para se manifestar. As crianças dançam a todo tempo deixando a marca (algumas vezes visível, e outras, não) de sua movimentação no espaço:

É praticamente o tempo todo que essas crianças coreografam suas vidas. Com seus corpos, elas desenham no espaço suas alegrias, seus esforços, suas brincadeiras [...] Em geral, não há música, mas o ritmo surge: elas executam o movimento que, junto com o ritmo, vem de dentro, do momento, da brincadeira com o outro. (LORTHIOIS, 2008, p.204)

Em relação aos trabalhos corporais, nem sempre é possível sua aplicação em determinados ambientes educacionais, ou mesmo em momentos de muita agitação das crianças, sua prática direta se torna inviável. Ainda assim, a experiência do educador e seu conhecimento dos toques (como sujeito e aplicador) fazem a diferença, lhe proporcionam um olhar e uma presença sutilmente eficientes, algumas vezes, de maneira surpreendentemente eficaz, assim como a aplicação direta.

Pois trabalhar com dança, relaxamento, artesanato e com histórias significa, às vezes, saber não dançar, não aplicar trabalho corporal, não ensinar nada e não contar história; mas ser capaz de apreciar um toque de criança ou a elaboração de um trabalho espontâneo com a matéria; significa também ser capaz de atentar para a história que um aluno está representando por meio de suas atividades, quicá de compreendê-la como se fosse um sonho. (LORTHIOIS, 2008, p.225-6)

O educador, com seu olhar atento, generoso e compreensivo, é o essencial, antes do ambiente ou da técnica: “No âmbito dessa Pedagogia, importa mais qualificar o educador por meio do experimento subjetivo, para que ele possa vir a ser o receptáculo das vivências infantis” (LORTHIOIS, 2008, p.225).

Eis porque a formação do educador é vista com muita atenção na Pedagogia Profunda.

4.4 A formação do educador

Céline, desde 1994 já trabalhava com grupos informais de formação complementar com educadores que buscavam uma educação com mais sentido e práticas inspiradoras que os auxiliassem. Ela, por sua vez, tinha vontade de disponibilizar suas ferramentas, que eram os trabalhos corporais, as danças circulares e “textos preciosos e inspiradores que estudava com o Sándor” (Céline, História de vida).

Estes grupos se constituíam de maneira informal, com encontros semanais e tinham duração diferente conforme o perfil de cada grupo. Com o início da experiência do Núcleo de Estudos e Fazer Pedagógico, os grupos de formação foram transferidos para Cotia. Os encontros eram mensais, e os educadores que passavam o dia no espaço, com atividades em meio à natureza. Depois, houve a necessidade de ampliar a formação das pessoas que ajudavam no Núcleo e estes encontros passaram a ser mais restritos.

Com o encerramento das atividades com grupos de crianças no Núcleo, Céline passou a sentir a necessidade de dar mais visibilidade ao seu trabalho. Neste momento começou a pensar em um nome que expressasse mais claramente sua proposta. Ela se lembrou de uma fala do professor Pethő Sándor durante um encontro de um grupo de estudos: “Ainda vamos um dia falar em Pedagogia Profunda!”. Consultou suas colegas sobre este possível nome, e elas a apoiaram.

Foi assim que Céline chamou de Pedagogia Profunda sua proposta de educação alicerçada em uma visão junguiana e instrumentada pelas Danças Circulares e Toques Sutis, entre outras ferramentas. Em 2007 organizou um curso, que até o momento está estruturado em quatro módulos (Anexos 1 a 4), porém está em vias de organizar o quinto módulo, pelo desejo e necessidade expresso por muitos alunos.

O educador tem um papel central na Pedagogia Profunda sendo visto “como ponte para que a criança evolua psiquicamente” (SAIANI, 2003, p.18), o que ocorrerá a partir do desenvolvimento de sua personalidade. Portanto, além do conteúdo teórico, a formação do educador na Pedagogia Profunda abrange as dimensões física, intelectual, psicológica e espiritual, e visa favorecer seu autoconhecimento. O aprimoramento de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil também se constitui em uma necessidade e objetivo da formação.

O ambiente essencial à realização da Pedagogia Profunda é a personalidade do educador, que importa mais que qualquer espaço físico, pois ela, nas palavras de Céline: “‘conteúdo’ verdadeiro, melhor do que qualquer outro é capaz de ajudar o educando a crescer e superar obstáculos” (LORTHIOIS, s/d, p.2).

O curso é direcionado a pedagogos, professores, psicopedagogos, psicólogos e profissionais que atuam na área de educação e cultura infantil. Seu objetivo é “propiciar uma reflexão sobre a atuação do profissional junto à criança, em meio escolar ou em outros ambientes — educacionais ou terapêuticos — assim como um aprimoramento dessa ação” (PEDAGOGIA PROFUNDA, s/d).

O curso tem um caráter teórico-prático, são oferecidos ao educador conteúdos e reflexões teóricas para ampliar seu conhecimento sobre a criança, mas, sobretudo, sobre si mesmo, o que é enriquecido pelas práticas artesanais, corporais e lúdicas, proporcionando-lhe “experiências transformadoras e vivências inabituais, a fim de qualificá-lo enquanto interlocutor da criança e testemunha dos seus entusiasmos” (LORTHIOIS, s/d, p.3).

Inspirada nos Encontros do Curso de Cinesiologia, e tocada pelos trabalhos e testemunhos bonitos dos alunos dos cursos de Pedagogia Profunda, Céline percebeu a necessidade de reunir estas experiências e disponibilizá-las com o intuito de inspirar os educadores. Foi assim que organizou em outubro de 2010, o I Encontro de Pedagogia

Profunda (Anexo 5): “Os encontros são o resultado dessa percepção de que trabalhando nessa linha da Pedagogia Profunda, você vai desenvolvendo uma intuição, tão pedagógica, tão aguçada, e aí surgem os milagres em educação” (Céline, História de Vida). Durante o encontro, pessoas que não conheciam a Pedagogia Profunda anteriormente exclamavam: “De repente, a gente recomeça a ter esperança!”. O II Encontro ocorreu em 2012 (Anexo 6), e já está marcado o III Encontro de Pedagogia Profunda, em Maio de 2014.

Assim, a Pedagogia Profunda busca inspirar práticas inovadoras, criativas, capazes de superar tantas dificuldades presentes nas escolas, em ambientes educacionais informais e nas relações de seres humanos. Ela não prega um educador idealizado, mas sim um ser humano com suas limitações que, reconhecendo-se e alimentando o fervor por uma educação melhor, pode se tornar um receptáculo para as vivências infantis tornando possíveis os milagres em Educação.

5 OS ELEMENTOS DA MANDALA

*Terra meu corpo, água meu sangue, ar meu sopro, e fogo meu espírito.
(Os quatro elementos - repertório das Danças Circulares Sagradas)*

Na imagem da mandala, a escola pode ser vista como a matéria disponível para a composição. Ao considerar a palavra matéria, retomo sua etimologia: “Esta palavra latina deriva de ‘*mater*’ (mãe) e designava a substância da árvore que dá origem aos galhos e folhas; depois passou a designar a parte dura do tronco da árvore, por oposição à sua casca; enfim, ‘*materia*’ passou a significar *materiais*, e *matéria*” (LORTHIOIS, 2007, p. 101).

Quando me refiro à matéria, imagino-a em seu estado mais sutil: máter, mãe, aquela que gera vida; e ao mesmo tempo seu estado mais denso: elemento sólido, estrutura, concretude. Compreender a escola envolve então, seu aspecto mais etéreo e conceitual: a que se destina, sua função política e social, sua construção histórica; para então alcançar suas características de ordem física e prática: sua estrutura, organização, edificação e a relação deste espaço com os sujeitos que o compõe.

Escolher uma professora vinculada à escola pública significa buscar apresentar uma história abrangente (ainda que singular) que se aproxime da realidade, com as dificuldades e facilidades, vivenciadas por tantos outros professores em escolas com condições semelhantes. O cenário diz respeito propriamente a uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em um município da grande São Paulo.

Antes de apresentar a escola que permitiu a realização desta pesquisa, quero traçar algumas considerações que justificam a perspectiva com que a observei.

A necessidade de colocar as crianças na escola se fez emergente a partir da Revolução Industrial. Em sociedades pré-industriais, a instrução não se encontrava restrita a um único espaço, mas era tecida nos múltiplos espaços por diferentes atores sociais. A Revolução Industrial foi um marco na história do homem, alterou profundamente a cultura e a

forma de viver e, conseqüentemente, a maneira de se educar. O fato das mulheres saírem de casa para trabalhar, aliado ao imperativo de formação profissional dos futuros operários, levaram à criação de um modelo de educação industrial (MANACORDA, 2010).

Nesse mesmo cenário, ao lado dos interesses econômicos e industriais, os ideais políticos da Revolução Francesa igualmente deram origem à escola pública universal, única, laica, gratuita, para ambos os sexos, em todos os seus níveis, visando à educação do homem novo à luz dos princípios democráticos e liberais e à formação da consciência livre (BOTO, 2003).

A partir do século XX, intensificou-se o desenvolvimento de políticas de universalização do ensino, com o objetivo de garantir a democratização do acesso à instrução. Em especial nos últimos 30 anos, sob a influência de diretrizes econômicas e políticas neoliberais, tais medidas de caráter produtivista e mercantil penetraram o âmbito da escola (PIOZZI, 2007).

Esse processo fortaleceu uma cultura educacional padronizada e excludente (CAPELLINI, 2009). Essa cultura, predominante até hoje na maioria das escolas, tem o professor como detentor de saberes exclusivos, que se dirige ao aluno para transmiti-los, ou, em algumas práticas mais atuais, tem a tarefa de motivá-lo a se interessar por aquilo que lhe é proposto, revelando o caráter unilateral deste sistema.

Mas, esse não é o fim da história! Ainda que a passos menores e menos visíveis, sempre existiram debates e iniciativas que visavam combater a exclusão e a padronização. Em particular, quero destacar a luta contra a segregação de pessoas com deficiência, pois se uma educação padronizada desconsiderava a identidade dos indivíduos reconhecidos como “normais”, desprezava completamente aqueles com particularidades físicas ou mentais. Destaco este movimento, pois ele não se constitui em corrente pedagógica que defende determinados princípios em contraponto a outras linhas educacionais. Na busca de superar a

segregação, a padronização e o preconceito, alcançou o conceito atual de cultura inclusiva (GLAT, 2007; FRANCO, 2006; DINIZ; VASCONCELOS, 2004), o qual vai além da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tal conceito diz respeito às necessidades de cada indivíduo integrante da comunidade escolar, que deve ser reconhecido como único e singular, independente de ser portador de alguma deficiência ou não, o que colocaria em cheque o sistema de ensino padronizado.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (CAPELLINI, 2009, p. 74).

Uma das ideias centrais da escola inclusiva é justamente que a instituição deve ser para todos os alunos (AINSCOW, 1995; RODRIGUES, 2001; CORREIA, 2001; ARMSTRONG, 2001; WARWICK, 2001), independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando-a uma força e uma base de trabalho:

Escola inclusiva é onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (CÉSAR, 2003, p.119)

Nesta perspectiva, uma escola que respeita a singularidade e valoriza a diversidade, amplia sua cultura inclusiva, ao sensibilizar seus alunos e a comunidade a trabalhar com princípios fundamentados na crença de que todos podem viver e aprender juntos; cada um tem sua capacidade e seu ritmo de aprendizagem, que todos têm direito ao conhecimento de si-mesmo, que ninguém deve ser vítima de discriminação. Uma cultura inclusiva, “para além do direito ao acesso, à diferença e à preservação da própria identidade” nos dizeres de Piozzi (2007, p.732): “consiste na introdução na escola do intercâmbio com

formas de vida alternativas, salutar ao exercício da imaginação sociológica e ao solapamento das visões de mundo autoritárias e auto-referentes”.

Assim, sob a ótica da educação para a diversidade, apresentarei algumas facetas da escola que acolheu meu projeto de pesquisa. Utilizei o Roteiro de Observação de Indicadores da Cultura Inclusiva no Ambiente Escolar, adaptado de Mendes (2002), (Anexo 1) que contempla cinco facetas da escola: apresentação da instituição, ambientes físicos e materiais, gestão escolar, projeto político-pedagógico e relação escola-comunidade.

O primeiro contato foi com a diretora que me recebeu muito bem. Apresentei-lhe minha proposta de pesquisa. Ela desconhecia a Pedagogia Profunda, mas identificava a prática da professora Fabíola como diferenciada. Propus-me a compartilhar os resultados da pesquisa com a escola, inclusive a oferecer uma oficina para as professoras com uma apresentação geral sobre a Pedagogia Profunda.

Infelizmente esta oficina não se realizou. A diretora, no início do ano, sugeriu duas datas para que eu me encontrasse com as professoras. Como eu havia lhe contado um pouco a meu respeito, ela também me pediu que falasse sobre minha visita à Escola da Ponte. Combinamos que o primeiro encontro seria sobre a Escola da Ponte e o segundo sobre a Pedagogia Profunda. Assim teria mais tempo para me preparar, pois, primeiramente queria conhecer o grupo, para trazer aspectos teóricos e práticos da Pedagogia Profunda que estivessem mais próximos do interesse e das necessidades das professoras. O primeiro encontro se realizou com a presença da diretora e quase todas as professoras (apenas uma não participou), que se mostraram interessadas. Na data do segundo encontro, cheguei à escola preparada para a oficina que estava marcada para o final do dia após o término das aulas. Apenas a professora Fabíola se lembrou do encontro. Todos se esqueceram, inclusive a diretora, e não se programaram para permanecer após o expediente. Tentamos remarcar algumas vezes, mas sem sucesso.

Essa característica de desinteresse era a mesma que a equipe escolar tinha em relação à prática da professora Fabíola, muitas vezes inusitada e difícil de passar despercebida.

Mas, vamos primeiro à apresentação da escola!

A escola ficava localizada em um bairro residencial, com economia voltada para atividades comerciais. Os pais dos alunos exerciam atividades na área da indústria, comércio, funcionalismo público, eram autônomos ou profissionais liberais. No Plano Escolar, o bairro é caracterizado como de “classe média à classe média baixa, em função do poder aquisitivo” (p.13).

No ano de 2012, a escola atendia 209 alunos entre dois e cinco anos, sendo 57% matriculados em período integral. A escola possuía uma diretora, uma assistente de direção, nove professoras, oito auxiliares de professor, um auxiliar administrativo, quatro merendeiras, três serventes, dois ajudantes de serviço geral e um zelador.

Em relação ao ambiente físico e recursos materiais, o Roteiro de Observação propõe a identificação da edificação e observação em relação ao acesso e adequação dos espaços para a diversidade.

O edifício ocupa toda a extensão do quarteirão, com portões localizados na frente e nos fundos da escola. O terreno é íngreme, portanto os ambientes são distribuídos em dois andares, havendo ainda um terceiro nível onde está localizado o parque. A entrada principal fica na parte mais alta do terreno, o segundo andar fica abaixo do principal e o parque no terceiro plano inferior. Logo na entrada do portão principal existem duas rampas com cobertura: uma que dá acesso ao primeiro andar (Ilustração 8) e outra que leva ao pavimento inferior (Ilustrações 9 e 10). Há ainda uma terceira rampa sem cobertura que dá acesso ao parque (Ilustração 11).



Ilustração 9 - Entrada da escola



Ilustração 10 - Rampa de acesso ao andar inferior: à esquerda do portão de entrada com curva à direita



Ilustração 11 - Rampa de acesso ao andar inferior: da curva para o refeitório



Ilustração 12 - Rampa de acesso ao parque: do refeitório para o parque

No andar superior estão localizadas a sala da direção e as salas de aula. A sala da direção atende à diretora, assistente de direção, secretaria, sala de atendimento e possui uma salinha onde ficam armazenados os materiais pedagógicos. O prédio tem janelas grandes e é bem iluminado, oferecendo uma sensação de amplitude e bem estar, embora todas as janelas tenham grades. Essas grades me chamaram a atenção desde meu primeiro contato com as dependências da escola. O espaço também é educador! Evidentemente que existem questões de segurança envolvidas, mas para além delas as grades evidenciam os limites da escola: ninguém entra e ninguém sai, é um ambiente controlado. Lembro-me de um episódio relatado por Ana Elisa Siqueira, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima,

localizada na cidade de São Paulo, que tem um projeto diferenciado de outras escolas públicas do município e inspirado na Escola da Ponte. Ela conta que uma das primeiras ações foi retirar as grades da escola. No primeiro dia de aula, uma aluna a procurou dizendo "Ainda bem que a senhora tirou a grade, porque a gente não é louco nem bandido para ficar preso"¹⁶.

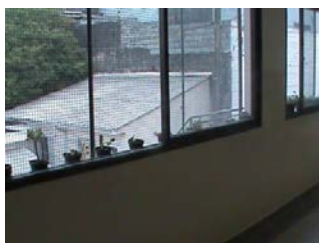


Ilustração 13 - Janelas amplas e com grades



Ilustração 14 - Vista do tanque de areia de frente da escola - detalhe para grades nas janelas

As seis salas de aula são muito semelhantes. Possuem mesas e cadeiras pequenas para trabalho em grupo, a mesa da professora, ganchos nas paredes para guardar as mochilas, um tapete, uma mesa com computador e prateleiras de alvenaria fechadas por cortinas. As paredes têm cartazes com números, listas de palavras, trabalhos das crianças, relógio, um espelho e um suporte para livros. As professoras relatam que os computadores não são utilizados. Existem rádios com tocadores de CDs disponíveis em cada sala também.

Os materiais disponíveis nas prateleiras são materiais comuns nas escolas: papéis diversos, lápis, giz de cera, canetinha, tesouras, colas, pastas individuais, revistas, brinquedos pedagógicos (de encaixe, montagem, etc).

¹⁶ A afirmativa da aluna me remete ao argumento do filósofo francês Michel Foucault sobre as relações de poder e submissão em escolas, prisões e hospitais, as quais também se manifestam na arquitetura (FOUCAULT, 1999).



Ilustração 15 - Sala de aula



Ilustração 16 - Materiais no interior das estantes na sala de aula



Ilustração 17 - Corredor de acesso às salas de aula

Há um *hall* onde ficam um bebedouro e os banheiros, que são separados por meninos, meninas e funcionários. Os banheiros das crianças possuem vasos sanitários e pias pequenas, adequados ao tamanho delas; espelho, uma bancada para troca de fraldas com escada para as crianças subirem. O banheiro dos meninos possui mictório com altura apropriada. As crianças têm acesso a sabonete, papel higiênico e toalhas para enxugar as mãos.

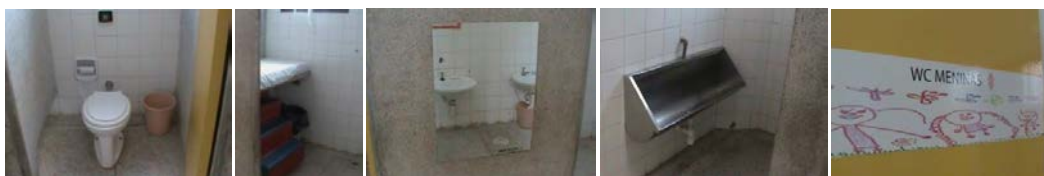


Ilustração 18 - Banheiros das crianças

O acesso ao andar inferior pode ser feito pela rampa na entrada da escola ou por uma escada externa localizada no final corredor das salas de aula. Lá estão localizados o refeitório, a cozinha, a lavanderia, os banheiros para crianças e funcionários, a sala do Grupo 2 (que era uma antiga biblioteca e sala de informática), uma sala utilizada como depósito e um

ateliê de Arte integrado ao refeitório. Este ateliê possui materiais e ferramentas de artes plásticas e é utilizado pelas turmas, para realização de determinadas atividades, o que amplia as possibilidades da sala de aula, seja em função do espaço ou do material.

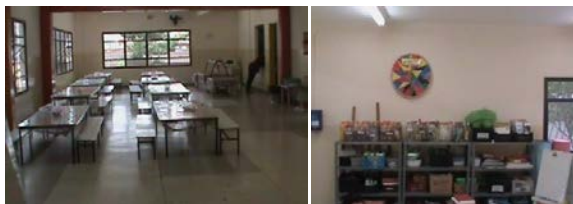


Ilustração 19 - Refeitório e ateliê

O refeitório possui um aparador onde as crianças se servem. As mesas são adequadas ao tamanho das crianças, os tampos decorados com cartazes protegidos por toalha de plástico transparente, trabalho desenvolvido pelos pais durante a Festa da Família. Portaguardanapos feitos de garrafa pet estão distribuídos sobre elas. A organização do espaço para a merenda é apropriada, preparada conforme os padrões de higiene, com o objetivo de estimular a autonomia das crianças para se servirem e comerem sozinhas. Ao chegarem ao refeitório, as crianças sentam-se à mesa, depois a professora orienta os alunos de uma determinada mesa para que se sirvam, enquanto os demais esperam a vez, sentados, sem existir tumulto ou espera na fila.



Ilustração 20 - Aparador, mesas e decoração confeccionada pelos pais

No segundo andar, também há um pátio com brinquedos, o tanque de areia e a horta. No pátio, os brinquedos são variados tais como cavalinhos de plástico, hastes de gol, bolas, tapetes de EVA que ficam guardados em um armário trancado com cadeado. Há também poltronas pequenas, fogão e armário do tamanho das crianças, etc. No tanque de areia, existem dois escorregadores e duas casinhas de plástico, com locais vazados para indicar janelas e portas, que permitem o entra e sai das crianças. Também presentes no local

estão uma casinha de madeira de dois andares, com um escorregador saindo do segundo andar, e um grande latão cheio de baldinhos e pazinhas para brincadeiras com areia. A horta possui alguns canteiros onde são plantadas hortaliças, sob os cuidados de cada turma.



Ilustração 21 - Pátio e horta



Ilustração 22 - Tanque de areia

No terceiro nível está o parque, cujo acesso é feito pela rampa e por um canteiro ligado à horta e à escada do segundo pavimento. No parque existe uma grande estrutura de madeira com vários brinquedos acoplados: balanço, cavaleiro, escada de acesso à casinha que fica em cima e escorregador. Há uma casinha de plástico e um caminho feito de tocos de madeira reaproveitados de uma árvore cortada na escola.



Ilustração 23 - Parque

Ao lado da rampa que liga os pavimentos há alguns canteiros com árvores e plantas.



Ilustração 24 - Canteiros laterais das rampas

A organização da rotina escolar se baseia na separação dos alunos por faixa etária, em turmas denominadas Grupo acrescido da faixa etária correspondente (exemplo: Grupo 2 - dois anos, Grupo 3 – três anos). Cada grupo possui sala própria para desenvolvimento das atividades cotidianas e utiliza os espaços externos alternadamente com os demais grupos.

A arquitetura deste edifício, predominantemente retilínea e compartimentada, com grades, espaços mínimos de área verde, é comum em grande parte das escolas públicas sejam elas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. Dorea (2013) em um estudo sobre arquitetura escolar e história da educação retoma pensadores da década de 30 do século passado que já reconheciam que a renovação dos processos educativos depende também das condições do espaço físico. As condições da escola devem ser observadas considerando-se, segundo Anísio Teixeira, que

existe uma relação de causa e efeito, de meios e fins, entre o prédio e a instalação escolar, de um lado, e o programa e os fins da educação, de outro lado. Pelos prédios e instalações escolares e não pelas leis e regulamentos é que se pode conhecer o verdadeiro programa de ensino de uma localidade. [...] Prédios e instalações é que fixam os limites e marcam as diretrizes de um sistema escolar. (TEIXEIRA *apud* DOREA, 2013, p. 178)

A escola em questão conjuga duas características espaciais: a existência de salas de aula, construídas lado a lado e ligadas por um corredor, espaço em que professores e crianças ficam separados e isolados por critérios homogêneos (faixa etária); e, a existência de espaços mais amplos como o refeitório, pátio e áreas externas como tanque de areia e parque, em que existe uma mistura de turmas, porém de maneira controlada – no máximo duas turmas brincando juntas ou que se encontram nas refeições, de modo a evitar o tumulto, não sendo

permitido que as crianças se levantem da mesa caso não queiram comer ou já tenham terminado.

Souza (1999) no artigo “Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)” apresenta um levantamento muito interessante o qual revela o desenvolvimento do sistema educacional público em nosso estado. Em relação à formulação política do tempo escolar, as medidas adotadas neste período revelam uma aspiração de uniformização e controle: “[...] as prescrições formais sobre o tempo escolar, [foram implantadas em um contexto] cujas indicações atendiam aos interesses dos reformadores no sentido de implantarem uma escola primária homogênea, padronizada e uniforme” (SOUZA, 1999, p. 130).

O artigo remonta em maneira sequencial como a constituição espacial e temporal se desenvolveu neste período nas escolas paulistas, evidenciando, por exemplo, a transformação da rotina diária das crianças, que naquela época se organizava em três refeições diárias¹⁷: almoço, por volta das 07h; jantar, entre 11h e 12h; e ceia, após as 16hs. A princípio as crianças frequentavam a escola entre 12h e 16h fazendo as refeições em seus lares. Com a necessidade de aumentar o número de alunos atendidos, criaram-se dois períodos escolares: o primeiro para meninos, das 8h às 12h; e o das meninas, das 12h30 às 16h30. Esta alteração no ritmo diário influenciava a alimentação e nutrição das crianças, especialmente a dos meninos que passaram a jantar (que na terminologia atual seria almoçar) mais tarde. A autora exibe um trecho do *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1911-1912)*, que na época questionava o prejuízo desta medida para a saúde das crianças: “O desdobramento veio, pois, alterar profundamente o regime alimentar de indivíduos cujo organismo mais do que em qualquer outra época requer nutrição apropriada e sã que promova o desenvolvimento dos órgãos e assegure suas funções regulares” (SOUZA, 1999, p.136).

¹⁷ A denominação de cada refeição também teve sua terminologia alterada no decorrer da história.

Dessa maneira, a construção do tempo e espaço escolar afirmava a padronização das rotinas, hábitos, assim como a uniformização dos alunos em séries escolares, sexo, e por fim, no conhecimento.

O artigo se debruça sobre a escola primária equivalente ao ciclo I do Ensino Fundamental atual, porém foi a partir desse que se instituiu a Educação Infantil que, apesar de suas particularidades, herdou tais características:

A constituição da escola primária moderna com base no ensino simultâneo, na graduação escolar, na reunião de várias salas de aula em um mesmo edifício-escola, ancorou-se, também, nesta nova concepção de organização pedagógica, a qual compreendia: o estabelecimento da classificação uniforme dos alunos, a ordenação de um plano de estudos (programas) contendo a divisão do conhecimento a ser ensinado nas diversas séries do ensino primário, e, por último, a distribuição diária das lições e dos exercícios, isto é, o emprego do tempo. (SOUZA, 1999, p.137)

Esse legado se faz presente nas escolas de hoje, mesmo na Educação Infantil. Separam as crianças por faixa etária, e organizam o desenvolvimento de atividades e ocupação do espaço por meio de horários (conhecidos também como “rotina” pelos professores). Esta divisão de tempo e espaço parece contrária ao processo de desenvolvimento social das crianças, que criam seu repertório pessoal a partir do que colhem do meio social, em especial daqueles que tem saberes diferenciados e mais maduros que os seus, sejam adultos ou outras crianças.

Um dado que muito me inquietou no trabalho de Souza foi a apropriação das escolas ao uso de relógios em sua fachada principal e, em seguida, dentro das classes: “Dessa forma, as escolas primárias passaram a exibir, juntamente com as igrejas e as fábricas, um dos mais significativos objetos de ordenação temporal da vida social e da infância” (SOUZA, 1999, p. 137). Vale lembrar que todas as salas de aula continham um relógio pendurado em uma das paredes.

A observação do espaço escolar em relação à acessibilidade busca verificar a eliminação de barreiras arquitetônicas conforme determinam a Associação Brasileira de

Normas Técnicas, NBR 9050/2004 (ABNT, 2004) e o Decreto lei nº. 5296 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Em um relatório elaborado pelo município de Presidente Prudente-SP, para orientar as escolas sobre as adaptações de acordo com as normas da ABNT, são elencados alguns itens mínimos que devem estar presentes nas instituições de ensino:

- A entrada de alunos deve estar preferencialmente localizada na via de menor fluxo de tráfego de veículos.
- Deve existir pelo menos uma rota acessível interligando o acesso de alunos às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, sala de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos. Todos estes ambientes devem ser acessíveis.
- Pelo menos 5% dos sanitários, com no mínimo um sanitário para cada sexo, de uso dos alunos, funcionários e professores devem ser acessíveis. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade.
- Todos os elementos do mobiliário interno devem ser acessíveis, garantindo-se as áreas de aproximação e manobra e as faixas de alcance manual, visual e auditivo.
- Nas salas de aula, quando houver mesas individuais para alunos, pelo menos 1% do total de mesas, com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a P.C.R.[pessoa em cadeira de rodas]. Quando forem utilizadas cadeiras do tipo universitário (com prancheta acoplada), devem ser disponibilizadas mesas acessíveis a P.C.R. na proporção de pelo menos 1% do total de cadeiras, com no mínimo uma para cada duas salas.
- As lousas devem ser acessíveis e instaladas a uma altura inferior máxima de 0,90 m do piso. Deve ser garantida a área de aproximação lateral e manobra da cadeira de rodas.
- Todos os elementos do mobiliário da edificação como bebedouros, aparelhos telefônicos, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, devem ser acessíveis. As escadas e rampas devem ser providas de instalação de corrimãos laterais e em duas alturas (LOURENÇÃO; FERREIRA; SILVA, 2006, p.5)

O estabelecimento físico da escola atendia, em parte, aos critérios acima. Apresentava guia rebaixada nas calçadas e nas rotas acessíveis para pessoas com cadeiras de rodas, como rampas e corredores largos. Os percursos possíveis eram sinalizados, bem iluminados e livres de qualquer obstáculo. Entretanto, não existiam portas largas ou barras na parede. Havia um ponto de ônibus próximo à escola.

Não havia nenhum banheiro acessível, mas com possibilidade de adaptação do banheiro dos funcionários. A escola também não possuía uma cadeira de rodas. Não se observou a presença de adequações nos mobiliários. É importante considerar, porém, que em 2012 a escola não tinha matriculado nenhum aluno com deficiência. Em anos anteriores, houve alunos com Síndrome de *Down* e Síndrome de *Rett*, conforme relatos da diretora e professoras. Certamente o fato de não ter matriculado pessoas com deficiência, torna mais vagaroso o processo de adaptação do espaço físico.

Considerar a dimensão da acessibilidade na escola é imprescindível numa perspectiva de educação para a diversidade. Historicamente as pessoas com deficiência representam uma minoria que inicialmente foi separada dos ditos “normais” em ambientes educacionais específicos. Em um processo de debates e luta por direitos compreendeu-se a necessidade de sua integração em ambientes sociais entre eles a escola. O movimento da “inclusão” foi se estruturando, pautado nos princípios legal e moral de que todas as escolas devem atender a qualquer tipo de aluno, independentemente de suas características pessoais, culturais e sociais (MENDES, 2006). Atualmente, a afirmação da cultura inclusiva nas escolas deve pautar pela adaptação do ambiente físico às diferentes necessidades, bem como a integração de todos no processo de aprendizagem.

A gestão da escola é feita pela diretora, com o apoio da assistente de direção. O cargo é de confiança, portanto, indicado pela Secretaria de Educação. Em entrevista, a diretora declarou que gostaria de fazer um trabalho participativo, mas se vê impedida por questões administrativas e burocráticas. As professoras da rede municipal não têm atividades extraclasse na escola, por isso não permanecem além do horário de trabalho. Os investimentos da Secretaria Municipal de Educação na formação dos professores ocorrem por meio de cursos e grupos de formação continuada, de acordo com o tempo de experiência dos docentes. O único horário de encontro da diretora com a equipe escolar acontece durante as reuniões

pedagógicas, sendo previstas oito reuniões durante o ano no calendário escolar. Neste contexto, a diretora alegou ser difícil desenvolver um trabalho coletivo e participativo, embora tenha afirmado tentar esta integração dentro dos limites possíveis.

A escola também não possui um Projeto Político-Pedagógico, contando apenas com o Plano Escolar que trata prioritariamente de questões técnicas e administrativas. Este documento possui a discriminação dos objetivos e metas da escola, redigidas com base nas normas da Secretaria Municipal de Educação, não assumindo, portanto, um projeto específico. Embora a diretora tenha dito que a elaboração desse documento contou com a participação dos professores, os mesmos negaram que isto tenha ocorrido.

A escola possui a Associação de Pais e conta com a participação de poucos deles. Mas nos eventos realizados, como a Festa da Família, a presença dos pais é significativa. Ademais não foi observada nenhuma parceria no cotidiano escolar além da reunião de pais, que tem uma participação maior dos pais com crianças matriculadas em meio período do que as de período integral.

6 JABUTICABAS: A HISTÓRIA DA PROFESSORA

A professora, figura central desta pesquisa, terá sua identidade preservada e será chamada de Fabíola¹⁸. Ela aceitou prontamente o convite em participar da pesquisa e se mostrou para mim, além de excelente profissional, uma inspiração e referência como educadora. O primeiro contato com a professora ocorreu antes de eu conhecer a escola, em uma longa conversa em que ela contou um pouco de sua trajetória e experiência profissional. Para conhecê-la melhor, além do contato na escola e de entrevistas realizadas após cada encontro, coletei sua “História de Vida”. Assim, procurei elementos que retratassem uma imagem, ainda que recortada e parcial, mas que pudesse revelar suas peculiaridades bem como seus caminhos de formação como professora.

Em termos de psicologia junguiana é essencial a consideração da pessoa do educador para apreciá-lo em sua relação com a criança. Jung reconhece três espécies de educação: a educação pelo exemplo, a educação coletiva consciente, e a educação individual.

A educação pelo exemplo é aquela que acontece espontaneamente e, em geral, inconscientemente, em que a criança absorve as características do adulto por aquilo que ele é. Essa assimilação ocorre por uma relação de *participação mística* da criança com o adulto, especialmente os pais (JUNG, 2002). O estado de *participação mística* é aquele de identidade inconsciente do homem primitivo com o universo, sem diferenciação entre o sujeito e objeto (MAIN, 2012). Esta é uma das propriedades primitivas da psique, a qual atua intensamente na primeira infância, período em que a criança se identifica indistintamente com seus pais (JUNG, 2002). De acordo com Neumman (1991) após o nascimento do corpo, a criança ainda se desenvolve em uma segunda fase embrionária mantendo-se fortemente vinculada à mãe,

¹⁸ A escolha do nome foi uma homenagem à primeira professora dela que, como veremos adiante, deixou uma marca profunda sobre sua formação pessoal e sua prática docente.

estendendo esse vínculo ao pai, para gradualmente ir se libertando desta identificação primitiva (MAIN, 2012).

A educação consciente coletiva é aquela que estabelece regras, princípios e métodos, todos aspectos de natureza coletiva. Este tipo de educação está ligado à formação do cidadão tendo em vista sua vida social. Ela é imprescindível e destina-se à formação coletiva do caráter (JUNG, 2002, p.156); “mas se for ultrapassado certo limite máximo de uniformidade, i. é, se certos valores coletivos forem conseguidos à custa da índole individual” poderá causar danos graves para o indivíduo, pois ele “sentir-se-á inseguro em todas as coisas em que necessitar de decisão individual, porque então lhe faltam regras conhecidas”.

A terceira espécie de educação é a educação individual. Nela “o que se pretende é desenvolver a índole específica do indivíduo; opõe-se, portanto, ao que se pretende na educação coletiva: dar a todos o mesmo nível e a uniformidade” (JUNG, 2002, p.157). Esta educação diz respeito ao desenvolvimento do processo de individuação e deve ser vista como um caminho para transformação, e não como um fim em si mesma (ROWLAND, 2012).

O desenvolvimento psíquico da criança está fundamentado inicialmente na sua relação com sua mãe e seu pai, em um estado de *participação mística*. Conforme a criança vai crescendo, consolidando seu ego e sua consciência, vai gradativamente se desidentificando dos pais e se diferenciando em busca de sua independência. A escola tem um papel muito importante neste processo, por ser o primeiro ambiente que a criança encontra fora da família, e deve auxiliá-la a desprender-se do ambiente familiar. Por isso seu papel deve ir além da transmissão da cultura, o que na visão de Jung é apenas metade de sua importância. A outra metade “é a verdadeira educação psíquica, que só pode ser transmitida pela personalidade do professor” (JUNG, 2002, p.60). Seu papel é essencial para o desenvolvimento da personalidade, pois ao auxiliar o jovem a “libertar-se” de sua identidade com a família, ele poderá tornar-se consciente de si próprio: “Sem a consciência de si mesmo, a pessoa jamais

saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros” (p.60).

O educador, para favorecer este processo, deverá se dedicar ao desenvolvimento de sua educação individual. Todavia, para que a educação de si mesmo seja possível, é indispensável o autoconhecimento, a observação crítica de si mesmo que permitirá a integração de conteúdos inconscientes à consciência. Neste processo o educador amplia sua consciência e, assim fazendo, oferece à criança a referência de novos patamares para ampliação de sua própria consciência no desenvolvimento de sua personalidade: “A educação individual do professor influencia o estudante inconscientemente na relação aqui e agora e ao mesmo tempo estabelece uma meta mais elevada para o futuro desenvolvimento da personalidade do estudante”¹⁹ (MAIN, 2012, p.88).

O desenvolvimento da personalidade só poderá se realizar plenamente pela educação individual. A personalidade já existe em germe na criança, mas é ao longo da vida que se desenvolverá aos poucos:

Personalidade é a realização máxima da índole inata e específica de um ser vivo em particular. Personalidade é a obra a que se chega pela máxima coragem de viver, pela afirmação absoluta do ser individual, e pela adaptação, a mais perfeita possível, a tudo que existe de universal, e tudo isto aliado à máxima liberdade de decisão própria. (JUNG, 2002, p.177)

E por isso é tão importante a educação individual do educador, que aliada à sua formação cultural, reverterá em benefício do desenvolvimento psíquico da criança. Considerando estes dois aspectos, buscarei apresentar a professora Fabíola.

Ela é a filha mais velha de três irmãs. Teve uma infância com a mãe presente e recheada por brincadeiras em seu ambiente familiar, no condomínio em que morava e em clubes que a família frequentava.

¹⁹ Tradução nossa

Ela ingressou na escola aos quatro anos. Era uma escola particular próxima a sua casa. No começo, chorou muito e a mãe brigava com ela por isso. Sua lembrança mais forte desta escola é a de um pé de jabuticaba que para ela tinha um sabor especial.

[...] a minha professora subia no pé com uma escada, pegava uma chaleirinha e a gente ficava tudo lá, sentadinho embaixo, esperando ela pegar. E a gente comia aquela jabuticaba morrendo de gosto assim, né? [...] acho que é meio por ela que eu decidi ser professora, eu gostava muito [...] Eu lembro que eu perguntava para ela: “Que que você tem que fazer para ser professora?” E eu lembro que ela falou: “Eu faço pedagogia”. Aí eu falava “Eu vou fazer pedagogia!” (Fabíola, História de Vida)

A fala de Fabíola revela as marcas profundas deixadas por sua primeira professora, inconscientes na infância, mas que reverberam até hoje, acompanhando sua escolha profissional e sua maneira de ser professora. Mostram a força da educação pelo exemplo pois, provavelmente, sem perceber o significado de sua maneira de ser e de suas atitudes, a primeira professora de Fabíola se tornou para ela uma referência amorosa, apontando uma meta mais elevada para o desenvolvimento de sua personalidade. “Na educação inconsciente a personalidade do professor e o que é ensinado através da personalidade do professor não pode ser controlado ou regulado por nenhuma instituição ou governo, ou nem mesmo pelo próprio professor”²⁰ (MAIN, 2012, p.90).

A imagem expressa neste gesto simbolicamente revela uma professora que, crescendo, ascendendo em direção ao conhecimento de si e de tudo, alcança frutos com os quais nutre a alma das crianças. Esta imagem é viva em Fabíola!

Esta professora a acompanhou no primeiro e no último ano dos três que Fabíola passou naquela escola. E o ato de pegar as jabuticabas a marcou tanto que, um dia, a menina falou para seu pai que queria jabuticabas e ficou frustrada quando ele chegou com as frutas que comprara na feira. “Eu não queria jabuticaba comprada, eu queria jabuticaba do pé da escola!”. Para ela, a jabuticaba do pé “tem um vínculo com árvore, tem um vínculo com a

²⁰ Tradução nossa

pessoa, tem um vínculo com a atitude, é diferente” (Fabíola, História de Vida). Além da jabuticabeira, ela se lembra com carinho das brincadeiras, contando que uma de suas preferidas era brincar no tanque de areia, onde escavava profundamente à procura de brinquedos enterrados pelas crianças que estudavam no período da manhã.

Fabíola apresenta outra imagem preciosa: a criança brincando de escavar a areia à procura de tesouros escondidos por outras crianças! Jung compara seu método de investigação do inconsciente com a arqueologia: “Em nossas experiências para entender os sonhos, sentimos que estamos muito afastados dos métodos científicos comuns, e longe de métodos e medidas. Encontramo-nos muito mais na situação de um arqueólogo ao tentar decifrar uma escrita desconhecida.” (JUNG, 2002, p.160). A escavação remete também à imagem de um ser que cresce para baixo, que cria raízes.

Conheci Fabíola em 2012 quando ela tinha 27 anos. Ela graduou-se em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil em 2006 e, em 2007, cursou habilitação em Educação Especial. Mas nunca parou de estudar. Logo em seguida ao término da graduação, ela fez pós-graduação em Psicomotricidade, em Educação Lúdica e o curso *A arte do brincante para educadores*, do Instituto Brincante²¹ (BRINCANTE). Em 2009, conheceu a Pedagogia Profunda cursando o primeiro módulo. Continuou o segundo e o terceiro módulo em 2011 e, no primeiro semestre de 2012, cursou o quarto módulo²². Em 2012 ela participou do curso *Vivências na Natureza* (INSTITUTO ROMÃ)²³.

A formação acadêmica e cultural da professora já revela um impulso por uma educação diferente do que comumente é oferecido nas escolas e nos cursos de formação docente. Lorthiois (2012) percebe um perfil dos profissionais que buscam o curso de

²¹ “O Instituto Brincante é um espaço de conhecimento, assimilação e recriação das inúmeras manifestações artísticas do país, que celebra a riqueza da cultura nacional e a importância da sua diversidade. Tem como foco a pesquisa e reelaboração da cultura brasileira” (BRINCANTE, s/p).

²² No período de desenvolvimento da pesquisa ela já havia concluído o 4º módulo

²³ O Instituto Romã é uma iniciativa voltada para o desenvolvimento humano com foco na experiência com a natureza e pelo diálogo (INSTITUTO ROMÃ, s/p).

Pedagogia Profunda relacionado a uma busca por uma educação não convencional, que traga um sentido maior ao “mundo da educação”:

Os participantes estão em busca de uma educação realmente melhor; eles não procuram aperfeiçoar sua desenvoltura em ensinar conteúdos, não estão preocupados com o desempenho acadêmico dos alunos; não que essa preocupação esteja ausente entre eles, mas eles não vêm para o curso em busca de estratégias de ensino ou de melhora didática. Eles vêm para a Pedagogia Profunda porque querem atender os educandos, geralmente crianças, com os quais estão confrontando no exercício de sua profissão, de maneira diferente. Porque percebem um vazio no mundo da educação, porque enfrentam inúmeras dificuldades que pedem novas soluções, um novo olhar, outras perspectivas. (p.108)

A história de Fabíola antes de conhecer a Pedagogia Profunda já demonstra um olhar sensível para a criança e que a considera como sujeito capaz. Em sua primeira experiência como auxiliar de classe, sua turma foi um Maternal (crianças por volta de dois anos) e ela, antes de começar a trabalhar, ficou assustada pensando no trabalho que teria com as trocas de fralda e com o fato de as crianças não falarem, mas chorarem! Porém, sua percepção mudou depois de conhecê-las:

[...] foi assim uma descoberta na minha vida, porque depois que eu trabalhei lá, eu não queria mais sair de lá, porque é muito incrível assim, a idade, cada dia é uma coisa nova, totalmente diferente, cada dia eles te dão uma resposta, cada dia eles são uma pessoa totalmente nova, um dia eles não conseguem levantar, no outro dia eles tão pulando de cima da mesa, é uma idade muito incrível! (Fabíola, História de Vida)

Fabíola percebia as crianças não mais apenas como pequenas, imaturas, dependentes, mas como criativas, que crescem, transformam-se e se reinventam a cada dia: “cada dia eles são uma pessoa totalmente nova”, e isso a encantou!

Neste período Fabíola ainda cursava Pedagogia e trabalhava como auxiliar em uma escola particular. Em outra situação ela precisou substituir uma professora que se machucou e que tinha duas turmas de maternal, uma com 12 crianças, no período da manhã; outra com 17 crianças, no período da tarde. Ela não tinha auxiliar, então precisava dar conta de tudo sozinha, inclusive trocar as fraldas de todos sem ajuda. Ela contou que foi aprendendo

a “se virar”, criando meios para que as crianças ficassem perto dela; pois em uma escola particular, segundo ela, a cobrança dos pais é muito forte para que as crianças não se machuquem. A professora Fabíola reconhece ter aprendido bastante com essa experiência e conta que a turma da tarde era muito unida e a ajudava muito.

Certa tarde, um dos meninos estava desfraldando e quis ir ao banheiro justamente na hora que estavam indo para o lanche. A professora deixou todos os alunos sentados em frente ao banheiro e pediu para que eles esperassem um pouco, porque precisava levá-lo ao banheiro. Mas o menino demorou muito para fazer xixi e, quando ela retornou ao local em que deixou as crianças, a turma não estava mais sentada lá. Ela ficou muito preocupada e foi andando pela escola com o menino, à procura das crianças. Elas não estavam nem no parque nem nas salas de aula. Quando ela chegou ao refeitório, os alunos já estavam sentados à mesa, abrindo as lancheiras. A professora perguntou o que elas estavam fazendo lá e uma das crianças respondeu que eles tinham decidido descer para o refeitório, caso contrário não haveria mesa para eles, o que era verdade, pois várias turmas comiam no mesmo horário. Tal atitude a deixou surpresa e sem possibilidade de dar-lhes uma bronca! Esta situação sensibilizou Fabíola para a iniciativa das crianças em resolver problemas, independente de uma orientação direta de um adulto.

Quando Fabíola se formou e passou no concurso para professora de Educação Infantil de um município da grande São Paulo, ela percebeu muita diferença quanto ao tratamento dado à criança, na escola pública e nas escolas particulares que ela conhecia, em relação à possibilidade de desenvolvimento da sua autonomia:

[...] é você confiar na criança, né? É dar muita autonomia, porque na escola particular você não dá autonomia pra criança, você protege demais. Eu posso falar assim que o trabalho que eu faço numa escola pública de autonomia numa criança de dois anos, nossa... e eu ter essa autonomia pra eu dar essa autonomia pra criança! Porque numa escola particular você põe ela praticamente dentro de uma bolha, a criança não pode fazer quase nada sozinha. (Fabíola, História de vida)

É visível que o desejo de oferecer condições para que a criança desenvolva autonomia já era presente em Fabíola. O respeito e a valorização do desenvolvimento da autonomia da criança correspondem à visão de Jung. “Se a “criança” tem um começo insignificante, é impotente, está desamparada, exposta aos perigos, traz consigo a possibilidade de irromper como acontecimento inovador e inteiro, porque está próxima da origem, vale dizer, com Jung, das raízes instintivas que contêm o impulso da criação” (OSTETTO, 2007, p.199). Ao mesmo tempo em que a criança tem uma característica de dependência psíquica dos pais, sua psique, autônoma e individual, possibilita que ela também tenha um papel ativo no desenvolvimento de sua personalidade (MAIN, 2012).

A atitude da professora também demonstra uma abertura para o que as crianças são, ainda que isso possa ferir as regras já estabelecidas. Esta flexibilidade mediante o relacionamento com a criança, que traz o novo, o inusitado e não está enrijecida pelas normas instituídas, aproxima a professora dessa característica infantil. E aqui precisamos atentar que “No adulto está oculta uma criança, *uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminada, algo que precisará de cuidado permanente, de atenção e de educação*. Esta é a parte da personalidade humana que deveria desenvolver-se até alcançar a totalidade” (JUNG, 2002, p.175). Essa força interna é o arquétipo da criança, que habita o inconsciente coletivo e atua no psiquismo individual. Jung reconhece a existência de um motivo mitológico da criança em várias culturas, “o arquétipo da criança, em cuja imagem estaria constelado o caráter originário do homem: suas raízes, a base instintiva. E, como tal, o simbolismo daquilo que pode ser, a esperança do novo” (OSTETTO, 2007, p.198). A postura de abertura da professora demonstra que ela se coloca nesta posição de estar sempre em formação, com sua criança interior acordada e atuante.

O arquétipo do mestre-aprendiz também se mostra presente; ele contém a ideia de que o professor deve também ser um aprendiz (ROWLAND, 2012). Segundo Osteto (2007), o

médico e analista Guggenbül-Craig traçou considerações acerca deste arquétipo tomando como referência o arquétipo do *curador ferido* aludido por Jung. Este arquétipo tem uma natureza de bipolaridade: “tanto um quanto o outro polo da relação traz em si o seu oposto, e uma boa relação seria desenvolvida a partir da integração dos dois polos” (OSTETTO, 2007, p. 204-5). Portanto, na perspectiva do arquétipo do Mestre-aprendiz:

[...] um professor seria tanto melhor professor quanto mais tivesse a consciência do polo criança/aluno em si; quanto mais admitisse, por exemplo, a ignorância, o fascínio e o desejo de conhecer, no seu percurso. Seria essa admissão que facilitaria constelar no outro polo da relação, no aluno, o lado professor, daquele que possui um saber e deseja saber (p. 205)

De maneira mais poética: “Uma alma alimentada, aberta, florescida, ligada aos apelos da criança interna tanto mais ajudará o professor na sua jornada e, por conseguinte, as crianças” (OSTETTO, 2007, p.206).

Como professora da rede municipal, Fabíola mudava de escola todos os anos, e neste movimento conheceu a professora Renata. As duas tornaram-se grandes amigas e parceiras e juntas cursaram o módulo 1 da formação em Pedagogia Profunda.

Durante o primeiro módulo, as duas trabalhavam em uma escola que tinha uma perspectiva contrária ao que se discutia no curso. Diante de tudo que ouvia, a professora Fabíola pensava: “Meu Deus, o que a Céline fala não é possível [...] Imagina, o que ela tá falando, só deve ser possível naquelas escolas que você tem seis alunos na sala. Não dá pra fazer uma coisa dessas!” (Fabíola, História de Vida). Ela confessou que fez o primeiro módulo desacreditada, embora o conteúdo a atraísse. Julgava que a teoria aprendida não poderia acontecer na prática, principalmente em se tratando de escola pública, e dentro da realidade em que ela vivia naquele ano.

No ano seguinte, ela foi fazer a pós-graduação em Educação Lúdica, havia mudado para uma escola com mais abertura, e então a Pedagogia Profunda começou a fazer um sentido maior para ela. Ela pôde perceber algumas coisas que na outra escola não

conseguiu. O contato com outros participantes da pós-graduação e de outros cursos foram também muito marcantes para ela, pois ao mesmo tempo em que conhecia coordenadores, diretores e professores de escolas com projetos diferenciados, percebia que alguns professores viviam o mesmo contexto que ela na escola pública, e que, onde estavam, faziam a diferença. E assim se sentiu vinculada a uma rede invisível de educadores que a inspirava, fortalecia seus ideais de educação e compartilhava de sua prática.

Ela aprendeu que quando a transformação da escola não pode ser feita segundo os ideais desejados, outros elementos podem ser refinados ou afinados de maneira simples, e com resultados significativos. Fabíola relatou sua experiência em uma escola que era toda de cimento, sem nenhum espaço de natureza. Diante de tanto concreto, a alternativa encontrada pela professora foi a criação de um “canto de floresta” dentro da sala de aula, formado com algumas latinhas que continham em seu interior: sementes, gravetos, folhas, pedras, conchas, flores. As crianças podiam brincar à vontade com os elementos lá presentes. Uma mãe colaborava muito e trazia outros elementos como paina e jatobá.

Já na escola em que esta pesquisa foi desenvolvida, além do tanque de areia e do parque, existia um canteiro que, de comprimento, tinha quase toda a extensão da escola, e no qual havia algumas árvores. Era um espaço ocioso. A professora e sua turma ocuparam este canteiro chamando-o de “bosque”.

[...] Nossa, eram cinco árvores que faziam miséria ali pra aquelas crianças! ((emocionada)) E que nunca ninguém tinha entrado, o que é um absurdo de pensar, que aquele espaço é da escola, faz parte e ninguém entra, por quê? Porque as professoras não deixam! É muito triste você pensar nisso. Que você tem um espaço de escola tão rico e se limita à sala de aula, ainda mais na Educação Infantil. (Fabíola, História de Vida)

Essa postura compreensiva em relação aos limites de sua prática frente a aspectos institucionais e estruturais se apóia na proposta da Pedagogia Profunda, que não cria uma dependência a um ambiente e a condições ideais (o que não quer dizer que elas não sejam consideradas em sua importância) para que se possa acolher a criança com suas características

e necessidades e, diante das restrições impostas pela realidade, pode o educador tornar-se o ambiente para atendê-las e auxiliar a criança em seu crescimento.

Por outro lado, a professora gosta de mudar de escola a cada ano, conhecer um lugar novo, deixar um pouco do trabalho dela no lugar anterior, fazer uma pequena diferença, “abalar um pouco a estrutura daquela escola” (Fabíola, História de Vida) e aprender um pouco mais com as pessoas que encontra naquele ambiente. Ela reconhece este processo de mudança como um desafio. Este espírito de abertura e disposição é marcante nela.

O contato com outros profissionais que realizam projetos sintonizados com este propósito de desenvolvimento integral da criança, em espaços educacionais empenhados pelo mesmo ideal ou em ambientes hostis e distantes desta perspectiva, parece contribuir para que ela tenha este posicionamento de gostar mudar de escola a cada ano. Esta rede invisível, na qual Fabíola percebe-se inserida, fortalece-a para que realize seu trabalho pautado nestes princípios ainda que em condições externas difíceis e contrárias. Por outro lado, Fabíola também revela o desejo de, juntamente com Renata, criar um espaço de acolhimento às que as crianças pautados na liberdade e confiança, valores que, como veremos a seguir, são o fundamento e o reflexo de sua prática.

7 AMORAS: A DANÇA DA PROFESSORA COM AS CRIANÇAS

Meus encontros com Fabíola em sua sala de aula ocorreram no segundo semestre de 2012. Tivemos uma primeira conversa para nos conhecer. Ela falou um pouco sobre sua prática, porém eu não sabia o que encontraria no contato, dentro da escola, com ela e com as crianças. Afinal, a formação da Pedagogia Profunda é ampla, sem uma proposta metodológica direcionada para determinado contexto ou faixa etária. Suas práticas aprofundam a formação do educador, ampliam sua compreensão sobre a criança e seu repertório prático. Mas sem a prescrição de aplicação de uma ou outra técnica, dependerá do educador encontrar uma maneira criativa de atender às necessidades impostas por sua realidade e superar seus desafios. Assim, eu não tinha ideia do que poderia encontrar ao entrar na sala de aula de Fabíola e, por este motivo, os eixos não foram definidas *a priori*, pois a grande questão era como a professora absorvera os conteúdos e práticas propostas pela Pedagogia Profunda e quais formas criou para ampliar sua prática enquanto professora de uma rede de ensino pública, submetida a limites institucionais e físicos.

Estive na escola em contato direto com as crianças em oito encontros, os quais se estenderam durante todo o período de aula (entre 13h00 e 17h00). Registrei os encontros através de filmagens, fotos e diário de campo. Minha presença no espaço das crianças aconteceu de maneira participativa e fui bem acolhida por elas, que não estranharam a minha presença, bem como da filmadora e máquina fotográfica, pois a professora já utilizava estas ferramentas com frequência.

A turma era formada por vinte crianças, doze meninos (Artur, Alípio, Bruno, Daniel, Davi, Felipe, Iago, João Pedro, Murilo, Marcos, Pedro, Weverton) e oito meninas (Ana Vitória, Duda, Giulia, Isadora, Jenifer, Maria Eduarda, Laura, Vitória), entre dois e três anos de idade, sendo nomeada de Grupo 2, ou G2, em função da faixa etária, segundo o

critério estabelecido pela escola. A professora Fabíola era responsável pela turma e contava com o apoio de duas auxiliares, que serão chamadas de Livia e Maria. No último encontro apenas Maria estava como auxiliar da turma, pois Livia foi transferida para outra sala em função de falta de auxiliares na escola.

Fabíola tinha uma grande parceria com a professora Renata, que cursou com ela o primeiro módulo da Pedagogia Profunda, e era professora do Grupo 3 (G3) na mesma escola. As professoras desenvolviam cotidianamente atividades com as duas turmas integradas: quase diariamente as crianças brincavam juntas nos espaços externos. Entre todos os encontros em que participei das atividades na escola, apenas em dois dias essa interação não ocorreu. Sendo que em um deles, o G2 brincou junto com a professora Júlia e as crianças do Grupo 5 (G5).

A sala de aula do G2 era uma sala adaptada devido à falta de espaço no prédio. Em anos anteriores, era utilizada como biblioteca e sala de informática. Não ficava no mesmo andar que as outras salas de aula, mas no pavimento do refeitório. Era menor em relação às outras salas e não tinha as mesmas características. Possuía prateleiras de alvenaria, que não eram fechadas e nem tinham cortina, deixando à vista todos os materiais ali disponíveis²⁴.

A mesa da professora tinha seu tampo colorido por uma pintura adesivada, ao contrário das mesas em tom verde claro das outras salas de aula. A sala possuía duas mesas quadradas com algumas cadeiras, uma mesa retangular com dois bancos e uma pequena estante com alguns livros. O espaço era dividido com outra turma no período da manhã (Grupo 4) e, por isso, continha alguns cartazes (lista de nomes, calendário) fixados na parede. Devido ao uso compartilhado, a organização do espaço era feita diariamente no horário da entrada. As crianças que chegavam mais cedo participavam deste momento. Eram colocados tapetes de EVA e um carretel grande que ficavam guardados em uma sala ao lado. As mesas quadradas ficavam encostadas na parede e em uma delas estava o material para desenho,

²⁴ No Encontro 7 a diretora foi até a sala com uma costureira a fim de tirar as medidas para confecção de uma cortina.

contendo latinhas com lápis e canetinhas e uma caixa com papéis coloridos recortados em diferentes formatos. Este material ficava à disposição o tempo todo para quando as crianças quisessem desenhar. A mesa retangular ficava próxima a outra parede e era utilizada para servir leite e bolacha para as crianças, logo que chegavam. Apesar de a sala não ser muito grande, esta organização deixava o espaço central livre para brincar, especialmente sobre o tapete e no carretel.



Ilustração 25 - Sala G2 - vista do fundo para entrada



Ilustração 26 - Sala G2 - vista da entrada para fundo



Ilustração 27 - Sala G2 - mesa para desenhar e mesa com materiais (folha, canetinha, lápis)



Ilustração 28 - Sala G2 - crianças brincando sobre tapete de EVA



Ilustração 29 - Sala G2 - antes da organização dos materiais: crianças brincando de trenzinho com cadeiras

A partir dos princípios da liberdade e confiança, pedras angulares da Pedagogia Profunda, pude identificar quatro aspectos da prática educativa de Fabíola que se relacionavam a eles.

Já apresentei a história do surgimento da Pedagogia Profunda evidenciando que ela visa a uma educação que não é aquela abarcada pela educação escolar formal. Da mesma maneira, não se limita aos parâmetros da educação coletiva consciente que pretende desenvolver o caráter social e a integração do indivíduo às regras e normas coletivas. Estamos falando de uma educação que contempla a educação individual, que caminha com o processo de individuação, com desenvolvimento dos potenciais inatos em cada indivíduo. E é aqui que se situam os princípios de liberdade e confiança.

A liberdade da qual a criança (e o educador) precisa para ser ele mesmo e atender às suas próprias necessidades. Liberdade para “transgredir” algumas normas coletivas e constituir-se com autenticidade. Esta desobediência sadia é permitida no sentido de que a individualidade não seja reprimida em função de conveniências e expectativas sociais. Mas

isto também não quer dizer falta de ordem ou de respeito ao outro, afinal, na alma desta pedagogia vive o espírito das Danças Circulares Sagradas, em que o contato com a alma dos companheiros de roda e do povo de cada dança, evoca o mais profundo respeito e acolhimento.

E esta liberdade é tão necessária, pois nossas crianças hoje, desde suas primeiras “lições pedagógicas”, são ensinadas a seguir um ritmo, um objetivo que não é o seu próprio. Nossos ritmos são padronizados desde o berçário da maternidade, em que as orientações médicas dadas às mães se opõem ao ritmo natural do organismo do bebê. As prescrições médicas (por exemplo, “mamar a cada três horas”) se apóiam no argumento de que deixar a criança chorar “fortalece os pulmões e acostuma a criança a um padrão rítmico que também é bom para o sistema digestivo” (JACOBY, 2010, p.125), enquanto que em outra perspectiva podemos perceber os efeitos desta conduta como uma desarmonia em relação às necessidades individuais daquele bebê afastando-os da percepção de seu corpo em função de um ritmo imposto (GUTMAN, 2010). Exposta a este tipo de educação, a criança aprende a ser guiada, distanciando-se da percepção de si mesma e de seu próprio corpo.

A liberdade não está no abandono da criança a si mesma, nem na permissividade para que ela faça qualquer coisa, mas no respeito à criança enquanto indivíduo, portadora de um potencial peculiar que ainda desconhecemos, por isso merecedora de nossos cuidados e proteção.

A confiança se apóia neste mesmo princípio: “na convicção de que ela sabe o que é bom para ela, de maneira não tão consciente, com certeza, mas, em ambiente adequado, vemos o quanto os seus atos e os conteúdos que ela traz condizem com a verdade do seu momento” (LORTHIOIS, s/d, p.3). Por isso nem sempre cabe ao educador trazer prescrições ou soluções para a criança, podendo permitir que ela própria crie a sua maneira de lidar consigo mesma e atenda a suas necessidades. O contrário também é válido: a criança pode

solicitar uma solução para o adulto, que deverá atendê-la. Na Pedagogia Profunda o adulto tem uma relação dialética com a criança. Evidentemente que um ambiente adequado para que isto se desenvolva será essencial:

Ressalto então a variedade dos espaços conquistáveis nos diversos ambientes educacionais, seja através de uma dança, de um toque ou de um olhar compreensivo. O espaço mais importante, no entanto, sempre será encontrado na personalidade de um educador transformado e fortalecido por uma visão de educação que condiz com suas convicções íntimas, e por um vínculo sutil com pessoas que a compartilham. (LORTHIOIS, s/d, p.3)

Para compreender melhor este ambiente, vamos conhecer como esta “variedade dos espaços conquistáveis” se apresentou na prática educativa da professora Fabíola.

7.1 Ambiente descontraído

O ambiente criado por Fabíola para acolher as crianças era marcado por duas características que logo no primeiro contato me impressionaram: um ar de leveza, flexibilidade, amorosidade e confiança nas crianças; e, ao mesmo tempo, que encorajava sua movimentação com independência.

O ambiente descontraído é para a Pedagogia Profunda o espaço verdadeiro de acolhimento para a criança, e ele se mostra no espaço físico, nas relações e na postura do educador:

O cenário da Pedagogia Profunda é um *ambiente descontraído*, projetado para que a criança possa crescer em liberdade, se desenvolver de acordo com a sua natureza e *exercer o talento de ser si mesma*; neste ambiente a criança é vista como criadora, sem ter a obrigação de ser ‘criativa’, sendo respeitada nas suas eventuais necessidades de calar, sussurrar, ou de não expor suas realizações. Ela dispõe de meios variados de expressão lúdica, gráfica, corporal e artística, assim como de liberdade para escolher suas atividades, e expressar livremente pelo movimento a vida que habita seu corpo. (LORTHIOIS, s/d, p.2)

Assim, a professora Fabíola cria para as crianças um ambiente de liberdade dentro de alguns limites institucionais, em que elas se movimentam com espontaneidade. Quando

chegavam à escola, antes que entrassem na sala, as crianças retiravam de suas mochilas a toalha, a caneca de plástico e a agenda, trazidas de casa, e guardavam cada objeto em uma caixa específica. Depois penduravam as mochilas em ganchos nas paredes fora da sala e entravam. Cada criança em seu tempo. A professora e as auxiliares acompanhavam o processo e apoiavam aquelas que precisavam de ajuda, sem fazer por elas, mas as estimulando para que superassem os desafios que este simples movimento apresentava.

Depois, as crianças entravam na sala tranquilamente, e encontravam um espaço organizado com diferentes materiais e se direcionavam para onde queriam. O ambiente era de muita tranquilidade, não havia pressa, não havia gritaria. Havia alegria! A cada dia, a professora disponibilizava diferentes materiais para esse momento inicial: peças de encaixar, blocos de madeira, panelinhas ou uma pista de corrida pintada em papelão com carrinhos. Além destes materiais, as crianças podiam desenhar e “ler” os livros. Em uma dos encontros estava tocando uma música infantil bem baixinha e agradável, enquanto as crianças entravam na sala para brincar.

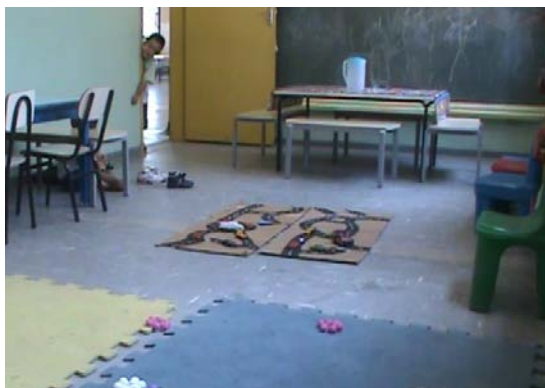


Ilustração 30 - Pista de corrida pintada em papelão e carrinhos

Depois que todos terminavam de guardar os materiais e quando já estavam dentro da sala, a auxiliar servia em uma das mesas água, leite e bolacha para quem quisesse. Elas chamavam a mesa assim servida de “Lanchonete”.

Em uma tarde, a professora pediu para as crianças Duda e Maria Eduarda irem até a cozinha buscar a bolacha e o leite, e para Alípio buscar a água no bebedouro. Ele levou a

jarra vazia e voltou com ela cheia, sozinho! Em outro encontro, ele foi solicitado a fazer o mesmo, porém a professora indicou a marca até onde ele deveria colocar água na jarra, pois além dela o conteúdo ficava muito pesado para as crianças carregarem. Ele foi até o filtro em que a torneira era de pressão, apertou-a e continuou pressionando, observando a água que foi enchendo a jarra. Quando ele soltou a torneira, a água continuou caindo devido ao sistema de pressão. Ele deu um pulo e um gritinho, puxou a jarra para o lado, tirando-a debaixo da torneira. Depois conferiu se a água estava na marca e despejou um pouco do líquido na pia. Voltou para a sala carregando a jarra, dizendo: “Eu sou forte!”. Quando ele chegou, a professora comemorou. Ela relatou que já havia ensinado a ele como tirar a água da jarra quando passasse da marca, pois isso já tinha acontecido anteriormente.

Esse encorajamento para que as crianças cuidem e organizem o espaço é uma característica presente nas atitudes da professora. Ela tem clareza que sua ação pode possibilitar este desenvolvimento. Em uma narrativa, ela destaca essa necessidade:

Você sabe responder o que uma criança é capaz de fazer sozinha?
Quem responde isso melhor que ninguém são as próprias crianças, ou melhor, elas nos mostram através de suas ações. [...]
Para que as crianças sejam protagonistas de suas ações, é preciso que os adultos oportunizem espaços e momentos. E, é claro, que nada acontece de uma hora para outra; as conquistas acontecem de forma gradativa... Começamos com tarefas simples que aos poucos ganham mais complexidade. Assim, o que tem início como um desafio, logo passa a fazer parte da rotina e dá início a novas aprendizagens. [...]
O papel do adulto neste momento é fundamental: não realizar ações pelas crianças, mas sim fornecer condições para que elas consigam fazer sozinhas, sempre respeitando o tempo de cada criança. (Narrativa 6)

Esta independência é, muitas vezes, um dos primeiros efeitos do ambiente da Pedagogia Profunda. Ela é um caminho para o conhecimento de si e das próprias necessidades, para o desenvolvimento da autonomia. Autonomia, neste contexto, remete ao autoconhecimento e atendimento de características individuais, segundo a etimologia da palavra: obediência à própria lei.

É importante ressaltar que este ambiente descontraído, não é sinônimo de falta de ordem, pelo contrário, ela se faz presente a todo tempo: “A necessidade de ordem cria limites sensatos quando não é obsessiva” (LORTHIOIS, 2008, p.210). Por isso as crianças se relacionam com o espaço de maneira cuidadosa e aprendem a organizá-lo.

Uma tarde, logo no início do período, enquanto a sala ainda estava sendo organizada, as crianças Maria Eduarda e Vitória acompanharam a auxiliar Lívia até a salinha para pegar o carretel, por iniciativa delas. Elas estavam rolando o carretel em direção à porta da sala. Mas, logo que atravessaram a porta, o carretel bateu em um banco e elas precisariam manobrá-lo para depois continuar até o lugar em que ele costumava ficar. A auxiliar observava as crianças que tentavam empurrar o carretel com dificuldade e falou para mim, sem que elas ouvissem: “Vamos ver como é que elas vão fazer? Ah, dá uma vontade de ir lá, mas a Fabíola fala: ‘Não, deixa eles se virarem’ ”. Logo em seguida as crianças giraram o carretel e, sozinhas, conseguiram colocá-lo no lugar.



Ilustração 31 - Crianças levando carretel para dentro da sala

Esta relação da professora com as crianças aos poucos foi contagiando as auxiliares. Fabíola contou, em sua História de Vida, que teve experiências muito positivas como auxiliar e aprendeu a ser franca e a valorizar a presença desta profissional. Desta forma ela, desde o início do ano, conversou com as auxiliares sobre sua postura como educadora. Nos primeiros encontros (ocorridos no segundo semestre), as duas auxiliares relataram para mim que aprenderam muito com Fabíola, principalmente no início do ano letivo, pois elas, até então, faziam praticamente tudo pela criança e protegiam-nas dos “riscos” de se machucarem.

Isso é essencial, porque antes do ambiente físico, a personalidade do educador deve se transformar neste espaço em que a criança possa crescer verdadeiramente: “[o educador] é parte do ambiente educacional descontraído: ele próprio constitui um espaço limpo, livre de preconceitos e de expectativas, no qual poderá aflorar a criatividade de cada criança” (LORTHIOIS, 2008, p.220). Assim a coerência entre a postura da professora e das auxiliares era necessária, e foi com sutileza que a professora mostrou às auxiliares o universo da criança como um convite para que o educador se reinvente.

E elas, sem uma elaboração intelectual, mas pela experiência vivida com Fabíola e as crianças, foram se transformando, especialmente Lívia. Certo dia, havia um menino, Weverton, que tinha acabado de ingressar na escola. Todos já estavam dentro da sala, quando a auxiliar Lívia pediu a ele que pegasse sua mochila que estava pendurada nos ganchos na parede fora da sala. Cada mochila tinha o nome da criança e um desenho escolhido por ela para facilitar a identificação. Weverton foi e ficou parado olhando as mochilas. Sem saber qual era a sua, retornou à sala. A auxiliar pediu ao Murilo para ajudá-lo a encontrar a bolsa, dizendo que a de Weverton era a que tinha um carrinho desenhado. Os dois foram juntos para fora da sala e o Murilo foi olhando mochila por mochila até encontrar aquela com o carrinho. Eles ficaram parados olhando por um tempo, parecendo estar em dúvida entre duas delas. Depois Murilo tirou a de Weverton do gancho e a levou para a auxiliar.

Lívia mostrou, em pequenas atitudes como essa, estar reaprendendo a considerar a criança não mais apenas como um pequeno ser que precisa de cuidados, mas como alguém capaz de atuar em seu ambiente e surpreender os adultos.

Na rotina desta turma, elas permaneciam na sala brincando até que todos os que quisessem se alimentassem. Depois, a professora solicitava às crianças que guardassem os materiais e brinquedos, ao que elas sempre atendiam prontamente, afinal era hora de sair da sala! O tempo de permanência dentro da sala de aula era mínimo, sendo sempre privilegiados

os espaços externos para as brincadeiras, como tanque de areia, parque e pátio. Certa vez, quando saíam da sala, a professora declarou brincando: “Aqui é o único lugar da escola que a gente não fica: na sala!”.

A movimentação pela escola acontecia de maneira livre, sem a exigência de que as crianças fizessem filas, embora todas caminhassem próximas à professora. Por vezes, as crianças andavam, ou mesmo corriam, à frente da professora, o que não caracterizava falta de direcionamento ou organização. Pelo contrário: todos sabiam para onde ir! Quando não sabiam, ficavam mais próximos a ela, espontaneamente. As crianças, apesar de pequenas e de estarem em seu primeiro ano na escola, demonstravam uma intimidade com os diferentes espaços físicos; por isso caminhavam com segurança para onde queriam ou precisavam ir.

Quando andavam sozinhos ou com um colega, o mesmo acontecia. Uma cena foi muito significativa para mim: uma tarde as crianças do G2 e G3 estavam brincando no tanque de areia. A professora Renata estava descalça e as crianças começaram a querer tirar os sapatos também. Renata tinha deixado o seu na entrada do refeitório e pediu que fizessem o mesmo, e que aqueles que estivessem com meias as colocassem dentro do tênis, para não perdê-las. A entrada do refeitório ficava a uma distância considerável do tanque de areia, e sem a possibilidade de as professoras verem o percurso das crianças, menos ainda a maneira como elas guardariam seus calçados. A cada minuto uma criança diferente se dirigia para levar seus sapatos até a porta do refeitório. Fui atrás. Foi quando encontrei um menino e uma menina ajeitando, silenciosa e cuidadosamente, os pares de tênis ao lado dos que já estavam. Os sapatos ficaram todos organizados pelas próprias crianças!



Ilustração 32 - Crianças organizando sapatos no refeitório

Esta relação que as crianças desenvolvem com o espaço, seja no seu desfrute ou nos cuidados e organização, surge de uma apropriação do mesmo enquanto espaço pessoal, do qual elas são responsáveis e se sentem com liberdade e segurança para atuar. Saura (2013) relata uma experiência de um ambiente com características próximas ao aqui descrito, caracterizado como espaço simultâneo de acontecimento, em que “o coletivo de crianças [...] realiza atividades diferenciadas em um mesmo espaço temporal, brincando, de acordo com suas necessidades” (p.6), que permitiu à pesquisadora concluir ao final da pesquisa que “as crianças devolveram em cuidado o senso de responsabilidade que permitimos que tivessem” (p. 8).

Assim, o espaço que o educador oferece para que a criança se aproprie das situações e, lidando com elas, seja responsável, tem seus reflexos nas atitudes das crianças. Em uma conversa sobre essa “permissão” dada à criança, as professoras Fabíola e Renata afirmam:

Renata: [...] a gente tem essa [postura], isso muito enraizada: eles dão conta, se não der vai vim pedir ajuda.

Fabíola: Você vai ficar olhando se você não confia que ele vai acertar.

[...]

Renata: [se referindo à situação das crianças guardando os sapatos sozinhas na entrada do refeitório] ela foi e eu não fui conferir, eu acho que a gente tem que confiar neles: eles dão conta! (Entrevista Encontro 2)

As falas das professoras ilustram a confiança que elas sentem em relação às crianças. Antes de imaginar que elas não sejam capazes de algo, elas permitem que a criança experimente e, caso ela precise, pode solicitar o apoio do adulto, que estará disponível. A confiança do educador ressoa na criança como segurança, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia.

Nesse ambiente os limites também são aprendidos com tranquilidade. Os limites são considerados de maneira simples como uma contenção suave, assim “como o conter do vaso que recebe uma água: sem o vaso, a água se espalharia sobre o chão” (LORTHIOIS,

2008, p. 174). É preciso que existam limites e regras claras, mas simples: “Limites e regras são determinados pela realidade, a verdade, a sensatez. O próprio trabalho com a matéria impõe regras: a matéria é uma escola de apreensão dos limites impostos pela realidade às nossas ações” (LORTHIOIS, s/d, p.3).

Fabíola ilustrou esta questão comentando sua postura diante de Ana Vitória, que ingressou na escola na metade do segundo semestre, e em uma dos encontros jogou areia para cima estando próxima a outras crianças. A professora foi até ela e disse para que não fizesse desta maneira, pois a areia poderia atingir os outros. Eu a questionei se esta orientação não era dada inicialmente, para todas as crianças, sobre a conduta no parque:

A gente na verdade [...] não coloca nada antes do que aconteça. A gente deixa acontecer, porque quando você fala: “não pode isso”, você já deu a ideia para a pessoa, né?

Então, a gente espera acontecer a situação pra explicar: se ela tivesse sozinha no parque e quisesse jogar areia pra cima, fique à vontade, né? [...] mas ela tem que respeitar o limite de quem está do lado também. Então, algumas coisas a gente coloca para as crianças, mas sempre visando que tem gente do lado dela. E se ela quiser jogar areia na cabeça dela: joga, mas não na cabeça da outra! (Entrevista Encontro 5)

Fabíola e Renata lidam com muita tranquilidade com as situações de conflitos entre as crianças. Quando acontecem, elas não têm uma atitude repreensiva, mas apresentam à criança o limite que aquela situação real estabelece ou oferecem uma solução para o conflito.

No capítulo “Violência e remédios pedagógicos” do livro *Exercícios de Pedagogia Profunda: uma inclusão da alma na educação*, Lorthiois (2008) relata algumas situações envolvendo conflitos e limites ocorridas durante o desenvolvimento de atividades em grupo no Núcleo de Estudos e Fazer Pedagógico, em que as crianças não recebem aulas, mas tem liberdade para escolher suas atividades. Ela refere à necessidade de se estabelecer limites e regras amplas e claras no início do trabalho pedagógico coletivo (como horários de funcionamento, necessidade das crianças e jovens permanecerem até o final do período no

espaço). Todavia outras necessidades de contenção expressas pelas crianças devem ser oferecidas pelos educadores, mas sem rigidez ou repreensão.

A confiança na criança possibilitará que o educador se depare com maneiras muito inabituais e criativas de lidar com esta necessidade de limites. Por vezes, tais contenções ou mesmo soluções para problemáticas individuais ou grupais surgem das próprias crianças no seu brincar.

As crianças encontram muitos meios de contenção quando é disso que necessitam: quando estão muito agitadas, às vezes, espontaneamente, elas começam a brincar de estátua e, neste caso, a postura é o continente. Ou elas pedem para ser enterradas na areia. Ou se enfiam dentro de uma caixa estreita e, com uma argola entre as mãos, começam a dirigir seus veículos de papelão, com os olhos cheios de sonhos. (LORTHIOIS, 2008, p.181)

Mas perceber essas sutilezas dependerá da atuação silenciosa e atenta de um educador sensível: “[com] o educador interferindo pouco e permitindo que as crianças expressem seus sentimentos, as crianças lidam perfeitamente com aquilo que poderia parecer um quadro insolúvel” (LORTHIOIS, 2008, p. 176). Estas características também se fazem presentes na postura de Fabíola: atenção e silêncio, mesclada a uma entrega ao brincar com as crianças, como veremos mais adiante.

Mais uma vez, se justifica a importância de um ambiente de liberdade em que a criança possa fazer suas próprias escolhas atendendo assim a seus chamados internos:

[...] respeitada na sua individualidade, tendo suas necessidades atendidas e dispondo de liberdade, a criança escolhe suas atividades de maneira pertinente e judiciosa; ela trabalha para superar seus desafios e atingir seus objetivos, e em pouco tempo assimila qualquer conteúdo, quando diz respeito a seu projeto de vida. (LORTHIOIS, s/d, p.2)

Perguntei à Fabíola o que ela identificava em sua prática como uma marca da Pedagogia Profunda, ao que ela respondeu com simplicidade: “deixar as crianças à vontade... e dar espaço pra elas... eu acho que é o principal” (Entrevista Encontro 1). Isso pode parecer pouco aos desavisados sobre o sentido oculto nas palavras da professora. Ela descreveu de maneira simples e abrangente um ambiente descontraído, que permite às crianças estar à

vontade, serem elas mesmas, com liberdade e aceitação; dar-lhes o espaço para que cresçam, sejam maiores do que nós, e realizem seu propósito nesta Terra, cunhando nela o progresso contínuo do desenvolvimento do ser humano.

7.2 O Brincar com a matéria

O clima de descontração e alegria reinava na convivência da professora com as crianças. E me deparei com este mesmo espírito ao observar o espaço do brincar neste ambiente, acrescido por uma força tão profunda e sutil, que eu só poderia descrevê-la como Sagrada.

Antes de prosseguir, quero tecer algumas considerações sobre o brincar.

Muito se tem dedicado, na atualidade, à legitimação da brincadeira como direito da criança (e eu diria do ser humano) e à sua valorização nos ambientes educacionais. As Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil determinam que a brincadeira deve ser um dos eixos norteadores da prática pedagógica na Educação Infantil visando, dentre outros aspectos, promover “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010, p.25).

No Manual de Orientações Pedagógicas para Creches sobre Brinquedos e Brincadeiras, desenvolvido pelo Ministério da Educação, o brincar é considerado como “atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive” (BRASIL, 2012, p.11)

Todavia, tem ocorrido uma deturpação, no qual o brincar tem se transformado em um instrumento voltado para fins pedagógicos, propondo que seja uma ferramenta importante para a criança aprender a, estando quase sempre vinculado à aquisição de conteúdos pedagógicos. A vivência de momentos de lazer, ou o brincar espontâneo, dirigido pela vontade da própria criança, acaba ficando restrita aos horários de intervalo e recreação, “assim que o corpo e o conhecimento de si acabam por ser colocados em um lugar secundário na relação de aprendizagem” (SAURA, 2013, p.1).

Ferreira Santos (2004 *apud* SAURA, 2013, p.7) se refere a esta prática corrente como “pedagogia da brincadeira”, sendo “aquela que transforma a brincadeira em instrumento para alguma coisa, tornando-a instrumental e qualquer coisa menos a brincadeira”. Esta tendência arraigada nas práticas educacionais que, ainda que simpáticas ao lúdico, “buscam em sua concepção a seriedade, o enquadramento e o nivelamento” considerando que “o brincar e o lazer trazem em si a ideia de subversão quando se propõem a atuar com liberdade, com espontaneidade” (p.6). Em contrapartida, estamos aqui considerando a brincadeira enquanto “ação principal para o [...] desenvolvimento” (p.2) da criança, e queremos destacar sua relação intrínseca com o desenvolvimento psíquico e corporal.

Huizinga (1996) em sua obra *Homo ludens* se refere ao jogo como uma função da vida, presente também nos animais, e que não é passível de ser definido em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Assim, o jogo acompanha o desenvolvimento da consciência humana desde seus primórdios. O jogo, na visão do autor, não tem sua existência ligada a qualquer grau de civilização, mas oferece raízes arquetípicas aos seus participantes: “o brincar em sua expressão psíquica superior sustenta uma transcendência da condição humana” (RIBEIRO-BLANCHARD, 2012, p. 53).

Huizinga (1996) aproxima a criança, o poeta e o selvagem, pois, nos domínios do jogo, encontram um elemento comum: a experiência do sagrado. Enquanto joga/brinca “a

criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo, perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’ ” (p. 17).

Saura (2013), ao observar o brincar espontâneo em um grupo de crianças que se encontrava diariamente para brincar, defende que, em momentos de lazer e brincar espontâneo, “o repertório imaginal humano manifesta-se de forma premente” (p.5). O termo *repertório imaginal humano* utilizado pela autora nos remete ao inconsciente coletivo, que é acessado pela criança e, manifesto na ação de brincar, promove uma “atualização vivencial das imagens ancestrais e míticas” (p.14) e a inserção da criança na cultura humana. Este imaginário se faz presente corporalmente no indivíduo e, em especial, nos movimentos corporais das crianças enquanto brincam. “Toda criança que tem a oportunidade e a paz para expressar seu ser é capaz de desenhar os contornos de uma teologia do mundo, de uma filosofia do homem e de uma hermenêutica no seu brincar” (SAURA, 2013, p. 7). Dessa forma, “muitos jogos infantis são vestígios de antigos cultos, e desses, a criança, brincando, assume a custódia” (LORTHIOIS, s/d, p.3).

Estes jogos infantis nos levam a penetrar na natureza da experiência religiosa e conduzem à representação sagrada, que é “mais do que a simples realização de uma aparência e até mais do que realização simbólica: é uma realização mística. Algo de invisível e inefável adquire nela uma forma bela, real e sagrada” (HUIZINGA, 1996, p.17).

A experiência mística nutre o ser humano, a alma humana:

O mito é recriador. E, diz Mircea Eliade, nas sociedades em que os mitos ainda estão vivos – e eu incluiria a Infância entre essas sociedades –, eles designam histórias que são consideradas como *verdadeiras porque encerram um encontro com o sagrado*, e porque conferem “significação e valor” à experiência humana. (LORTHIOIS, 2008, p.107)

Este encontro com o sagrado, com o sentido da vida humana, está presente no brincar espontâneo da criança, que pode ser observado por um educador sensível, quando o

brincar não é reduzido a “atividades recreacionistas e pedagogizadas”: “Diariamente, ao observar e participar de brincadeiras observamos como os gestos brincantes estão repletos de movimentos sagrados, arquetípicos e ritualísticos” (SAURA, 2013, p.10) e neste contato com a força da ancestralidade humana “deflagramos o verdadeiro aprendizado corporal infantil” (p. 11). O papel do educador neste processo é visto por Saura (2013, p.1) como de “mediador, observador e potencializador”.

Nesta perspectiva, o jogo, o brincar, carregado de espiritualidade e corporeidade não pode ser restrito por um tempo e espaço, fragmentados em horários e espaços específicos como o recreio ou a brinquedoteca, por se constituir na experiência integral da criança, na sua maneira de ser e viver o mundo. A movimentação da criança no espaço e no tempo reflete esta aproximação com o sagrado:

Assim, as crianças modificam o ambiente, exploram e reorganizam os espaços, especializam-se naquilo de que têm necessidade, produzindo cenas imagéticas de impacto simbólico, poéticas, estéticas, dentro desse jogo que pode perdurar incansavelmente por horas a fio, em experiências numinosas. "Numen", do latim, divindade. De fato, todos os momentos de criação estão associados à aproximação do homem com o sagrado. Porque requerem sensibilidade, emoção e intuição, conceitos comumente colocados em oposição à racionalidade. Assim, mais próximos do sensível e do mistério, mais próximos do divino. (SAURA, 2013, p.10)

Neste mesmo sentido, Slade (1978) oferece uma grande contribuição ao perceber o brincar da criança como jogo dramático infantil, que para ele é

uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade *inventada* por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos [...] Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. (SLADE, 1978, p.17-8)

Quando este drama criativo das crianças não é tolhido pelos adultos, elas “podem encontrar autoexpressão e assim procurar atingir o pleno desenvolvimento de sua personalidade” (MACKENZIE *apud* SLADE, 1978, p. 11). Nesta experiência, Slade reconhece a tarefa do professor como a de um aliado amoroso.

Lorthiois (2005) identifica o jogo dramático espontâneo como caminho para crianças e jovens, que vivem situações de vulnerabilidade intensas, se manifestar e dramatizarem, individualmente e em grupo, características ou papéis que, fora dele, não seriam aceitos. Neste momento, abandonam temporariamente a aparência que se viam forçadas a manter em seu mundo e se fortalecem para lidar com sua realidade:

Em um ambiente onde coexistiam o cuidado e a descontração, através da nossa tentativa de ser pedagogicamente sutil e não intrusivo e impositivo, de atuar à maneira de um toque, e de carregar seu espírito quando este não podia ser dado, esses jovens revelavam o grupo e o jogo que emergia em seu seio como edificantes meios de autodefesa lúdica. (LORTHIOIS, 2005, p.32)

Assim, “todo o trabalho da imaginação na criança busca organicizar, animizar e regenerar o mundo” (PIORSKI, 2012 *apud* SAURA, 2013, p.8), tanto o mundo interior quanto exterior.

É fundamentada nesta visão que a Pedagogia Profunda busca oferecer à criança um ambiente que acolha seu brincar, honrando seu espaço sagrado.

O brincar é nitidamente privilegiado na prática de Fabíola. Ela assume essa postura e sobre ela considera:

Maria Amelia Pereira, a Peo, idealizadora da Casa Redonda, contou numa aula no Instituto Brincante que a palavra “brincar” tem origem em *brincos*, que significa *Criar vínculos, vincular*. Brincos era o nome dado às cantigas de ninar cantadas pelas mães aos bebês - estabelecendo nosso primeiro vínculo com o mundo. Brincando, a criança está criando vínculos, além de vincular suas descobertas sobre o mundo. (Narrativa 1)

Assim, a professora reconhece que, brincando, a criança está descobrindo o mundo, a si mesma e ao outro. Uma situação notável na turma foi a amizade de Duda e Laura que, se conheceram na escola e, logo após os primeiros dias de aula, ficaram muito amigas, brincando muito juntas, de mãos dadas o tempo todo. No final do primeiro semestre, em um encontro de famílias na escola, as avós, conversando, descobriram que as bisavós das meninas eram muito amigas, assim como elas, fato este que as meninas, inconscientemente, pareciam saber.

O livre brincar da criança acontecia diariamente. Inicialmente havia o momento de brincadeiras dentro da sala enquanto as crianças chegavam e comiam um lanche servido pela escola. A professora ficava junto, brincando com elas. Ela não iniciava o dia com uma roda ou atividade em que todas as crianças teriam que estar ao mesmo tempo e fazendo a mesma coisa. A professora ainda confessou durante uma entrevista, que se isso não fosse uma exigência da direção da escola e da Secretaria da Educação, ela não faria momentos em que todos têm que participar da mesma forma.

Após este primeiro período, eles se dirigiam a algum espaço externo e permaneciam brincando até o horário da merenda. Depois da merenda, a professora contava uma história e seguia-se um momento em que a cada encontro era preenchido de maneira diferente: brincar de massinha, participar de uma atividade com outras turmas, brincar de esconde-esconde pela escola²⁵ ou brincar de riscar o chão de concreto com giz.

Aqui ficam claros os limites institucionais: a professora afirma que, se pudesse, deixaria as crianças livres para brincar o tempo todo; mas ela esbarra na estrutura e na organização da escola que impõem um tempo determinado: para comer, para usufruir de um espaço externo que em seguida será utilizado por outra turma. Saura (2013) relata uma proposta para o desenvolvimento do brincar livre e espontâneo em que o tempo e espaço eram disponíveis para esta finalidade. Exceto pelas atividades de rotina de alimentar-se e lavar-se, as crianças podiam brincar por todo o período em que permaneciam na escola, ocupando todos os locais que elas pudessem frequentar no espaço escolar: “isso constitui fonte inesgotável de descobertas e aprendizados” (p.6). Da mesma maneira, Lorthiois (2008) relata que no trabalho coletivo desenvolvido no Núcleo de Estudos e Fazer Pedagógico, as crianças não recebiam aulas ou atividades dirigidas, mas tinham a liberdade de escolher livremente suas atividades.

²⁵ A professora era a pegadora enquanto a turma toda se escondia com o acompanhamento das auxiliares

Observei duas características da prática de Fabíola para potencializar o brincar das crianças: o contato com a natureza e com não-brinquedos.

Os espaços mais utilizados para este período de brincadeira eram o tanque de areia e o parque. Neles, o contato com a natureza era enriquecido por outros elementos acrescentados pelas professoras Fabíola e Renata. Na areia elas disponibilizavam folhas secas de palmeiras, penas coloridas amarradas na ponta de espetos de madeira, pinhas e água colorida com anilina. No parque elas ofereciam grandes pedras de gelo formadas por bexigas congeladas. Os materiais eram colocados sobre a areia ou terra sem nenhuma orientação e rapidamente as crianças se interessavam e brincavam com eles. Elas transformavam as folhas em um escorregador, colocavam a areia em uma ponta e a observavam cair do outro lado. Pedro brincou com a folha de palmeira como se fosse uma espada: fincando-a no chão, puxando e movimentando no ar como um guerreiro samurai.

As folhas também se transformavam em um sistema de canalização de água: cada criança segurava sua folha de maneira inclinada e a posicionava em direção a outra folha, de forma que, quando a água era despejada com o regador na ponta superior da primeira, escorria passando para outra folha, e depois para outra, até chegar ao chão (Ilustração 32). Uma das meninas do G5 traduziu em seu rosto o fascínio que este encadeamento provocava, quando o viu pela primeira vez, arregalando os olhos e abrindo a boca em uma mistura de espanto e alegria. Esta admiração, tão própria da criança diante da descoberta do mundo e de suas interações, esta capacidade imensa de maravilhar-se, era acolhida por Fabíola. A vivência deste sentimento de admiração que, como já mencionado anteriormente, é capaz de “transmutar o indivíduo nas profundidades do seu ser” (HEYER, 1963 *apud* LORTHIOIS, 2008, p. 20), revela nestes momentos o efeito transformador do trabalho com a matéria.



Ilustração 33 - Professora e crianças brincando com água e folhas de palmeira

TIRIBA (2010), em documento intitulado “Crianças da natureza”, elaborado por solicitação da Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação, apresenta um projeto pedagógico comprometido com a preservação da vida, em consonância com os princípios aqui apresentados, que define três objetivos: religar as crianças com a natureza; reinventar os caminhos de conhecer; e dizer não ao consumismo e desperdício:

O primeiro nos convida a um novo olhar de admiração, desfrute, reverência e respeito à natureza, como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida. O segundo objetivo nos convoca a rejeitar práticas pedagógicas que propõe um conhecimento intelectual e descritivo do mundo natural, entendendo-o como objeto de estudo, domínio das explorações humanas. (TIRIBA, 2010, p.3)

E sobre o livre brincar do corpo com a matéria acrescenta: “Só uma pedagogia que respeite as vontades do corpo poderá manter vivo o encantamento infantil, pois o livre movimento dos corpos está na origem deste encantamento, possibilitando a exploração e a indagação sobre os fenômenos” (TIRIBA, 2010, p.4-5).

Com as penas as crianças brincavam de varrer, espetavam-nas na areia fazendo diferentes composições, assopravam-nas como uma vela ou, ainda, as usavam para desenhar sobre a areia. Uma tarde, Alípio ficou por um bom tempo deitado na areia alisando-a com uma pena.



Ilustração 34 - Alípio deitado desenhando na areia

A água colorida, as crianças despejavam na areia e se divertiam com o líquido, que logo “desaparecia” quando era totalmente absorvido. Outras crianças colocavam a água em um balde e, aos poucos, acrescentavam areia e assim, mantinham a cor por mais tempo. O toque promovido pelo contato com a água e areia despertava nas crianças reações alegres. Como na cena de uma menina que estava agachada, enquanto despejava a água de sua garrafa no chão e observava a mistura da água com a areia e as alterações ocorridas do encontro destes dois elementos. Quando, de repente, essa garota sentiu na sola de seus pés a areia transformada em lama, ela se levantou rapidamente e começou a sapatear com alegria dançando a transformação mágica e encantadora da matéria!



Ilustração 35 - Menina sentindo a lama com os pés

Com as pedras de gelo, as crianças se deslumbraram com a sensação corporal provocada pelo contato com este estado físico e com o derretimento do gelo. Sentiam as gotas de água que escorriam pelas mãos ou pingavam no chão, e não demorou para que começassem a lamber! Tocavam o gelo com as mãos, os pés, as bochechas. Alguns meninos

jogaram futebol com a pedra que escorregava pelo chão e uma menina experimentou desenhar com giz sobre uma pedra grande de gelo!



Ilustração 36 - Menina desenhando com giz sobre o gelo

Os benefícios do trabalho com a matéria estão, antes de tudo, neste “*encontro prazeroso com a matéria*, no contemplar e no lidar com seus diferentes estados” (LORTHIOIS, 2008, p.11). Ao mesmo tempo, a autora nos aponta que o brincar com a matéria é, “em primeiro lugar, um trabalho corporal” (p.13). A matéria ensina a criança um fazer alegre: “porque a matéria é alegre. Ela é viva. Ela não morre, mas se consome. Então, de certa maneira, este fazer enraíza a criança na sua vida, no seu planeta, no seu ambiente maior; isso produz muita alegria, e a criança encontra o seu eixo” (p.12).

Outro aspecto essencial em relação ao trabalho com a matéria está no enraizamento promovido por esse contato. Nos primeiros anos de vida, as crianças estão mergulhadas no inconsciente e “[...] para elas a questão essencial é a da adaptação ao meio. É preciso desfazer seu apego à inconsciência original, porque sua persistência seria um poderoso obstáculo ao desenvolvimento da consciência, do qual elas precisam em primeiríssimo lugar” (JUNG, 1977 *apud* LORTHIOIS, 2007, p.101), sendo o contato com a matéria um jogo pedagógico por excelência.

Existiam também os encontros solenes e silenciosos da criança com a matéria. Duda sentou-se em uma mureta e colocou os pés dentro de um balde com lama. Ela movimentava os pés, colocando-os e tirando-os da água lentamente, completamente entregue,

com o olhar fixo em um ponto. A lama massageava seus pés. A professora Renata percebeu sua atitude e ofereceu mais água; ela aceitou, permanecendo concentrada por mais tempo.

Mais tarde, depois de outras brincadeiras, Duda sentou-se em outro lugar fazendo o mesmo; Laura se aproximou e começou a passar as mãos no pé dela, como se estivesse lavando-o. Duda então tirou os pés do balde e foi a vez de Laura colocar os seus. Então a Duda lavou os pés da amiga. As duas passaram a alternar entre quem colocava os pés e quem os massageava. Essa compenetração também esteve presente em outras crianças que brincavam em uma postura de silêncio e entrega, parecendo estar sozinhas e alheias à agitação a sua volta. Nas observações de Saura (2013, p. 8) “o brincar espontâneo mostrou-se sério, compenetrado, concentrado, pouco efusivo”.



Ilustração 37 - Duda com os pés em balde com lama



Ilustração 38 - Duda lavando os pés de Laura no balde

Este encontro com a matéria é também considerado por Lorthiois (s/d, p.3): “Nas suas brincadeiras com os elementos, a criança aceita os espelhos de Terra, Fogo, Água e Ar que a Natureza lhe oferece, e, à maneira dos alquimistas, na escuridão da matéria, ela lida com o mistério do seu ser”. E a criança, lidando com seus próprios mistérios, encontra seus

caminhos, que muitas vezes estão longe do domínio e percepção do educador: “Não saberia dizer quais foram os efeitos destes trabalhos corporais sobre esta menina, mas sinto cada vez mais o quanto podemos confiar na criança, porque ela sempre encontra aquilo que é bom e possível para ela” (LORTHIOIS, 2008, p.16).

Este contato da criança com a natureza promovendo um sentimento de harmonia e equilíbrio é destacado também por Tiriba (2010, p.8):

Religar as crianças com a natureza significa, na prática, reconhecer, como afirma Rousseau, que ela “palpita dentro de cada ser humano como íntimo sentimento de vida” (Chauí, 1978, p.XVI). As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem estar, onde há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar este equilíbrio.

Outro espaço de natureza utilizado por Fabíola era o parque. Além do contato com a terra, grama e os brinquedos ali existentes, as professoras Fabíola e Renata ocupavam um canteiro que não era utilizado pela comunidade escolar. Este canteiro, chamado de bosque, tinha toda a extensão da escola e cerca de dois metros de largura. Possuía algumas árvores, sendo duas amoreiras, mas era uma área ociosa. O espaço foi ocupado pela professora Fabíola e pelas crianças que foram, aos poucos, desbravando o “bosque”!

Do parque, havia um acesso ao canteiro, que acabou se tornando sua extensão nos dias em que elas brincavam lá. Depois de um pequeno trecho de grama, havia um morrinho, onde os galhos das primeiras árvores traziam ares de uma mata fechada por onde as crianças abriam caminho. Mais à frente, as árvores eram mais altas e os alunos caminhavam pelo chão de terra, coberto de folhas secas. Quase no final do canteiro, outra elevação, mas com pequenos muros de contenção, que criavam novos desafios.



Ilustração 39 - Entrando no bosque

A professora contou que para algumas crianças foi mais difícil ter a coragem de chegar até o final do bosque. Giulia, por exemplo, demorou. No começo ela ia até a primeira árvore e depois dizia que estava com medo. A professora a orientava para que voltasse. Durante as tentativas ela avançava um pouco mais, até que conseguiu chegar ao final.

As outras professoras da escola demonstraram resistência quanto ao uso dessa área; diziam que era suja e que havia animais mortos, o que Fabíola afirma nunca ter encontrado:

Claro que era sujo, jogavam um monte de lixo lá! [...] uma vez nossa turma foi lá e começou a tirar. Aí as crianças [diziam]: “Ai, isso daqui não é daqui”, e eles começaram a recolher copinho, era chiquinha²⁶ que tava perdida lá, tinha brinquedo velho que ninguém brincava. Eles limparam, por iniciativa deles. Ninguém precisou falar: “Ó vamos lá para limpar”, eles perceberam isso, assim, que aquilo lá não fazia parte do contexto. (Fabíola, História de Vida)

O que para as outras professoras poderia representar perigo e sujeira, para as crianças era possibilidade de aprender e de estar em contato com o espaço mais natural

²⁶ Prendedor elástico de cabelo.

existente na escola. As descobertas eram infinitas, desde as amoras, as folhas diferentes espalhadas no chão; a seiva de um tronco cortado que escorreu e ressecou, e que, descobriram, grudava como cola (que demorou dias para sair das mãos da professora e das crianças!).



Ilustração 40 - Professora mostrando seiva ressecada para criança

“Conseguem perceber o quão importante é para nossas crianças estar em contato com a natureza??

A criança pequena está com seus sentidos todos muito abertos para o mundo que elas vão descobrir. Em um ambiente natural, a criança está cercada de estímulos que proporcionam que os pequenos descubram o mundo enquanto se descobrem.” (Narrativa 2, grifo da professora)

A importância da existência de espaços que promovam o contato da criança com o “ar livre” e com a natureza, valorizando a vida e remodelando a rotina, os tempos e espaços das instituições de Educação Infantil, como Fabíola exemplifica em seu cotidiano ao encontrar soluções que fortaleçam este contato, é realçada por Tiriba (2010, p. 7, grifo meu):

[...] a natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos. As crianças declaram sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza [...] Valorizando este diálogo da criação é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de educação infantil, **possibilitando que as crianças possam ter acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos.**

A natureza é vista aqui enquanto espaço e enquanto brinquedo, matéria prima para ser desvendada, transformada pela criança. Piorski poeticamente reconhece a natureza enquanto brinquedo:

Brinquedos da flora, brinquedos da fauna, brinquedos minerais são reinos do brincar. Nestes reinos do brincar a imaginação é senhora soberana. Traz

informações e imagens de grande conteúdo valorativo, pois são imagens oriundas da natureza acumuladas na experiência humana. (PIORSKI, 2012 *apud* SAURA, 2013, p.7)

O acesso a estas imagens eu pude presenciar através dos gestos e movimentos curiosos de Iago ao interagir com uma pedra de gelo. Naquele dia, a professora disponibilizou no parque para as crianças pedras de gelos formadas por bexigas e luvas de silicone que haviam sido preenchidas com água e colocadas no congelador. Ela distribuiu algumas pedras de gelo de modo que as crianças tivessem que brincar juntas, pois não havia uma para cada um. As brincadeiras com gelo, espontaneamente, se concentraram em uma área de concreto onde havia uma escada que conduzia a um canteiro de grama e depois à horta. Enquanto brincavam, um dos meninos deixou a pedra de gelo escorregar de suas mãos e, ao cair no chão de concreto, ela se partiu em duas. O grupo se divertiu com a descoberta jogando novamente as partes de gelo e quebrando em pedras menores.

Iago foi sozinho para o canteiro próximo à horta com uma pedra de gelo grande. Seu encontro com o gelo pareceu recriar o encontro ancestral do homem com a pedra. Ele tentou jogar a pedra sobre um toco de madeira, mas ela não quebrou. Tentou novamente e o gelo rolou para a grama. E então ele se agachou, colocou o gelo sobre o toco de madeira e começou a manipulá-lo batendo levemente na madeira. O gelo escorregava de suas mãos. Ele repetiu o gesto de bater a pedra de gelo – a imagem lembrava a de um homem primitivo batendo uma pedra no chão. Uma lasquinha de gelo surgiu. Ele a pegou na mão, observando-a derreter, depois voltou a bater. Pedro estava ao lado de Iago, em silêncio, imóvel, atento.

Iago pegou a pedra e a cheirou. Como ela derretia, lambeu-a algumas vezes. Depois de um longo ensaio, ele a jogou e um outro pequeno pedaço apareceu. Ele sorriu. Após algumas batidas na madeira, ele se levantou e, no mesmo impulso, jogou o gelo para cima, que caiu e se espatifou! Artur e Pedro se aproximaram, cada um pegou um pedaço de

gelo e os três ficaram por um bom tempo agachados em volta do toco de madeira chupando gelo. Tudo aconteceu no mais profundo silêncio.



Ilustração 41 - A descoberta do gelo (pedra)

A professora testemunhou este momento e reconheceu a sua grandeza. Não poderia planejar para que isso acontecesse, mas sabia que as crianças encontram o que precisam em um ambiente como este. Em um de seus textos reflete: “Quando as crianças brincam, arte, movimento, sensações, descobertas estão presentes de forma indissociada! Não vejo a menor probabilidade de isolar a criança em áreas, a criança é um todo!” (Narrativa 7).

O desenvolvimento a que a criança é desafiada, mediante a exploração de seu corpo e da natureza, antes de ser algo planejado e imposto pelo educador, é algo que pode fluir dentro de um ambiente e com a compreensão como aqui expostos. Maria Amélia Pereira, Péo, percebe este impulso de desenvolvimento como uma busca inerente ao crescimento da criança:

Logo que vai conseguindo dominar determinados movimentos do corpo, os desafios não precisam ser colocados, a criança os coloca para si própria, imediatamente, a cada aprendizagem feita. A sequência de desafios é infinita. O processo de conhecimento é um desafio interno, constante. (PEREIRA *apud* SAURA, 2013, p.6)

E Saura (2013, p.7) complementa: “É no brincar e no corpo que as crianças elaboram – com o auxílio da cultura da infância e do seu amplo repertório – questões ontologicamente humanas, por isso estruturantes”. A descoberta da pedra (gelo) por Iago remonta a estas questões que, ao brincar, a criança se vê impelida a descobrir e a elaborar.

Esta curiosidade despertada nas crianças pelo contato com a matéria é também arquetípica: “A curiosidade do homem, que o levou a fazer experiências com as substâncias, sempre se baseou na idéia de que, indiretamente, ele poderia descobrir mais acerca da Divindade [...]” (VON FRANZ, 1979 *apud* LORTHIOS, 2007, p.102), o que podemos ver também na criança a se construir enquanto homem espiritual ao brincar com a matéria (LORTHIOIS, 2007).

Outro aspecto que me tocou foi a postura de contemplação de Pedro diante da ação de Iago. Esta entrega ao contemplar, em um estado de passividade, de quase inatividade era presente em outros momentos enquanto as crianças brincavam. Este estado de contemplação, de maneira geral, dificilmente é possível dentro da escola, ao que a professora considerou: “É muito difícil você aceitar isso, porque professor tem uma mania de ter que colocar uma utilidade. Tem que servir pra alguma coisa, [se] não vai servir pra alguma coisa, pra que que você vai ficar parado olhando?” (Entrevista Encontro 7). Ela se refere ao livro *A criança mágica: a redescoberta da imaginação na natureza das crianças*, de Joseph Chilton Pearce, em que o autor discorre sobre a contemplação:

Tem uma parte do livro que ele fala que um dos prazeres da criança é o prazer da contemplação, e ele fala: deixar a criança parar, se aquietar e parar para olhar [...] a gente acha que não tem nenhuma utilidade. Sim, vai saber o que que não tá passando na cabeça daquela criança quando ela está olhando aquilo? Quanta criatividade que não pode estar sendo disparada ali naquele momento! (Entrevista Encontro 7)

Além do contato direto com a natureza, destacou-se também, na prática de Fabíola, o uso de elementos que não se caracterizavam como brinquedos. Saura (2013, p.7) identifica estes elementos como materiais não estruturados e confirma o interesse das crianças por eles em seu brincar espontâneo: “Estes materiais permitiram ampla flexibilidade de uso, permitiram uma autonomia que se expressou segundo as próprias necessidades e buscas das crianças, sem restringir suas ações”.

As professoras Fabíola e Renata intencionalmente disponibilizavam para as crianças objetos que, nas mãos delas, perdiam seu valor utilitário, mas ampliavam a dimensão simbólica e criativa. A atitude das crianças nos ensina que nem sempre as brincadeiras estão nos brinquedos, mas podem estar no que não é brinquedo!

Caixas de papelão podem ser brinquedos divertidíssimos! Crianças as empurravam, colocavam na cabeça, seguravam com o braço e corriam, carregavam em dupla ou trio, entravam e ficavam escondidas nelas por muito tempo! Em uma tarde no pátio, as crianças brincaram com caixas de papelão (dentre outras coisas):

Quando as crianças pequenas brincam com caixas elas experimentam o objeto, seu corpo, o espaço, os amigos. Como é entrar em uma caixa grande? Como é entrar em uma caixa pequena? Será que eu consigo me mover dentro dela?

[...] O legal é que ninguém propõe pras crianças: "Hoje vamos entrar e sair das caixas!". As caixas estão a disposição delas para serem exploradas da maneira como quiserem. Uma dica importante é não criar expectativas sobre o que vai vir a seguir. Disponibilize o material e espere para ver o que acontece! (Narrativa 8)



Ilustração 42 - Criança descansando dentro de caixa de papelão

A procura por espaços de contenção, como quando ficam apertadinhas dentro de uma caixa de papelão, pode expressar uma necessidade da criança: “as casas que as crianças constroem com mesas, colchões e cadeiras, às vezes, parecem ter a função de cercar, espremer, constituir um invólucro de contornos palpáveis, indubitáveis, rente aos corpos, e dificultar ao máximo a movimentação” (LORTHIOIS, 2008, p.180). Estas posturas podem atuar também como trabalhos corporais velados através de espaços de aconchego físico.

Em relação aos materiais não estruturados, Renata Meirelles pondera:

As crianças, esses seres em constante criação e transformação, merecem de nós o não pronto, o não estruturado, para poderem se sentir respeitadas como produtores de conhecimento, de cultura, de imagens e poesia. [...] Uma valorização estruturante que lhes abre o canal do ousado, do imprevisto e da experimentação, fundamentais no processo de potencializar-se. (MEIRELLES, 2009 *apud* SAURA, 2013, p. 7-8)

Esta declaração, antes de significar uma negação dos brinquedos infantis, pretende despertar nos educadores a abertura ao espírito da criança: para aquilo que não está pronto, não determinado. Como quando Daniel, descendo pela rampa, descobre a ponta oca do corrimão, experimenta falar dentro dela e ouve o som grave e alto que sai do outro lado transformando o corrimão em alto-falante!



Ilustração 43 - Daniel falando na ponta do corrimão

Ou quando as crianças, ao brincarem de riscar o chão com giz, olham para cima e descobrem que pode ser mais interessante desenhar embaixo dos degraus da escada.



Ilustração 44 - Crianças desenhando com giz embaixo do degrau da escada

O brinquedo ainda pode ser o próprio corpo: enquanto um grupo de crianças pulava e gritava alegremente, Murilo tapava e destapava os ouvidos quando elas gritavam, parecendo interessado no som ora alto, ora abafado. Sua brincadeira se estendeu até quando elas pararam de gritar. A beleza do brincar está também na delicadeza expressada por Pedro,

que criou um ramalhete com vários canudos, após ter colocado uma florzinha dentro de cada um deles.



Ilustração 45 - Ramalhete de Pedro

Este singelo gesto de Pedro fez ecoar em mim uma fala de Lorthiois (2008) sobre o verdadeiro jogo desempenhado pelas crianças:

As crianças que conheço parecem partilhar com o pensador Agostinho da Silva o sonho de uma nova ordem mundial, na qual a organização será de ordem religiosa, e será articulada em volta dos “três grandes jogos do universo”: - primeiro jogo: criar beleza; - segundo jogo: servir; - terceiro jogo: rezar. (p. 131)

7.3 A criança e o corpo

O espaço da alma tem sido muito destacado até agora. Mas é preciso não perder de vista que valorizar o desenvolvimento psicológico e espiritual requer o reconhecimento do corpo enquanto sede da individualidade, pois “A alma pressupõe um corpo vivo para que suas imagens possam viver” (JUNG, 1963 *apud* LORTHIOIS, 2012, p. 107).

No contato com Fabíola e suas crianças, deparei-me com uma dança infinita de movimentos, passos, pulos, gritos; ora expansivos, ora acolhedores, ora dispersivos, ora contemplativos: a dança espontânea do “corpo brincante” (SAURA, 2013) que se movimenta com liberdade e graça.

Ao compreender “que uma vida humana se escreve, em primeiro lugar, com um corpo, sobre a Terra” (LORTHIOIS, 2007, p.99) se faz preciso que “os direitos do corpo” sejam reconhecidos, sem os quais a individualidade não poderá se realizar, assim como,

“inversamente, o corpo também não pode desenvolver-se se a singularidade espiritual não for reconhecida” (JUNG *apud* FARAH, 2008, p.275).

A presença do corpo é afirmada na Pedagogia Profunda, por meio dos toques sutis, do trabalho com a matéria, da dança: “do corpo que é tocado, do corpo que se movimenta, do corpo que constrói e se expressa” (LORTHIOIS, 2012, p. 107), do corpo que é celebrado em liberdade nos movimentos da criança. Leme (2012) descreve este corpo ao qual nos referimos como *corpo vivente* convidando a uma percepção ampliada do mesmo:

O corpo vivente pode ser considerado como o cadinho, o *locus* onde se estabelecem relações entre todas as polaridades que o compõe (corpo sujeito *versus* corpo objeto; corpo físico *versus* corpo psíquico; corpo vivido *versus* corpo natureza física; alma *versus* corpo; corpo *versus* mente); é onde convivem causas e significados. É o mediador entre o biológico e o psíquico: é produzido pelas relações entre o mundo interno e mundo externo, e é nele que se operam as relações do interno-externo e suas alterações. Ele é mundo interno e externo ao mesmo tempo; é onde ambos os mundos se encontram e se distinguem a um só tempo. (LEME, 2012, p.132)

E esse “um só tempo” a que a autora se refere é o aqui e agora, o presente que a criança vive intensamente, porque habita seu corpo com inteireza, com todos os seus sentidos plenos e despertados, e tal presença deve ser preservada e respeitada. Assim, antes de tudo, a inclusão do corpo na educação implica em liberdade, no respeito a este estado de integração de corpo e alma, que é próprio da criança.

As crianças do G2 e G3 tinham muita liberdade para movimentar seus corpos. Elas não eram obrigadas a andar em fila, quando a alegria de caminhar em direção ao parque ou tanque de areia impelia seus corpos a se lançarem em uma corrida para este encontro tão esperado. Também não eram desencorajadas a subir ou a se pendurar por medo de que pudessem cair. Os acidentes, aliás, eram raros. A professora refletia: “eles brincam muito, eles experimentam muito o corpo e o espaço, não é? Então eles sabem a distância, o impulso que eles têm que fazer pra pular e tal [...] e a gente quase não tem acidente” (Entrevista Encontro 3).

A professora reconhece a importância de a criança estar inteira em sua ação, sem a preocupação trazida muitas vezes pelo adulto. Ela percebia que, enquanto outras crianças brincavam no parque, elas ouviam suas professoras gritando o tempo todo: “Não faz isso, não faz aquilo!”. Durante entrevista com as professoras Fabíola, Renata e Júlia elas argumentaram que, quando o adulto dirige esse tipo de fala à criança, é provável que ela se machuque, pois esta atitude atua quase como uma prescrição para a criança.

Esta postura diz respeito a uma presença do adulto que inibe a movimentação da criança e provoca medo nela. As professoras, por outro lado, investem na confiança na criança, sem transferir a ela medos desnecessários:

[...] quando a criança está, na experiência, ela tem que estar com todos os sentidos ativados para aquilo. E o adulto quando vai lá e já joga essa desconfiança - essa insegurança pra cima da criança - ela não vai com todos os sentidos, ela já ativa o sentido, acho que é visão e audição, que são sentidos de alerta também. Então, ela vai ficar o tempo inteiro ligada no externo pra ver se não vai acontecer nada, e não vai se concentrar inteiramente naquilo. (Entrevista Encontro 7)

A professora contou que estava lendo um livro de Claire Warden sobre a importância de as crianças correrem riscos: “as crianças têm que viver isso, porque vivendo riscos [...], a gente tá deixando que ela se sinta mais segura; por mais que a gente tenha medo, [...] ela tá criando confiança, ela tá se desenvolvendo em outras áreas [além] do que se ela não tivesse correndo risco” (Entrevista Encontro 7). Ela se lembrou de uma mureta que ficava no final do bosque e que era um desafio, pois dividia dois níveis de terra e era consideravelmente alta para as crianças. Elas, à medida em que foram avançando na exploração do bosque, descobriram este local. Primeiro começaram a brincar de pular de um lado para o outro da mureta, até que foram chegando a pontos cada vez mais altos do morro de terra e conseguiram subir a mureta alcançando o ponto mais alto do bosque: “Então se eles conseguiram subir lá em cima não foi porque eu coloquei, foi porque eles tiveram capacidade, então, meu, eles não

vão cair [...] se cair, foi um acidente, *ok*, mas eles estão preparados para cair” (Entrevista Encontro 7).

Além da liberdade para movimentar o corpo, a Pedagogia Profunda apresenta também os toques sutis e trabalhos corporais, “alguns bastante lúdicos, [...] que tocam a criança em todos os níveis do seu ser, ajudam a desfazer bloqueios e promovem uma harmoniosa circulação de sua energia” (LORTHIOIS, 2008, p.217). As técnicas criadas pelo professor Pethő Sándor buscam a autorregulação do organismo e criam “um diálogo entre consciência e corpo” (RIBEIRO-BLANCHARD, 2012, p. 53).

A aprendizagem dos toques sutis e de outros trabalhos corporais pelos educadores ocorre pela vivência percebendo, no próprio corpo sua atuação e seus benefícios (LEME, 2012). Essa vivência é essencial, pois “antes de tudo, o trabalho corporal consiste num diálogo fervoroso de um corpo com outro corpo, diálogo refinado, que pressupõe imenso respeito mútuo” (LORTHIOIS, 2007, p.99). Dessa maneira os educadores são trabalhados por estes toques e, carregam neles, o poder dos toques que experimentaram no corpo (LORTHIOIS, 2007).

A professora Fabíola não propunha diretamente a aplicação de trabalhos corporais nas crianças, o que não quer dizer que eles não ocorressem espontaneamente enquanto elas brincavam.

A introdução dos toques sutis no espaço pedagógico, assim como a postura íntima de educadores eles mesmos trabalhados por esses toques, parecem autorizar, por assim dizer, uma criação espontânea de trabalhos corporais por parte das crianças. Elas começam então a trocar toques benéficos não ensinados pelo adulto, e paralelamente ocorre, conquistado pelo trabalho do educador sobre ele mesmo, um ‘não-interferir’ cada vez mais sutil, e um estar presente cada vez mais delicado. (LORTHIOIS, 2007, p.99)

Foi o que ocorreu enquanto as crianças brincavam no parque com as pedras de gelo e, com pequenas florzinhas que brotavam no gramado, molhadas pelo gelo que derretia,

elas começaram a “escrever gestos sobre o corpo do outro” (LORTHIOIS, 2007, p.100) e se deliciaram com o efeito produzido. Nas palavras da professora:

A reação das crianças é sempre algo mágico! Por mais que tentemos antecipar as ações das crianças, alguns acontecimentos são únicos e é isso que nos move! Ver essas reações, encantamentos, descobertas acontecerem. E uma das surpresas mais deliciosas veio da combinação de gelo e dente-de-leão!

Passar o dente-de-leão no gelo... E depois passar a flor no corpo! Quanta sensibilidade existe nesses pequenos!



Teve "massagem" nas crianças



E nos adultos também!

Durante a massagem, eu estava deitada enquanto algumas flores foram sutilmente tocadas em meu rosto e nas minhas pernas. Um grupo de crianças se aproximou e começou a gritar, acharam que eu estava dormindo e queriam me acordar. Eu e as crianças que estávamos envolvidas na massagem, conversamos com eles para não ter barulho, mas não adiantou... mudamos de lugar. Uma das meninas disse: "É tão lindo esse silêncio não é?"

É pra gente se encantar?? ()SIM ou () COM CERTEZA. (Narrativa 4)

Logo em seguida, as crianças que gritavam encontraram um dente-de-leão e começam a tocar a professora também! Em silêncio, aos poucos elas foram saindo e ficaram apenas Débora e Natália que tocavam a professora com delicadeza. Débora virou-se para as

outras crianças e lhes disse, mostrando a florzinha: “Nós estamos fazendo isso daqui na Fabíola. É gostoso!”. A professora então se ofereceu para fazer na menina, que aceitou prontamente.

Entregou a florzinha para a professora e deitou-se. Fabíola e Natália acariciaram suas pernas e rosto. Depois Natália levantou a camiseta de Débora e colocou a florzinha sobre a barriga fazendo uma leve pressão com o dedo próximo ao umbigo. A professora tocou a barriga também com a flor, primeiro em pinceladas, depois fazendo movimentos circulares em torno do umbigo. Natália colocou o dente-de-leão em cima do umbigo como que o encaixando sobre ele, e depois tocou o umbigo com a ponta do dedo. No rosto, os toques começaram na testa, descendo por entre as sobrancelhas e pelo nariz e depois indo até as bochechas. Deixaram Débora completamente entregue, relaxada, pálpebras pesadas, fechando-as em alguns momentos.



Ilustração 46 - Trabalho corporal com gelo e dente de leão

A experiência de aprender, aplicar e receber trabalhos corporais, pode oferecer ao educador “a possibilidade de *apreciar os toques eventualmente embutidos em brincadeiras infantis*” (LORTHIOIS, 2012, p. 108, grifo da autora) assim como a de “abrir-se para a *compreensão do efeito de certas brincadeiras*, testemunhá-las, considerá-las com respeito e abrir espaço para que ocorram” (p.109, grifo da autora).

Estes toques também aconteciam em diversos contextos. Quando brincavam no pátio, Daniel estava deitado de barriga para baixo sobre uma mesinha enquanto outras crianças o tocavam nas pernas, pés, cabeça com um cano de plástico e faziam-lhe pequenas pressões com as mãos.



Ilustração 47 - Toque em criança deitada sobre a mesa

Em outro momento, as crianças brincaram dentro da sala do G3. Uma menina estava atrás de Isadora, segurando nas mãos um carrinho de plástico. Ela encostou as rodinhas na nuca da amiga e o fez subir pela cabeça, passando-as pela testa e terminando no nariz. Isadora se virou e as duas gargalharam!



Ilustração 48 - Toque na nuca, cabeça e testa com carrinho

Estes toques que presenciei, embutidos nas brincadeiras, exemplificam a criação espontânea de trabalhos corporais, e “merecem o estatuto de toques sutis; pois, mesmo sem intencionalidade consciente, há fervor e não falta sutileza” (LORTHIOIS, 2012, p. 109-10). Revelam também as potencialidades de promover a integração psicofísica em um ambiente educacional por meio de trabalhos corporais e do brincar das crianças.

7.4 Relação da professora com as crianças

Tenho destacado a importância do educador para a realização de uma Pedagogia Profunda, pois são os educadores (pais e professores) “a terra da infância, os testemunhos de suas vivências, do seu existir” (LORTHIOIS, 2012, p.108) e devem estar à altura da grandeza das crianças.

Gostaria agora de destacar alguns aspectos, a respeito da personalidade da professora Fabíola, que observei na sua relação com as crianças. Não pretendo com isso exaltá-la, nem torná-la medida ou modelo para o desenvolvimento de outros educadores, mas retratar como suas características pessoais se faziam presentes na relação com as crianças e atuavam em consonância com os princípios de uma educação que almeja a integralidade do ser humano.

Uma das características mais marcantes de Fabíola é a entrega na brincadeira com as crianças. A professora brinca mesmo! Enquanto outros educadores demonstravam indiferença às brincadeiras, conversavam sobre assuntos diversos ou observavam com distanciamento, Fabíola interagia o tempo todo com as crianças.

Relacionava-se com interesse e alegria, tratando as crianças com respeito, não falava com diminutivos ou de maneira infantilizada, como muitos adultos costumam fazer. Sua relação era verdadeira e de contato bem próximo às crianças. Lorthiois (1998, p. 39-40) ao se referir ao contato com crianças autistas, afirma: “É preciso colocar-se inteiramente no lugar dessas crianças, entrar em contato direto com elas, não intelectualmente [...] mas pelo corpo, pela vivência do gesto e através da alma”, mas acredito que o ensinamento que as crianças autistas nos trazem é justamente que devemos buscar este contato com toda criança, para que elas possam nos conduzir até o “país da alma”.

De maneira geral, após organizar o necessário para o desenvolvimento das atividades, a professora sentava-se no chão e inseria-se nas brincadeiras com as crianças. “Como que eu vou falar pra criança ‘faz isso’ se eu não tô fazendo junto? Não tem nexo uma coisa dessas, se você não tá brincando junto. Então, eu gosto sempre de brincar muito” (Fabíola, História de vida).

Sua presença não era invasiva, mas respeitosa; algumas vezes silenciosa, na espera que as crianças a procurassem. Ou em uma interação espontânea, ao se interessar verdadeiramente pelo que as crianças brincavam ou faziam. Provavelmente devido a esta postura, as crianças a procuravam muito para brincar: com areia, água, de pega-pega, ou mesmo transformando momentos cotidianos em diversão, como quando iam regar as plantas da horta com a mangueira e brincavam de fazer chuvinha se deliciando com a água.

Certa vez, quando as crianças brincavam de riscar com giz o chão, as paredes, as mãos e até o rosto, a professora, como uma menina, começou a riscar o chão chamando algumas crianças: “Vocês sabem que tem uma brincadeira que a gente risca no chão assim? Chama amarelinha”. Outras crianças que estavam correndo se aproximaram para ver. Enquanto ela riscava, algumas crianças já começaram a pular e ela logo mostrou como se brincava.

As crianças se divertiram tentando pular com um pé só! Ana Vitória parecia marchar, pisando com força; Jeniffer foi andando quase na ponta dos pés; Alípio disse que não conseguiria e a professora o ensinou a pular juntando e separando os dois pés. As crianças gostaram muito da amarelinha, que nas doces palavras de Lýdia Hortélio: “É uma dança infinita!”²⁷, coreografada pelos movimentos alegres das crianças com a professora.

²⁷ Palestra “A criança nova... a criança eterna”, realizada em 24/05/2013 no SESC- Bauru/SP.



Ilustração 49 - Professora pulando amarelinha com crianças

A entrega às brincadeiras tal qual uma criança, revela um relacionamento da professora com seu “lado infantil”, que tem um sentido muito significativo, “especialmente na medida em que ele ainda é, de um modo geral, ingênuo, espontâneo e brincalhão, e próximo às raízes emocionais/instintivas do adulto” (JACOBY, 2010, p.24).

Sobre o brincar com a criança, a professora considera:

Eu acho que quando você está envolvida de fato na brincadeira, você sabe quando dá pra você entrar, e quando não dá, quando as crianças estão se resolvendo bem, e quando cabe assim, você vê uma criança tentando, você tem um repertório que pode ajudar ela na ideia. Mas isso só acontece se você está ali [...] observando e brincando. E muitas vezes também vem o convite da criança, de você estar dentro. (Entrevista Encontro 4)

E quero destacar: “isso só acontece se você está ali”, por isso é essencial a presença atenta do educador. E silenciosa, para perceber o que acontece. Este silêncio pode ser expresso também pelo silenciar de nossas ideias pré-concebidas, das brincadeiras já prontas, das respostas arraigadas, para descobrir o que a criança está propondo, o que está trazendo de novo.

Essa postura e a interação com as crianças levam ao nascimento de novas ideias:

É bem engraçado como as ideias aparecem na nossa cabeça. É um momento qualquer e de repente **PLUFT!** Lá está ela! Um dia desses, enquanto as crianças brincavam no parque de areia, eu tive uma ideia: e se as crianças brincassem com água colorida?? A ideia ficou guardadinha (Narrativa 7).

O mesmo aconteceu enquanto as crianças brincavam com gelo. A professora estava observando-as brincar quando, de repente, disse a elas: “Sabe o que a gente pode fazer na hora que chegar na sala? A gente pode pegar tinta, colocar na forminha de gelo e pôr na

geladeira pra ver se vira gelo. Pra gente [poder] pintar com tinta de gelo. Só que aí não vai poder chupar!”.

A professora evidencia uma postura de abertura para o novo, para suas intuições, para aquilo que não foi aprendido apenas na formação em Pedagogia Profunda, mas que pode ser criado, inventado, transformado, assim como as crianças quando brincam.

Ao mesmo tempo esta proximidade com as crianças permite uma compreensão maior de suas vivências, dos medos e das alegrias das descobertas. A professora fazia aula de tecido acrobático²⁸ e compara sua experiência com o que sentem as crianças. Ela contou sobre como foi fazer sua primeira manobra de queda, em que, depois de enrolar o corpo no tecido e prendê-lo nas pernas e pés, ela deveria soltar as mãos para que o corpo caísse e ficasse preso no tecido pelos membros inferiores. No momento que ela deveria fazer isso, a instrutora lhe disse para soltar as mãos. Com medo, Fabíola respondeu: “Eu já soltei!”, ainda segurando. A instrutora insistiu: “Não. Solta! Conta um, dois, três e vai”, e ela ainda com medo perguntou: “Mas, vai dar certo?”. Esta vivência a levou a pensar na reação das crianças quando desciam no escorregador pela primeira vez ou quando tinham medo de entrar no bosque. Esta percepção do medo na sua vida a levou refletir sobre a importância de respeitar o tempo de cada um e a sensação que cada um tem.

O autoconhecimento é fundamental para a educação individual. O educador dedicado a este processo, ao mesmo tempo em que se aproxima da criança no seu eterno vir-a-ser, torna-se para ela referência para seu próprio desenvolvimento.

Quando vocês negligenciam seu próprio bem-estar buscando o bem-estar dos filhos, vocês deixam uma herança ruim, uma muito má impressão do passado [...] Se vocês estão sempre preparando a felicidade dos filhos, não saberão como procurar sua própria felicidade, e seus filhos não aprenderão como procurar a deles. (JUNG, 1988, p.1544)

²⁸ Tecido Acrobático é uma técnica circense, trata-se de um grande tecido fixado a uma altura variável pelo qual o acrobata sobe e realiza sua performance amarrando-se, enrolando-se, girando, etc

É preciso que o educador – seja ele pai ou professor –, viva sua própria vida com plenitude. Fabíola se dedica a si mesma atendendo a seus chamados internos: ela faz tecido acrobático, pratica danças circulares com frequência, viaja por muitos lugares. Ela nos mostra que “no plano individual, o educador – seja ele pai ou professor – precisa viver, ser verdadeiro, fazer o que gosta com coragem e determinação, brincar, estudar, trabalhar e estar disposto a encontrar as pessoas certas” (LORTHIOIS, 2008, p.221).

As lembranças da sua própria infância também permeavam a relação com as crianças. Uma tarde, enquanto brincavam no pátio, uma criança se aproximou dela com uma Barbie e ela disse: “Quando eu era pequena, a minha Barbie chamava Barbie Barbosa” e sugeriu que a menina chamasse a boneca assim. Em outro momento, enquanto brincava de areia e água com um grupo de crianças, ela se lembrou: “Quando eu era pequena, eu gostava de fazer um castelo assim”, e mostrou como jogava areia molhada e formava bolinhas sobre um monte de areia. Era uma atitude corriqueira da professora se referir à sua infância, principalmente contando para as crianças como ela brincava.

Mas a lembrança mais emocionante foi provocada pelas amoreiras que a remetiam à jabuticabeira da sua primeira escola:

[...] o que mais me encantava [na escola] era a jabuticabeira. Grande e frondosa, ficava na entrada do pátio. Porém só passei a admirá-la de tal forma após ver minha professora subindo entre seus galhos e enchendo uma caneca grande de alumínio com muitas bolinhas pretas. Ela chamava as crianças para perto da árvore e ensinou como comer a JABUTICABA. Desde então, passei a observar a tal árvore à espera de deliciar-me com a tal frutinha preta!

[...]

Hoje penso que eu queria mais que deliciar-me com as jabuticabas. Eu queria ver minha professora subindo por entre os galhos e pensar que um dia também conseguiria fazer aquilo; eu queria a fruta daquela árvore que eu encontrava todos os dias e esperava ansiosa o momento que as bolinhas pretas apareciam. Enfim, o que eu queria era bem mais que as jabuticabas.

Hoje trabalho numa escola que tem um "bosque" (o nome que eu dou para um corredor gramado e com algumas árvores). Dentre as árvores existem duas amoreiras. Desde que cheguei na escola, no início do ano, as observo, de olho em quando apareceriam as primeiras amoras. Adoro amoras! E eis que agora, em agosto lá estavam elas! Pretas, graúdas, deixando suas marcas pelo chão. Passarinhos pulam, voam e cantam por entre os galhos. Há amoras para todos! Aproximei-me do tronco junto com as crianças, subi no

muro e consegui apanhar algumas, um número suficiente para que todos pudessem experimentar.

No entanto, o que realmente importa é que aquela árvore já não é qualquer árvore. É a amoreira, a árvore das amoras. Ela não é mais igual a outras cem mil árvores. Antoine de Saint-Exupery, em seu livro "O Pequeno Príncipe", fala um pouco sobre esse criar laços, na passagem em que o príncipe dialoga com a raposa: "Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo."

Além de cativar, criar laços com a natureza, as crianças passam a perceber seu entorno de maneira diferente. (Narrativa 9)

A sua professora, que no passado colhia jabuticabas para ela, inspirou-a a ser esta professora Fabíola que no presente também sobe no muro para colher amoras para as crianças, se alegra, se entrega, vive e brinca junto! Essa professora que, em um movimento de ascensão, se dedica a buscar os frutos que possam nutrir a alma das crianças.

Em uma das aventuras para pegar amoras no bosque, encontrei um grupo de crianças que esperava embaixo das árvores, enquanto a professora subia na mureta. Davi dizia, em um misto de entusiasmado e ansiedade: "Eu nunca comi amora, Fabíola!". Quando ela desceu, segurava as amoras na palma da mão e as crianças pegavam. Davi pegou sua amora e saiu andando com ela para experimentar em outro lugar, sozinho.



Ilustração 50 - Professora colhendo amora para as crianças

Os tesouros da infância de Fabíola pareciam ser compartilhados também com suas crianças; neste caso em especial, com Davi, que como ela quando pequena, deslumbrou-se

com a professora que foi buscar amoras, “lá do alto” para ele. O menino talvez tenha recebido o mesmo néctar que alimentou a alma de Fabíola quando criança.

Ao conversar comigo sobre esta incrível coincidência (Jabuticabas e Amoras) Fabíola se emociona ao lembrar o dia em que, já formada em Pedagogia, reencontrou sua professora: “Foi muito gostoso reencontrar!” e, segurando o choro, ela confessou: “Aí eu fico pensando também se um dia eu vou reencontrar, sabe?”, referindo-se aos seus alunos que são hoje tão pequenos, mas imaginando os homens e mulheres que se tornarão, carregando as sementes que ela possa ter lhes oferecido, assim como sua professora que colhia jabuticabas para ela.

Ela parece saber de sua responsabilidade enquanto educadora para o desenvolvimento de uma criança e, ao mesmo tempo, que não pode imaginar quais marcas deixará neles, pois independe de sua vontade consciente. Mas, certamente, o empenho em seu próprio desenvolvimento, e em se tornar o locus de uma pedagogia melhor, são das mensagens mais belas que emite para a alma das crianças.

8 OS SENTIDOS DESSA MANDALA

Faço agora um convite para que nos distanciemos do centro desta mandala, transportando-nos novamente para um plano superior, de onde a observaremos em duas dimensões. O movimento da dança se faz agora congelado em uma imagem, e, contemplando-a, quero tecer minhas últimas palavras sobre os sentidos que me despertam.

É imprescindível destacar o que aprendi neste processo, considerando-se que um trabalho de investigação está sempre inscrito em uma história de vida (SÁ-CHAVES, 2002 *apud* SOLIGO, 2007), sem me desvencilhar da tarefa de pesquisadora em sinalizar possíveis contribuições da pesquisa e indicações para futuras investigações.

A Pedagogia Profunda, nascida na história de vida de Céline Lorthiois, está sendo, com este trabalho, introduzida no meio acadêmico. Para além do referencial teórico junguiano e de pós-junguianos, são poucas as publicações científicas que se aproximam dessa pedagogia. Jung, em sua obra, dedicou-se pouco ao desenvolvimento infantil, tendo delineado alguns aspectos que foram aprofundados e ampliados por seus discípulos (NEUMANN, 1991, 1995; JACOBY, 2010; FORDHAM, 2006; BYINGTON, 2003). Os desdobramentos práticos destes conhecimentos têm sido aplicados, principalmente, na atuação terapêutica. Todavia, iniciativas que visam à articulação entre educação e a psicologia junguiana começam a despontar, provocando reflexões sobre a importância do inconsciente, da relação professor-aluno, da educação individual e do respeito às outras dimensões do ser humano para além do observável (CINTRA; ALBANO, 2010; MAIN, 2012; ROWLAND, 2012). Enquanto prática educacional, há experiências no ensino superior que buscam contemplar o inconsciente no processo de formação (CINTRA; ALBANO, 2010; ROWLAND, 2012). A vivência das danças circulares sagradas como proposta de formação continuada de educadores, também tem sido praticada e difundida por Osteto (2006, 2007, 2009). Entretanto, enquanto proposta

educacional orientada para o desenvolvimento integral da criança que se aproxime dos pressupostos da Pedagogia Profunda, destacamos apenas Saura (2013). A escassez de trabalhos científicos afins pode ser compreendida por duas hipóteses: assim como a Pedagogia Profunda não nasceu em um cenário acadêmico, e seu desenvolvimento não está vinculado a ele, outras experiências educacionais que possam existir, fundamentadas por princípios consonantes, também podem não ter penetrado na academia; podemos também considerar que a aproximação entre Educação e Psicologia Junguiana é recente sendo um campo a ser explorado teórica e praticamente.

Quanto a este trabalho, revela uma prática silenciosa, que sem anunciar uma militância, a semeia nos corações daqueles se envolvem ou se deixam envolver: as crianças (que são terra fértil e acolhedora), as auxiliares, uma professora que se aproxima a pretexto de integrar crianças de diferentes faixas etárias, as serventes e merendeiras que se surpreendem com a desenvoltura e autonomia das crianças, aqueles que observam e, mesmo sem se aproximar, percebem a presença de “algo” diferente. Há também os incômodos que ela parece provocar ao romper com certas práticas estabelecidas: na ocupação dos espaços, na movimentação das crianças pela escola, na escuta atenciosa à criança, na entrega à brincadeira.

A conquista de um olhar desnudado dos vícios de uma educação padronizada, colocando o educador em uma condição crítica e criativa, só pode ser alcançada por um processo de formação. Mas a formação a qual me refiro está assentada, antes de tudo, na educação individual, no processo de educação de si mesmo ao qual o educador deve se dedicar incansavelmente. A formação do educador na Pedagogia Profunda visa fortalecê-lo neste sentido, oferecendo a ele, primeiramente, recursos que contemplem seu corpo, sua alma,

bem como sua razão, seus conhecimentos e emoções. Que o coloquem em contato com os anseios, os medos, os sonhos que vivem em seu espírito²⁹.

Os mesmos princípios que são colocados para a educação da criança, constituem a formação do educador na Pedagogia Profunda: confiança e liberdade. O curso de formação, que é organizado em módulos, oferece ao educador um leque de possibilidades, indicações de leitura para aprofundamento, filmes que apóiam as reflexões, referências a experiências significativas; enfim, um universo é descortinado. Cada um, porém, desenvolve sua busca no seu tempo atendendo às suas necessidades individuais, bem como respeitando suas próprias limitações e possibilidades. Esta pesquisa é a minha maneira de me apropriar da Pedagogia Profunda. Cursei o primeiro módulo em 2008, mas só tive condições de me aprofundar nas leituras básicas indicadas naquele período, durante o desenvolvimento do mestrado. Da mesma maneira, o contato frequente com Fabíola e o clima de sua sala de aula, ofereceram-me recursos inestimáveis na minha formação enquanto educadora. Este respeito ao ritmo de cada educador e a sua autonomia constituem o ambiente descontraído da formação de educadores em Pedagogia Profunda, um ambiente de “fervor e entusiasmo” (LORTHIOIS, 2012, p. 108).

A aproximação com outros profissionais com inquietações semelhantes e o conhecimento de práticas interessantes são também um ponto de fortalecimento para esses educadores. Os Encontros de Pedagogia Profunda, com oficinas de danças circulares e de práticas corporais e artesanais, criam a possibilidade de estreitamento desses laços. A criação dessa rede de apoio e colaboração complementa as atividades formais e favorece a realização de práticas como a aqui apresentada. Há também a possibilidade de um acompanhamento pedagógico individual dos educadores em busca de autoconhecimento (LORTHIOIS, 2012).

²⁹ Outra proposta muito interessante é citada por Lorthiois (2008, p.222): “Minha colega Maria Amélia Pereira idealizou um programa de formação do educador que consistiria em cinco oficinas: uma de teatro, uma de autoconhecimento, uma de dança e música, uma de brinquedos e uma de histórias”.

Para além da educação individual, esse processo atinge a relação do professor com a criança. A abertura da personalidade do professor ao educando ou a oportunidade que a criança encontre este acesso (JUNG, 2002) favorecerá o desenvolvimento da criança. Esta abertura estabelece uma relação horizontal entre o educador e a criança, constituindo-se em uma relação verdadeira (MAIN, 2012) na qual pode-se reconhecer o arquétipo do mestre-aprendiz.

Outro destaque importante está na colocação da confiança como base para a relação do educador com a criança. Para além do choque que este termo possa provocar ao ser pronunciado no meio educacional – que tradicionalmente é palco de debates e práticas, estabelecendo processos de ensino e intervenções que visam contribuir para o desenvolvimento da criança – esta colocação, contextualizada nas situações aqui apresentadas, se torna um convite a ampliar as reflexões sobre a relação entre educador e educando.

É importante ressaltar que estamos nos debruçando aqui sobre a “outra metade da educação” (JUNG, 2002), isto é, a educação psíquica. É bem provável que, quando ela estiver assegurada, possibilitando o desenvolvimento psicológico sadio da criança, o desenvolvimento cognitivo tenderá a se encaminhar sem dificuldades (LORTHOIS, 2008; JUNG, 2002).

O conflito entre natural e cultural está relacionado com a tensão entre aquilo que se desenvolve instintivamente e aquilo que deve ser ensinado culturalmente. A Psicologia de Jung reconfigura a visão de ser humano ao articular profundas relações entre psique inconsciente, cultura humana e natureza (ROWLAND, 2012).

Natureza e cultura são, para Jung, aspectos biológicos e espirituais do ser humano (MAIN, 2012). Estes aspectos se mesclam no processo de desenvolvimento da criança, pois quando tratamos da consideração do inconsciente na educação, é preciso reconhecer que a

cultura é, ela mesma, fruto deste inconsciente. É também por meio do contato com a realidade cultural, que a criança vai acessando e atualizando estas imagens primordiais que constituem o inconsciente. A distinção entre matéria e psique é muito tênue observada desta perspectiva; Jung, ao final de sua vida, estava convencido de uma estreita relação entre o inconsciente e a matéria inorgânica, o que evocaria o conceito de uma realidade unitária (VON FRANZ, 1996b).

O que a prática da professora Fabíola evidencia é que, em um ambiente descontraído e com a presença de um educador atento, empenhado em seu próprio desenvolvimento cultural e psíquico, esses fatores podem atuar como espaço para que a criança vá encontrando ressonâncias entre o que acessa inconscientemente e o que o mundo cultural lhe apresenta. É uma constante integração entre interior e exterior; o brincar é o veículo desta integração, em que as imagens interiores são atualizadas na realidade exterior. Tendo possibilitadas estas condições, a ação da criança impulsiona o seu desenvolvimento, e é neste processo que se assenta a confiança enquanto princípio para o educador.

A liberdade para expressar a si mesma, para reconhecer suas próprias necessidades e escolher atividades que as atendam, dedicando-lhes o tempo que elas exijam, é o princípio complementar nesta educação. Essa liberdade permite que a criança se conheça e se exercite na lida com seu mundo interior, desenvolvendo assim sua *autonomia*, ou seja, a obediência à própria lei. É para que a alma se faça presente no processo educacional que a liberdade é imprescindível.

É responsabilidade do educador oferecer um ambiente em que a criança possa atuar com liberdade. Os limites, colocados de maneira clara e simples, favorecem o desenvolvimento da autonomia das crianças na movimentação pelo espaço e no relacionamento com seus pares. Os recursos disponíveis para a criança também compõem esse ambiente.

Na prática de Fabíola identificamos um intenso contato com a natureza. Para além dos limites estruturais do espaço físico, a professora demonstrou que sempre é possível encontrar uma solução criativa para oferecer à criança o contato com a matéria. As brincadeiras das crianças nestes espaços de natureza e com outros elementos naturais disponíveis, reafirmam a conexão entre a natureza e o homem. Os encontros sagrados que acontecem entre a criança e o mistério são camuflados pelo jogo; e emitem para nós uma mensagem poética e sutil nos conclamando a reconhecer que: “A criança é o *homo religiosus* que recebe comunicações sobre o essencial, ela cumpre o ritual, celebra o culto de ser criança, possui a consciência do além, deixa o mito atuar nela” (LORTHIOS, 2008, p.111). E, como representantes do divino, reconhecem o corpo como templo, por vezes cobrindo-o de toques sutis de maneira intuitiva, ou por trabalhos corporais velados em suas brincadeiras, consolidando sua conexão com o “país da alma” (LORTHIOIS, 1998).

Identificamos também que a educação para a diversidade, que é por essência inclusiva, está além das condições físicas e do currículo. Ela está assentada primeiramente no professor, que poderá acolher a diversidade e buscar formas criativas, juntamente com as crianças, de atender necessidades individuais. A cultura inclusiva se constrói na formação pessoal dos educadores que se colocam em relação de aprendizagem com as crianças. Nesta perspectiva, podemos compreender que parte dos incômodos gerados nos professores, e que se converte em grande dificuldade, ao receber um aluno com deficiência, seja a de que para este aluno, nada do que já está pronto é adequado. Estas crianças, com suas necessidades específicas, desafiam a padronização e conclamam um olhar individual. É preciso criar, reinventar, reconstruir o espaço e as relações, redefinindo o currículo: a cultura pessoal e coletiva daquela comunidade. E este desafio dificilmente será cumprido de maneira solitária. As crianças podem ser grandes parceiras nessa tarefa, pois “cada criança é um revolvedor, um questionador, uma inquietude viva, nada à vontade nos caminhos já traçados” (LORTHIOIS,

2008, p. 61). Com a sua colaboração, certamente alcançaremos metas maiores e uma educação capaz de refletir a diversidade do ser humano. Por isso, acredito que a Pedagogia Profunda oferece uma rica contribuição para a conquista de uma educação para a diversidade.

Entretanto, este estudo de caso, é uma tímida provocação em um amplo universo a ser explorado. A grande importância da formação do educador convida a um aprofundamento dessa inusitada formação complementar, e ao acompanhamento de um número significativo de educadores envolvidos com ela. Da mesma maneira, surgem outras questões relacionadas às aberturas possíveis no Ensino Fundamental para a integração da Pedagogia Profunda, assim como na Educação Especial. Adianto que existem educadores inseridos nesses ambientes educacionais que, certamente, dispõem de um material rico a ser descortinado. A integração de diferentes faixas etárias também é uma sugestão interessante para mapeamento e investigação de experiências que atuam neste sentido.

Para mim, o desafio maior continua em minha própria educação. Sinto-me cada vez mais convencida que a auto-educação é um caminho possível, e o mais autêntico que experimentei, visando contribuir em prol de um mundo, e de uma educação, melhor. Este é, para mim, o jogo de ser humano. Não poderia concluir, senão, inspirada por Céline:

Para jogar o jogo de ser humano, dispomos de ferramentas que têm o poder de nos colocar discretamente em contato com o incomensurável; e isso nos dá o direito de nos sentir pequenos e atemorizados, e o dever, no entanto, de ousar representar nosso papel, proferir a nossa mensagem, e de sermos instrumentos atuantes em prol de uma harmonia que ultrapassa e contém os nossos propósitos pessoais. (LORTHIOIS, 2008, p. 81)

Quando estava finalizando este texto, saí de casa após um dia chuvoso em que as nuvens começavam a se abrir e o céu a aparecer. Encontrei um arco-íris em cada direção do meu caminho. Foi um presente para minha reflexão final! Arco-íris são mensagens do céu nos lembrando das verdadeiras luzes, muitas vezes ocultas ao nosso olhar, que nos despertam um sorriso, encantamento e idéias místicas sobre seu significado. Que nos revigoram, colorindo

não apenas o céu, mas nossa alma. Desejo que este trabalho possa evocar o mesmo que o arco-íris, que lembre as verdadeiras luzes por vezes esquecidas no mundo da Educação, e provoque a renovação de nossos mais profundos ideais, em favor de uma harmonia que nos transcende e, ao mesmo tempo, nos contém.

Que as sementes destas amoras e jabuticabas encontrem terra fértil e cresçam se tornando árvores frondosas. E que as crianças possam brincar entre elas, contemplando a ascensão de seus educadores em busca de frutos para nutri-las, em seu corpo e sua alma.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Education for all: making it happen**. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre, 1995.

ALMEIDA, Lucia Helena Hebling. **A psicologia organísmica, a psicologia junguiana e a utilização de desenhos**: uma reflexão para a educação física. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

_____. **Danças circulares sagradas**: imagem corporal, qualidade de vida e religiosidade segundo uma abordagem junguiana. 346 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000374930> >. Acesso em 22 outubro 2013.

_____. **A psicologia junguiana e o corpo no processo de individuação**. In: ZIMMERMANN, Elisabeth (org). *Corpo e individuação*, Petrópolis: Vozes, 2009a.

_____. **A psicologia junguiana, a psicologia organísmica de Sandor e o uso de desenhos**: o desvendar de um rosto, uma nova identidade. In: ZIMMERMANN, Elisabeth (org). *Corpo e individuação*, Petrópolis: Vozes, 2009b.

ALVES, Rubem. **A escola dos meus sonhos**, Revista Educação, 2003. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/76/artigo232754-1.asp>>. Acesso em 02 dez 2013.

ARMSTRONG, Felicity. **Intégration ou inclusion?** L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, 134, pp. 87-96, 2001.

ABNT, Associação brasileira de normas técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro. 2 ed, 2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em 22 jan 2014.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Cidade Escola Aprendiz** - Bairro-escola e Educação Integral. Disponível em < <http://cidadeescolaaprendiz.org.br/> >. Acesso em 02 dez 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON, Phil. **Narrative reflective writing**: "It got easier as I went along", *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**, tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Morinho Baptista, Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita**: o relatório de Condorcet. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.84, Set, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302003000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Jan. 2014.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300002>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**, São Paulo: Brasiliense, 49 reimpressão da 1 ed, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**. Brasília, 2 de dezembro de 2004 Disponível em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 22 jan 2014.

BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches** - Manual de orientação Pedagógica. Brasília, 2012.

BRINCANTE. **Curso: A Arte do brincante para educadores**. Disponível em
<http://www.institutobrincante.org.br/cursos/ver/1> Acesso em 21 fev 2014.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber**: O fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana, São Paulo: Religare, 2003.

CALATONIA. Apresenta informações gerais sobre Calatonia. Disponível em:
<http://www.calatonia.net/>. Acesso em 22 outubro 2013.

CARRILLO, Natalia. **Atrevete a imaginar**, ilustrações Maria Fernanda Mantilla, Bogotá: Panamericana Editorial, 2003.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **O direito de aprender de todos e de cada um**. In: Coleção UNESP-SECAD-UAB: Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania, Mara Sueli Simão Moraes, Elisandra André Marante, organizadoras. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, v. 2, 2009.

CARVALHO, Carlos Solano. **Introdução às Danças Circulares Sagradas**. In: RAMOS, Renata Carvalho Lima (org). Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e cura, São Paulo: TRIOM, Faculdade Anhembi Morumbi, 1998.

CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. Disponível em
<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br/>. Acesso em 02 dez 2013.

CÉSAR, M. **A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos**. In: David Rodrigues (org.), Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO. Disponível em <
<http://www.cpcd.org.br/>>. Acesso em 02 dez 2013.

CINTRA, Simone Cristiane Silveira; ALBANO, Ana Angélica. **Memória e (re)criação na formação de professores**: trilhando caminhos. Caderno Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 105-111, jan-abr, 2010. Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100008. Acesso em 18 fev 2014.

CORREIA, L. **Educação inclusiva ou educação apropriada?** In: D. Rodrigues (org.), Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!**: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

DIBO, Monalisa. **Mandala**: um estudo na obra de C.G.Jung. Último Andar Cadernos de Pesquisa em Ciências da Religião, São Paulo, n.15, p. 66-73, dez, 2006. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/13184/9709>>. Acesso em 09 jan 2014.

DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.) **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, ed. especial, ed. indígena, ed. jovens e adultos. Série Educador em formação, Belo Horizonte: Formato, 2004.

DELMANTO, Suzana. **Toques Sutis**, São Paulo: Summus, 1997.

DOREA, Célia Rosângela Dantas. **A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação**. Educação em revista, n. 49, Curitiba, Set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Jan. 2014.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000300010>.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 3 ed, 1994.

FARAH, Rosa Maria. **A Origem da Calatonia**. s/d a . Disponível em <http://www.calatonia.net/textos_22.htm>. Acesso em 06 fev 2014.

_____. **Pethö Sándor** - Biografia. s/d b. Disponível em <<http://www.calatonia.net/petho.htm>>. Acesso em 06 fev 2014.

_____. **Integração Psicofísica**: o trabalho corporal e a psicologia de C. G. Jung, São Paulo: Companhia Ilimitada, 2 ed., 2008.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2ª ed, 2005.

FRANCO, S.C. **Cultura – Inclusão e Diversidade**. São Paulo: Moderna, 2006.

FREIRE, Madalena Weffort. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 20 ed, 1999.

FORDHAM, Michael. **A criança como indivíduo**, São Paulo: Cultrix, 2006.

GALVÃO, C. **Narrativas em Educação** / Narratives in Education. Revista *Ciência & Educação*, 11(2), 2005, p. 327-345.

GIL, A.C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4 ed, 2002.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GUERRINI, Ivan Amaral. **Em busca do Professor Quântico**: crônicas de uma trajetória no limiar do caos, São Paulo: All Print Editora, 2008a.

_____. **A Nova Ciência, a Nova Sociedade e a Nova Educação** In: CELANO, Sandra; GUERRINI, Ivan Amaral. Mãos que tocam a alma: sugestões para uma educação transdisciplinar, São Paulo: TRIOM, 2008b.

GUTMAN, Laura. **A maternidade**: e o encontro com a própria sombra. Tradução de Luís Carlos Cabral, Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

HENDERSON, Joseph L. **Os mitos antigos e o homem moderno**. In: JUNG, C. G. O Homem e seus símbolos, tradução de Maria Lúcia Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5 ed, 1996.

HILLMAN, James. **O código do ser** - uma busca do caráter e da vocação pessoal, tradução Adalgisa Campos da Silva, Rio de Janeiro: Objetiva, 3ed, 1996.

HORTÉLIO, Lúcia. **História de uma manhã** - Registro fotográfico. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1987.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura, tradução João Paulo Monteiro, 4 ed, São Paulo: Perspectiva, 1996.

INSTITUTO ROMÃ. **Vivências com a natureza**. Disponível em <<http://www.institutoroma.com.br/>>. Acesso em 21 fev 2014.

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE. **Cinesiologia Psicológica** - Integração Psicofísica. Disponível em <<http://www.sedes.org.br/site/node/80>>. Acesso em 03 fev 2014.

JACOBI, Jolande. **Símbolos em uma análise individual**. In: JUNG, C. G. O Homem e seus símbolos. tradução de Maria Lúcia Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5 ed, 1996.

JACOBY, Mario. **Psicoterapia Junguiana e a pesquisa contemporânea com crianças**: padrões básicos de intercâmbio emocional, tradução de Alexandre Schmitt, São Paulo: Paulus, 2010.

JAFFÉ, Aniela. **O simbolismo nas artes plásticas**. In: JUNG, C. G. O Homem e seus símbolos. tradução de Maria Lúcia Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5 ed, 1996.

JUNG, Carl Gustav. **Nietzsche's Zarathustra**. Notes of the seminar given in 1934-1939 by C.G. Jung. Ed by James I. Jaret. Vol 2, Bollingen Series XCIX. Princeton University Press, 1988, p 1544. Tradução livre de ex-alunos de Pethő Sándor.

_____. **Memórias, sonhos e reflexões**, reunidas e editadas por Aniela Jaffé, tradução de Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

_____. **O Homem e seus símbolos**, tradução de Maria Lúcia Pinto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 5 ed, 1996.

_____. **O desenvolvimento da personalidade**, tradução de Frei Valdemar do Amaral; revisão técnica de Dora Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 8 ed, 2002.

LEME, Elvira Maria. **O corpo-sentido na pedagogia da Integração Psicofísica**. In: SPACCAQUERCHE, Maria Elci (org). *Corpo em Jung: estudos em calatonia e práticas integrativas*, São Paulo: Vetor, 2012.

LOURENÇÃO, Elizabeth Soares P.; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel; SILVA, Mariana Giunta da. **Inclusão e acessibilidade no equipamento urbano escola** - Relatório de orientação para adaptação de escolas em promoção do uso autônomo e seguro da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida critérios de acessibilidade estabelecidos pela abnt nbr 9050/2004. Presidente Prudente, jul 2006. Disponível em <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Guia%20Acessibilidade%20-%20PJ%20Presidente%20Prudente.pdf>>. Acesso em 22 jan 2014

LORTHIOIS, Marie-Céline G. R. Florio. **A escola reconsiderada a partir do discurso de alunos**. 1990. 219 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LORTHIOIS, Céline. **A dança na Roda da Vida**. In: RAMOS, R. C. L. (org.). *Danças Circulares Sagradas, Uma Proposta de Educação e Cura*. São Paulo: Triom, 1998.

_____. **Edificação de crianças e adolescentes no jogo dramático espontâneo e através da aplicação indireta de trabalhos corporais**. Revista Hermes, São Paulo, n.10, p. 26-33, 2005.

_____. **Pedagogia profunda. Por quê? Para quê? Como?** Revista Hermes, São Paulo, v. 12, p. 96-105, 2007.

_____. **Shiva nas escolas, nos lares, nas oficinas de artes**; Shiva em toda parte. Revista ABCEDUCATIO, São Paulo, n. 69, ano 8, p. 30-31, 2007b.

_____. **Exercícios de Pedagogia Profunda: uma inclusão da alma na educação**, São Paulo: Paulus, 2008.

_____. **Os toques sutis na educação: um religar do corpo com a cabeça**. In: SPACCAQUERCHE, Maria Elci (org). *Corpo em Jung: estudos em calatonia e práticas integrativas*, 1 ed, São Paulo: Vetor, 2012.

_____. **O ambiente da Pedagogia Profunda**,s/d. Material oferecido aos alunos do curso de Pedagogia Profunda.

MAIN, Shiho. **‘The Other Half’ of Education: Unconscious education of children**, Educational Philosophy and Theory, v. 44, n. 1, p. 82-95, 2012. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00643.x Acesso em 06 set 2012

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**, tradução de Gaetano Lo Monaco, São Paulo: Cortez, 13 ed, 2010.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia** - fundamentos e recursos básicos, São Paulo: Moraes, 1989.

MENDES, E. G. **A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação de políticas e formação de educadores**. Projeto de Pesquisa de Bolsista Produtividade aprovado pelo CNPQ. Mimeo, São Carlos-SP, 2002.

_____. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set/dez 2006.

MORAES, Sumaya Mattar. **MEMÓRIA E REFLEXÃO**: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de arte, 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya_mattar_moraes.pdf>. Acesso em 22 outubro 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**, Porto Alegre: Sulina, 3 ed, 2007.

NEUMANN, Erich. **A criança**: Estrutura e dinâmica da personalidade em desenvolvimento desde o início de sua formação, tradução Pedro Ratis e Silva. São Paulo: Cultrix, 1991.

_____. **História da Origem da Consciência**, tradução de Margit Martincic, 2 ed, Cultrix: São Paulo, 1995.

OCA. **OCA Escola Cultural** – Educação através da Cultura (e Arte). Disponível em <<http://ocaescolacultural.org.br/>>. Acesso em 02 dez 2013.

OLIVEIRA, Paulo César; CARVALHO, Patrícia de. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**, Revista Paideia, v.17, n.3, 219-230, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança**: formação - transformação. Tese (Doutorado), - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. **Na jornada da transformação**: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. Revista Pro-Posições, v.18, n.3 (54), p.195-210, set/dez 2007. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/54-artigos-ostetole.pdf>>. Acesso em 22 fev 2014.

_____. **Na dança e na educação**: o círculo como princípio. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.

PEDAGOGIA PROFUNDA. **Jung na Educação**. Apresenta informações sobre a Pedagogia Profunda, cursos, danças circulares, técnicas de relaxamento e artigos relacionados. Disponível em: <<http://www.pedagogiaprofunda.com/>>. Acesso em 22 outubro 2013.

PEREIRA, Maria Amélia. **O toque e três histórias**, 1997. Disponível em <http://www.calatonia.net/textos_04.htm>. Acesso em 06 fev 2014.

PIOZZI, Patrizia. **Utopias revolucionárias e educação pública**: rumos para uma nova "cidade ética". Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, Out, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300005>.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. **Memorial de formação:** quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo & SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história*. São Paulo, Graf. FE, 2005. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf>. Acesso em 08 abr 2014.

RAMOS, Renata Carvalho Lima (org). **Danças Circulares Sagradas:** uma proposta de educação e cura, São Paulo: TRIOM, Faculdade Anhembi Morumbi, 1998.

READ, Herbert. **A educação pela arte**, tradução Valter Lellis Siqueira, São Paulo, Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO-BLANCHARD, Anita. **A consciência e sua base no corpo**. In: SPACCAQUERCHE, Maria Elci (org). *Corpo em Jung: estudos em calatonia e práticas integrativas*, São Paulo: Vetor, 2012.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva, Porto: Porto Editora, 2001.

ROMANYSHYN, Robert. **Complex Education:** Depth psychology as a mode of ethical pedagogy, *Educational Philosophy and Theory*, v. 44, n. 1, 2012. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00658.x

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima. **Educação escolar para crianças:** o que dizem sujeitos deste direito. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em <http://bdtd.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3644>. Acesso em 25 mar 2014.

ROWLAND, Susan. **Jung and the soul of Education** (at the Crunch), *Educational Philosophy and Theory*, v. 44, n. 1, p.6-17, 2012. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00639.x
Acesso em 06 set 2012

SAIANI, Claudio. **Jung e a Educação:** uma análise da relação professor/aluno, 3 ed, São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

SANDÍN-ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**, tradução Miguel Cabrera, Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAURA, Soraia Chung. **O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante**, *Revista brasileira de educação física e esporte*, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/2013nahead/rbefe_aop_1513.pdf>. Acesso em 02 jan 2014.

SCHIRNECK, Hubert. **O que é um sonho?**, Jonas perguntou, tradução de Sergio Tellaroli, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

SCUOPPO, Angela. **Os toques sutis na psicoterapia infantil**. In: SPACCAQUERCHE, Maria Elci (org). *Corpo em Jung: estudos em calatonia e práticas integrativas*, São Paulo: Vetor, 2012.

SEMETSKY, Inna. **Introduction:** Jung and Inclusive Education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 44, n. 1, 2012. doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00664.x

SILVA, A. et al. **“Conte-me sua história”**: reflexões sobre o método de História de Vida, Mosaico: estudos em psicologia, v. I, n. 1, p. 25-35, 2007.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**, tradução de Tatiana Belink; direção de Fanny Abramovich, São Paulo: Summus, 1978.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** - Instituição de sujeitos. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempos de infância, tempos de escola**: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). Revista Educação e Pesquisa, v.25, n. 2, São Paulo, jul, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200010>.

SPACCAQUERCHE, Maria Elci (org). **Corpo em Jung**: estudos em calatonia e práticas integrativas, São Paulo: Vetor, 2012.

TIRIBA, Léa. **Crianças da Natureza**. Documento elaborado por solicitação da Coordenação de Educação Infantil/COEDI/SEF/MEC, Agosto/2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em 02 mar 2014.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa** - Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas, Petrópolis: Vozes, 5 ed, 2011.

VASCONCELOS, C. dos S. **Reflexões sobre a Escola da Ponte**. Revista de Educação AEC. n. 14, out-dez, 2006.

VILHENA, Maria Aparecida Freitas de. **O desenvolvimento da personalidade e o processo de individuação** - A visão de Jung e de pós-junguianos. In: ALBERTINI, Paulo; FREITAS, Laura Villares de (orgs.), *Jung e Reich* – Articulando conceitos e práticas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

VON FRANZ, M. L. **O processo de individuação**. In: JUNG, C. G. O Homem e seus símbolos, tradução de Maria Lúcia Pinto. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 5 ed, 1996a.

_____. **Conclusão**: A ciência e o inconsciente. In: JUNG, C. G. O Homem e seus símbolos, tradução de Maria Lúcia Pinto. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 5 ed, 1996b.

ZIMMERMANN, Elisabeth (org). **Corpo e individuação**, Petrópolis: Vozes, 2009.

WARWICK, C. **O apoio às escolas inclusivas**. In: D. Rodrigues (org.). Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

WURZBA, Lilian. **A dança da alma** – a dança e o sagrado: um gesto no caminho da individuação. In: ZIMMERMANN, Elisabeth (org). Corpo e individuação, Petrópolis: Vozes, 2009.

**APÊNDICE 1 - Roteiro de Observação de Indicadores da Cultura Inclusiva no
Ambiente Escolar**

Adaptado de Mendes (2002)

I – Apresentação da instituição

- Identificação
- Histórico
- Caracterização sócio-cultural do bairro e alunos
- Número de alunos e classes
- Recursos humanos
- Corpo docente

II – Ambiente físico e recursos materiais

A. Descrição:

- Número de sala de aula;
- laboratórios;
- biblioteca;
- sala de administração;
- salas de apoio para reuniões, projetos, etc;
- quadras esportivas;
- cozinha, cantina, etc;
- jardins, áreas de lazer;
- Equipamentos disponíveis
- organização e manutenção do ambiente e dos recursos materiais
- dinâmica de ocupação dos espaços

B. Observação:

Acesso

- A escola possui uma estrutura de fácil acesso e segura para todos, ou seja, os percursos possíveis são sinalizados, bem iluminados e livres de qualquer obstáculo, bem como devidamente adaptados, com rampas de acesso, portas largas e ganchos na parede ao alcance das crianças.

- O acesso externo à escola é adequado com a presença de guias rebaixadas, rua asfaltada ou ponto de ônibus próximo.
- A superfície é livre de obstáculos, por exemplo, se há buracos no chão, pedras, terra, etc.

Sala de aula

- O local é arejado, iluminado, com baixo nível de ruído, amplo e limpo, com áreas definidas por carpetes e estantes.
- O tamanho e a posição dos móveis são adequados, e estes são dispostos de modo a facilitar a movimentação e o posicionamento das crianças nas várias atividades que elas realizam.
- Existem materiais adequados para estimulação do desenvolvimento, materiais estes observados quanto às suas formas, cores, tamanhos, comodidade e praticidade.
- A relação professor/criança é adequada.

Banheiro

- A altura de pias e vasos sanitários é condizente com as necessidades das crianças.
- O tamanho do banheiro é ajustado às crianças.
- As crianças têm acesso ao sabonete, papel higiênico e toalhas de papel para enxugar as mãos.

Refeitório

- O tamanho de mesas e cadeiras é adequado para as crianças, bem como a distância entre os móveis.
- O número de crianças por mesa e o espaço da mesa por criança são adequados.
- Existe uma cadeira de rodas acessível.
- Os utensílios como copos e talheres e pratos estão em um bom estado de conservação.
- A criança não é aborrecida por barulho e confusão da situação.
- É verificado se a criança pode entender a necessidade de esperar em linha ou à mesa.

Parque/Áreas de Lazer

- Há brinquedos adaptados às crianças e adequados para estimulação do desenvolvimento como balanços, tanque de areia, bolas ou brinquedos de montar.
- As superfícies são adequadas de modo a não oferecerem riscos ou maior dificuldade para as crianças.
- A educadora auxilia no posicionamento das crianças nos brinquedos.

III – Gestão escolar

- Integração da equipe gestora
- Gestão democrática
- Integração com as famílias

IV – Projeto Político Pedagógico

- Análise documental
- Forma de elaboração
- Avaliação: frequência, quem participa, de que maneira ocorre

V – Relação Escola-Comunidade

- Instituições coletivas (Associação de Pais, Conselho de Escola, etc)
- Participação dos pais no cotidiano escolar
- Reunião de pais
- Atividades abertas à comunidade
- Outros serviços oferecidos pela instituição

APÊNDICE 2 - Roteiro de Observação da Prática Docente

- Relação da educadora com crianças
- Relação entre as crianças
- Comunicação (visual, verbal, corporal)
- Organização do espaço
- Rotina
- Diversificação de atividades
- Atividades dirigidas X Atividades livres
- Reflexividade da educadora
- Interação da educadora com outros professores
- Relação da educadora com a família

ANEXO 1 - Curso de Pedagogia Profunda – Ementa Módulo 1

Destinado, basicamente, a pedagogos, professores, psicopedagogos, psicólogos e profissionais que atuam na área de educação e cultura infantil.

Objetivo: propiciar uma reflexão sobre a atuação do profissional junto à criança, em meio escolar ou em outros ambientes -educacionais ou terapêuticos-, assim como um aprimoramento dessa ação.

Conteúdo Programático

Parte teórica: o pensamento de Jung constituirá o eixo desta parte do curso. Recorreremos ainda a outros autores e a uma documentação diversificada.

- 1- Pedagogia Profunda – Sándor Pëtho – Jung.
- 2- A criança e os elementos.
- 3- Dispersividade, destrutividade, provocação: A Criança-Shiva.
- 4- O difícil exercício da verdadeira criatividade infantil.
- 5- Educação e espiritualidade: O Jogo de Ser Humano .
- 6- Prejuízos do ensino padronizado em almas de crianças.
- 7- Re-Criações infantis.
- 8- A Pedagogia da dança na vida e na educação – A didática da tolerância.
- 9- Remédios pedagógicos: meios de contenção suaves e jogo dramático espontâneo.

Parte prática:

- Trabalhos corporais: técnicas de abordagem corporal ensinadas pelo Dr. Sándor Pethö, e outras afins
- Danças Circulares e outras práticas de dança em educação e no trabalho com crianças em geral.
- Técnicas artesanais: tecelagem, macramé, origami, papel machê, velas, cerâmica, mosaico...
- Trabalhos manuais, brincadeiras e brinquedos com diversos materiais : papel, tintas, gesso, argila, madeira... (com terra, fogo, água e ar).

Para compreender este fazer lúdico, consideraremos aspectos históricos e simbólicos das diversas práticas na antropologia, na história das religiões, em contos e lendas e na busca do alquimista.

Carga horária: 36 horas.

ANEXO 2 - Curso de Pedagogia Profunda – Ementa Módulo 2

Parte teórica:

- Crianças em Liberdade.
- Brinquedos, Deslocamentos, Posturas e Toques de Crianças em Liberdade.
- Princípios de Pedagogia Profunda.
- Sonhos na Pedagogia Profunda
- Introdução à Imaginação ativa: Desarmamento infantil; Vocabulário, Letras de Canções Infantis, Brincadeiras Pedagogicamente Corretos e Transmissão de Valores.

Parte prático-teórica:

- Água, Fogo, Terra e Ar.
- A Dança Circular enquanto técnica de Trabalho Corporal / O Trabalho Corporal à luz do espírito da Dança Circular.

Parte prática:

- Danças Circulares, do Mundo e Infantis – Ampliação do repertório.
- Trabalhos Corporais do Dr Sándor – Aquisição e aplicação de técnicas variadas.
- Brinquedos com movimento.
- Máscaras e trabalhos manuais diversos, de acordo com a experiência e o desejo do grupo..

Carga horária: 24 horas.

ANEXO 3 – Curso de Pedagogia Profunda – Ementa Módulo 3

Parte teórica:

- Françoise Dolto, seu olhar sobre a infância.
- Sonhos de crianças – Jung.
- Sobre o desenho infantil.
- O pensamento de Rudolph Steiner.
- O arquétipo da Criança.

Parte prático-teórica:

- Água, Fogo, Terra e Ar continuam em pano de fundo.
- Estudo de casos trazidos pelos participantes.

Parte prática:

- Danças do mundo – Ampliação do repertório.
- Trabalhos corporais do Dr Sándor – Aquisição e aplicação de técnicas variadas
- Argila 2 : da mão até o torno.
- Argila 3 : modelagem de animais e seres humanos.
- Trabalhos manuais diversos, de acordo com a experiência e o desejo do grupo (com gesso, madeira, cartão ondulado; papel reciclado, sabonetes, pequenos instrumentos musicais, bordado...)

Carga horária: 24 horas.

ANEXO 4 - Curso de Pedagogia Profunda – Ementa Módulo 4

Parte teórica:

- Contribuição de Agostinho da Silva para uma Pedagogia Profunda.
- Mitos, contos e lendas na Pedagogia Profunda.
- Peter Danov e a Pan-Eu-Ritmia.
- A Natureza na Educação Infantil pelos Princípios da Pedagogia Profunda
- Tipos psicológicos

Parte prático-teórica

- Estudo de casos trazidos pelos participantes

Parte prática

- Danças do mundo, ampliação do repertório – Paneuritmia – Danças infantis
- Trabalhos corporais do Dr Sándor – Aquisição e aplicação de técnicas variadas
- Brinquedos com movimento
- Argila 3 : modelagem de animais e seres humanos
- Trabalhos manuais diversos, de acordo com a experiência e o desejo do grupo (construções com cartão ondulado, origami, sabonetes, miçangas, pequenos instrumentos musicais, bordado, tricô, crochê, quilling, cestaria... trabalhos com fios...)

Carga horária: 24 horas.

ANEXO 5 - I Encontro de Pedagogia Profunda

PROGRAMAÇÃO

9:00 CHEGADA DOS PARTICIPANTES
 9:30 VIVÊNCIA DE DANÇAS CIRCULARES – MÔNICA POYARES
 10:00 SAÚDE MENTAL NA REDE PÚBLICA - CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA PROFUNDA NOS ATENDIMENTOS CLÍNICOS E NA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL – MARIA TEREZINHA MARCONDES VEIGA
 10:30 DANÇA CIRCULAR E PEDAGOGIA PROFUNDA NA SALA DE AULA – MARÍLIA LOPES
 11:00 UM OLHAR PARA A PESSOA DO EDUCADOR – MAITY LOTUFO LEAL DE MORAES
 11:30 OFICINAS DE TRABALHOS CORPORAIS
 12:00 COLETIVIDADE E INDIVIDUALIDADE NUMA TURMA DE CRIANÇAS SURDAS – AMANDINE LORTHIOIS
 12:30 CONEXÃO ENTRE RITMOS NATURAIS DIA E NOITE E RITMOS DA CRIANÇA CAIÇARA - JOANNA LEME
 13:00 ABRE A RODA TIN DO LÊ LÊ - OS CAMINHOS DAS RODAS NA SALA DE AULA – MÔNICA POYARES
 13:30 VIVÊNCIA DE DANÇAS CIRCULARES - ANDRÉIA GOBATO DE CARVALHO
 14:00 A MANIFESTAÇÃO DOS ARQUÉTIPOS NAS DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS – ANDRÉIA GOBATO DE CARVALHO
 14:30 O TEAR NA AULA DE ARTES – VIVIANE FERNANDA SANTOS OLIVEIRA
 15:00 UM DIA NA ESCOLA CIRANDA – GISELA ARAGONI SCHIAVO
 15:30 OFICINAS DE TRABALHOS MANUAIS - VIVIANE OLIVEIRA, GLÓRIA GOSCIOLA
 16:00 RELATO DE UM CASO CLÍNICO E VIVÊNCIA COM IMAGINAÇÃO DIRIGIDA – SANDRA ARBEX
 16:30 ÁGUA, FOGO, TERRA E AR - JOGOS E CERIMÔNIAS PEDAGÓGICAS – CÉLINE LORTHIOIS
 17:00 A FUNÇÃO TRANSCENDENTE NO ESPAÇO ESCOLAR – UM ENCONTRO DE DOIS MUNDOS – CARMEN MARIA HESTER
 17:30 ENCERRAMENTO – DANÇAS CIRCULARES - CÉLINE LORTHIOIS E MARILIA LOPES

Domingo 17 de outubro de 2010

ENTRADA: um livro usado para doação

Local: Sociedade Brasileira de Eubiose, Rua Juventus, 28, Mooca, São Paulo – Tel. 2604 2574

Apoio: Sociedade Brasileira de Eubiose

Coordenação: CÉLINE LORTHIOIS

ANEXO 6 - II Encontro de Pedagogia Profunda

PROGRAMAÇÃO

- 10: 00 VIVÊNCIA DE DANÇAS CIRCULARES – FABIANA CUNHA
- 10: 30 O TEMPO DA CRIANÇA – MIRELLA CAVALCANTE DUARTE
- 11: 00 CRIANÇA E NATUREZA: UMA RELAÇÃO DE SENSIBILIDADE E ENCANTAMENTO – ANA CAROLINA THOMÉ PIRES
- 11: 30 RODA CIRANDA! FAMÍLIAS QUE APRENDEM A DANÇA DAS CRIANÇAS – BRUNA HAMER
- 12: 00 OFICINA DE TRABALHO CORPORAL – CÉLINE LORTHIOIS
- 12: 30 O CORPO NATUREZA – PAULA TURA
- 13: 00 RESGATANDO O VÍNCULO COM A GRANDE MÃE POR MEIO DA EXPERIÊNCIA CRIATIVA COM A MATÉRIA – VIVIANE SANTOS
- 13: 30 PAUSA PARA ALMOÇO
- 14: 30 VIVÊNCIA DE DANÇAS CIRCULARES – ALINE MONTEIRO DA SILVA
- 15: 00 CIRCULANDO PELA VIDA: DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS, PRÁTICAS LÚDICAS, SAÚDE E GESTALT-TERAPIA – ALINE MONTEIRO DA SILVA
- 15: 30 UANÁ E NARUÃ – CONVIVÊNCIA E RESPEITO À DIVERSIDADE – WÂNIA BATISTA
- 16: 00 AMAMENTAÇÃO, SERÁ POSSÍVEL?!!! – MARIA LÚCIA FUTURO MÜHLBAUER
- 16: 30 OFICINA DE TRABALHO MANUAL – VIVIANE SANTOS, GLÓRIA GOSCIOLA, MIRELLA DUARTE
- 17: 00 OFICINA LÚDICA NA PEDAGOGIA PROFUNDA, UM ESPAÇO PARA SER – CÉLINE LORTHIOIS
- 17: 30 A MAGIA DO ENCONTRO COM OS ÍNDIOS FULNI-Ô – CARMEN MARIA HESTER
- 18: 00 ENCERRAMENTO – VIVÊNCIA DE DANÇAS CIRCULARES – CÉLINE LORTHIOIS

Domingo 28 de outubro de 2012

Entrada Gratuita

Local: Estrada Municipal Fernando Nobre, 1332 – Cotia

(Instituto Sidarta)

Organização: CÉLINE LORTHIOIS