

Os textos que constituem este livro foram vividos e gestados em salas de aula pelo Brasil afora. Todos dizem respeito aos dilemas enfrentados no processo de aprendizagem da autora. Sem cair no “pedagogês viciado”, Madalena Freire generosamente concebeu este livro que desenvolve-se como uma sinfonia: com seus movimentos de ir e voltar, anunciar e repetir os temas. “Os poemas, os pequenos textos entrelaçados mostram a minha pessoa que também cresce, muda, morre, renasce, sofre, odeia, ama, mas enfrenta num só corpo a vida pessoal e profissional. ‘*Somos uma inteireza*’, como nos diz Paulo Freire; com isto quero dizer e mostrar que a matéria-prima a ser forjada, lapidada, somos nós mesmos, junto com os outros, neste processo permanente pela beleza do conhecimento na busca da transformação, mudança viva em vida”, reflete Madalena, em *Educador*.



ISBN 978-85-7753-063-2



9 788577 530632

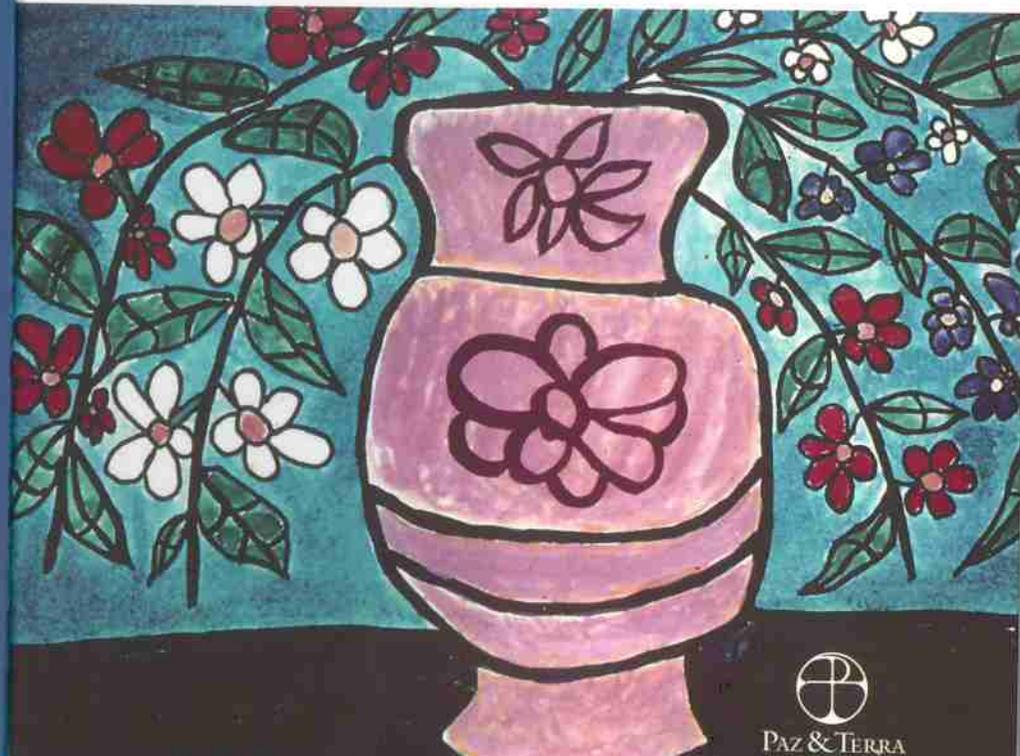
Madalena Freire

EDUCADOR



Madalena Freire

EDUCADOR
EDUCADOR
EDUCADOR



PAZ & TERRA

© 2008, by Madalena Freire

Capa: Miriam Lerner
Projeto gráfico e diagramação: Acqua Estúdio Gráfico
Imagens gentilmente cedidas por
Francisco Brennand (reprodução da Série Fichas de Cultura)

7ª edição

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

F934e
7ª ed.

Freire, Madalena
Educador, educa a dor/
Madalena Freire. — 7ª ed. — Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra,
2019. ii. ; Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7753-063-2

I. Professores – Formação. 2. Prática de ensino.
3. Professores e alunos. I. Título.

08-0643

CDD 370.71
CDU 371.13

005376

Editora Paz e Terra Ltda.
Rua do Paraíso, 139, 10º andar, conjunto 101
Paraíso - São Paulo - 0410300
<http://www.record.com.br>

2019
Impresso no Brasil/Printed in Brazil

Seja um leitor preferencial Record.
Cadastre-se e receba informações sobre nossos lançamentos e
nossas promoções.

Atendimento e venda direta ao leitor:
sac@record.com.br

*Tenho muitos tesouros na vida
escolhi dois a quem dedico este
pedaço de mim:
minhas quatro filhas: Carolina,
Helena, Marina e Cristina.
todas minhas alunas
e alguns alunos...
espalhados em tantas salas de aula.*

GRUPO

ENTRE AS TRIBOS NÔMADES DO DESERTO



1985 – UMA DAS APROXIMADAS 80 CLASSES DE POVOS NÔMADES DO DESERTO DO QUÊNIA QUE SEGUEM O MÉTODO DE PAULO FREIRE

Arquivo de fotos do Instituto Paulo Freire

Eu não sou você
Você não é eu

Eu não sou você
Você não e eu.

Mas sei muito de mim
Vivendo com você.
E você, sabe muito de você vivendo comigo?

Eu não sou você
Você não é eu.

Mas encontrei comigo e me vi
Enquanto olhava pra você

Na sua, minha, insegurança
Na sua, minha, desconfiança
Na sua, minha, competição
Na sua, minha, birra infantil
Na sua, minha, omissão
Na sua, minha, firmeza
Na sua, minha, impaciência
Na sua, minha, prepotência
Na sua, minha, fragilidade doce
Na sua, minha, mudez aterrorizada.

E você, se encontrou e se viu, enquanto
Olhava pra mim?

Eu não sou você
Você não é eu.

Mas foi vivendo minha solidão
Que conversei com você.
E você, conversou comigo na sua solidão
Ou fugiu dela, de mim e de você?

Eu não sou você
Você não é eu.

Mas sou mais eu, quando consigo
Lhe ver, porque você me reflete
No que eu ainda sou
No que já sou e
No que quero vir a ser...

Eu não sou você
Você não é eu.

Mas somos um grupo, enquanto
Somos capazes de, diferenciadamente,
Eu ser eu, vivendo com você e
Você ser você, vivendo comigo.

O QUE É UM GRUPO

Prelúdios do grupo

Segundo Pichon-Rivière, pode-se falar em grupo quando um conjunto de pessoas movido por necessidades semelhantes se reúne em torno de uma tarefa específica.

No cumprimento de desenvolvimento das tarefas deixam de ser um amontoado de indivíduos para cada um assumir-se como participante de um grupo com um objetivo mútuo.

Isto significa, também, que cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seus pontos de vista. Portanto, descobrindo que, mesmo tendo um objetivo mútuo, cada participante é diferente. Tem sua identidade.

Nesse exercício de diferenciação – construindo sua identidade – cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Isso significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode “chamá-lo” em pensamento, a cada um deles e a todos em conjunto. Este fato assinala o início da construção do grupo enquanto comportamento de indivíduos diferenciados. O que Pichon-Rivière denomina de “grupo interno”.

A constituição do sujeito no grupo

A identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Nesse sentido, todo indivíduo está povoado de outros grupos internos da sua história.

Assim como também povoado de pessoas que o acompanham na sua solidão, em momentos de dúvidas e conflito, dor e prazer. Desta maneira, estamos sempre acompanhados por um grupo de pessoas que vivem conosco, permanentemente.

Em termos gerais, a influência desse grupo interno permanece inconsciente. Algumas vezes só no esquecimento (pré-consciente) e não nos damos conta de que estamos repetindo, reproduzindo estilos, papéis, que têm que vir com vínculos arcaicos, onde outros personagens jogam por nós.

Todos estes integrantes do nosso mundo interno estão presentes no momento de qualquer ação, na realização de uma tarefa. Por isso, nosso ser individual nada mais é que um reflexo, onde a imagem de um espelho que nos devolvem é a de um "eu" que aparenta unicidade, mas que está composto por inumeráveis marcas da falas, presenças de modelo dos outros.

Há dois tipos de grupos: primário e secundário.

A família é um grupo primário. Durante nossa infância, em nosso grupo primário, tivemos um espaço que ocupamos como o único papel possível. Se examinarmos nosso grupo familiar, observaremos como cada irmão tem seu papel dentro do grupo, e como nós também desempenhamos o nosso. Há o que sempre agüenta as situações difíceis; outro que se deixa levar por reações emocionais; outro que ajuda a conter o ódio; outro que faz a mediação; outro que está sempre em divergência; outro que prefere fazer que está ausente, que nada lhe diz respeito; outro que assume o denunciar permanentemente. Estes papéis se mantêm ao longo da vida. Quando não suficientemente pensados e elaborados, cristalizam-se, assumindo uma forma estereotipada, em que a repetição mecânica do mesmo papel acontece.

Secundários são os grupos de trabalho, estudo, instituições etc. Em todos eles, encontramos um lugar, um papel, uma forma de estar, que, por sua vez, constitui nossa maneira de ser. Nesse espaço, desempenhamos nosso papel, segundo nossa história e as marcas que trazemos conosco.

Segundo Pichon-Rivière, a estrutura dos grupos se compõe pela dinâmica dos 3Ds. O depositado, o depositário e o depositante.

O depositado é algo que o grupo, ou um indivíduo, não pode assumir no seu conjunto e o coloca em alguém, que, por suas características, permite e aceita.

Esses, que recebem nossos depósitos, são nossos depositários; nós que nos desembaraçamos desses conteúdos, colocando-os fora de nós, somos os depositantes.

Podemos observar em qualquer grupo (secundário) de adultos como se distribuem esses papéis e tarefas implícitas. Há os que se encarregam, sempre, de romper os silêncios embaraçosos; os que com uma piada ou uma saída criativa desfazem uma tensão; os que sempre estão contra ou se fazem de "advogado do diabo"; os que se encarregam de carregar as culpas e, mesmo reclamando, aceitam o depósito de "bode expiatório"; os que chegam sistematicamente atrasados; os que interrompem para sair; os que sempre discordam de algo, nunca estão de acordo; ou aqueles a quem tudo lhes parece ótimo e se encarregam das tarefas de que os demais se omitem.

O movimento de depósito começa na família, considerada o grupo primário, com o projeto inconsciente dos pais. Estes marcam um lugar para cada um de seus filhos, segundo as necessidades que imaginariamente pretendem preencher com aquele que chega. Desse modo, o filho ou a filha já ocupará um lugar preestabelecido e adquirirá um papel determinado ligando a expectativa recebida à escolha singular de cada um, movida por seu desejo. A ansiedade gerada pelas relações familiares não pode ser assumida em conjunto, pois ela é vivenciada de maneiras bem diferentes por cada um de seus membros, pois cada um tem um jeito de entender e reagir às cenas familiares. Quando, por exemplo, um membro assume os aspectos mais sombrios da relação familiar, de certa forma libera os outros de tal vivência, pois pegou-a para si, assumindo como seus, aspectos que dizem respeito a todos do grupo, pois foram produzidos nas relações nas quais todos estão implicados.

A debilidade familiar (os medos, as doenças, a agressividade) é projetada (depositada) num de seus membros, que assume o papel de ser "o doente" ou o "frágil" a quem todos têm que cuidar, vigiar de perto. Dessa maneira, a família controla sua ansiedade, distribuindo-a. Diante deste "membro doente" os demais se sentirão forçosamente sadios e fortes.

Outro exemplo bem característico pode ser visto no que se refere à agressividade. Um membro do grupo familiar "torna-se" agressivo, ou seja, é-lhe dado (e ele também aceita) esse lugar da violência, daquele que sempre se irrita primeiro, daquele que se incomoda com tudo. Desse modo, o grupo vai depositando nele sua agressividade. A partir daí, o grupo identifica-se, inconscientemente, com ele nessa emoção de raiva e passa a crer-se livre dela, colocando-se, ao contrário, na posição e no papel do não-violento. Aquele que recebeu tal depósito passa a ser o "brigão", o "reclamão" da família, e os outros assumem o status de quem, generosamente, o suporta.

Através do mecanismo de projeção nos livramos de aspectos nossos que nos desagradam, pois não admitimos que também fazem parte de nós. Se estivermos com medo, em lugar de admitir, reconhecermos nosso medo, dizemos: "Tu me dás medo" ou "Tua proposta é atemorizante". Caso esta afirmação coincida (se encontre) com um sujeito a quem sempre é dado esse papel (atemorizante), nosso mecanismo projetivo se verá inteiramente satisfeito. O depositário recebeu e se encarregará de "viver" meu medo. Meu medo não estará mais no meu interior, e será produto, culpa daquele que me atemoriza. Poderei distanciar-me do meu medo, na medida em que me separe dessa pessoa que se encarregou deste papel "atemorizante".

Em conclusão, podemos dizer que cada participante constrói, na parceria com o outro, seu jeito de viver no grupo.

Cada um pode aceitar ou negar o que os outros lhe adjudicam. Nesta parceria, ninguém está "livre", "limpo" ou "neutro", todos estão implicados, todos têm sua parcela de construção, das mais variadas formas, de seu papel e do outro. Opondo-se, aceitando omissamente sem dizer o que pensa, no que diverge, silenciando.

São cinco os papéis, segundo minha leitura da obra de Pichon-Rivière, que se constituem em qualquer grupo, seja de crianças, adolescentes ou de adultos: Líder de mudança, Líder de resistência, Bode expiatório, Representante do silêncio, Porta-voz.

O *líder de mudança* é aquele que se encarrega de levar adiante as tarefas, enfrentando conflitos, buscando soluções, arriscando-se sempre diante do novo. O contrário dele é o *líder de resistência*. Este, sempre "puxa" o grupo para trás, freia avanços; depois de uma intensa discussão ele coloca uma pergunta que remete o grupo ao início do que foi discutido. Sabota as tarefas (levantando sempre as melhores intenções de desenvolvê-las), poucas vezes as cumpre, assume sempre o papel de "advogado do diabo".

Contudo, o líder de mudança e o líder de resistência não podem existir um sem o outro. Os dois são necessários para o equilíbrio do grupo, segundo a visão de uma relação democrática, pois na relação autoritária e na espontaneísta os encaminhamentos poderão ser outros. Para cada maior aceleração do líder de mudança, maior freio, brecada, do líder de resistência. Isso porque, muitas vezes, o líder de mudança radicaliza suas percepções, encaminhamentos, na direção dos ideais do grupo, descuidando do princípio de realidade. Neste momento, o líder de resistência traz para o grupo uma excessiva crítica (princípio de realidade exacerbado), provocando uma *des-idealização* (desilusionamento), produzindo assim um contrapeso às propostas do outro.

O *bode expiatório* é quem assume as culpas do grupo. Serve de depositário desses conteúdos, livrando o grupo do que lhe provoca mal-estar, medo, ansiedade etc.

Os *silenciosos* são aqueles que assumem as dificuldades dos demais para estabelecer comunicação, fazendo com que o resto do grupo se sinta obrigado a falar. Num grupo falante, se “queima” quem menos pode sobreviver ao silêncio. Aqueles que calam, representam essa parte nossa que desejaria calar, mas não pode.

Em algumas situações, os silenciosos suscitam críticas por parte de elementos do grupo, porque estes se permitem o ocultamento. Ocultamento que poderá ser aparente, pois o uso da palavra pode, também, ocultar um enorme silêncio... Em outras situações, este ocultamento é real e seu produto é a omissão.

No trabalho da coordenação, sua facilidade ou dificuldade em coordenar os silenciosos dependerá de seu grau de escuta do silêncio do outro e do seu próprio.

É necessário um exercício apurado de observação e leitura sobre o que os silenciosos falam... para poder possibilitar, assim, a ruptura do papel de “ocultamento”, de omissão. A coordenação deverá estar atenta para não permitir uma relação hostil que obriga os silenciosos a falarem, pois, desse modo, não estará respeitando sua “fala”. Mas, também, não pode cair na armadilha da marginalização: “eles nunca falam mesmo...”, o que favorece a omissão.

O *porta-voz* é quem se responsabiliza por ser a “chaminé” por onde emergem as ansiedades do grupo. Através da sensibilidade apurada do porta-voz, ele consegue expressar, verbalizar, dar forma aos sentimentos, conflitos que, muitas vezes, estão latentes no discurso do grupo. O porta-voz é como uma antena que capta de longe o que está por vir.

Em muitas situações, o porta-voz pode coincidir com uma das expressões de liderança. Para detectar se realmente está desenvolvendo o papel de porta-voz de um conteúdo do grupo é necessário observar como o conteúdo expressado chega, que ressonâncias provoca no grupo. Caso não provoque nenhuma sin-

tonia com o grupo, não será uma intervenção emergente do grupo (movimento de horizontalidade), mas sim, um produto de sua história pessoal (movimento de verticalidade).

No trabalho da coordenação, perceber, diagnosticar essa situação, faz parte de um longo aprendizado. Para isso, a coordenação terá de fazer, num primeiro movimento da construção do grupo, um trabalho de observação minuciosa para diagnosticar os papéis, os conteúdos das projeções que estão sendo transferidas para o grupo, seus participantes e a coordenação.

Essa projeção maciça do primeiro movimento só será superada, se a coordenação possibilitar:

- a limpeza dessas projeções;
- a mobilidade transferencial com a coordenação e entre iguais;
- a não fixação da estereotipia, o rompimento dos papéis cristalizados;
- o “rodar”, a promoção de oportunidades, nas quais todos possam viver diferentes papéis .

Grupo é essa trama, na qual jogamos com papéis precisos, às vezes, estereotipados, outras, inabaláveis. Grupo não é, pois, um amontoado de indivíduos, é mais complexo que isso.

Grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical), no suceder da história da sociedade em que estão inseridos.

Grupo é:

A cada encontro: imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente conhecido: aspectos desconhecidos.

A cada encontro: um novo desafio, mesmo que supostamente já vivido.

A cada tempo: novo parto novo, compromisso, fazendo história.

A cada conflito: rompimento do estabelecido para a construção da mudança.

A cada emoção: faceta insuspeitável.

A cada encontro: descobrimentos de terras ainda não desbravadas.

A construção do grupo

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades.

Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para a sistematização do conteúdo em estudo.

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro.

Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo, provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas.

Um grupo se constrói não na água estagnada que é o abafamento das explosões, dos conflitos.

Um grupo se constrói, criando o vínculo com a autoridade e entre iguais.

Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer.

A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele.

A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados e socializados, pois, comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio.

A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor.

Momento de cuidados, atenção.

O embelezamento da travessa em que vai o pão, a "forma de coração" do bolo, a renda bordada no prato... Frio ou quente?

Que perfume falará de minhas emoções? Será doce ou salgado?

Todos esses aspectos compõem o ritual do comer junto, que é um dos ingredientes facilitadores da construção do grupo.

Um grupo se constrói com a ação exigente, rigorosa do educador. Jamais com a cumplicidade autocomplacente, com o descompromisso do educando.

Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador.

No exercício disciplinado de instrumentos metodológicos educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo, bebendo, imaginando, criando; e aprendendo juntos, num grupo.

FUI ATINGIDA: CENAS DE UM EDUCADOR HUMANO¹

Fui atingida no peito
Nas costas e na barriga.
Fui atingida.
Fui atingida no ouvido
Num dos olhos e nas mãos.
Fui seriamente atingida.
Atingida por estilhaços de bala,
Uma bala perdida.
Perdida de inveja de competição.
De exibicionismo, de ciúme entre irmãos,
Na disputa por uma mãe...
Que foi seriamente atingida.
Bala perdida, quem faz o caminho, o percurso?
Por que eu a atingida?
Que armadilha me fiz, me fizeram
Que empréstimo é este onde termino por ser atingida?
A quem buscava, essa bala perdida?
Por que eu a escolhida?
Por que eu a atingida?

¹ Esse texto vem apresentar um de meus dilemas transferenciais vividos num grupo de formação que eu acompanhava. A ênfase dada ao educador humano foi exatamente para que os alunos percebessem o aspecto falível, humano, da educadora.

CHEGA! CANSEI!
Não quero mais!
Não quero mais essa vida de educa-dor...
Dói! Como dói...
Cansei de dor...
Quero agora só o educa...
educa-facilidades...
educa-alegria...
educa só o bom, o gostoso...
educa-mãe só pra mim...e
nunca jamais educa outros!
Não quero mais
Cansei.
Cansei de crise, de conflitos de hipóteses,
Cansei de retratar, de provocar, segurar, encaminhar,
Cansei de afirmar, negar, questionar, festejar...
Cansei.
É chegada a hora da educadora humana, de carne e osso,
Entrar em cena e dizer:
Não sou Deus
Não sou mãezona, apenas a reapresento, por empréstimo de amor.
Não tenho o remédio, nem o veneno para a morte, nem a salvação da cura.
Nem receita venenosa de endeusamento
Contra a indisciplina, preguiça, autoritarismo, espontaneísmo, bomberismo etc.
Quem pode matar estes ingredientes dentro de cada uma, é somente e tão-somente cada uma!
Não há veneno externo ao sujeito, que possa salvá-lo.
Somente ele pode produzir, enfrentando seu próprio veneno, o antídoto necessário.

Colocar na outra a própria agressão raivosa, diante de seus limites, dificuldades e conflitos trará, milagrosamente, a cura a transformação?

Cansei.

Sou humana, frágil, insegura, teço fantasmas também...
Sou humana como vocês... Dependendo de cuidados e zelos...

Cansei.

Que cada uma de nós pegue seu Desejo e os Reja!
Que cada uma de nós pegue sua Inveja e a Administre
Que cada uma de nós pegue sua Competição e a Domine
Que cada uma de nós pegue seu Narcisismo ferido e o Medique!

Que cada uma de nós pegue seu Ciúme e o Vença!
Que cada uma de nós pegue sua Agressividade velada e a Exercite!

Revelar-se também como pessoa frágil, humana que se pensa dentro da vida e dos movimentos do grupo, faz parte do exercício pedagógico do ensinar do educador. Nesse movimento, o fundamental é socializar com o grupo, o pensado, o refletido, elaborado para que não se transforme em novos fantasmas.

E, antes de tudo, o educador mostra-se também humanamente. Como peça também frágil, mas crucial nesse processo de pensar a vida do grupo; pensando a própria no exercício de receber as transferências, e fazendo também suas *contra-transferências*, seu inconsciente... Ingredientes que fazem parte, constituindo o processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

O ESPAÇO DO GRUPO: DA SIMBIOSE À DIFERENCIAÇÃO

A construção do grupo

Na vida dos grupos, há três movimentos básicos que fazem parte de seu processo de construção: o movimento simbiótico, o movimento da diferenciação e o movimento da autorização. É importante salientar que esses movimentos não são estanques, isolados; eles se inter cruzam, interligam-se, já que qualquer processo é constituído de avanços e recuos.

No primeiro movimento, o grupo é um amontoado simbiótico, onde o sonho é o da homogeneidade.

A busca está centrada nas semelhanças. Ou "somos iguais, ou não somos um grupo". Ou concordamos em tudo, ou não somos um grupo. A diferença, as divergências, muitas vezes, são vistas como atos de traição, podendo emergir em alguns grupos um movimento persecutório, pois no sonho da homogeneidade e na prática deste, o outro não é visto, já que não se assume em seu pensamento, em suas idéias e, portanto, não possibilita o confronto causado pelas divergências, diferenças. Só conhecemos o outro e a nós mesmos, no conflito das diferenças e semelhanças. Na falta deste exercício, o que aflora é o fantasma, o "falso" outro.

O medo e a ansiedade do conflito com as diferenças faz com que a relação entre o educador e o grupo seja idealizada, mitificada. Com este "mito", que tudo sabe ao seu lado, os participantes "resolvem" (por enquanto...) seus temores do desconhecido, da desestruturação, que as diferenças, as divergências e o novo provocam. Pois como diz o ditado: "Se estou perto de Deus, um pouco de Deus eu sou".

Na concepção autoritária e espontaneísta de educação, o educador termina por cristalizar esse primeiro movimento em que o educador é mitificado.

O autoritário, não trabalhando o enfrentamento das diferenças, das divergências, termina por decretar o único modelo válido a ser seguido, copiado, imitado.

O espontaneísta, quando não se assume como modelo, não exercita a desigualdade, a assimetria da relação educador (autoridade) e educando. Não coordenando o conflito no enfrentamento das diferenças, não oferece superação desse primeiro movimento.

A pergunta chave do educando nesse movimento é: "Onde estou?", "Com quem estou?", "Quem está comigo?". A localização espacial (sala e organização dos materiais) e todo o referencial pedagógico-metodológico: rotina, tarefas, funções e papéis de cada um no grupo são referenciais importantíssimos nesse primeiro movimento.

O desafio do educador, nesse primeiro movimento, é instigar o exercício do conflito na construção das diferenças (para construir a individualidade, a identidade) e, ao mesmo tempo, possibilitar o "desgrude" de seu modelo, até que sua mediação como mito não seja mais necessária.

Nos grupos em que os movimentos de "ataque e fuga" no processo de aprendizagem se encontram exacerbados é delicado negar o mito, pois há o risco de não oferecer o espaço, "chão" necessário para o educando se sentir apoiado, seguro, e poder confrontar-se com o novo, com a própria ignorância.

O mito, nos grupos, muitas vezes, cumpre o papel de mediador para a estrutura do conhecimento e a conquista da autonomia.

Momento delicado para o educador é saber diferenciar o que é seu e o que é projeção do aluno que o mitifica. É necessário "aceitar" este primeiro movimento de mitificação para poder construir, por meio de intervenções, a desmistificação e a humanização do educador.

Para sobreviverem, nesse primeiro movimento, grupos cristalizados e que não enfrentam os conflitos gerados pelas diferenças criam mecanismos de sonegação de informações (futricas, fofocas) de uns para os outros gerando um movimento de fracionamento do grupo em pequenos subgrupos, "patotas". Resultado disso é a infantilização das relações. Infantilização, porque pouco se exercita o confronto das divergências entre os iguais e com o modelo.

Muitos grupos abortam seu nascimento democrático nesse primeiro movimento ou sobrevivem, permanentemente, como um "embrião" prematuro.

No segundo movimento, iniciado o processo de diferenciação, a busca passa agora pelo crivo das diferenças. Afirma-se o que cada um é o que faz de diferente do outro. Afirma-se a própria identidade, discordando, opondo-se (principalmente à autoridade), num movimento de rebeldia ou de "birra". Alguns podem viver esses movimentos com tranquilidade, outros não. É nesse sentido que a rebeldia faz parte do processo de individualização, diferenciação, autonomia.

Está implícito que a descoberta expressa pelo "eu não sou você, você não é eu", (possibilitada pela interação e conflito com o outro) desemboca na questão chave desse segundo movimento, caracterizado por perguntas como "Quem sou eu nesse grupo?", "Que grupo é esse?" e que culmina com a construção de cada um como um elemento do nós, do grupo. Sinal de que o grupo (seus participantes) foi introjetado.

O conflito com o outro possibilitou a descoberta ao mesmo tempo do eu (diferenciado) e do nós (grupo do qual se faz parte).

Grupo, agora não como aquele amontoado "igual", mitificado, sonho sem conflito... Pelo contrário, grupo em que, por meio do conflito das diferenças, cada participante se reconhece dolorosamente, descobrindo as sementes que os une na construção desse todo, do nós, do grupo.

O processo da humanização do mito chega no seu apogeu, nesse período, com a construção do que já podem enfrentar “sozinhos”, não necessitando mais da relação mitificada, mas da ajuda do educador real: limitado. O mito humaniza-se.

Em alguns grupos, esse momento não é fácil para o educador. Dependendo da história que cada um traz dentro de si com as outras autoridades, esse momento envolve projeções, “choques”, rupturas, juntamente com um movimento de frustração, raiva, decepção, atitudes “contra” a autoridade.

O movimento de crítica se exacerba e, em alguns casos, há uma radicalização dos sentimentos. Se antes o modelo era “adorado”, agora há constatação de que é humano: comete erros, ignora alguns conteúdos, é “odiado”.

Alguns dos participantes do grupo não conseguem superar essa fase, e pode acontecer que prefiram desligar-se do grupo.

Faz parte da função do educador tentar fazer devoluções para o educando, acerca do processo que vem acompanhando. Contudo, isso não significa, em todos os casos, que consiga a permanência dos membros que querem desligar-se do grupo.

O desafio é manter-se lúcido, diferenciando o que é da história do sujeito e o que ele retoma nesse presente, para poder devolver ao seu dono o que lhe pertence.

Para isso, o educador conta com um instrumental fundamental que é a sua reflexão (sobre a prática e a teoria), juntamente com a avaliação e o planejamento de sua ação cotidiana.

No terceiro movimento, que embrionariamente já se havia iniciado com a “desmitificação” do mito, no movimento anterior, a descoberta de ser um elemento constituidor do “nós” tem sua continuidade e exercício agora, mas de maneira diferente.

A afirmação passa a ser: “eu não sou você, você não é eu; nós somos um grupo enquanto eu consigo ser mais eu (diferente), vivendo com você, e você ser mais você (diferente), vivendo comigo”.

Antes, o exercício do diferenciar-se produzia dor dilacerante, medo mortal... Agora, ele é administrado como ingrediente constituidor (do humano, limitado pelo real) do processo de autonomia.

Amplia-se a capacidade de ilusionalidade e, ao mesmo tempo, convive-se mais realisticamente (incorporando as diferenças e os limites do outro, de si e da realidade) com o desilusionamento no processo de transformação da realidade. Aprende-se a sonhar cada vez mais perto da realidade, dominando assim as frustrações do enfrentamento da realidade sonhada, diminuindo a distância entre o que sonha, o que diz, o que faz.

O trabalho dos subgrupos tem aqui seu momento mais rico, no exercício de síntese, desenvolvimento da autonomia e na produção de pensamento do grupo.

Nesse momento, recriam-se o mito e os outros. O educando inspira-se no educador real, que sabe alguns conteúdos e desconhece outros. Oculta-se o modelo, pois não se depende mais da imitação, e sim da recriação para aprender.

O desafio é o exercício de apropriação da identidade, na produção de pensamento original do grupo.

Em todos esses movimentos, a presença do educador é indispensável. Como mediador que instiga, limita e acompanha (intervindo, encaminhando, devolvendo) os passos desse processo.

Nenhum grupo sobrevive à ausência do educador.

Todo grupo depende de uma autoridade para a construção do seu exercício democrático.

Subgrupos e interação

Na passagem do segundo movimento de reapresentação para o terceiro de recriação emerge o momento, a meu ver mais adequado, para o lançamento da proposta do trabalho de subgrupo. Nesse momento o grupo já tem mais estruturada a sua “cara”, sua identidade coletiva.

Antes dessa construção, ele corre o perigo de desmembrar o grupo em "panelinhas", em vez de favorecer a construção do todo.

É com o todo delineado (o nós) que a subdivisão pode produzir aprofundamento dos conteúdos em estudo.

Nessa visão, o trabalho de subgrupo favorece a interação num espaço de maior intimidade e privacidade entre os iguais. Além do fato de possibilitar o enfrentamento de conflitos (sociais, afetivos e cognitivos) com a mediação de um outro modelo, que não o do educador.

Modelo do coordenador, que emergiu do grupo de educando

É da leitura do educador (na observação e construção de suas hipóteses sob as lideranças no grupo) que se fundamenta e lança sua proposta para o trabalho de subgrupo em relação aos componentes de cada subgrupo e aos coordenadores de cada grupo.

Se defendemos e fundamentamos que para a construção do conhecimento é necessário a presença de um educador é crucial a formalização do coordenador no subgrupo.

Se construir conhecimento envolve interação com os outros para o enfrentamento de problemas, conflitos (cognitivos, sociais e afetivos), a proposta do trabalho de subgrupo terá que levar em conta para sua composição:

Que hipóteses diferenciadas e conflitantes existem?

Que hipóteses e de quem desestabilizam? Quem?

Que papéis mesclar? (Falantes, resistentes, silenciosos)

Quem ampara, limita, norteia quem? O quê?

Dessa maneira, a composição do subgrupo e a escolha de sua coordenação não é espontânea nem natural. Não nasce somen-

te dos desejos dos educandos. Mas sim, desses desejos expressos, lidos, refletidos e estudados pelo educador, para que possa desenvolvê-los de maneira direcionada numa proposta planejada, provocando e possibilitando a aprendizagem.

Portanto, esta proposta tem sempre uma direção dada, lançada pelo educador. Até quando sua decisão de encontro for pelo agrupamento espontâneo é porque ele tem esta hipótese a ser testada, avaliada. No trabalho de subgrupo, o educador tem a possibilidade de observar e constatar a circulação dos saberes entre iguais, que é diferente da forma como se dá no grupo maior, e ao mesmo tempo, observar "o jogo de professora", que revela as hipóteses (dentro do processo de formação) em que cada educando se encontra.

É nesse sentido que o trabalho de subgrupo (entre adultos) reapresenta muitas das características do jogo e da brincadeira simbólica da criança.

Na observação deste, o educador tem material rico para a formação de suas hipóteses; em que fase cada elemento se encontra em seu processo de formação de seus educandos.

Concluindo, o trabalho de subgrupo oferece:

1. espaço de maior intimidade e privacidade para imitar, copiando, reapresentando ou recriando o modelo. Nele o educador tem a possibilidade de uma observação mais distanciada das hipóteses em que cada elemento se encontra em seu processo de formação;
2. a possibilidade de que o igual se obrigue a distanciar-se para assumir o papel do coordenador e, ao mesmo tempo, constatar que também assume, num outro momento do grupo, seu papel como igual;

3. a possibilidade de os integrantes do grupo travarem interação com outro modelo, que não o do educador. Esse fato é crucial para que, no confronto com as diferenças entre modelos, a relação com os mesmos seja ampliada e, portanto, enriquecida;
4. a possibilidade da constatação que o educador não dá conta de tudo! Que os iguais apontam questões que o educador não vê, ou que a manifesta de outro modo. O educador reveste-se, assim, de humanidade limitada; sabe alguns conteúdos e desconhece outros;
5. a possibilidade de interação com os iguais, numa relação muito mais direta, clara, ao apontar os conflitos, os desafios, do que na relação com o educador, onde possivelmente teria que dar algumas ou grandes voltas para pinçar o conflito. Há um dizer do igual que tem mais peso que o dizer do educador.

Finalizando, grupo, interação, momentos do processo de socialização e trabalho de subgrupo são conteúdos que fazem parte deste novo que estamos construindo, em que a construção do conhecimento é gestada.

SOBRE ROTINA: CONSTRUÇÃO DO TEMPO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Somos sujeitos porque desejamos, pensamos, construímos conhecimento e história. "Somos geneticamente sociais", como nos diz Wallon.

Vivemos em grupo, construindo vínculos, entre iguais e com o educador, e conhecimento.

Toda prática exige uma sistematização.

Toda sistematização está contida numa disciplina de trabalho.

Toda disciplina de trabalho está alicerçada numa rotina.

Toda rotina fala dos tempos, momentos vividos, que constitui meu tempo com o outro.

Meu tempo com o outro é regido por combinados, compromissos que constituem nossa disciplina de trabalho, nossa sistematização: nossa rotina.

Essa rotina, quando está em sintonia entre educador e educando, é visceralmente mutável, flexível, viva, pois responde às necessidades dos dois, quando não, é também visceralmente parada, estática, mecânica, alienada, porque está centralizada na necessidade do educador.

Cada grupo tem seu jeito de lidar, de viver o *tempo* de que dispõe. Cada grupo tem seu *ritmo* e sua *organização no tempo* e no *espaço* em que vive. O ritmo do grupo, o jeito de viver o tempo é constituído dos ritmos de cada participante.

Ritmo constitui-se de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade) de seus participantes. Um grupo composto de ritmos acelerados desafia o educador a adequar as atividades para, partindo desse ritmo, trabalhar a aceleração, possibilitando a conquista de um novo ritmo, onde outra atividade poderá ser lançada. Exemplo disso é: se um grupo chega agitado, sem condições de trabalhar uma atividade que exige concentração, tranqüilidade, o educador tem como desafio lançar atividades "agitadas" (corporais, por exemplo, ou atizar uma polêmica), para que, trabalhando esse ritmo ele possa mudar, acalmar e criar condições para lançar aquela atividade que exigia concentração e tranqüilidade.

O inverso também vale. Se um grupo chega quieto demais, o educador deverá, partindo deste ritmo, oferecer, trabalhando a mudança do ritmo, o nascimento de um novo ritmo, e assim possibilitar outros tipos de atividades.

Por isso, rotina aqui não é expressão do rotineiro que se arrasta tediosamente. Essa é a expressão de um ritmo pobre com muita repetição, pouca variação, homogêneo, autoritário. Rotina, aqui, é entendida como a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo, como a cadência seqüenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem em um ritmo próprio, em cada grupo.

A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, em que os conteúdos são estudados.

A criança, para construir o conceito de tempo, percorre um longo processo. Inicialmente concebe o tempo, não como uma continuidade de acontecimentos, atividades, constituindo um todo, mas somente vê partes, não consegue articular parte/todo sincronizadamente, mediada pela rotina localiza-se no tempo, no espaço e nas atividades. É nesse sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer.

Para construir uma rotina do trabalho é preciso:

- I. constância (temporal, espacial, de atividades e de participantes) e
- II. articulação entre tempo, atividades e espaço.

I. Constância

1. *Constância temporal*: um horário determinado em que as reuniões, encontros, aconteçam.

2. *Constância espacial*: definição de um local onde o grupo se reúna.
3. *Constância de atividades*: condição para que os movimentos de aprendizagem, do fazer do processo criador, possam acontecer:
 - (a) ruminação, "rascunho mental", esboço das idéias, do pensamento;
 - (b) elaboração de um planejamento para o desenvolvimento das idéias, do pensamento no papel (ou em qualquer outro material, dependendo da linguagem utilizada);
 - (c) avaliação do produto conquistado.
4. *Constância de participantes*: nem grupo, nem rotina se constituem na inconstância das presenças.

II. Articulação entre tempo (ritmos), atividades e espaço

Desafio permanente, por parte do educador, na construção da rotina, é tecer uma articulação harmoniosa entre as atividades, no tempo e no ritmo que se desenvolvem no espaço. É procurar a harmonia do pulsar do tempo rítmico, das atividades no espaço.

É importante que, num período de 4 horas de trabalho, o educador tenha a preocupação de marcar para o grupo as mudanças entre as atividades e, também, assinalar as variações rítmicas entre elas. Dentro desse período, o ideal é que o grupo tenha somente uma mudança espacial ou, no máximo duas, pois essas mudanças espaciais são sempre delicadas, em relação à concentração para o trabalho e à localização do grupo no tempo e nas atividades, especialmente quando se trata de grupo com menor idade.

Os movimentos rítmicos (pulsção) das atividades de uma rotina geralmente são: acelerado/tranquilo, abre/fecha, dentro/fora, tensiona/relaxa, direciona/observa, excita/acalma etc.

A tarefa do educador é "reger" esses diferentes ritmos para a construção da unidade: a rotina do grupo.

Unidade é a integração das variações, diferenças e semelhanças na composição do coletivo.

A rotina do grupo, para constituir-se, necessita de presença instrumentalizada do educador.

O grupo, para constituir-se, necessita da presença do educador e de uma rotina (estrutura) de trabalho na qual os vínculos, na relação pedagógica, são constituídos juntamente com a produção e a construção do conhecimento.

O SILÊNCIO NO GRUPO

O silêncio no grupo é tão fundamental quanto a fala. Ele é um dos "participantes" sempre presentes. Às vezes apavorante, relaxante, outras vezes engraçado. Quando num grupo falante o assunto "morre" é o silêncio que assume a "fala".

Tempos de silêncio num grupo, juntamente com tempos de fala, compõe ritmicamente o pulsar compassado da "música" do grupo. O desafio, tanto do coordenador quanto dos participantes, está na escuta dos silêncios e nas pausas com que o grupo constrói sua fala.

Coordenador e grupo compulsivos pela própria fala, não possibilitam a escuta e o exercício compassado da pausa, a "respiração" que se faz necessária em todo processo criador.

Os silêncios de um grupo são como um momento de sono, em que às vezes relaxa ou vive pesadelos, mas que se fazem necessários como ato vital, onde se reorganiza e se reenergiza.

Esses momentos de silêncio trazem a possibilidade do grupo viver a ansiedade, o medo, o prazer ou o relaxamento. Medo e prazer que podem romper o mesmo silêncio.

O silêncio como fala pode e eventualmente deve ser rompido. Sua ruptura é adequada nas situações em que o coordenador ou um dos participantes diagnostica uma fala, encoberta, velada. Seu rompimento dá vez a uma fala significativa, não simplesmente aquela que cobre, tapa o buraco do silêncio. Nesta situação a fala desvela o que o silêncio dizia...

É no silêncio que o caos é digerido, assimilado, pensado. O silêncio depois do caos pode significar um encontro do grupo com ele mesmo. Um grupo que foge dos seus silêncios revela com este movimento dificuldades em se enxergar em seus desafios e limites.

Movimentos rítmicos entre silêncios, falas, pausas pequenas ou grandes, ruídos na comunicação. Todos estes movimentos fazem parte da composição sonora da vida de um grupo.

Função do educador é manter-se acordado, disciplinado para a sua regência.

SOBRE TAREFA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Instrumento valioso na aprendizagem da construção do conhecimento e do grupo é a TAREFA.

É na execução das tarefas que os conflitos, as diferenças e o que ainda não se conhece são operacionalizados, elaborados, apropriados.

A tarefa é constituída por dois conteúdos básicos:

- os conteúdos do sujeito (seu saber e seus significados);
- os conteúdos da matéria (objeto do conhecimento a ser estudado).

Na concepção autoritária, a preocupação do educador está na fixação dos conteúdos da matéria, desprezando os conteúdos do sujeito. Na concepção espontaneísta, o peso maior está nos conteúdos do sujeito, não dando a mesma importância aos conteúdos da matéria. Na concepção democrática, os dois conteúdos são ferramentas básicas, vitais, para a construção do conhecimento.

A tarefa possibilita a apropriação do que já se sabe (e pensa-va que não sabia) e a construção do que ainda não se conhece.

Por isso, toda tarefa adequada, alimentadora das disponibilidades individuais de grupo sempre deflagra a dúvida, o mal-estar e também o prazer. Mal-estar porque trabalha as diferenças, os conflitos e o desconhecido; prazer, por possibilitar a apropriação do que antes era desconhecido em saber construído.

Para propor uma tarefa, o educador necessita ter o diagnóstico da "zona real" (no nível individual e de grupo) em que se encontra seu educando, para poder assim instrumentalizar a "zona proximal".

Isso significa que, em toda tarefa, se parte do que os educandos sabem (e do que lhes é significativo) para se depararem com o que ainda não conhecem. Portanto, toda tarefa é constituída por uma área de saber conhecido e por outra ainda ignorante.

Toda tarefa se constitui, assim, de questões que o educando consegue elaborar (zona real) e de outras que, sozinho, ainda não consegue (zona proximal).

É na interação com o outro, coordenado pelo educador, que será possível elaborá-las, sendo que, essas mesmas questões serão constitutivas da próxima tarefa, já não como zona proximal, mas como "zona real".

O desafio do educador, na proposta da tarefa, é dosar adequadamente o enfrentamento com os "não sei", com o desconhecido, de tal modo que não paralise o processo de construção do conhecimento mas, ao contrário, instigue o educando a buscar saber mais.

A tarefa é instrumento para a elaboração do conhecimento, a construção da ação e a mudança.

Observando, acompanhando a evolução da execução das tarefas, o educador poderá avaliar se suas propostas estão possibilitando tarefas com desafios cada vez mais complexos.

O que cada tarefa deflagrou a nível individual e coletivo? Em que medida alimentou, produziu mal-estar e prazer? Até que ponto instigou ou paralisou a busca do conhecimento? Não produziu mudança? "Morreu" em si mesma? (prova de que não alcançou a zona proximal).

Nesse sentido, concluímos com Vygotsky que desenvolvimento, aprendizagem e ensino estão estreitamente vinculados. Através da tarefa, impulsionamos esses três elementos ao mesmo tempo.

No exercício e na execução da tarefa, o grupo constrói sua identidade, ganha uma cara própria.

Mediados pela tarefa, cada participante constrói o vínculo com o educador e entre iguais. Assume seu papel e sua intimidade consigo mesmo.

No cumprimento das tarefas, cada participante descobre, pelas intervenções do educador, que é diferente, que faz parte do grupo e ao mesmo tempo o representa.

Descobre que cada parte desse todo o expressa em suas conquistas e limitações. Cada elemento expressa o grupo, ao mesmo tempo que o grupo "fala" de cada um. O grupo é um grande corpo, constituído de suas diferenciadas partes.

Assim como todo elemento é diferente, cada grupo também é único, porque é diferente.

Cada grupo é um grupo.

VIDA DE GRUPO

Vivemos a tristeza das perdas
Da frustração pelas altas expectativas
Do dolorido
Em descobrir-nos nos que se foram.

Faca afiada que corta
Rasgando o vélo
Expondo saudades
Esperando cicatriz

Pedaço de nós, de mim, que se foi e ficou
Resto de braço, perna, ouvidos, boca e olhos
Onde estais, estamos?
No pedaço de mim, de nós,
Que nos levaram, e não me acho?

MOVIMENTOS DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NO GRUPO

O percurso do processo de socialização no grupo, tanto de crianças, adolescentes e adultos, parte do amontoado simbiótico, passando pelo movimento de diferenciação, afirmação (pelo não) e apropriação da identidade, à descoberta da força do grupo e de seu exercício para a conquista da autonomia.

Em todos esses movimentos a presença do educador é indispensável. Como mediador que instiga, limita e acompanha (intervindo, encaminhando, devolvendo) os passos desse processo.

Nenhum grupo sobrevive a ausência do educador.

Todo grupo depende de uma autoridade para a construção do seu processo de autonomia.

Toda autoridade depende do grupo para a construção de seu exercício democrático.

Primeiro movimento

"Onde estou?"

"Com quem estou?"

"Quem cuida de mim?"

Centrado em si mesmo, o educando procura localizar-se no agrupamento.

A ligação fundamental é com a autoridade. É através de sua mediação que o mundo coletivo começa a ser desvelado, e a descoberta do outro e de si mesmo a ser exercitada. A necessidade premente do grupo é a estruturação de uma rotina que localize mais e mais as perguntas: "onde estou?", "com quem estou?" e "quem cuida de mim?".

Segundo movimento

"Quem é ele?"

"Quem sou eu?"

Por trás dessas perguntas está implícita a descoberta de que existe o outro além de mim, e que graças ao outro a criança (o adulto) faz a distinção do seu eu.

Afirma sua identidade através da oposição à autoridade. Afirma-se num movimento de exacerbação do eu, como diferente, ou igual ao outro, através de um movimento de negação, rebeldia, teimosia e birra.

Confronta-se com sentimentos de profundo prazer e ódio em conviver com o outro.

Na relação com o educador já é capaz de "soltar-se" dele e dispensa sua ajuda: "eu faço, eu sei, eu vou sozinho", "eu já entendi tudo" são expressões que "povoam" esse momento.

Terceiro movimento

"Sou do Jardim."

"Minha classe."

Descobre-se enquanto elemento de um grupo.

Expressa suas preferências e rejeições em relação as suas amizades.

Emergem nesse período, as lideranças e a formação de subgrupos também. Quando a relação com a autoridade não foi vivida de modo claro, explicitando limites e responsabilidades, muito possivelmente, teremos o confronto com lideranças tirânicas, que impõem sua vontade ao subgrupo (às vezes somente às duplas) e muitas vezes para todo grupo. Na verdade, tentam "ocupar" (o poder vago?) da autoridade, caso esta não o tenha exercido com a devida clareza.

Quarto movimento

"Nós somos do Jardim II."

Descobre a força do grupo. Constata que cada um compõe o nós. Num grupo de crianças surge nesse período os "clubes", as "patotas" de meninas e meninos, ou "futebol", "pular corda" etc.

O movimento de diferenciação entre meninos e meninas também é vivido na constatação da força do nós.

Num grupo de adultos emerge o aprofundamento do trabalho de subgrupos construído e apropriando-se do pensamento original do grupo.

Quinto movimento

"Nós podemos."

"Nós queremos."

"Não queremos."

O desafio é o exercício de força e do poder do grupo, exacerbação do "nós". É importante que o educador tenha claro quais os limites dessa força, pois esse é um tempo também de explicitar, delimitar o que pode e o que não pode, para o grupo. Caso contrário, toda essa força poderá ser "gasta" de modo improdutivo, "mal-educado..." Como é o caso das "gangues" que no exercício dessa força, destroem e perturbam o trabalho.

Trabalhar, educar os limites da força e do poder do grupo de modo produtivo a favor de todos e cada um; é tarefa a ser encaminhada pelo educador para a conquista da autonomia e da produção do conhecimento.

Movimentos da construção do grupo
(Crianças, adolescentes ou adultos.)

2-3 anos	3-4 anos	4-5 anos	5-6 anos	6-7 anos
<p>"Onde estou?" "Com quem estou?" "Quem cuida de mim?"</p> <p>Centrado em si mesmo, procura localizar-se no "amontoado", agrupamento através do educador.</p>	<p>"Quem é ele?" "Quem sou eu?"</p> <p>Descobre-se através da interação com o outro.</p>	<p>"Sou do Jardim." "Minha classe." (meu grupo)</p> <p>Descobre que faz parte de um grupo.</p>	<p>"Nós somos do Jardim."</p> <p>Descobre a força do grupo: rebeldia negativa ou movimento positivo de produtividade.</p>	<p>"Nós podemos." "Nós queremos." "Nós não queremos."</p> <p>Extrapola o grupo da "escola", abre-se para outros grupos. Socializa seu pensamento mediado por publicações etc.</p>

Construção do eu (social) na interação com o outro construindo o grupo

Com minha mãe e meu pai
Aprendi a ter olhos de coruja.
Coruja não só noturna, mas também diurna.
Coruja observadora dos instantes, momentos,
Movimentos mais fortuitos, inusitados do cotidiano.
Coruja de olhar atento, curioso, abelhudo mas respeitoso, não invasivo, que busca a sintonia do olhar do outro.
Com minha mãe e meu pai
Aprendi a ser abelhuda, de olhar aberto, grande, que busca desvelar mais de um aspecto do olhar do outro.
Com minha mãe e meu pai
Aprendi também que coruja dorme, descansa seu olhar reflexivo nas horas mais inesperadas para o outro... mas mais apropriada para ela. Olhar de estudiosa que longe, distanciada da prática, reflete sobre suas observações, olhar de coruja que dorme, descansa enquanto seu aluno pratica, reflete. Coruja que às vezes vê longe, bem longe mas que às vezes perde-se ao focar seu olhar que de tão perto, se ofusca, cega, encandeia-se com tantas hipóteses a ler, decifrar...
Coruja, educadora, vê atenta porque escuta atenta. Ver, escutar, refletir, sedimenta a comunicação, o diálogo sobre o observado, refletido, aprendido de coruja.

OBSERVADOR

Esse aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para, assim, poder interpretar os significados lidos. Assim, o olhar e a escuta envolvem uma AÇÃO altamente *movimentada, reflexiva, estudiosa*.

Na construção desse processo de aprendizagem, venho constatando alguns movimentos:

- *o movimento de concentração para a escuta do próprio ritmo, aquecimento do próprio olhar e registro da pauta para a observação. O que se quer observar, que hipóteses se quer checar, o que se intui que não se vê, não se entende, não se sabe qual o significado etc.;*
- *o movimento que se dá no registro das observações, seguindo o que cada um se propôs na pauta planejada. O desafio está na saída de si para colher os dados da realidade significativa e não da idealizada;*
- *o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada, registrada, para, assim, poder pensá-la e interpretá-la. É enquanto reflito sobre o que vi, que a ação de estudar extrapola o patamar anterior. Neste movimento, podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses, adequadas e inadequadas, e construir um planejamento do que falta observar, compreender e estudar.*

Este planejamento aponta para dois movimentos:

Um, que vai lidar com a construção da nossa pauta de observação, segundo os movimentos já mencionados para sua construção. Ou seja, a observação avalia e diagnostica a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com conteúdos do sujeito e da realidade) os desafios da zona proximal do conhecimento a ser explorado.

Outro, que se concentra na devolução (sair de si, outra vez...) para a construção de propostas de atividades (enraizadas nas observações feitas para o grupo, a partir das quais novos desafios irão ser trabalhados).

Podemos concluir, portanto, que o ato de observar envolve todos os outros instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento, pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade.

DIRECIONANDO O OLHAR

O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos), tanto do educador, quanto do educando para a leitura, para o diagnóstico de faltas e para as necessidades da realidade pedagógica.

Para objetivar esse aprendizado, o educador direciona o olhar para três focos que sedimentam a construção da aula:

- o foco da aprendizagem individual e/ou coletiva;
- o foco da dinâmica na construção do encontro;
- o foco da coordenação em relação ao seu desempenho na construção da aula.

Por que é necessário focalizar o olhar? O olhar sem pauta se dispersa. O olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que se vai perseguir durante a aula, em cada um destes três focos.

No início desse aprendizado, em qualquer grupo, é adequado ter somente um foco para priorizar: na aprendizagem, na dinâmica, ou na coordenação. Supondo a grande dificuldade de concentração do olhar, do pensamento e da participação, ao mesmo tempo, é aconselhável priorizar um foco por vez.

No foco da aprendizagem, o desafio do educador é lançar questões que cercam a observação do educando em relação ao seu próprio processo (ou do grupo) de aprendizagem. Questões como: *Que momentos de mal-estar eu vivi no decorrer da aula?; O que de mais significativo constatei que sei e que não sei?* etc. Com estas questões lançadas, no início do encontro – e que serão no final retomadas na avaliação da aula –, o desafio é obrigar o educando a construir um distanciamento (reflexivo) sobre seu processo de aprendizagem durante o desenvolvimento da aula.

Uma vez que essas questões lançadas no início da aula são retomadas, no final, na atividade de avaliação, podemos concluir que elas, chamadas por mim de *Pontos de Observação*, constituem a pauta da avaliação, ou seja, os pontos de observação constituem o planejamento da avaliação da aula.

Os pontos de observação, em cada foco, apóiam a construção do aprendizado do olhar – olhar a dinâmica do encontro, que não significa criar atividade de sensibilização. Dinâmica que, aqui é entendida como o jeito, o *ritmo* que o grupo viveu a construção das interações na aula: acelerado, arrastado, em desarmonia, em harmonia etc. Dinâmica que envolve observar o *grupo* juntamente com a coordenação.

As questões neste foco poderão lidar com: *Quais os movimentos rítmicos que o grupo viveu durante sua participação na aula?* ou

Como o grupo expressou suas divergências e/ou concordâncias durante a aula? etc.

Aprendendo a olhar a si próprio e ao grupo vai alicerçando sua capacidade de ler e estudar a realidade.

Observar a coordenação faz parte do pensar o que é ser educador e o que é ser educando. Enquanto o educando observa o ensinar da coordenação, ele aprende a ser melhor aluno e, melhor educador. Pelo simples fato de que, diante do modelo, ele pensa, reflete, distancia-se, constrói conceitos – teoria do que é aprender e ensinar. Inicia também, seu processo de desmistificação da mesma. Começa a constatar que ela comete erros, derrapadas, incoerências, etc.

Neste foco, as questões poderão versar sobre: *Como a coordenação construiu sua sintonia com o conteúdo da matéria e o significado do grupo?* ou *Como a coordenação lidou com os conflitos, as divergências, as diferenças durante a aula?* etc.

Ser observado também é instrumento valioso para a coordenação, que terá, no retorno de seus alunos, uma avaliação do que realmente está conseguindo ensinar, se está atingindo seus objetivos, ou o que falta construir de intervenções, encaminhamentos, devoluções, para a próxima aula.

Esse espaço, onde o educando faz devoluções sobre seu ensinar, é o lugar em que o educador pode construir-se (educando-se) também como aprendiz.

O ponto de observação

Observar é focar a escuta e o próprio silêncio em uma ação reflexiva, avaliativa, sobre elementos da prática que se quer pesquisar, estudar. Os focos da observação estão centrados no próprio processo de aprendizagem, na dinâmica do grupo e no ensinar do educador.

O ponto de observação é uma atividade essencialmente avaliativa mas também é o planejamento da avaliação, a ser desenvolvido no final da aula, quando cada participante socializa o que observou sobre os focos determinados.

O ponto de observação direciona o exercício da auto-avaliação, entendida como auto-regulação, ou seja, aquela atividade na qual o educando tem como desafio refletir sobre seu processo de aprendizagem, buscando um olhar distanciado, crítico, sobre o que vive enquanto participa da aula. O desafio, portanto, é que o educando seja levado a uma tomada de consciência sobre seu próprio processo de aprendizagem, podendo assim romper comportamentos estereotipados, viciados, como uma repetição mecânica de hábitos.

Todo processo de tomada de consciência opera-se num diálogo interno com nós mesmos e, ao mesmo tempo, é alimentado pela linguagem dos outros.

Por tudo isso, é fundamental que na avaliação, no final da aula, cada participante posicione-se, socializando sua observação (avaliação) trabalhada durante o decorrer da aula.

São situações distintas àquela em que o educador fez devoluções para seu educando sobre os desafios a serem enfrentados em seu processo de aprendizagem; diferente daquela em que o próprio educando expõe, assumindo-se diante do grupo. Socializando seus desafios e impasses em relação ao seu processo de aprendizagem.

O ponto de observação busca assim que cada educando assuma sua própria voz e aprendizagem, enquanto autor do processo e, portanto, vá dependendo cada vez menos da regulação externa do educador.

Nesse sentido, é uma atividade que alicerça o exercício da construção permanente da autonomia e da autoria.

Sobre a prática do instrumento da observação entre educador e educando

Educador aprende a observar, educando também.

Educando troca com educando, coordenado pelo educador, o que se observa.

Educador troca com educador, coordenado por um outro educador, o que se observa.

Educador interage com educando devolvendo-lhe, espelhando-lhe, suas conquistas e faltas na situação observada.

O educador, quando desempenha a função de observador, como co-produtor da pauta e do planejamento do professor, tem uma atuação vivamente reflexiva, porém silenciosa para o grupo. Silenciosa porque ele não está na função de professor do grupo. Ele é um outro educador, com uma tarefa diferenciada, específica: observar a coordenação no seu ensinar, na sua interação com o grupo e seus participantes.

Ele não faz intervenções nem devoluções para o grupo porque não é o educador dele, sua participação se dá em outro nível. Como também, poderá haver certas atividades em que sua participação com intervenções seja planejada anteriormente.

Ele faz devoluções de suas observações para o educador do grupo. Nesse sentido, um educador quando está nesta função é educador do educador. Por isso não interage com os educandos de seu educador, mas somente com ele (educador), devolvendo-lhe suas observações, espelhando conquistas e faltas na prática deste.

Sobre a ação do observador

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e, muito menos, sem encontro marcado...

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela.

Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

Momentos da experiência grupal

Os fantasmas

Que diabo tem esse grupo que me dá tanto medo e ansiedade?²

Que diabo tem esse grupo em que o risco de ser eu mesma me amedronta tanto?

Que diabo tem esse grupo em que o “não sei” é o início para o aprender?

Que diabo tem esse grupo que me deixa desvairada à procura do significado de tudo?

Que diabo tem esse grupo em que minha hipótese “correta” é desestabilizada, me fazendo duvidar de tudo?

Mas que diabo de grupo é esse em que me criticam?

Mas que diabo de grupo é esse que me faz sentir, às vezes, tão incompetente?

Que diabo de grupo é esse que não me “dá colo”, quando choro-
mingo, na minha indisciplina...

Mas que diabo de grupo é esse?

² Esse texto é fruto da minha reflexão sobre um momento de descoberta e confronto a respeito dos dilemas e desafios na vida de um grupo, que buscava constituir, entre seus participantes, uma relação democrática.

Esse, é o diabo do grupo

que pergunta

que dúvida

que diz não sei

onde errar é aprender.

que ri, que briga,

que tem medo, limites, fraquezas, mas que tem coragem também
que chora, que come e vive junto,

onde, muitas vezes, construindo sua competência é invadido por
forte sentimento de incompetência.

que corre riscos para conhecer o outro e a si mesmo.

que corre riscos, NEGANDO A OMISSÃO autoritária e aprende a assu-
mir o que pensa, o que diz, o que faz.

que busca a construção permanente da disciplina intelectual edu-
cando a imaginação, o sonho, no dia-a-dia, junto com os outros,

que busca a paixão de conhecer, aprender, ensinar e educar.

As emoções

Alegria, riso aberto, contentamento, folia, concentração.

Medo, dor, choro, conflito, perda, desequilíbrio, hipótese fal-
sa, pânico.

Entendimento, diferenças, desentendimento, briga, busca, con-
forto.

Silêncios, fala escondida, berro, fala oca, fala fria, fala mansa.

Generosidade, escuta, olhar atento, pedido de colo.

Ódio, decepção, raiva, recusa, desilusão.

Amor, bem-querer, *gratidão*, *afago*, *gesto amigo de oferta*.

Os sabores

Quente, frio, no ponto.

Doce? melado? cheiro de hortelã?

Castanha, chocolate, perfume de canela.

Salgado? Gelado, cheiro de maçã?

Palmito, frango, damasco.

Perfumes vindos da janela, lembrando o cheiro da vida vivida, gosto de hortelã.

A ansiedade

Vida de grupo dá muita ansiedade, quando não recebemos o produto do conhecimento mastigado, pronto, dado pelo educador.

Quando o educador faz mediações com o objeto a conhecer, levando-me a lidar com meu reboliço, meu furacão interno (uterino?), minhas frustrações, ansiedades, levando-me a acreditar que POSSO CONSTRUIR, no meu silêncio-fala interna, minha sistematização, para que depois, novamente, voltando ao grupo, eu possa checá-la, provocando seu aprofundamento.

A frustração

Vida de grupo dá muita frustração porque, como educando, tenho de romper com meu acomodamento quieto, autoritário... Esperando "as ordens" do educador... quando elas não vêm, descubro que só EU POSSO LUTAR, CONQUISTAR, CONSTRUIR MEU ESPAÇO.

O educador pode possibilitar o rompimento da quietude, mas NÃO A AÇÃO DO CONSTRUIR, do conhecer, do enfrentamento da queixa e da frustração. Essa ação só o educando pode fazer.

O medo

Vida de grupo dá muito medo, porque através do outro constatado que sou "dono" do meu saber (e do meu não saber). Sou dono de minha incompetência, e, portanto, RESPONSÁVEL pela minha BUSCA-PROCURA de conhecer, de construir minha competência.

O desânimo

Vida de grupo dá desânimo, porque, em muitas situações, nos confrontamos com o caos: acúmulo de temas, processos de adaptação, hipóteses heterogêneas. Caos criador que nos demanda nova *reestruturação-organização*. Procura da forma original própria e única adequada ao novo momento.

Vida de grupo (ah!... vida de grupo...)

O prazer e o trabalho

Vida de grupo dá muito trabalho e muito prazer, porque eu não construo nada sozinha; tropeço a cada instante nos limites do outro e nos meus próprios, na construção da vida, do conhecimento, da nossa história.

Quando penso que me conheço
o outro me mostra uma face desconhecida
que me habita.

Quando imagino conhecer
o outro
descubro alojado nele
minha face perdida
desconhecida.

Quando eu e o outro nos encontramos
cada um se descortina.
Mesmo que eu não queira,
mesmo que ele não queira,
o desconhecido
hospedado em nós
nos denuncia.

ESCOLA E FAMÍLIA



©Francisco Brennand