

D. CPGE  
22.11.89

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

AUTONOMIA E COOPERAÇÃO: PRÁXIS TRANSFORMADORA NA PRÉ-ESCOLA  
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA FLOQUINHO QUENTE

009612

AUTOR: RICARDO BURG CECCIM

Orientador: Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre, julho de 1988

22773

## CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C387a Ceccim, Ricardo Burg.

Autonomia e cooperação: práxis transformadora na Escola Floquinho Quente / Ricardo Burg Ceccim. - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1988.

292f.:il.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CDU: 373.2(078.7):301.175

301.175:373.2(078.7)

301.173.7-053.4

373.2.072.1.009.11

## ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Ensino pré-escolar: Estudo de caso: Transformação social  
373.2(078.7):301.175

Estudo de caso: Ensino pré-escolar: Transformação social  
373.2(078.7):301.175

Transformação social: Ensino pré-escolar: Estudo de caso  
301.175:373.2(078.7)

Socialização: Crianças pré-escolares  
301.173.7-053.4

Crianças pré-escolares: Socialização  
301.173.7-053.4

Ensino pré-escolar: Autonomia: Cooperação  
373.2.072.1.009.11

Autonomia: Cooperação: Ensino pré-escolar  
373.2.072.1.009.11

Cooperação: Autonomia: Ensino pré-escolar  
373.2.072.1.009.11

Bibliotecária responsável:  
Iara Ferreira de Macedo, CRB-10/430

"Entendo que há uma necessidade cada vez maior de se espalhar o projeto democrático em todos os níveis da sociedade, e especialmente aprofundar aquilo que pode ser feito com gosto e desejo".

NILTON BUENO FISCHER (1984)

### Reconhecimentos

Este estudo é fruto de uma caminhada em que muitos amigos e companheiros estiveram presentes. Este estudo foi além de seu limite acadêmico, retornando em meus projetos pessoais. Aprendi muito com o **Nilton** que, no mestrado em Educação, descontinhou do horizonte o ideal de um Saber com Sabor. **Heloisa Helena de Alencar**, **Maria Cristina de Alencar**, **Carmem Lúcia de Lima**, **Mara Ione Machado**, **Dulce Fonte**, **Anelise Moreira** e **Silvia Montiel** (re) conduziram a Escola e torceram pela conclusão desta dissertação, recuperando e renovando suas possibilidades nos momentos mais difíceis. A **Ana Márcia de Alencar** prestou a ajuda essencial na hora essencial, intermediando com eficácia minha produção conturbada e a datilografia final. O **Sotero**, a **Fátima**, a **Cecília** e a **Zélia** marcaram suas companhias e o **Decio** e o **Grupo 2 da Soma** completaram minhas demandas auto-reflexivas. Espero que este produto possa ser-lhes tão útil quanto suas presenças o foram para que eu o alcançasse.



## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	viii
LISTA DE ANEXOS .....	ix
RESUMO .....	x
ABSTRACT .....	xv
<b>1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>2 - A PRÉ-ESCOLA E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA .....</b>	<b>6</b>
2.1 - A Fundamentação Política da Pré-Escola .....	6
2.2 - A Pré-Escola como Fenômeno de Classe .....	12
2.3 - A Preocupação com a Criança Pré-Escolar e Seu Papel Social .....	22
2.4 - A Dialética da Socialização do Pré-Escolar .....	28
<b>3 - DO DESCONFORMISMO À CRÍTICA: CAMINHOS .....</b>	<b>57</b>
3.1 - Uma Práxis Transformadora na Pré-Escola - Discussão Teórica .....	57
3.2 - A Pré-Escola como Pesquisa-Ação: Por uma Práxis Reprodutível .....	85
3.3 - Um Estudo de Caso: A Escola Floquinho Quente .....	89
3.3.1 - Contextualização .....	91
3.3.2 - A Gestão Econômica da Escola .....	101
3.3.3 - O Perfil das Famílias .....	105
<b>4 - A LEITURA INTERPRETATIVA DO ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>117</b>
4.1 - A Contribuição da Análise Transacional .....	117
4.2 - O Projeto Político-Pedagógico em Concreto .....	141
4.2.1 - A Organização da Equipe .....	143
4.2.2 - A Proposta Pedagógica .....	156
4.2.3 - Relacionamento com a Família .....	191

4.3 - A História dos Pais e sua Opção pela Escola .....	200
<b>5 - SUPERAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA NA PRÁXIS DA PRÉ-ESCOLA .....</b>	<b>241</b>
5.1 - Limitações da Pré-Escola .....	241
5.1.1 - Limitações da Escola em Estudo .....	243
5.2 - A Superação e a Transcendência em Perspectiva .....	246
<b>6 - CONCLUSÃO .....</b>	<b>250</b>
<b>7 - BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>262</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição do Número de Matrículas por Bairro de Porto Alegre - 1984 a agosto de 1987 .....	105
TABELA 2 - Distribuição do Grau de Instrução .....	107
TABELA 3 - Distribuição do Tipo de Habitação .....	108
TABELA 4 - Posse de Bens e Presença de Empregada Doméstica na Unidade Residencial .....	108
TABELA 5 - Freqüência às Atividades de Lazer .....	109
TABELA 6 - Distribuição Etária dos Sujeitos .....	204
TABELA 7 - Distribuição dos Sujeitos com Relação a Dependência Administrativa das Escolas de Acordo com os Níveis de Escolaridade .....	213
TABELA 8 - Relação Nível de Escolaridade - Ocupações .....	218

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO I	- População escolarizada no contexto da população brasileira - 1976/81 (Estimativas) .....	263
ANEXO II	- Distribuição urbano-rural da pré-escola no Brasil .....	265
ANEXO III	- Distribuição público-privada da pré-escola no Brasil .....	269
ANEXO IV	- Cobertura e demanda de pré-escola no Rio Grande do Sul .....	273
ANEXO V	- Caracterização sócio-econômica do bairro Menino Deus .....	276
ANEXO VI	- Questionário aos Pais .....	280
ANEXO VII	- A História do Floquinho Quente (de Claude Steiner, Ph.D.) .....	284
ANEXO VIII	- Roteiro de Entrevista para os Pais .....	294

## ABSTRACT

The present study broaches the socializing process of the child in pre-school in the perspective of the dialectic relation social structure - individual structure.

It is a study of a case according to the research-action methodology. It intends to reveal, inside a project in process, the incoherences and the necessary overcomes of a capitalist society where pre-school has the two-fold character of supply and access through social class. Placed in the middle class, it searches for a linking between education and society, gathering the social criticism to a new pedagogic experience and it brings the built pre-school praxis into discussion among the members of the process.

The theoretical approach is made in the perspective of marxist critical theories which were combined with a re-reading of the Transactional Analysis to the approach of the psychologic nature of the developing individual (the child).

The clear exposition of an existent experiment and its theoretical profound study is an attempt to make clear the concret ways of the socialism in process and the historical and dialectic series of transformations in a real situation of a school and its staff, its children and their parents in the social context in a social way of overcoming the individual incoherences and of social impact which consists a constant praxis changing.

## RESUMO

O estudo aborda o processo de socialização da criança na pré-escola na perspectiva da relação dialética estrutura social- estrutura individual.

Trata-se de um estudo de caso segundo a metodologia da pesquisa-ação. Busca revelar, internamente a um projeto em execução, as contradições e superações necessárias de uma sociedade capitalista onde a pré-escola expressa a dualidade de sistemas de oferta e acesso por classe social. Situado na classe média, procura a vinculação da educação à sociedade, unificando a crítica social a uma nova prática pedagógica e coloca a discussão da práxis pré-escolar construída entre os participantes do processo.

A aproximação teórica é feita na perspectiva das teorias críticas de ordem marxista que foram combinadas com a releitura da teoria da Análise Transacional para a abordagem de natureza psicológica do indivíduo em formação (a criança).

A explicitação de uma experiência existente e o seu aprofundamento teórico busca elucidar caminhos concretos do socialismo em processo e devir histórico e dialético no concreto de uma escola e sua equipe, de seus alunos e seus pais e seu contexto social numa caminhada coletiva de superação das contradições individuais e de impacto social que se constitui em práxis constante de transformação.

## 1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é um estudo de caso que visa abordar o processo de socialização da criança na pré-escola na perspectiva das teorias críticas. O referencial psicológico para o estudo da estrutura de personalidade que relacione estrutura social-estrutura individual no indivíduo em formação (a criança) é a teoria da Análise Transacional, mas neste ponto o estudo é inovador, uma vez que relaciona este referencial teórico à contribuição das teorias críticas da educação e da sociologia.

Trata-se de uma pesquisa-ação: envolve os participantes na própria construção do estudo e constitui-se em processo de transformação social pela discussão de uma práxis pré-escolar articulada com o processo de democratização da sociedade, de busca radical do projeto democrático nas relações sociais.

Este estudo se fez pela explicitação de uma experiência existente; seu aprofundamento teórico mais que apontar um futuro idealista, busca elucidar caminhos concretos do socialismo em processo e devir histórico e dialético. No concreto da Escola Floquinho Quente e sua equipe, de seus alunos e seus pais e seu contexto social são abordados os conceitos de autonomia e

cooperação na perspectiva de conquista tanto da auto-regulação do processo evolutivo quanto da autogestão na regulamentação da sociedade.

A demanda por pré-escola aparece como reflexo das necessidades sociais, econômicas e políticas geradas na sociedade, como por exemplo: a necessidade de liberar a mulher para o mercado de trabalho (quer no sentido da superação da condição feminina, quer para contribuir economicamente para a manutenção da família); a estrutura familiar moderna, de tipo nuclear, que representa para as crianças menos oportunidade de convívio social, o que aliado a forma individualista de atuação na sociedade (típica do capitalismo) isola as famílias de um convívio de vizinhança; o processo de urbanização, em que o espaço de liberdade das crianças é bastante restrito; a intencionalidade política de compensar as carências das crianças, principalmente nas populações de baixa renda, no sentido de amenizar as tensões geradas por um sistema econômico explorador. Os programas pré-escolares, de forma geral, carecem de responsabilidade crítica e reflexão social, carecem de criatividade e ação, sobretudo carecem da integralidade psicológica e sociológica da pedagogia.

O discurso contido nos documentos oficiais é nitidamente de cunho assistencialista, de compensação de carências, isento de responsabilidade pedagógica, admitindo a pré-escola como viabilidade informal, não convencional, assistemática e, quando se reveste de cunho pedagógico, propõe a pré-escola com objetivos em si mesma, com ênfase no lúdico e nas "potencialidades" da criança, negando o determinismo social e sua função instru-



mentalizadora de seres políticos efetivamente participantes da realidade em que se inserem. Nota-se também uma clara e excludente preocupação com o último nível de pré-escola, o jardim-de-infância nível B, ao qual se atribui o papel de preparação para a escola de 1º Grau, de pré-alfabetização, o que garantiria, segundo a ótica do discurso oficial, a diminuição da grande evasão da escola de 1º Grau.

A grande beneficiária da pré-escola, enquanto instituição escolar objetiva, é a classe média urbana, que é servida por uma rede privada de estabelecimentos de ensino em crescente expansão. Trata-se ainda de uma oferta escassa e cara, e que cumpre a dupla função de "prestar cuidados orientados" para as crianças enquanto os pais trabalham e de "desenvolver aquisições formais" e "treinar habilidades". A pré-escola aparece como fenômeno de classe e nela se encontra uma dualidade de sistemas que são oferecidos às classes de maior poder sócio-econômico ou às classes pobres. A pré-escola não pode separar-se da vinculação orgânica educação-sociedade e enquanto privilégio da classe média sua ação educativa não pode dissimular a consciência política da desigualdade social. A classe média vive concretamente as contradições da sociedade complexa de nossos dias e o que se observa, de um lado, é um movimento de classe que se orienta pela mobilidade da ascensão e rebaixamento na hierarquia do poder político e econômico e, de outro lado, o movimento orgânico pela superação do antagonismo de classes.

Uma práxis transformadora na pré-escola será aquela ação que vincula educação e sociedade, que unifica a crítica social a uma nova prática pedagógica articulada ao projeto maior que

hoje se trava na sociedade de superação das desigualdades sociais. A dialética da socialização da criança perpassa o relacionamento familiar, a experiência escolar e as imposições das relações capital-trabalho. O conceito de "script de vida" formulado pela Análise Transacional traduz a compreensão da importância dos primeiros anos na formação da personalidade dos indivíduos e coloca às pré-escolas a responsabilidade pelo modelo de sociedade que repassa aos alunos, apresentando-se como prática de manutenção ou prática de transformação das regras, regulamentos e leis da ordem conservadora do capital ou da superação de condicionamentos, aliada às forças sociais que se impõem contra a opressão, exploração e dominação ideológica. A personalidade de um indivíduo não se forja na ação isolada a partir da pré-escola, posto que expressa a socialização das principais agências sociais. Uma escola não é transformadora simplesmente porque seus métodos são ativos ou porque a criança é valorizada em sua naturalidade, mas por relacionar-se organicamente às transformações políticas que ocorrem na sociedade.

Os dados de pesquisa junto aos pais oferecem um "retrato" da classe média urbana de Porto Alegre-RS em relação à pré-escola. Não foi feita nenhuma proposição teórica sobre os dados de classe colhidos, mas se pode extrair análises sociológicas de sua abrangência histórico-social.

As proposições da Escola Floquinho Quente se embasaram prioritariamente nas formulações de Freinet, Piaget e Análise Transacional e sua releitura foi produzida coletivamente pelos agentes da escola.

O estudo se fez pela revisão da Política Nacional de Educação Pré-escolar; revisão teórica da socialização das crianças e seu papel social articulada à compreensão da expressividade da família, escola e trabalho (local de produção) nesse processo; explicitação da experiência de uma escola que corresponde aos padrões típicos da pré-escola brasileira, mas que parte de referências críticas, organiza-se em um modelo autogestionário e constrói sua pedagogia de forma experimental e coletiva; fecha este estudo uma rápida reflexão sobre a superação e a transcendência dos resultados da experiência em perspectiva ampliada, extrapolando os limites da pré-escola ou desta escola em particular.

## 2 - A PRÉ-ESCOLA E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

### 2.1 - A FUNDAMENTAÇÃO POLÍTICA DA PRÉ-ESCOLA

Para discutir a pré-escola é preciso discutir os pressupostos que norteiam sua formulação política, reconhecer sua expressividade social, a concepção de infância que está na base de seus pressupostos e compreender os processos que formam as novas gerações. Faz-se necessário, portanto, aclarar a fundamentação política da proposta de pré-escola em nosso meio, seu alcance social (uma vez que se insere num modelo capitalista que divide a sociedade em classes sociais antagônicas), o papel social atribuído à criança pré-escolar que pauta as preocupações por seu atendimento e, finalmente, discutir a socialização da criança numa postura dialética que busca o sentido de formular ou reformular sua ação pedagógica.

A seguir apresento estes pontos que, se não dão conta da totalidade que cerca a questão pré-escolar permitem que se reflita e repense as elaborações pedagógicas daqueles estabelecimentos de ensino que atendem uma faixa etária em plena descoberta do mundo e que desde cedo está tomando contato com a instituição.

A demanda de pré-escola aparece como reflexo das necessidades sociais, econômicas e políticas geradas na sociedade.

Assim pode-se apontar a necessidade de liberar a mulher para o mercado de trabalho que, se por um lado representa uma exigência para a superação da condição feminina, quer dizer, a mulher começa a transformar seu papel social, passando a cuidar-se mais como pessoa, como cidadã, como ser político e a trabalhar fora de casa deixando de lado aquele papel de mãe e a responsável pela educação dos filhos, há, por outro lado, a necessidade de os dois pais trabalharem para manter economicamente a família.

A estrutura familiar na atual sociedade brasileira é de tipo nuclear, isto é, pai, mãe e filhos, o que representa para as crianças menos oportunidades de convívio social. E inclui-se cada vez menos, no rol de relações familiares, os primos, os tios e as outras pessoas com quem, antigamente, a família se relacionava. No sistema capitalista em que vivemos, onde é pregado o individualismo como forma de atuação na sociedade, a família se torna cada vez mais fechada e as relações de vizinhança mais raras e mais escassas.

Atualmente a maior parte da população brasileira está morando nas cidades (67,6% conforme censo de 1980).

O próprio dimensionamento do espaço social relega as crianças aos play-grounds lajeados dos conjuntos habitacionais ou praças rodeadas de ruas movimentadas, barulhentas, com escapamento gasoso de motores de veículos, etc. Os apartamentos são pequenos e gradeados e as ruas perigosas e violentas. Nas vilas populares, a falta de saneamento básico apresenta o risco imi-

nente de doenças contagiosas para as crianças deixadas livres. O espaço de lazer das crianças é mais e mais restrito, delimitado, limitado...

O interesse político do Estado no atendimento ao pré-escolar está muito mais ligado a programas assistenciais de massa a fim de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias, aplacando as tensões sociais geradas por um sistema econômico explorador e assegurando a reprodução da força de trabalho. Os programas assistenciais abdicam da discussão da qualidade da pré-escola, sua estrutura e funcionamento, a sua prática pedagógica, as teorias que a embasam e mesmo a concepção de infância que justifique adequar programas regionais ou locais por seu cunho eminentemente compensatório.

A educação pré-escolar no Brasil está estruturada a partir de programas de compensação de carências, dos quais se espera que levem à equalização ou democratização das oportunidades educacionais e à equiparação de condições de ingresso à escola de 1º Grau. As propostas contidas na Indicação nº 45/74 e aprovadas no Parecer nº 2018/74 do Conselho Federal de Educação (in Documenta 164, 1974, pp.36-44) não deixam dúvidas.

"Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise a equalizar oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos, de oferta de vagas, mas, principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças **culturalmente marginalizadas** num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do 'currículo oculto' as crianças das classes média e alta." (p. 39) (O grifo é meu)

O conceito de educação compensatória se baseia na concepção de "marginalização cultural" que evidencia a concepção de uma cultura ideal (a das classes média e alta) e uma massa de indivíduos carentes dessa cultura (as classes pobres). Apresenta a cultura das classes dominantes como a cultura legítima e supõe a desigualdade social como natural, negando a exploração do trabalho, a opressão institucional e a privação do acesso aos bens sociais e culturais às classes pobres.

O Parecer nº 111/82 do Conselho Estadual de Educação-RS, baseado na Resolução nº 136/78 e no Parecer nº 566/78 e aprovado na Resolução nº 161/82 (in: Documentário, Porto Alegre - 58 - jan. 1982, pp 264-95) acrescenta, ainda, que: "Nem sempre, porém, a família, sozinha, mesmo em se tratando de classes sociais de nível alto ou médio, poderá oferecer à criança todo o atendimento psico-pedagógico necessário ao pleno desenvolvimento de capacidades e habilidades requeridas pela complexa sociedade de nossos dias." (p. 270)

A pré-escola, portanto, tem a função de compensar as carências próprias da pobreza ou da insuficiência das famílias favorecidas economicamente; a outra grande preocupação é a preparação para a escola que, dentro do sistema educacional surge como alternativa de solução para a evasão e repetência na escola de 1º Grau, ou seja, a pré-escola para "salvar" a escola do fracasso, como critica FERRARI (1982). Dessa forma a pré-escola deve suprir carências nutricionais, afetivas, de estimulação e nos aspectos negligenciados pela família e preparar para a escolaridade treinando a disciplina, concentração, comportamento escolar e conhecimentos de pré-alfabetização.

A Indicação CFE nº 45/74 (op. cit.) argumenta que:

"Estudos e pesquisas realizados em vários países do mundo demonstram que os cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades." (p. 41)

O Parecer CFE nº 2018/74 (op. cit.), coloca que a falta de preparação anterior da criança obriga que as escolas, quando bem orientadas, "percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em parte essas carências com a ministração de atividades preparatórias da alfabetização." (p. 38)

A preocupação maior da rede pública é justamente com o último nível da pré-escola, o jardim-de-infância nível B: "Parágrafo único - Nos estabelecimentos mantidos pelo poder público, terão prioridade as classes de nível B" (Art. 4º, Resolução nº 161 - CEE/RS). O Programa Nacional de Educação Pré-escolar de 1981 (COEPRE) isenta-se de responsabilidade pedagógica admitindo o nível pré-escolar como viabilidade informal, não convencional, assistemático por ter objetivos em si mesmo, próprios da faixa etária e adequados localmente. (in: BRASIL, MEC/SEPS, 1981).

O Parecer CEE/RS nº 111/82 (op. cit.), reconhece que:

"Valores, atitudes, padrões motivacionais, auto-imagem e comportamento social têm igualmente sua matriz nos primeiros anos de vida. Nesta área, talvez mais do que em qualquer outra, a influência do meio desempenha seu papel decisivo." (p. 270)

Portanto, atendendo as crianças da faixa dos 2 aos 6 anos de idade a pré-escola influi inevitavelmente na compreensão do



mundo que vai pautar o comportamento futuro desses indivíduos.

KRAMER & ABRAMOVAY (1984, pp 32-3) examinando os objetivos e diretrizes do Programa Nacional de Educação Pré-escolar concluem que "o rei está nú", isto é, se, por um lado, o novo discurso reformula suas proposições, incorporando as críticas que se fizeram à educação pré-escolar brasileira, estas se mostram inconsistentes. O Programa propõe que a educação pré-escolar não deve ser vista como "preparatória" para o ensino de 1º Grau e atribui à pré-escola objetivos em si mesma. Além disso, afirma que contribui para a superação de problemas decorrentes do baixo nível sócio-econômico dos pais, gerando efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo, uma vez que visa o desenvolvimento global e harmônico da criança e se isenta de estabelecer critérios mínimos de qualidade, que também não são exigidos na expansão quantitativa do atendimento.

Ainda falta perguntar qual a dimensão desse "global" e o que significa "harmônico" na educação, se os sujeitos são constituídos por elementos conflitivos de sua individualidade e da cultura e sociedade de classes antagônicas.

A função educacional da pré-escola no Brasil procura se legitimar numa psicologização do trabalho educativo, como se a Pedagogia pudesse separar psicologia de sociologia.

Para UEMA (1984, p. 188) a pré-escola é institucionalizada em nosso país com o fim de "causar impacto pedagógico" e "minimizar as desigualdades sociais", uma tentativa clara de um acordo tácito com as camadas pobres da população de manter o "status quo". Para a autora, a análise da proposta oficial de pré-escola

denota claramente seu caráter tecnicista, de investimento em capital humano e de manutenção da relação hegemônica vigente. (p. 191)

Vivemos um tempo em que a criança é vítima da crise geral por que passa a sociedade, indefesa frente à violência generalizada que a oprime, num país em que a maioria da população é menor de idade e é postergada, utilizada como canal de exploração do adulto ou mesmo abandonada nas classes oprimidas, um país em que milhares de crianças passam fome e morrem, como lembra GADOTTI (1987, p. 30).

A pré-escola representa um nível de escolaridade não obrigatório, cujo direito de acesso depende do poder econômico de compra dos serviços ou suficiente poder político de cobrança do setor público de grupos populacionais.

O movimento popular reivindica, hoje, a extensão do direito universal à educação para os 0 a 6 anos, como dever do Estado, opção da família e compromisso da sociedade. (CNDM, 1986)

## **2.2 - A PRÉ-ESCOLA COMO FENÔMENO DE CLASSE**

A expansão quantitativa da educação pré-escolar vem se dando tanto no centro quanto na periferia das grandes cidades brasileiras. Nos centros, através de escolas aparelhadas e pessoal habilitado profissionalmente e nas periferias através de obras assistenciais, voluntários e monitores do Programa Pré-escolar do MEC (antigamente do MOBREAL). Tanto a rede privada quanto a rede pública obedecem à mesma distribuição, discriminando igualmente a origem de classe de sua clientela, além disso, grande

parte dos estabelecimentos, sejam as obras assistenciais do setor privado ou os programas oficiais do setor público caracterizam seu atendimento pelo assistencialismo, ressentindo-se de projetos educacionais.

Conforme estimativa do MEC, de 1976 a 1981 o fenômeno pré-escola apresentou o maior crescimento de população escolarizada no contexto da população brasileira, com um aumento de 212,2% contra aumentos que variaram de 18,6 a 35,5% em todos os outros níveis de escolaridade. Se verificarmos as taxas de crescimento populacional, a população pré-escolar acompanhou o crescimento da população geral, o que permite verificar o grande incremento de matrículas para esta faixa de população (Anexo I).

A análise da distribuição urbano-rural dos estabelecimentos de ensino pré-escolar permite afirmar que a pré-escola constitui fenômeno predominantemente urbano no Brasil, com uma concentração de 87% do total de pré-escolas e uma concentração de matrículas de 94% (Anexo II).

As estatísticas disponíveis apontam uma maior cobertura pré-escolar pelo setor público, na ordem de 63% de absorção das matrículas, mas a discussão dos dados estatísticos (Anexo III) permite concluir que a maior parte do atendimento ao pré-escolar se faz pela rede privada porque conta com três tipos de estabelecimentos: as escolas regulares, regulamentadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e legislação federal para estabelecimentos de ensino; as irregulares que não são regulamentadas, embora funcionem com parâmetros escolares e contem com professores habilitados em seu corpo docente e aquelas chamadas Creche e Recrea-

ção, que na prática atendem a demanda pré-escolar e a "bom preço" no caso daquelas com finalidade comercial ou custeadas por taxas de contribuição social e "per capita" de verbas assistenciais no caso das Obras Sociais e Comunitárias.

A escola particular, por suas exigências econômicas atende principalmente as classes mais elevadas que podem pagar seus custos, enquanto a classe pobre se oferecem programas informais, caracterizando-se como soluções emergenciais.

Aliás, a problemática de classes está presente na distribuição de todos os bens e serviços, basta examinar o modo como as necessidades da população são atendidas (saúde, educação, habitação, trabalho, lazer, etc.). Numa sociedade capitalista como a nossa, a distribuição se dá de cima para baixo de acordo com o poder (propriedade) econômico e/ou a barganha política (interesse e influências ideológicas). A distribuição da pré-escola obedece, conforme FERRARI & GASPARY (1980,p.77), ao seguinte padrão:

"... primeiramente serão atendidas as crianças dos grupos populacionais que têm poder econômico para arcar com os altos custos da pré-escola particular; em seguida serão atendidos os grupos populacionais que, mesmo não podendo custear de próprio bolso, somam suficiente poder político para cobrar dos poderes públicos oportunidades de pré-escola; por último, e na medida em que os grupos anteriores tiverem sido contemplados, a educação pré-escolar se estenderá lentamente para a grande 'massa de crianças' das classes inferiores, mas também aqui de cima para baixo, a partir dos que somam maior poder de cobrar a prestação desse serviço".

Tratando-se de uma oferta escassa (a pré-escola regulamentada apresenta uma cobertura que não chega a 10% da demanda potencial no Rio Grande do Sul)<sup>1</sup> e cara, concentrada no meio urba-

---

1. Veja-se Anexo IV.

no e que cumpre a dupla função de "prestar cuidados orientados" para as crianças enquanto os pais trabalham e de "desenvolver aquisições formais" e "treinar habilidades", fica evidente que à classe média toca a maior fatia da cobertura pré-escolar.

Como para a alta burguesia as oportunidades vem "de berço" e à classe trabalhadora expropria-se, existe uma estreita relação entre a escola e a classe média em nossa sociedade que, além de manter poder de compra do serviço e poder político por seu papel na sociedade capitalista, está imbuída da ideologia<sup>2</sup> do capital cultural e da tecnocracia.

BOURDIEU (1974) mostra que a transmissão entre as gerações, de informação acumulada, não dissocia a função de reprodução cultural que cabe a qualquer sistema de ensino da sua função de reprodução social, de tal forma que a apropriação dos bens culturais supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação e daí a ideologia do capital cultural, ou seja, teoricamente, quanto mais escolarizado o indivíduo maior a sua ascensão na hierarquia do capital econômico e do poder; na prática, os títulos escolares significam apenas a necessidade de invocar a caução escolar

---

2. "A ideologia tem precisamente por função, ao contrário da ciência, ocultar as contradições reais, reconstituir num plano imaginário, um discurso relativamente coerente, que serve de horizonte ao vivido dos agentes, moldando as suas representações nas relações reais e inserindo-as na unidade das relações de uma formação". (POULANTZAS, 1971, p. 31)

"A ideologia é dominada, numa formação social, pelo conjunto de representações, valores, noções, crenças, etc., por meio dos quais se perpetua a dominação de classe; ela é pois dominada por aquilo que se pode, por isso, designar como a ideologia da classe dominante". (Id., p. 33)

para legitimar a transmissão do poder e dos privilégios do capital econômico, de um nome de família ou de um legado de relações sociais.

"... dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes de transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função". (p. 296)

A ideologia da tecnocracia se baseia na idéia de que o sucesso pertence àqueles que seguem carreira, que cursam com aplicação escolas especializadas que vão instrumentalizá-los na linguagem, nas maneiras e no saber técnico que permitirão a ocupação de cargos de poder próprios das funções nas quais foram competentemente treinados. A justificação tecnocrática da divisão hierárquica do trabalho fundamenta a concepção meritocrática dos níveis hierárquicos, que apresentariam critérios de ascensão universais, portanto justos e igualitários.

Na perspectiva tecnocrática meritocrática moderna, segundo BOWLES & GINTIS (1981, p. 37),

"... o igualitarismo da instrução escolar se complementa com a orientação meritocrática da sociedade industrial. Como, segundo esta ótica, a capacidade está distribuída entre todas as classes sociais com bastante equidade, e como os ganhos reais são o critério para o acesso aos papéis ocupacionais, as diferenças de nascimento se inclinam a irrelevância econômica. Dado que qualquer que sejam as diferenças baseadas-na-classe-social que existem nas aspirações 'naturais' do indivíduo para alcançar um nível social são reduzidas ao mínimo pela orientação competitiva

da instrução escolar, a expansão da educação representa um potente instrumento para alcançar uma distribuição eficiente e equitativa dos postos, ingressos e status".

Dessa forma, se persistirem as desigualdades elas devem ser simplesmente atribuídas às inevitáveis diferenças humanas no que se refere às capacidades intelectuais ou padrões de livre eleição. O sistema de disposições relativas à escola, enquanto atração de investimentos de tempo, esforço e dinheiro, necessários para conservar ou ampliar o capital cultural, tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural, ao mesmo tempo que os dissimula e legitima, contando com a classe média.

Como a pré-escola apresenta-se como um fenômeno predominantemente de classe média urbana, é importante intentar saber o que é a classe média, suas possibilidades e limitações.

Diversas correntes buscam diagnosticar a classe média em seu comprometimento social, assim ela pode ser vista como "força de equilíbrio" que promoveria a reforma que levaria à justiça social e impediria a revolução, ou como "camada intermediária" se proletarizando, o que levaria a unificação à classe operária, com papel revolucionário ou, ainda, como "tropa de choque da classe dominante" nos momentos de ascensão política da classe operária. (SAES, 1979)

Todas estas visões não dão conta das contradições presentes na classe média, nem das transformações porque tem passado com o desenvolvimento do capitalismo, isolam a classe operária na sua luta pela transformação da sociedade capitalista (a menos que a

classe média se proletarize) e supõe uma unidade ideológica. (OLIVEN, 1985, p. 44)

Ao se comparar a classe média tradicional (predominante na fase do capitalismo competitivo como os pequenos comerciantes e profissionais liberais independentes) e a nova classe média (originária do surgimento do capitalismo monopolista, como os técnicos de setores privados e público), ambas frações têm medo da proletarização, porém à primeira significa "rejeição ao assalariamento", enquanto para a segunda representa "rejeição da igualização sócio-econômica do trabalho manual e do trabalho não-manual". (SAES, op. cit., p. 100)

É característico da classe média a crença na escassez e no individualismo. Dessa forma buscam a acumulação, já que podem usufruir de "uma porção da mais-valia extraída pelos capitalistas" (BAUDELLOT; ESTABLET & MALEMORT, 1974, p. 157), que permite possuir algum capital e adquirir bens e serviços sofisticados. A crença no individualismo encara a desigualdade social como esforço e qualidades pessoais (mais estudo, melhor habilidade, maior talento: meritocracia). O "self-made-man", protótipo do capitalismo competitivo, vem sendo substituído pelo especialista, protótipo do capitalismo monopolista, embora a ideologia ainda preserve o esteriótipo do "self-made-man" enquanto compele à acumulação de renda e bens e nisto a classe média definitivamente se diferencia do operariado.

A nova classe média tem se tornado parte da hierarquia de dominação do capitalismo avançado, pelo desempenho de tarefas intelectuais claramente separadas do trabalho manual, bem como as



tarefas de direção de um lado e de execução de outro, mas a divisão técnica do trabalho não pode ser separada de sua divisão social, isto é, no capitalismo se produzem os bens materiais e a mais-valia, se o objetivo é o lucro tudo o mais que se proponha está submetido a este objetivo: formas de participação, cooperação, formas de relação entre trabalho manual e intelectual, etc. (op. cit., p. 72)

A mobilidade da classe média (proletarização/aburguezamento) a torna vulnerável à cooptação pela classe dominante, porém certas camadas sentem mais profundamente as contradições da ideologia dominante e as fissuras da classe, no que se refere às suas opções políticas, vão aparecendo. (OLIVEN, op. cit., p. 47-8)

No Brasil, as origens da classe média são mesmo fundamentalmente urbanas e é grande o seu acesso à escolaridade, o que, se por um lado favorece a alienação, por outro lhe confere uma capacidade de crítica muito maior.

As escolas de fato contribuem para justificar a desigualdade, porém também têm formado indivíduos politicamente conscientes dessa desigualdade, engajados em movimentos de transformação. Com a pré-escola, mais cedo a criança toma contato com a instituição e aí uma grande interrogação: não é o início mais cedo e mais eficiente da reprodução das relações sociais de produção?

Se este é o quadro da clientela, qual é o quadro das escolas?

As escolas, independentemente de sua orientação filosófica ou forma de sustentação econômica, seguem os moldes tecno-burocráticos do capitalismo moderno, como instituições que servem

para cristalizar as relações sociais estratificadas da vida econômica. A hierarquia de controle e autoridade da organização escolar são a réplica da divisão hierárquica do trabalho. O poder é organizado verticalmente; os alunos têm tanto controle sobre seu currículo quanto o operário industrial sobre o conteúdo de seu trabalho; o sistema de recompensas, escala de notas ou as "estrelinhas" retratam o papel dos salários e podem apontar a ameaça de fracasso pela exigência de uma competência institucionalizada e não construtiva semelhante à ameaça de desemprego.

A pré-escola está organizada como todo sistema nacional de educação: a "escolinha" apresenta e representa o modelo de ensino e de administração pautado para todo o sistema escolar.

É comum encontrarmos nas pré-escolas uma hierarquia de poder e de saberes técnicos claramente divididos e defendidos (direção, técnicos-especialistas de saúde e educação, professores, auxiliares). Aos auxiliares (serventes, atendentes, faxineiras, recreacionistas, etc.) e professores (regentes e substitutos) correspondem o trabalho "executivo-braçal" e aos técnicos-especialistas (pediatra, psicólogo, nutricionista, enfermeiro, supervisor escolar, psicopedagogo, pedagogo, etc.) e à direção correspondem o trabalho "diretivo/consultivo-intelectual". A direção conta com amplos poderes; é exercida pelos proprietários, ou por indicação da mantenedora, é quem define o número de alunos por turma, as formas de participação dos pais e o sistema de avaliação. Os técnicos-especialistas realizam a seleção de pessoal, entrevistam pais, avaliam crianças e traçam programas a serem implementados pelos professores. Os professores aplicam em sala de aula os ditames da direção e especialistas, elaboram os planos

de unidade e fazem as avaliações. Os auxiliares simplesmente cumprem ordens. Quanto mais se esforçam por "apresentar" sua qualidade mais reproduzem os modelos estereotipados de ensino com currículos impostos, folhinhas mimeografadas para treinar para a escrita, sistemas de avaliação típicos da escola de 1º Grau e pareceres descritivos com níveis de desempenho padronizados, sanções como castigo do tipo isolar-se da turma ou privação de determinados jogos e brincadeiras. São comuns as turmas superlotadas que impedem tratamentos individualizados e sobrecarregam os professores.

Com o objetivo de compensar as falhas da família, pela pobreza, falta de informação ou tempo e preparar para a escola (pré-alfabetizar) a ênfase da pré-escola está na importância da disciplina, hábitos de concentração e comportamento escolar, destacando muito mais o aspecto da moral tecnicista da educação. Está ensinando aos alunos hábitos como o de sentar na cadeirinha, ficar quietinho, de obedecer, obter controle sobre si mesmo e reconhecimento de que há "uma hora para cada coisa".

A grande maioria das pré-escolas funciona em regime de turnos de 4 a 6 horas, aceitando em alguns casos, que as crianças ali permaneçam o dia inteiro. São usadas tanto por famílias que vêm na pré-escola uma forma alternativa para a guarda das crianças pequenas, quanto por aquelas que buscam a escola para aprimorar o desenvolvimento das crianças, colocando-as em contato com outras da mesma idade, ampliando seu espaço de lazer e treinando habilidades específicas. Em bem menor proporção, há famílias que buscam um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida ampliando-os, através de atividades

com significado concreto para a vida das crianças, permitindo a aquisição de novos conhecimentos.

### 2.3 - A PREOCUPAÇÃO COM A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E SEU PAPEL SOCIAL

O histórico da criação e expansão da pré-escola no mundo, bem como das teorias pedagógicas em educação infantil<sup>3</sup> permite identificar três vertentes que se reproduzem na estruturação da pré-escola nos diversos países, conforme KISHIMOTO (1986, pp 4-14) são três características fundamentais:

Primeiro, uma variedade de contribuições teóricas, desde os filósofos clássicos até os princípios e práticas da moderna educação pré-escolar que gradativamente vão sendo associados tanto no plano das idéias e especificações legais como nas práticas docentes.

Segundo, a presença de uma variedade de estabelecimentos em termos de intencionalidade e qualidade. Os assistenciais sem preocupações educativas (as salas de asilo ou de custódia), as creches e o paulatino surgimento de estabelecimentos infantis com orientação educativa, denominados jardins-de-infância e Escolas Maternais, organizados a partir da influência de teóricos da educação como Friedrich W. Froebel (O "Kindergarten" na Alemanha em 1840), Maria Montessori (A "Casa dei Bambini" na Itália em 1907),

---

3. A escola maternal, oficialmente, aparece primeiramente na França, em 1881, dando maior ênfase ao conteúdo sistemático e o Jardim-de-Infância surge na América do Norte valorizando o jogo infantil; no Brasil a pré-escola surge em 1875, em São Paulo (KISHIMOTO, 1986, pp 4-14).

Marie Pape-Carpantier (A "Escola Maternal" na França em 1848), Rosa e Carolina Agazzi, Ovídio Decroly, John Dewey, Eduardo Claparède, William H. Kilpatrick, entre outros.

Terceiro, a participação de grupos religiosos e damas da sociedade vinculados ao trabalho filantrópico, indústrias, associações femininas, associações de Jardins-de-Infância, Igreja e outras organizações, além do governo, na criação e manutenção desses estabelecimentos.

Os projetos educacionais, no entanto, sempre estiveram baseados na mesma visão idealista e/ou liberal da infância, da educação e da sociedade, oscilando entre um atendimento médico-assistencialista e educacional, que prescindem da inserção social e histórica da criança.

A pedagogia idealista da pré-escola pressupõe a criança como universalidade, ou seja, uma concepção abstrata de criança eliminando a dimensão econômico-política da infância e da educação, por isso pretende corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando assim a própria desigualdade social. Ignora-se a existência da estrutura social de classes, reduzindo as desigualdades sociais a um determinismo "natural", próprio do estilo de vida, grau de instrução, ocupação profissional, etc., admitindo uma escala de classe sócio-econômica que nega a luta de classes, a dominação e a divisão social do trabalho.

Existe um notável sincronismo, segundo ARIÉS (1979), entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia. De um lado as crianças foram separadas das mais velhas, e de

outro, os ricos se separaram dos pobres. Com a redução das mortes súbitas (segunda metade do século XVI) quando não é mais a criança querida que a morte rouba cedo demais, mas seguindo o ritmo natural das coisas, é o pai que morre, ao final de uma vida plena e a construção de um patrimônio bem administrado é que nasce o sentimento de família. Na idade média havia uma concepção particular de família: a linhagem, que estende-se aos laços de sangue sem levar em conta os valores nascidos do convívio na mesma moradia e da intimidade. A linhagem nunca se reúne num espaço comum, "em torno do mesmo pátio". O sentimento de família está ligado à casa, ao governo da casa, à vida na casa. O estabelecimento definitivo de regras de disciplina completou a evolução que conduziu a escola medieval (simples sala de aula com crianças e jovens de todas as idades) ao "colégio moderno" (instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude). As crianças foram separadas dos adultos (classes de idade) definitivamente e aumenta a preocupação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária repassada à escola (pp.185-224).

Na sociedade brasileira, dividida em classes, encontramos duas representações antagônicas de criança: as das classes médias e alta, vistas como a criança saudável, bem sucedida na escola, os futuros dirigentes da nação e as das classes pobres, vistas como a criança desnutrida, sem condições de progredir na escola, os futuros delinqüentes, um risco para a sociedade. Para as primeiras a sociedade capitalista cria toda sorte de atrativos iniciando-as desde cedo no consumismo desenfreado e sem limites, a família, ansiosa por fazer delas adultos completos e competi-

vos procura a pré-escola exigente colocada na base do sistema escolar. Às outras o governo oferece programas assistencialistas para sanar os agravos à saúde e à educação que sofrem por sua condição social, protegendo-as dos riscos de seu próprio ambiente, e protegendo a sociedade dos riscos que esses indivíduos representam.

As relações sociais da criança, seja com o adulto, seja com a sociedade estão imbuídas de significações ideológicas. KRAMER (1982, pp 21-2) aponta que, no nível individual (criança-adulto) o adulto encara a criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo tais características à "natureza infantil".

"Essa idéia de natureza, porém, dissimula ideologicamente as relações da criança com o adulto na medida em que este exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social, e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma dada sociedade. A dependência social da criança é transformada em dependência natural, sendo justificada pelo adulto de forma absoluta."

No nível social (criança-sociedade) considera-se que a criança ainda não é um ser social, "desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais", seja ao nível da produção dos bens materiais, seja ao nível da participação nas decisões.

O papel social desempenhado pela criança, nessa concepção, é o de alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, não sofre determinação social, nem é condicionada por sua origem social e vai à pré-escola para "socializar-se".

Na realidade a infância assume significação econômica na medida em que observamos na classe operária o desempenho de efeti-

vo trabalho por parte das crianças seja a nível doméstico, seja no mercado informal ou mesmo pedindo esmolas, uma vez que a própria família vive da venda de sua força de trabalho (na Av. Ipiranga e R. Vigário José Inácio, na capital gaúcha, encontrei crianças de três anos pedindo "uma moeda, tio, prá comprar meu leite"); e, na classe média, a escolarização é o investimento a médio e/ou longo prazo para aumentar o capital familiar, quanto mais precoce mais segura (na classe média o investimento em escolaridade por parte das famílias, muitas vezes prolonga-se até a independência econômica).

A psicologização do trabalho educativo deu origem a certos equívocos como a concepção de que o conteúdo existe já pronto e acabado no interior psíquico dos indivíduos. À escola competiria tornar visível, através da expressão escrita, falada ou artística, aquilo que é inato, ou seja, "desenvolver as potencialidades".

As "potencialidades" são vistas sob a aura do inocente, puro, autêntico, como se a criança escapasse da pressão sócio-cultural. "Potencialidades" são uma abstração, desde que nasce (na realidade desde a concepção) a criança já tem história, é um indivíduo que já possui uma determinada estrutura familiar, classe social, herança genética e cultural. O desenvolvimento do indivíduo se dá em dois níveis que se interinfluenciam e se complementam: o biológico e o sociológico. Cada etapa evolutiva caracteriza-se por determinadas possibilidades que determinam necessidades relacionadas aos níveis instintivo (biológico) e motivacional (psicológico). "Do intercâmbio entre estas expectativas individuais e as respostas do meio a elas, surgirá uma síntese de realização" (CASALE, 1980, p. 21).



GRAMSCI (in. MANACORDA, 1977, p. 81) considera que é uma concepção metafísica da infância pressupor que "na criança está já em potencial todo o homem", sendo necessário ajudar-lhe a desenvolver "o que já contém latente", sem coerções, deixando que operem "as forças espontâneas da natureza" ou coisa que o valha. Ele, ao contrário, pensa que o homem é "toda uma formação histórica, obtida mediante coerção (entendida não somente no sentido brutal e de violência extrema) e crê que "de não ser assim, se incorreria em uma forma de transcendência ou imanência". "Renunciar a formar a criança somente significa permitir que sua personalidade se desenvolva escolhendo caoticamente do ambiente geral todos os motivos vitais" (op. cit., p. 82).

A criança não é um ser vazio, pura potencialidade, abstrata (a ser preenchida pelo adulto); não é um adulto em miniatura com o seu conteúdo já pronto e acabado (basta oferecer-lhe os materiais). É um **sujeito** historicamente definido e situado, crescendo-desenvolvendo-se biologicamente, organicamente vinculado às pessoas e objetos, seu ambiente.

As crianças têm necessidades diferentes, apesar de terem idéias próximas. É essencial saber que a aprendizagem infantil se dá pela troca de experiências criança-criança, criança-adulto e modelos adulto-adulto.

A criança precisa ser respeitada e atendida pelo estágio evolutivo em que se encontra. Entendida como o ser compreensivo, inteligente e responsável que é, em vez de tomada como indefesa, ignorante e frágil, poderá desenvolver-se plenamente e gozar de uma infância feliz que será a matriz de uma existência feliz.

Para PIAGET (1973, p. 35) falar de um direito à educação é "em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo".

Quando se fala de crianças é preciso que se pense nos filhos de uma classe social ou de outra, que possuem diferentes tipos de socialização, diferentes origens culturais e diferentes papéis sociais.

A propósito da orientação pedagógica pré-escolar, a preocupação dos docentes, tradicionalmente, gira em torno do uso de materiais didáticos ou o uso de artifícios lúdicos para "treinar" habilidades ou estratégias sutis e atraentes de "controle" como canções, jogos dramáticos, etc. que induzam o silêncio, docilidade, engajamento-concentração passivo, disciplinação de horários, imposição de repouso, padronização de merenda e coisas do tipo, que se prestam muito mais ao adestramento que à compreensão da natureza da criança ou às funções da educação infantil.

A preocupação com a criança pré-escolar e seu papel social carecem de crítica e reflexão, carecem de criatividade e ação, sobretudo, carecem de responsabilidade e profundo conhecimento.

#### **2.4 - A DIALÉTICA DA SOCIALIZAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR**

A socialização da criança apresenta um movimento dialético que perpassa o relacionamento familiar, a experiência escolar e as imposições do "mundo do trabalho". Apresentarei a questão da socialização sob o ângulo destas três instâncias discutindo cri-

ticamente o que se entende por "socialização" e introduzindo o conceito de "script de vida".

A socialização da criança tem sido caracterizada pelo senso comum<sup>4</sup> como sendo o processo de ensinar às crianças regras e hábitos de convívio e comportamento social, de tornar as crianças "indivíduos sociais", contrariando uma sua natureza individualista e egoísta. Recolocada, a socialização representa a interação com as pessoas (outras crianças ou adultos) e com os objetos (ambiente que a circunda) bem como com os modelos adulto-adulto e os modelos institucionais.

O entendimento do que seja socialização, precisa historicizar a criança e a cultura num processo que articula reciprocamente o crescimento e desenvolvimento do indivíduo singular, desde a concepção até a morte, e o desenvolvimento evolutivo da espécie e da cultura.

O embrião humano refaz com extraordinária velocidade a história universal inteira, desde o estágio unicelular, a vida na água, a presença da cauda eqüina à forma humana. Desde a fecundação, e mesmo antes, já há bagagem de anseios e expectativas familiares, o planejamento ou não da gravidez, formas de relacio-

---

4. Senso comum conforme a noção apresentada por GRAMSCI (1978, p. 143) "é a 'filosofia dos não filósofos', isto é, a concepção de mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o 'folclore' da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é a filosofia".

namento do casal de pais e a representação social do nascimento das crianças. O ciclo grávido-puerperal produz efeitos que derivam das condições de gestação, aporte nutricional, equilíbrio emocional da mãe, condições de parto e a atenção neonatológica e ao puerpério imediato. A própria escolha do nome do bebê traz embutida certa concepção social e previsão de expectativas. Se repete em cada infância os acontecimentos bio-evolutivos da espécie e da cultura que levaram o indivíduo da posição horizontal à posição ereta vertical, do rastejar ao andar sobre duas pernas, da identidade entre ser e matéria à individualização material do ser. A história do homem na organização da cultura, que faz emergir o homem do natural para o cultural, dos diversos modos de produção para os outros, levou à estratificação social, culturalmente determinada em suas diferenças raciais, sexuais, jurídicas, etc.<sup>5</sup>

A socialização é resultado da interação entre as possibilidades do indivíduo e as respostas do meio. Vai se forjando através da satisfação de necessidades e da realização de possibilidades que são diferentes nos diferentes momentos do desenvolvimento e que refletem as pressões sócio-culturais sobre a herança biológica.

Só a relação recíproca entre o código biológico e o código cultural, podem nos levar a um nível de aproximação mais aceitável daquilo que se pretende por "socialização" com relação aos

---

5. "A história do esforço do homem para submeter a natureza é também a história da submissão do homem pelo homem: essa dupla história se reflete na evolução do conceito de eu". (HORKHEIMER, apud: CANEVACCI. 1984, p. 12)

conhecimentos atuais.

A socialização se dá por um processo dialético que relaciona a estrutura individual e a estrutura social.

A socialização do indivíduo coloca em questão a inserção social dos sujeitos concretos e a discussão da igualdade-desigualdade social.

As diferenças biológicas dos indivíduos (sexuais, raciais, ambientais, sócio-culturais) serviram, historicamente, para justificar a desigualdade social, confundindo-se o conceito de igualdade sócio-cultural com o de identidade cromossômica (a natureza do indivíduo). A igualdade atribuída ao "espírito" ou alcançada no "reino dos céus" também serviu à legitimação<sup>6</sup> do controle e discriminação social no concreto cotidiano estabelecendo uma identidade-igualdade formalista e abstrata. Quanto à questão da igualdade social, CANEVACCI (1984, p. 17) coloca que não se trata de afirmar a identidade natural (até porque a variedade genética gerada na reprodução sexual é imensa) mas sim a igualdade sócio-cultural, "enquanto liberação daquelas condições históricas que produziram reais diversidades, na perspectiva de pacificar a humanidade com relação às suas próprias diversidades".

---

6. Dizem BOWLES & GINTIS (1981, p. 139): A legitimação é o fomento, entre os indivíduos, de uma consciência generalizada que evita a formação de nexos sociais e a compreensão crítica mediante os quais as condições sociais existentes poderiam se transformar. A legitimação pode fundar-se em sentimentos de inevitabilidade ou conveniência moral. Quando se trata de justiça social, ambos sentimentos estão presentes junto com certa dose de "resignação" e "costume".

Uma sociedade emancipada, para ADORNO (apud CANEVACCI, id. ibid.) "não seria o Estado unitário" mas a realização do universal na conciliação das diferenças, "em vez de propagar a igualdade abstrata entre os homens, apontar a má igualdade de hoje, concebendo um estado de coisas onde as diferenças não sejam uma ameaça".

A criança, não possuindo ainda discernimento suficiente para adotar, ou não, qualquer ideologia, segundo suas opções pessoais, tem seus valores, seus conceitos e sua visão de mundo determinados por aqueles que lhe são importantes, de quem dependem para sobreviver e dos modelos que lhe são fornecidos de atuação na sociedade.

As experiências vividas nos primeiros anos são cruciais no processo de desenvolvimento. É na primeira infância que a pessoa decide como se relacionar no mundo. As crianças nascem e imediatamente começam a apreender o mundo que lhes é permitido conhecer, assim, enquanto algumas poderão atualizar e fazer avançar o material de seu arquivo biológico e cultural, outras permanecerão excluídas desse processo.

As decisões da primeira infância originam, segundo BERNE (1980, pp 49-53) o "script de vida", que, à semelhança dos "scripts" teatrais, fornece ao indivíduo uma finalidade à vida e um programa de como fazer as coisas. É um plano pré-consciente de vida que dirige o comportamento da pessoa desde o fim da infância pela vida a fora (heteronomia). O indivíduo atravessa fases de revisão dessas decisões, como na adolescência, maturidade e velhice, porém, por ocorrerem com base nas decisões das etapas

anteriores, serão tanto mais limitadas quanto mais fortemente impostas tiverem sido aquelas.

O "script" é o resultado de mensagens recebidas, das quais uma boa parte é aceita e incorporada. É o compromisso com uma forma de comportamento assumido na infância. A tomada de decisões na infância ou a adoção das mensagens parentais é devida à interferência recíproca de cinco fatores, segundo WOLLANS (1979, pp.140-2): falta de poder, incapacidade de lidar com tensões, capacidade limitada de raciocinar, falta de informação e falta de opções. Os adultos são donos do sistema de carinhos e afeto, fonte de alimentos, higiene, abrigo e segurança. A imaturidade neurológica e psicológica impõe a presença dos adultos no sentido de aliviar tensões, traduzir sensações, ajudar a pensar. É com os adultos que a criança aprende a leitura do mundo, leitura esta que muitas vezes vem carregada de informações incompletas, inadequadas ou distorcidas (limitação do alfabetizador). A criança, como retribuição ou garantia de sobrevivência, abdica de expectativas inatas<sup>7</sup> ou dos seus direitos de nascença para ajustar-se ou adaptar-se às expectativas ou desejos de seus educadores.

O "script de vida" relaciona influências ancestrais, a programação paterna, as primeiras influências, o cenário cultural e a capacidade intelectual própria dos seres inteligentes (BERNE, op. cit., pp.79-81).

---

7. Tendências de auto-superação do processo de transformação histórica do homem, sua própria originalidade e possibilidades abertas.

KRAUSZ (1976) coloca que desde o momento em que nasce, o ser humano sofre pressões no sentido de corresponder às expectativas da cultura em que vive, sendo que as mais marcantes se referem àquelas recebidas nos primeiros anos de vida, principalmente através da linguagem não verbal e que são incorporadas visceralmente.

A personalidade se desenvolve por sucessão e articulação de uma série de estruturas que se armam a partir da interação e comunicação entre o eu (organismo psíquico) e o mundo (realidade objetiva) que o rodeia (PIAGET, 1976, p. 15). Daí porque as influências culturais tem um impacto muito forte na modelagem da personalidade humana.

GRAMSCI (1985, p. 131) acrescenta que na criança, sua consciência não é algo individual (e muito menos individualizado), "é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc."

A infância representa uma faixa etária de intenso desenvolvimento psicológico nos aspectos cognitivo e afetivo, na dimensão individual e social. Além disso a criança precisa tomar decisões que derivam do conflito entre suas tendências autônomas inatas (arquivo genético de nossa diferença biológica e cultural que, conforme as circunstâncias e o meio social, apresentam-se como competências de exercício social) e as injunções e atribuições recebidas do seu grupo familiar primário e as práticas do ritualismo escolar (regras de comportamento, normas, punições, recompensas, as "musiquinhas" da hora da merenda ou de guardar



os brinquedos e outras horas disso e daquilo, etc.).

As "injunções" dizem às crianças o que **não devem fazer** e as "atribuições" o que **devem fazer** a fim de encaixarem-se nos padrões culturais e assegurarem o reconhecimento do grupo social a que pertencem. Constituem a folclórica pedagogia<sup>8</sup> da modificação de comportamentos (o "isso não se faz" ou "assim é que é bonito", nas formas mais simples). As atribuições, quando correspondidas, são reforçadas; as injunções, quando desobedecidas, são punidas<sup>9</sup>.

Quanto mais forte a resistência ("desobediência") mais extremadas tendem a ser as injunções para derrubá-la (castigo, surra, restrições, etc.). STEINER (1976, p. 101) se refere à opressividade do meio:

"Condições opressivas que forçam as pessoas a assumirem scripts existem em todas as classes sociais, mas são mais óbvias nas classes sócio-econômicas mais baixas, que suportam uma opressão mais pesada e brutal: existe maior opressão física e corporal, (...)."

Complementa a noção de "script" a contribuição de ROSENTHAL & JACOBSON (1973) acerca da "profecia auto-realizadora", expressão usada para indicar que a predição feita por uma pessoa quanto ao comportamento de outra acaba por realizar-se; muitas vezes, a expectativa do previsor de algum modo é comunicada de formas sutis e não-intencionais à outra pessoa e acabam por influenciar sua au-

- 
8. O folclore da pedagogia corresponde à concepção Gramsciana de senso comum, já apresentada.
  9. Injunção e Atribuição são definições usadas na Análise Transacional e muito bem demonstradas por LAING (1971) em *The Politics of the Family*.

to-imagem e seu comportamento. Os autores trabalham com as expectativas de professores sobre os alunos pobres e concluem que "é possível que a criança vá mal na escola porque é isso que se espera dela", ou seja, "suas limitações podem ter origem não em seu ambiente diferente, étnico, cultural ou econômico, mas na resposta de sua professora a esse ambiente" (p. 199).

Nas famílias, da mesma forma, se processam profecias auto-realizadoras. Por exemplo, os pais freqüentemente predizem que uma certa criança será saudável, ou terá saúde frágil, será esperta ou estúpida, terá sorte ou não. Aquilo que os pais acham que acontecerá aos seus filhos, acaba acontecendo. "É muito característico a pessoa adulta acreditar que seu estado é agourado, e não produzido, pela predição paterna" (STEINER, op. cit., p. 68). STEINER<sup>10</sup> (op. cit.) diz que "em geral, um comportamento esperado tem possibilidade de ocorrer simplesmente por ser esperado".

O "script" é o caminho conhecido, a prisão psicológica de nossa rotina de viver que torna previsível nosso futuro e petrifica o vir-a-ser da existência (CREMA, 1984, p. 267).

Segundo BERNE (1980, p. 119), para a criança, os desejos de seus pais são ordens e seguirão sendo durante toda a sua vida, a não ser que ocorra alguma comoção drástica.

"Somente uma prova penosa (guerra, prisão)  
ou o êxtase (conversão, amor) pode liberá-lo ra-

---

10. O autor refere a esse respeito MERTON, Robert K. - Social Theory and social structure - Glenroe, Illinois: Free Press, 1957.

pidamente, enquanto que a experiência da vida ou a psicoterapia podem fazê-lo mais lentamente."

Não se pode afirmar que haja alguém sem "script", porém é certo que todo mundo está programado até certo ponto desde seus primeiros anos (BERNE, op. cit.; STEINER, 1976; CREMA, op. cit.). O "script", embora fundamentalmente gravado pelos pais, é reforçado pelos professores e reafirmado na empresa (núcleo de trabalho). O "script", representando o referencial de localização psicológica do indivíduo, reproduz internamente (ao indivíduo) as relações sociais de produção, através de instituições sociais intensamente "ideologizadas".

A dialética da socialização relaciona a estrutura repressiva e reprodutora do consenso, que é a atual família nuclear (verdadeira agência repressiva da naturalidade e socialidade do homem e da mulher) com a estrutura mistificadora da escola (baseada na crença da igualdade de oportunidades, na realidade levando os educandos a adquirirem uma visão de mundo compatível com a manutenção da sociedade de classes) e com a estrutura autoritária do sistema econômico, de modo concreto, traduzida pelo local da produção (núcleo de trabalho).

Família-Escola-Trabalho que CANEVACCI (1987, p. 45) apresenta como Família-Escola-Fábrica, formam uma matriz de três faces do processo de socialização, "um 'tríptico' sobre o qual deve intervir, teórica e praticamente, a perspectiva antropológica". Cada uma dessas faces possui seu próprio ângulo de intervenção, como passarei a discutir.

A família não é simples fenômeno natural. Com a invenção

universal do tabu do incesto, a família assinala o momento da passagem da natureza à cultura. É uma instituição social, variando através da história e expressando a passagem do fato natural da consangüinidade para o fato cultural da afinidade, apresentando até formas e finalidades numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado (PRADO, 1985; CANEVACCI, op. cit.).

A família é a estrutura que, mais do que qualquer outra, contém em si a esfera da cultura e a esfera da natureza. Nesse sentido, apresenta aspectos positivos, enquanto núcleo afetivo, de apoio e solidariedade, mas também aspectos negativos, como a imposição normativa através de leis, usos e costumes que implicam formas e finalidades rígidas. Torna-se, muitas vezes, verdadeira "agência repressiva" (PRADO, op. cit.; CANEVACCI, op. cit.).

A família nuclear atual assinala a atomização das relações familiares e inter-humanas, resguardada na motivação estrutural da transmissão dos bens e privilégios, do poder hereditário, do direito de procriação que funda a autocracia da filiação contra a afinidade.

No capitalismo, a família fixou amor, casamento e sexualidade numa relação coercitiva, de reprodução social. As restrições sexuais foram impostas e interiorizadas, "com uma crueldade terrorista inimaginável", a partir do casamento monogâmico-patriarcal, inspirado pelo direito romano e aperfeiçoado pela moral cristã (CANEVACCI, op. cit., p. 47).

Independentemente das diferenças individuais existentes nas famílias singulares, a família representa, acima de qualquer

coisa, conteúdos sociais determinados; sua principal função social consiste em transmitir esses conteúdos e, muito mais que transmitir opiniões e modos de ver, produz a estrutura psíquica social desejada (FROMM<sup>11</sup>; STEINER, op. cit.).

FROMM, apontando para a conexão entre estrutura familiar e estrutura social em seu conjunto, mostra que a autoridade de que o pai desfruta no seio da família não é uma autoridade acidental, que é depois "complementada" pelas autoridades sociais; a própria autoridade do pai de família se funda, em última instância, na estrutura autoritária de toda a sociedade. Diante do filho, o pai de família é certamente o primeiro transmissor da autoridade social, mas não constitui (do ponto de vista do conteúdo) o seu protótipo, e sim a sua cópia (In CANEVACCI, op. cit., p. 176).

LAING & ESTERSON (In CANEVACCI, op. cit., pp. 246-56) mostram que, através da relação afetiva, pai e mãe com seus filhos, é possível fazer com que, desde que nascem, os filhos acabem desistindo de sua originalidade como seres; eles acabem se submetendo a fazer aquilo que pai e mãe querem, obedecendo as ordens do Estado. A família pode submeter seus membros a uma sensação de vida insuficiente, sem prazer total, com uma criatividade e uma dependência às forças que os organizam e determinam, pelo medo de perder o amor de pai e de mãe e o respeito da sociedade;

---

11. FROMM, Erich. Autoridade e Super-ego: o papel da família. In: CANEVACCI (1987, pp.165-75), extraído de E. Fromm, L'autorità e la famiglia, in Sexpol, Florença, Guaraldi, 1969, pp. 192-202. Segundo CANEVACCI (cit.), Fromm, até sua emigração e integração à sociedade americana, foi quem mais contribuiu, no âmbito da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, para unir psicanálise e marxismo.

aprisiona o indivíduo em viver apenas uma parte de si mesmo ou apenas sobreviver, determinada em última instância pela estrutura social em seu conjunto em que a mistura de hipocrisias, incompreensões, mistificações, conflitos, produz uma fatal decomposição-dissolução que explodirá no interior do grupo familiar e, desse modo, a família expulsa o mal, o patológico, a loucura que existe nela, para ressurgir como que inocente e liberta.

LAING & ESTERSON apontam diretamente para a "fabricação da loucura", no caso, o esquizofrênico, mas, a estrutura de sociedade em que vivem as famílias impregnam suas práticas e organizam a estrutura psíquica socialmente necessária mesmo quando não há a denúncia irrefutável desse mecanismo pelo estado patológico da "esquizofrenia".

A impotência da população é um requisito de uma sociedade opressiva, e a família muitas vezes inclui no treino a disciplina e docilidade em relação a regras autoritárias, enquanto exclui a livre individualidade, a autonomia e a força criativa, o que, segundo STEINER (op. cit., p. 149) faz com que as pessoas cresçam com uma sensação de que o mundo não pode ser mudado.

O motivo pelo qual certas estruturas psíquicas conservam freqüentemente suas forças além da necessidade social reside no caráter relativamente determinante das experiências infantis vividas. Sobre este aspecto, CREMA (1984, p. 254) coloca que da mesma forma como Marx denominou "mais-valia" às horas que o operário trabalha em excesso sem ser por elas remunerado e que determinam o lucro do capitalista, Marcuse denominou "mais-repressão" à repressão em excesso, aquela que vai além do exigido para

se manter a civilização e que determina a enfermidade (Freud postulava que a repressão é indispensável à existência da civilização) e levando em conta que toda criança necessita de uma certa programação parental para sobreviver no seu meio, sem ter de começar do ensaio-e-erro, sugere que há a "mais-programação", ou seja, uma programação em excesso que determina o "script de vida".

O ângulo de intervenção da escola traz à tona o seu papel social. PATTO (1984, p. 16) analisando a revisão sociológica da literatura realizada por Gouveia<sup>12</sup> a respeito deste papel social, apresenta duas concepções: em um lado, a escola considerada uma instituição voltada para a socialização dos imaturos, entendendo-se por esse termo ora "um processo que expõe o indivíduo ao pensamento científico, enriquece-lhe o acervo de informações" e o leva, assim, a uma "visão mais moderna, mais racional do mundo", ora como um processo de preparação "para a difícil transição do círculo protegido da família para a esfera efetivamente mais neutra do trabalho e da profissão". Do outro lado, a escola como uma instituição "que cumpre um papel ideologizante", ou seja, através de "uma imposição sutil, leva os educandos a adquirirem uma visão de mundo compatível com a manutenção da sociedade de classes"; assim, ela está a serviço dos interesses dos grupos que, "nesta formação social, monopolizam o poder econômico, social, político e cultural".

No que se refere à educação escolar anterior à escolaridade

---

12. GOUVEIA, Aparecida J., "A escola, objeto de controvérsia". Cadernos de Pesquisa, 16, 1976.

obrigatória, ao pré-escolar, os resultados do processo educacional, especialmente valores e atitudes, são extremamente potentes, incorporando-se como elementos de "script".

Enquanto agente das relações que corporificam os pressupostos ideológicos, o professor, a custo da coerção psicológica e, muitas vezes, da coerção física, é preparado para ser o representante da ideologia da classe dominante e veicula com a autoridade que lhe é outorgada, "os conteúdos dos livros didáticos, os estereótipos e preconceitos sobre a criança, a família e os modos de vida na pobreza, as mensagens de que existe um mundo valioso, ao alcance de todos, dependendo do mérito de cada um". (PATTO, op. cit., p. 140)

Nas sociedades autoritárias a frequência ou a exclusão e o sucesso ou o fracasso nas salas de aula não minimizam seu poder inculcador da ideologia autoritária, uma vez que a ideologia está mesmo na política educacional dos países, composta por medidas que não são neutras, nem visam efetivamente ao benefício de todos, prestando-se à crença de que o Estado está empenhado numa promoção social não discriminativa e de manutenção da ilusão da possibilidade de ascensão através do sistema educacional.

A possibilidade de ascensão através do sistema educacional pressupõe "a eficiência da escola em prover aos seus 'iniciados', desde a pré-escola, um tratamento que possibilite a todos a obtenção dos diplomas que os capacitem para o próximo nível de ensino, como também para a função produtiva na sociedade". (FISCHER, 1983, p. 296)

PATTO (1983, p. 45), por exemplo, já escreveu que a teoria



pseudo-científica da educação compensatória veio confirmar os preconceitos do senso comum sobre o pobre e suas características, veiculando uma "concepção ilusória da real tessitura de uma sociedade de classes", que impede a percepção da pobreza "em suas determinações econômicas, sociais, políticas e culturais".

Aqueles que chegam à escola e fracassam, com frequência são taxados de burros, incompetentes para o estudo, etc. Se forem meninas poderão ouvir o famoso "não precisa estudar, pode arrumar um marido que ganha bem", se forem pobres ouvirão que "pobre nasceu para trabalhar e não estudar". Todas as pseudo-justificativas funcionando como atribuições psicológicas incorporadas ao "script" que, quem sabe, levarão para o resto de suas vidas, encobrendo-se a percepção da maneira pela qual os sistemas educacional e social agiram na produção de suas dificuldades escolares e sociais. Aqueles que ficaram excluídos do acesso à escolaridade em qualquer dos níveis do sistema educacional também receberão pseudo-justificativas ou se auto-justificarão falsamente enquanto a escolaridade representar o domínio do saber e do saber-fazer "legítimos", levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que as populações efetivamente dominam.

A situação dos que reagem positivamente aos programas compensatórios e conseguem galgar a escola de 1º, 2º ou 3º Graus não difere muito do grande contingente mal sucedido, segundo PATTO (1984, p. 120), pelo menos num aspecto; "quase todos se sujeitarão, sem o perceber, à dominação"; os mal sucedidos, "assumindo a culpa por seu insucesso escolar, profissional e social" e estes que conseguiram ascender, "membros isolados da classe baixa cooptados pelo sistema", aliado ao fato de "receberem impositiva

mas sutilmente uma determinada versão da História, poderá levá-los a ver o mundo da perspectiva da classe dominante".

Mas freqüentar a escola não é uma experiência qualquer, a autoridade pedagógica exercida pelo professor traduz-se na manutenção repressiva da disciplina, valorização da "criança obediente" e que "não perturba", estimulando a competição e o individualismo, desvalorizando o trabalho manual produtivo, na medida em que aceita, sem críticas, textos que o desvalorizam; reproduzindo a cultura dominante em termos da avaliação constante do que é civilizado e o que é primitivo, o que é culto e o que é inculto, o que é certo e o que é errado em matéria de hábitos, valores e atitudes. (PATTO, op. cit.; NIDELCOFF, 1978)

O sistema educacional numa sociedade complexa como uma sociedade de classes, age no sentido de reproduzir a estrutura social vigente, através da reprodução cultural que é seu objetivo manifesto e que BOURDIEU & PASSERÓN (1975, pp. 44-5) expressam através da teoria da violência simbólica:

"A ação pedagógica, cujo poder arbitrário de impor um arbitrário cultural repousa, em última análise, sobre as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas da formação social em que ela se exerce, contribui, reproduzindo o arbitrário cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária".

O estabelecimento de dois pólos na prática educativa: educador (quem sabe e ensina) e educando (quem não sabe e deve aprender) define um vínculo de dependência e passividade do educando em relação ao educador que impossibilita a expressão e a dúvida e produz "seres dóceis e complacentes, que dizem sim ao mestre,

sim ao livro e, mais tarde, sim à ordem estabelecida". (NIDELCOFF, op. cit., p. 29)

Tal polarização coloca a ação pedagógica numa ação de imposição e não de comunicação,<sup>13</sup> que segundo BOURDIEU & PASSERÓN (1975, pp. 175-9) produzirão um "habitus", resultante da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, configurando um sistema de disposições duráveis e transferíveis e que se exteriorizarão na ação social dos agentes. Esse "habitus" faz a mediação entre as estruturas e as práticas.

O processo de socialização exercido pela diferenciação das crianças no seu contato com a escola, especialmente sendo a escola o canal de reprodução da cultura dominante, perpetrando uma verdadeira violência simbólica pela imposição de um saber e um saber-fazer como legítimos, os das classes dominantes, sobre outras formas de saber e saber-fazer torna legítima a divisão social de classes. O conceito de "habitus", formulado por BOURDIEU & PASSERÓN, tomado em dimensão dialética permite compreender como se diferenciam os padrões de desempenho escolar das crianças provenientes de diferentes classes sociais e diferentes ambientes culturais. GRAMSCI (1985, p. 122) exemplifica os diferentes ritmos de aprendizagem referindo que em algumas famílias, principalmente das camadas intelectuais, "os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida

---

13. No sentido proposto por Paulo Freire, a educação assume uma relação de troca, de reciprocidade, em que educadores e educandos são simultaneamente e no mesmo processo, educadores e educandos. (FREIRE, 1979)

escolar, absorvendo no 'ar', uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita". Estes jovens dominam já razoavelmente a língua literária, ou seja, a língua oficial da escola que será então mais desenvolvida. Não é o caso dos jovens provenientes das camadas menos instruídas da população que quando aprendem a ler, estão na verdade empreendendo uma dupla tarefa: aprendizagem da leitura e aprendizagem de uma segunda língua, a língua-padrão (que não é a sua língua original)<sup>14</sup>. Os alunos urbanos, "pelo simples fato de viverem na cidade, absorveram já muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar" (p. 123). Trata-se, portanto, numa formulação dialética, de respeitar o "habitus" cultural de cada grupo de alunos, estabelecer vínculos pedagógicos afetivos para então promover a ação educativa de comunicação do conhecimento.

Não se pode esquecer que o professor, embora represente a autoridade pedagógica, no caso particular da escola, também é vítima da violência simbólica do arbitrário cultural. Na ótica do professor os controles burocrático-organizacionais são idênticos na maioria das escolas públicas e privadas e poderiam se caracterizar por um "trabalho contínuo e sutil de conservação da estrutura de poder e da desigualdade social existente" (MOTTA, 1981, p. 54).

---

14. WITTER, Geraldina P. - O psicólogo escolar: pesquisa e ensino (Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1978), citada por PATTO (1984, p. 134) defende a tese do dialetismo em que as crianças "carentes culturais" falam um dialeto, mas precisam adquirir proficiência na língua-padrão.

A imposição, a falta de comunicação, o predomínio da burocracia sobre as relações humanas diretas e vivas são características nada casuais, do sistema escolar como um todo. (MOTTA, 1981; PATTO, 1984; FISCHER, 1984; NIDELCOFF, 1978)

Segundo FISCHER (1983, p. 298), "Todos aqueles que ingressarem nessa instituição chamada escola simplesmente deverão estar preparados para o já prescrito para aqueles papéis". Para o autor os princípios da hetero-determinação e da hierarquia, já "são partes constituintes da organização escolar".

Em seu ímpeto de afirmar-se como "escola" e diferenciar-se da "creche" a pré-escola chega a reproduzir minúcias de verticalidade autocrática.

A estrutura burocrático-organizacional que sustenta o sistema escolar aciona a verticalização das decisões e da comunicação. Esta verdadeira cadeia hierárquica pode ser resumida como apresenta GARCIA (Apud PATTO, 1984, p. 143)<sup>15</sup>:

"Como a emissão-recepção das mensagens é unidirecional... a dependência institucionaliza-se. Os alunos aprendem (embora não lhes seja dito explicitamente) que as decisões que lhes dizem respeito vêm de fora, de uma ordem superior, às vezes invisível e inexplicável; esta atitude é facilmente transferível a qualquer circunstância da vida; o que eu e meus pares pensamos e resolvemos carece de importância, pois o poder de decisão é sempre superior a mim. Os docentes, por sua vez, assim como diante dos alunos assumem o papel hegemônico, diante das

---

15. GARCIA, G. - La relación pedagógica como vínculo liberador: un ensayo de formación docente, in: GARCIA, G. La educación como práctica social. Rosario. Axis, 1975.

autoridades escolares atuam de modo dependente; nas reuniões de pessoal e em sua relação com os diretores comportam-se, por sua vez, como alunos; o mesmo ocorre com os superiores em relação às autoridades ministeriais, de modo que todo o sistema é, do ponto de vista dos vínculos humanos, um campo onde todos mandam ou todos obedecem, alternativamente e de acordo com a ocasião, e onde, portanto, ninguém realmente se comunica. A excessão provável são os alunos que sempre obedecem, salvo em certos contextos universitários, onde são fator de poder".

A ausência de "comunicação" baseia-se na hierarquização das estruturas organizacionais e na negação do poder pessoal convertido em propriedade autolimitada por padrões de autoridade escalonada. A hierarquia nada mais é do que um escalonamento de poder de pessoas totalmente heterônomas que alimenta o mito da ascensão e desvia o foco da dominação.

A escola socializa as pessoas para o mundo do trabalho: hierarquizado, heteronômico, de submissão (FISCHER, op. cit., p. 302).

Por fim, o ângulo de intervenção do "mundo do trabalho": na outra ponta do processo de socialização está mesmo o trabalho. Para MARX (em *O Capital*, 1971, p. 202) a essência do ser humano está no trabalho, que faz a mediação entre o homem e a natureza, é a expressão da vida humana, e através dela se altera a relação do homem com a natureza.

O trabalho tem uma centralidade estrutural enquanto intercâmbio orgânico com a natureza. O homem entra em relação com outros homens por interação, ou como diz GRAMSCI (1978, p. 39), organicamente, isto é, "na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos". Desta forma,

para GRAMSCI (op. cit.), "o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, pelo meio do trabalho e da técnica".

A estrutura psíquica do homem singular e a estrutura social que "organiza" as massas humanas, refletem o conjunto das relações sociais de produção, precisamente no processo dialético da reciprocidade entre estrutura e superestrutura a que GRAMSCI chamou "bloco histórico".

A constituição da individualidade se realiza e se desenvolve nas atividades do homem voltadas para o exterior, na transformação da natureza e das relações com os outros homens. Assim, através do trabalho, como exercício de individualidade, altera-se a relação do homem com a natureza e transforma-se o próprio homem.

O que diferencia o trabalho do homem do "trabalho" dos animais é a capacidade humana de visualizar mentalmente o produto acabado antes mesmo de realizá-lo concretamente.

O popular exemplo de MARX (op. cit.), é elucidativo: "O que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade". Propriedade do homem é a capacidade de prever e antecipar em sua mente o produto de seu trabalho.

Entretanto, na produção industrial, mecânica e em série, desumaniza-se o trabalho justamente pela impossibilidade do trabalhador reconhecer o produto final de seu trabalho, posto que apenas a máquina domina totalmente o produto.

Na sociedade capitalista moderna o trabalho deixou de ser o exercício da liberdade, da criatividade e da capacidade intelectual do homem opondo-se à sua própria essência. O trabalho, fruto dos dotes de criatividade e capacidade intelectual do homem que trabalhava autonomamente, passou, sob o jugo do capital, a tornar-se escravidão.

O capitalismo monopolista, emergente na segunda metade do século XX, substituiu o colonialismo do Terceiro Mundo pelo imperialismo econômico, indisfarçável pela presença de grandes empresas multinacionais. O modelo de trabalho passa a ser a fábrica, que vai pautando a forma organizativa de todos os setores da produção e serviços.

O trabalho orienta-se para a apropriação privada da riqueza social produzida e à divisão executiva do trabalho.

"Na linha de montagem na fábrica, como nos corredores e seções especializadas dos labirintos burocráticos, separam-se as partes do processo de produção de um objeto, de um projeto" (ALBORNOZ, 1986, p. 34).

A especialização viabiliza a separação do trabalhador do processo de produção, porque não vê o conjunto da atividade em que seu esforço se insere, trata-se de "apertar um parafuso" ou "preencher um tipo de requerimento", etc..

Aquele que produz não tem qualquer poder sobre seu produto, não detém, não possui e nem domina os meios de produção.

O trabalhador é separado do produto de seu trabalho na medida em que não lhe imprime qualquer "marca pessoal", ou seja, torna-se impossível reconhecer no mercado os objetos que produ-



ziu. Da mesma forma o trabalhador está separado do consumidor, ou seja, o produtor desconhece objetivamente para quem produz. Além disso, no mais das vezes, está impedido do poder de consumir o produto de seu próprio trabalho (o trabalhador fabrica produtos que seu salário não lhe permite adquirir para uso próprio).

Para ALBORNOZ (op. cit., pp. 5-6) "a alienação objetiva do homem, do produto e do processo de seu trabalho, é uma consequência da organização legal do capitalismo moderno e desta divisão social do trabalho".

Para os trabalhadores da nova classe média, representada pelos técnicos dos setores privado e público, a renda, o "status" e o poder substituem o trabalho cuidadoso e a busca de aperfeiçoamento tecnológico. Se num primeiro momento se precisa do especialista e do técnico, a seguir ocupa seu lugar a mecanização, a rotinização e o tecnicismo, ou seja, o que se exige mesmo é a submissão ao todo, a manutenção dos laços, das passagens, do fluxo do processo mesmo, com o mínimo de interferência criativa. Ou, conforme ALBORNOZ (op. cit., p. 38) "apenas com aquela criatividade que permite inovar para melhorar o fluxo do processo, e enfrentar momentos em que o processo esteja dificultado, resolvendo estas crises".

O trabalho no capitalismo está separado do prazer, das potencialidades intelectuais, da possibilidade de lazer, de cultura, de renovação das motivações vitais, devido ao seu caráter essencialmente heterodeterminado e hierarquizado, pelo critério da eficiência e produtividade e da submissão ao capital, aos interesses dos capitalistas e dos proprietários. O operário vende

sua própria força de trabalho como mercadoria (seu tempo, sua energia, sua capacidade). Os técnicos, especialistas, professores, trabalhadores de escritórios, segundo ALBORNOZ (op. cit., p. 36) vendem sua personalidade: "os sorrisos, a pontualidade, o senso de oportunidade, a aparência de confiabilidade".

Trabalha-se para garantir a sobrevivência e "viver" nos fins-de-semana ou nas férias e feriados, às vezes trabalha-se mesmo nesses períodos para garantir "um futuro melhor".

Convivem hoje, nas relações de trabalho, a frustração pelo trabalho heterodeterminado com o desejo de um trabalho pessoalizado, identificado com o talento, as motivações e gosto pessoal.

Para a maioria dos empregados, o trabalho tem um certo caráter desagradável, a alegria com o trabalho criador é cada vez mais restrita a uma pequena minoria. Na classe média, segundo LIMA (1980, p. 63):

"Todo indivíduo (...) é, de alguma forma, subordinado e chefe de alguém, na imensa cadeia de capatazias, quer esta distribuição seja uma perfeita e rígida hierarquia, quer seja a infinita e anárquica distribuição de poder, conforme a estrutura organizacional das células onde existe mediação entre dominadores e dominados".

O trabalho na sociedade industrial moderna tem o papel social de sufocar as necessidades que exigem libertação através: do individualismo, como se a ascensão à melhor renda, "status" e poder dependessem de méritos e esforços pessoais (afinal a classe média dispõe de uma parcela desses fatores); da crença na escassez, que dissimula a acumulação e compele à poupança ("se poupar não vai faltar") ou ao consumo veiculado pela propaganda;

e da competição, o reconhecimento se conquista através de luta e esforço, de deixar para trás tantos quantos puder ("os melhores vencerão").

Individualismo, crença na escassez e competição são fatores de alienação que inviabilizam a participação política e o pensamento dialeticamente crítico e reflexivo. As longas jornadas de trabalho e a falta de estabilidade no emprego mantém as massas ocupadas e obedientes, suplanta protestos e necessidades biológicas que não estejam diretamente ligadas à produção.

A distância entre o lugar de trabalho e o lugar de moradia reduz drasticamente o tempo de convívio dos trabalhadores com seus filhos.

O modo de produção capitalista se reproduz nos conflitos pessoais internos e na luta de classes. A sociedade de classes se reproduz tanto na estrutura econômica quanto na superestrutura da sociedade. Temos um modo de vida heteronômico, individualista e competitivo, de crença na escassez.

A sociedade complexa moderna, industrial e capitalista, com acentuada divisão social do trabalho, baseada na produção e no consumo, influencia sobremaneira o plano psíquico, reproduzindo-se na dimensão do cultural. A consciência da condição de trabalho, num sistema alienante, suplanta a consciência política dessa condição. A ideologia do individualismo, da escassez e da competição no mundo do trabalho explica as diferenças sociais, por exemplo, como mérito, sorte, escolaridade, dedicação, honestidade, senso de dever e hierarquização "técnica". E esta compreensão se repassa às crianças para "vencerem na vida". Numa socie-

dade que defende o desenvolvimento econômico, acumulação e avidez, que se pauta pela ideologia produtivista e consumista, o trabalho é apresentado como elemento de crescimento do indivíduo e da nação (O bom trabalhador, dedicado e esforçado, ascende no trabalho. A escolaridade garante a conquista de vagas no mercado de trabalho. O trabalho de cada um gera o progresso.). O caminho da socialização das crianças, evidentemente, numa sociedade dividida em classes, diferencia-se pelas condições de vida e trabalho de segmentos sociais diferenciados. O conflito irrompe ante a impossibilidade, para alguns, de ascender na escala social e a reserva, para outros, de ocupações e retorno financeiro garantidos. Os primeiros revertem seu sentimento de opressão em comportamentos de autoagressão (depreciando-se, bebendo, etc.) e agressão física ou verbal aos filhos, ao cônjuge, etc., fornecendo demonstração de opressividade. Os segundos demonstram seu sucesso e superioridade como obviedade e iniciam seus filhos na trajetória que eles próprios percorreram.

A estrutura de trabalho propõe um estilo de vida que define as condições materiais em que os relacionamentos, o reconhecimento social e a aquisição de bens e serviços se inserem. As estratégias de sobrevivência, resistência e luta podem ser percebidas nos vários estratos sociais, expressando-se através de normas e comportamentos sociais heterodeterminados, por um lado, e via transgressão dessas normas, por outro. Essas estratégias são políticas e servem a manutenção do "status quo" vigente ou a desestabilização do pacto social forjado na enganação do trabalhador. Como a repartição do produto do trabalho é desigual, os efeitos sobre a estrutura individual e sócio-econômica são desi-

guais. No plano individual reproduz sentimentos de frustração ou sucesso, inferioridade ou superioridade, de prazer ou desprazer, de valorização ou anulação. No plano sócio-econômico reproduz as contingências que impedem a percepção da produção da desigualdade.

A socialização da criança se apresenta como um movimento dialético pelo qual a vida se põe e propõe a si mesma por inteiro.

A maior compreensão da importância crucial da socialização da criança, que pode ser vista como um tríptico: família, escola e trabalho (concretamente, o local de produção), apresenta elementos que não podem ser simplesmente isolados uns dos outros, mas formando uma estrutura com inter-relações precisas.

O "script", ao esquadrihar-se, apresenta-se como uma síntese provisória (ainda não definitiva) do conjunto de oportunidades, conhecimentos e afetos experimentados pela criança que refletem uma certa compreensão estrutural e funcional do mundo externo e de si mesma, cristalizando-se na personalidade, conforme as respostas e informações do ambiente, como referencial sensitivo-normativo segundo o qual o indivíduo sente, pensa e atua sobre o mundo.

Formas distorcidas de sentir, pensar e atuar (estereotipadas, condicionadas ou pré-fixadas) não são só resultantes psicológicas com motivações individuais, mas são, fundamentalmente, padrões culturais e formam parte da superestrutura da organização sócio-econômica vigente.

Estas questões problemáticas da construção da individualidade fazem da educação pré-escolar um dos modos que perfazem a práxis pela qual o educador se propõe transformador ou não, sua responsabilidade não se esgota nas tarefas materiais que proporciona ao aluno mas inclui a responsabilidade de transformar sua ação educacional numa ação social transformadora (desalienada e desalienante).

### 3 - DO DESCONFORMISMO À CRÍTICA: CAMINHOS

#### 3.1 - UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA NA PRÉ-ESCOLA - DISCUSSÃO TEÓRICA

Uma práxis transformadora na pré-escola será aquela ação que vincula educação e sociedade, que unifica a crítica social a uma nova prática pedagógica articulada ao projeto maior de democratização da sociedade. A personalidade de um indivíduo não se forja na ação isolada a partir da escola, posto que, como demonstrado anteriormente, expressa a socialização das principais agências sociais. Uma escola não é transformadora simplesmente porque seus métodos são ativos ou porque a criança é valorizada em sua naturalidade, mas por relacionar-se organicamente às transformações políticas que ocorrem na sociedade.

Realizar a crítica e aclarar alternativas concretas por si só não é tarefa fácil. Aliado a este empreendimento existem as dificuldades criadas pela linguagem. As palavras, embora designem fatos em transformação, continuam as mesmas e são usadas por diferentes correntes de pensamento em que somente a sua discussão permite captar seu real significado. Além disso, as palavras fazem parte das regras de comunicação dominadas pela hegemonia do poder, chegando mesmo a perder seu significado original pelo uso

ideológico com o qual são travestidas. A tarefa de aclarar uma práxis transformadora implica apresentar seus princípios numa perspectiva que permita compreender o significado das palavras que os designam pela discussão dos fatos em transformação. Por isso desenvolverei uma revisão da questão da democracia, da autonomia, da cooperação e da autogestão, como vivências e projeto pedagógico a serem realizados na pré-escola, por aqueles que encontram nesta instância profissional um compromisso e uma práxis educacional comprometida com a superação das atuais condições opressivas da sociedade.

Para KOSIK (1976), a práxis compreende o momento laborativo e o momento existencial, "é tanto a objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana" (p. 205), que no seu processo cria a subjetividade humana e uma subjetividade social que transcende o homem.

A dialética que se estabelece entre uma dada situação, que é a condição atual de cada indivíduo, cada geração, cada época e cada classe, e a ação consciente e voluntária nesta dada situação a transforma. "O homem supera (transcende) originariamente a situação não com a sua consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a práxis" (KOSIK, op. cit. p. 220). A práxis realiza o movimento dialético de compreensão da realidade e reformulação da prática e, nesse sentido, se torna guia de transformação das condições da realidade.

Se as propostas atuais reproduzem a ideologia hegemônica, propostas alternativas poderão ser tão eficientes quanto aquelas, porém quanto mais forem contra-hegemônicas, maior a necessidade



de revisão, discussão, autocrítica e confrontações pelos companheiros de trabalho, alunos, pais de alunos e outros grupos afins.

A meta da pré-escola, mais que "preparar" para a escolaridade posterior" ou "prevenir" seus fracassos, deveria estar centrada na oportunidade de oferecer às crianças novas alternativas frente ao mundo e mais dados de realidade, para desenvolver a "autonomia" e desenvolver a "cooperação", cuja função pedagógica não pode ser interpretada com objetivos em si mesma mas articulada com o processo de democratização da sociedade.

Se é razoável supor que democracia é uma palavra que abarca diferentes significados e pressupostos que oscilam desde uma postura liberal e romântica até a busca radical de seu sentido e experiência, a democratização não poderá ser senão uma construção que aponte as contradições e desencadeie uma prática pedagógica que contribua de modo pedagógico para a democratização. Como apresenta FISCHER (1984, p. 21), se dá na luta de vontades políticas conscientes e responsáveis. Nesse sentido, uma práxis transformadora na escola articular-se-á com as forças democráticas da sociedade, convertendo-se em instrumento a serviço de uma sociedade igualitária.

A educação é, basicamente, um processo de socialização e, como tal, não é tarefa específica da escola, resultando muito mais das formas de relação institucionais da sociedade na qual o indivíduo se desenvolve. Ao educador compete criar condições de estímulo e desenvolvimento da autonomia e cooperação em si e nos demais (educador, instituições, grupos de que faça parte).

As regras, regulamentos e leis de uma sociedade complexa de-

términam a ação esperada de cada um como alguma coisa que o antecede e que lhe é exterior (heteronomia). O desenvolvimento da autonomia se manifesta pela liberação ou pela recuperação de três capacidades, segundo BERNE (1977, p. 155-9): consciência, espontaneidade e intimidade. A pessoa consciente sabe o que sente, onde está e o momento que vive, com espontaneidade será liberta da compulsão de agir conforme comportamentos pré-estabelecidos, optando pela ação mais adequada para si a cada momento, e, através da intimidade, é capaz de apaixonar-se, de entregar-se, de ser sincero e engajar-se.

A falta de autonomia separa o homem da compreensão dos processos sociais em que se inserem suas práticas, como aparece em GRAMSCI (1978, p. 138-9) quando diz que "o elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe" (consciência), "o elemento intelectual 'sabe', mas nem sempre compreende e muito menos 'sente'. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa 'saber' sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado" (intimidade). A dimensão do fazer está ligada à espontaneidade, a afirmação da vontade-intencionalidade, poder de escolha e de expressão.

LIMA (1980, p. 243-51) relaciona o conteúdo de autonomia ao de evolução. Para este autor trata-se de uma meta evolutiva objetivamente mensurável. A autonomia seria o pleno uso da capacidade de criar e evoluir.

Com autonomia o homem está liberto da heterorregulação dos seus processos vitais, abrindo espaço para estabelecer novas relações de trabalho e criar soluções (soluções criativas) para pro-

blemas ditos complexos e aliando-se aos projetos de libertação dos grupos a que pertence.

FISCHER (op. cit., p. 23) relaciona o conteúdo de autonomia ao conceito de liberdade, "capacidade interna (individual ou coletiva) para se auto-determinar e se auto-realizar".

"Do grego, 'autos' (si mesmo) e 'nomos' (leis), autonomia significa a capacidade de dar-se a si mesmo a sua própria lei e, nessa ação, constituir-se a si mesmo como sujeito."

A questão da autonomia situa-se num espaço de exercício social que a distingue da ausência de regulação dos atos vitais e sociais e da responsabilidade pelos efeitos desses atos sobre outrem, tanto quanto a distingue da heteronomia, heterorregulação dos atos vitais e sociais pelas pressões exteriores anteriores e atuais. As anteriores compõem o arquivo do "script" e funcionam como vozes na cabeça<sup>1</sup> e as pressões exteriores atuais compõem os mandos sociais de autoridade, hierarquia, jogos de poder (artifícios das relações que definem papéis de autoridade) e todas as formas de manipulação e dominação.

A autonomia supera a visão de uma auto-suficiência, quer a

---

1. Essas "vozes na cabeça" conhecidas em Análise Transacional como diálogo interno, representam mensagens incorporadas visceralmente ou verbalmente e que são acionadas ao contato com situações emocionalmente similares. São consideradas pré-conscientes, uma vez que o indivíduo pode, em algumas situações ou com alguma informação, reconhecê-las, isto é, ouvi-las inteligivelmente. Por exemplo: uma pessoa tem que falar em público e uma voz na sua cabeça diz "isto não é coisa para você" e logo começa a gaguejar e perde a seqüência de pensamento. As vezes há uma multidão de vozes antes de tomar uma decisão: Eu quero; mas, pode não ser o melhor; mas se eu não tentar; quem sabe eu de-sisto; o que será que esperam de mim ... etc. etc.

nível individual, quer a nível grupal, que se fecha em si mesma, tomada independentemente de qualquer inter-relação com os outros. É a regra de reciprocidade que para PIAGET (1973, p. 61) torna legítima a autonomia, "duas autonomias só podem alimentar entre si, relações de reciprocidade". Para FISCHER (op. cit., p. 23), a autonomia é "a possibilidade de capacitação das pessoas que se relacionam pela cooperação (co+operação)".

CARVALHO (1983, p. 240), analisando os trabalhos de Marx, Rousseau e Kropotkin conclui que, a despeito das diferenças entre esses autores:

"Concordam num ponto importante, que a cooperação deve prevalecer entre os participantes de qualquer associação humana que tenta alcançar o bem comum".

Numa sociedade capitalista baseada no individualismo e na escassez, o passo seguinte é a competição e não a cooperação. A competição é treinada desde muito cedo pelos pais e de forma especial pela escola, esportes e jogos ("Que vença o melhor") e perpetuada, bem como retroalimentada, pelo mundo do trabalho. Partir para a cooperação implica em admitir que todas as pessoas tem iguais direitos de satisfazer suas necessidades e que não há escassez daquilo que se precisa para a manutenção de uma vida saudável.

173  
 Não se trata, portanto, de suprimir integralmente toda a esfera de heteronomia das relações humanas, mas de subordiná-la à esfera da autonomia e de fazê-la servir à sua própria ampliação. Como refere GORZ (1982, p. 110-25), sempre existirão tarefas que são necessidades socialmente determinadas, inerentes à

própria condição de vida em sociedade e imprescindíveis ao bom desempenho das atividades autogeridas. Essa parcela de trabalho heteronômico a ser desempenhado, que está dissociado do exercício da liberdade, por atender ao imperativo da necessidade e não da opção individual, precisa ser dividido, reduzido em sua carga horária e intercalado com atividades autônomas, instaurado nos princípios da cooperação. O que para GORZ (op. cit.) significa uma organização dualista do espaço social, uma esfera de heteronomia subordinada a uma esfera de autonomia, numa forma de relação ritmada pela passagem de uma à outra.

Usando o quadro de referências de GORZ (op. cit., pp.115-25) quanto ao espaço social de organização dualista, a esfera da heteronomia, com tarefas socialmente pré-determinadas e relativamente impessoais e a esfera de autonomia, onde impera, não a técnica, mas os desejos, os gostos e a fantasia de cada um não se dão de maneira estanque, cada uma repercute sobre a outra. Não se trata de eliminar o trabalho socialmente determinado, nem abolir a obrigação externa de modo a que todos interiorizem, como se fosse seu dever ético, o cumprimento de tudo o que é objetivamente necessário, mas reconhecer que a esfera das necessidades impõe tarefas heterônomas cujos imperativos técnicos não tem nada a ver com moral e circunscreve essas tarefas com regras precisas, num espaço social específico.

Realizando a disjunção das duas esferas, heteronomia e autonomia, no mundo do trabalho, a cooperação reafirma-se no domínio da luta política das relações sociais que, sem retornar ao artesanato e à economia de aldeia permitirá que se melhorem as condições, as modalidades e as relações de trabalho e poderá dar

aos trabalhadores o poder de controlar o processo de trabalho, como o ritmo, a duração, a intensidade e o prazer do trabalho.

BRUNO (1985, p.87) chama atenção para o fato de que, se é importante lutar contra a exploração do trabalho,

"É também imprescindível lutar pelo estabelecimento de relações igualitárias e libertadoras entre os seres humanos, prefigurando uma sociedade fundada na solidariedade tanto ao nível da ação quanto no da sensibilidade".

Para STEINER (1976, p. 273) a cooperação é aquela forma de relacionamento interpessoal que se baseia no pressuposto de que "não há escassez das necessidades básicas (alimento, abrigo e espaço) e que oferece oportunidades para que cada um tenha tudo que necessita".

A cooperação dá origem a um contrato social livremente estabelecido em que a ação individual e as obrigações de cada um são decididas previamente (contrato), passando cada membro a ter responsabilidade tanto pelos próprios atos quanto pelos atos de todos. (LIMA, 1980, p.58)

É esse caráter contratual que equilibra o balanço de perdas e ganhos dos indivíduos autônomos. Não há cooperação quando não há participação igualitária e iguais benefícios, bem como informações sonegadas e verdades não ditas.

Em uma práxis transformadora, é importante que se estabeleça um acordo básico (contrato cooperativo) entre todos os membros da organização a fim de que se defina um mínimo consensual a ser respeitado por todos, no que se refere a metas e valores. Esse mínimo claro e consciente, obtido pelo debate e interação dos

membros em que estes possam ajudar-se pela troca afetiva e intelectual na melhoria de qualidade do trabalho torna a todos equipotentes no processo.

Nesse sentido, não existe a cooperação unilateral (aquela que aprendemos) do tipo cooperar com o patrão, com o professor, com os pais, com o governo, etc.

A cooperação unilateral, falsa cooperação, perpassa todo o processo de socialização da criança, constituindo-se em potente instrumento de manutenção da ordem dada, pois treina para a obediência e submissão a regras que são determinadas pelos adultos.

As crianças muito cedo descobrem que os adultos se submetem ao modelo de dominação social racional-legal<sup>2</sup>; a lei e a ordem passam como superiores aos seres respeitados. A legitimidade do modelo racional-legal está baseada na crença da justiça da lei:

"O povo obedece às leis não porque seja comandado por um líder carismático, mas porque crê que elas são decretadas segundo procedimentos corretos." (MOTTA, 1981:p.29)

Esta concepção normativa do social em um pensamento pedagógico escolar que não se abre aos avanços do pensamento social e político, nega as contradições trazidas à ordem liberal pelas pressões democráticas e pela ampliação dos direitos da cidadania.

A cooperação não é um sistema de harmonização funcional de interesses, é uma definição política de organização orientada

---

2. Classificação de Weber (in: FISCHER, 1984, p.22).

para a criação e/ou ampliação dos espaços de autonomia, de participação, de democratização e troca de informações para a auto-consciência e consciência política.

GRAMSCI (1978, p.21) é esclarecedor quando comenta o processo de auto-consciência pela consciência política:

"A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é: consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam."

A transformação da pré-escola como instituição social, supõe uma ação e vontade políticas de construir esse espaço cooperativo pelo coletivo de seus integrantes, ou seja, não se trata apenas da relação professor-aluno, mas a própria organização formal da escola como instância organizada de trabalho.

As crianças aprendem muito mais pela observação do que pelo que lhes é dito. A comunicação não verbal, aquela que não está no discurso falado, mas eloqüente no discurso gestual, jeito de ser, de se portar, de conduzir os processos educativos, de propor soluções para as situações de conflito entre as crianças e de organizar o grupo é a mais efetiva forma de repassar informação e gravá-la na mente da criança, até porque sua compreensão é sincrética e basicamente visceral, pois a maturidade neurológica de uma criança em idade pré-escolar é insuficiente para articular a prática pedagógica com a prática social de que participa. Por isso o adulto precisa cuidar para que seus comportamentos sejam sobretudo imitáveis pelas crianças. RODRIGUES (1985, p.73) coloca que "a imitação é o primeiro e mais poderoso veículo para a formação da consciência do educando". O que a criança observa



é concreto, o que lhe dizemos permanece abstrato por muito tempo. Não obstante, essas impressões vão sensibilizar a criança para que mais tarde vá construindo relações que guardem maior relação com as impressões gravadas anteriormente, numa época em que essa "gravação" incorpora-se visceralmente, captando do seu meio aspectos normativos de acordo com a sensibilização produzida no processo de formação da personalidade.

As crianças que encontram em seus espaços convencionais a oportunidade de desenvolver a autonomia e a cooperação usufruem de um relacionamento de respeito e ajuda mútuos e de identificação com o prazer que não estarão sujeitas ou receptivas a qualquer ideologia e regulamentos, não estarão preparadas para tolerar injustiças, opressão, mentiras e exploração.

ARROYO (1987, p.60) mostra que a prática educativa "continua sonhando com um modelo de sociedade corporativa, onde só é útil a cada abelha o que é útil ao enxame".

"Aliás, da vida associativa dos animais, da abelha, da formiga, são tirados os modelos ideais de convívio social, tão presentes nos livros didáticos. Nesses modelos, onde tanto se enfatiza o convívio, a cooperação, não se presta atenção às desigualdades e, quando se presta, é para insistir na cooperação nas desigualdades, não se coloca quem define os fins desse convívio e a que interesses servem".

O modelo corporativo de sociedade transfigura a cooperação, mostrando-a como um sistema natural de colaboração entre desiguais negando suas condições objetivas.

Na pré-escola, a maior parte da literatura (estorinhas, contos, fábulas), canções e jogos infantis estão impregnados da

ideologia funcionalista do "ethos" capitalista e pouquíssimos professores se preocupam com este critério para seleção de seus recursos pedagógicos.

Para o capitalismo a desigualdade e o controle do poder são condições para o movimento de acumulação do capital. A desqualificação<sup>3</sup> do poder pessoal se dá de maneira diferente nas diferentes classes sociais, promovendo diferentes processos de socialização, que levam a pessoas incompletas, heterônomas. O processo de socialização que se caracteriza por roubar autonomia, definir padrões de comportamento, estereotipar condutas e sentimentos, impregnar ideologicamente o pensamento, substituir o prazer, a criatividade e a igualdade nas relações por individualismo, competitividade e acumulação produz o ambiente social que permite formas de relação baseadas no triângulo perseguidor-salvador-vítima<sup>4</sup>.

A desqualificação interna do poder e potência individuais, demonstrados desde a infância no processo de socialização não permanece para sempre ativo e do mesmo modo em cada indivíduo, independentemente do contexto social. A forma como se apresenta

- 
3. Desqualificação em Análise Transacional é um mecanismo pelo qual as pessoas minimizam ou ignoram certos aspectos da realidade (em si mesmo, no outro ou na situação). As desqualificações são usadas na manutenção do script e da superestrutura, pois bloqueiam a percepção integral do self, dos outros e da situação de realidade, confirmando crenças do folclore e da tradição (senso comum) e do script (validação psicológica).
  4. Chamado Triângulo Dramático por Stephen B. Karpman: "Scripts Drama Analysis". Transactional Analysis Bulletin (7)26, 1968: 39-43, ou Triângulo da Salvação por Claude M. Steiner (1976, p.149-53), obra citada.

a sociedade em que os indivíduos vivem dá continuidade, reafirma e reedita continuamente o processo iniciado na infância.

As posições do triângulo, são papéis sociais<sup>5</sup>: a posição da Vítima é "estou na pior, alguém faça algo por mim", a posição do Salvador é "você está na pior, tentarei ajudá-lo" e a posição do Perseguidor é "você está na pior e a culpa é sua mesmo". As posições de Perseguidor e Salvador são complementares à da Vítima. O triângulo clássico da Salvação é exemplificado no cenário familiar: o pai é o Perseguidor, a mãe o Salvador e as crianças são as Vítimas. Os papéis são intercambiáveis, assim, se num momento o Perseguidor é o pai que bate no filho (Vítima), em seguida pode se tornar Vítima da perseguição da mãe (Perseguidor) que recrimina sua ação, salvando o filho (Salvador) e poderá ser vitimada pela criança que mais tarde "se aproveita" de sua bondade (Perseguidor).

As crianças são forçadas ao papel de Vítima quando os adultos (pais e educadores) são muito rigorosos (Perseguidores) ou superprotetores (Salvadores), assim a criança experiencia o papel de Vítima e aprende com os adultos os papéis de Perseguidor ou Salvador. O "triângulo" é um excelente campo de treinamento para a aceitação de hierarquias de poder, incorporação de sentimentos de impotência e incapacidade em que cada pessoa está, necessa-

---

5. Por se referirem a "papéis sociais" usarei a letra maiúscula para designar as posições de Perseguidor, Salvador e Vítima que se diferenciam da condição real de perseguidor, salvador e vítima como, por exemplo, um policial, um "salva-vidas" ou bombeiro e um atropelado ou afogado.

riamente por cima de algumas e por baixo de outras. Assim, depois de ocupar uma posição de impotência, para que se sintam melhor, as pessoas assumem o poder sobre outras pessoas, como Salvadores ou Perseguidores. O exemplo clássico é o operário, Vítima<sup>6</sup> da opressão exercida pela exploração do trabalho (Perseguidor), que persegue a mulher, Vítima da opressão sexual e que perseguirá os filhos, Vítimas da discriminação de idade.

Os três papéis, Perseguidor, Salvador e Vítima, recebem encorajamentos e mistificações específicas, todos ligados ao impedimento da autonomia como realização pessoal nos afetos, no prazer e na capacidade de pensar e da cooperação como relacionamento de ajuda mútua e conquista coletiva do bem comum.

Salvar é visto socialmente como altruísmo, generosidade e colaboração. Implica em fazer pelos outros, fazer mais que sua parte, fazer o que não quer, desde que para "ajudar". Os adultos Salvam as crianças porque subestimam suas capacidades, ou por considerá-las frágeis e dependentes ou por não suportar seu próprio ritmo. Quanto mais os adultos Salvam as crianças, mais propensas elas se tornam a colocá-los em situações desagradáveis. Na pré-escola o exemplo clássico é dos pais que esperam que seus filhos lhes digam que já estão prontos para permanecer na escola sem a sua presença, tornando o período de adaptação uma verdadeira tortura para si mesmos, para seus filhos e para os profes-

---

6. Não é uma vítima real porque não está obrigado a esta posição, a modificação das relações de trabalho e as relações entre trabalho e capital modificariam sua condição. Modificação da qual o operário pode e deve ser agente.

sores. Filhos que se ressentem das Salvações de seus pais, frequentemente sentem prazer em perseguí-los, fazendo-os sentirem-se culpados por ter que levar o filho "tão precocemente" para a escola.

O Estado oferece toda sorte de instituições assistencialistas, **Salvadoras**, que desviam o foco da dominação e divisão social em classes para a benemerência e filantropia que exercem para corrigir as desigualdades sociais. Encoraja as iniciativas Salvadoras das pessoas, instituições e grupos (desconta no imposto de renda, aparece na televisão, recebe premiação) mantendo o "status quo" da dominação. "Desistir da Salvação não é visto como um serviço à Vítima e sim como algo injurioso". (STEINER, 1976: p.151)

Ser Salvador traz o prazer da sensação de estar por cima, de estar na condição de ajudar, que, na verdade, afasta a Vítima para baixo e isenta-se o engajamento na luta comum de transformação das relações de opressão.

Ser Perseguidor também é estar por cima, porém este não é um papel inteiramente aprovado, geralmente implica ter algum título que legitime a opressão. Mas toda Salvação em algum momento converte-se em Perseguição, seja porque aqueles que são Salvos continuem não fazendo nada por si mesmos, seja porque as Vítimas acabem por revoltarem-se de serem mantidas por baixo ou ainda porque os Salvadores se revoltam de suas Vítimas se sentirem desconfortáveis com "todo seu esforço de tentar ajudá-las".

A Vítima reduz seus sentimentos de estar sendo Perseguida ou Salva e/ou não emprega toda sua força ou capacidade para su-

A área em que o abandono da Salvação parece mais radical e arriscado e, ao mesmo tempo, mais desejável é a relacionada às crianças. A aceitação da igualdade se aplica às crianças e o resultado disso é que as crianças desenvolvem níveis de crescimento que surpreendem e gratificam a elas e a outros rapidamente. O que mais gratifica às crianças nesta situação é que elas passam a ser tratadas muito mais como pessoas do que como "pirralhos".

A incapacidade promovida pelos papéis do "triângulo" pode ser combatida efetivamente na educação infantil, a começar por derrubar preconceitos sexuais, raciais, de idade, de classe, etc. e buscar resoluções cooperativas para os problemas do dia-a-dia. Enquanto fomos treinados a competir e a desqualificar mal saberemos como cooperar ou ser iguais aos outros. Muitas vezes as pessoas se esforçam para estabelecer igualdade e cooperação mútua e fracassam porque a competitividade e individualismo são muito mais "familiares" e impregnados no processo de pensamento.

A aprendizagem da autonomia e da cooperação não é apenas o despertar da consciência (ou tomada de consciência), é uma busca e um crescimento contínuo e dinâmico da organização social e dos envolvidos que não serão meros executores e muito menos só delegadores de poder a seus representantes, mas os reais criadores de suas normas de convivência. Além de combater o inimigo externo (estrutura social opressiva), há que se combater o inimigo interno (script estruturado, no caso dos adultos, ou em formação, no caso das crianças). No dizer de LIMA (1980, p.331) "é um exercício que provoca fundamentais modificações na forma operacional de agir dos indivíduos" em que, sem a prática progressiva da autonomia, não se alcançam altos níveis operacionais e sem altos

perar a condição inferior; resulta da ausência de luta e da busca efetiva de soluções que modifiquem sua condição de opressão.

A ideologia dominante procura encorajar a que não pensemos em nós mesmos, que devemos ser generosos e cooperativos com as pessoas mesmo que elas sejam mentirosas, egoístas, enganosas e não cooperativas conosco.

STEINER (1983)<sup>7</sup> toca exatamente neste ponto: "com o inimigo não se coopera", afirma que "cooperação é assunto contratual" e enfatiza a "preservação da igualdade de poder".

BRUNO (1985, p.75) reforça este ponto ao afirmar que: "Ao inimigo não se pede legitimidade. O inimigo se combate".

É destas constatações que se toma em questão a privatização do poder e a opressão, aceitas como fazendo parte do convívio social. O poder sempre esteve muito mal distribuído e a "coação" substitui a "negociação" pela negação do poder de muitas pessoas.

O pensamento pedagógico, segundo ARROYO (1987), que insiste na preparação da criança para o convívio social harmônico; e a pré-escola brasileira se propõe exatamente a isto; não entende que essa preparação se insere em uma temática mais conflitiva:

"... a temática da possibilidade ou não da democracia, da participação no poder e da igualdade política numa sociedade capitalista, baseada na desigualdade social e econômica."

---

7. Palestra proferida no VI Congresso Brasileiro de Análise Transacional - CONBRAT - Canela - RS, Brasil. Vídeo-cassete com direitos reservados ao Centro Integrado de Psicologia - Porto Alegre - RS, Brasil.

níveis operacionais não se chega ao autogoverno.

Mesmo não sendo possível autogerir o processo social de produção em seu conjunto, é possível estender o campo das atividades autônomas, autogeridas, não mercantis, que trazem sua finalidade nelas mesmas, através da cooperação entre indivíduos livremente associados.

A transformação da heteronomia (divisão social do trabalho, script, hierarquia, dominação) para o autogoverno (cooperação, autonomia, igualdade de poder e direitos iguais) não é um momento da luta ou o estágio máximo da conquista, é um processo longo e dialético, de mudanças internas e externas: o indivíduo não muda senão mudar a sociedade, mas a sociedade não mudará se não ocorrerem mudanças no indivíduo (conflitos internos X conflitos externos). Estes dois aspectos se articulam numa relação extremamente instável de recuos e avanços no processo. Esse processo dialético está presente nos movimentos de luta pela democracia que só se expande frente as pressões populares contrárias à ordem capitalista. Podemos dizer, segundo BRUNO (1985, pp.14-5), que nas sociedades contemporâneas:

"Se articulam duas realidades sociais antagônicas: o modo de produção capitalista e o socialismo em permanente tendência para o desenvolvimento, fundado nas relações igualitárias e comunitárias que o proletariado cria no decorrer de suas lutas".

O processo que cada pessoa percorre no sentido de assumir o controle sobre sua própria vida (autonomia) se aproximará cada vez mais do coletivismo, uma vez que o indivíduo isolado, normalmente, é auto-limitado e a história só se faz nas relações



entre os homens. Para CARVALHO (1983, p.99) "a autonomia do eu (self) em relação a homogeneidade do grupo torna-se possível à medida que a auto-estima do indivíduo aumenta através do assumir novas tarefas" que nada mais é do que tornar-se responsável por si mesmo em relação ao grupo social. Para essa autora:

"As pessoas só podem desenvolver sua capacidade de autonomia individual se tiverem voz na regulamentação da sociedade."

Quando todos os indivíduos podem expressar o que pensam e sentem, com certeza de serem ouvidos e qualificados (efetivamente valorizados), existe cooperação. CARVALHO (op. cit., p.100) coloca que nas sociedades burocráticas os cidadãos estão sujeitos a "dois regimes contraditórios: um no trabalho e outro na sociedade como um todo". E acrescenta:

"Como cidadãos as pessoas tem certos direitos abstratos e inalienáveis supostamente garantidos a elas para poderem dirigir suas vidas como desejarem. No local de trabalho, sob o capitalismo de monopólio, esses direitos são retirados em troca de um salário. No socialismo de Estado os cidadãos não são ouvidos pela sociedade. Uma vez que a maioria dos cidadãos das sociedades modernas é também assalariada, todas as pessoas vivenciam dois eus, um autônomo e o outro alienado."

As formas embrionárias de autogestão dentro do capitalismo,<sup>8</sup> se por um lado ameaçam este sistema, por outro são ameaçadas por

---

8. Alternativas cooperativas de autogestão na produção, no consumo e mesmo na prestação de serviços vêm sendo experimentadas nas grandes cidades por parcelas da classe média, especialmente entre os mais jovens, evidenciando que tais projetos são possíveis e, mais que isto, são uma necessidade (acontecem mesmo no meio do "come-come" selvagem) para que os indivíduos possam afirmar-se como sujeitos.

ele. As formas de autogoverno são por natureza antiburocráticas e antilucro, porém em meio ao "come-come" como não "comer" nem ser "comido". Para não dissolver-se, a organização precisa rentabilidade (manutenção, remuneração condigna, melhoramentos) e estabilidade (público/clientela/compradores garantidos) e, a partir daí, ressurgem os padrões capitalistas (velhos conhecidos e fortes contendores) baseados nos índices de produtividade e eficiência. Pessoas e grupos necessitam de uma certa quantidade de estrutura a fim de começarem a participar nas decisões que afetam suas vidas ("consciência" dos limites e possibilidades, segurança) e mesmo quando achamos estar desenvolvendo um modelo alternativo podemos nos perceber caindo no "tecnoburocratismo" (modelo estrutural internalizado), só conscientizado quando confrontada a apatia pelo trabalho. O trabalho como exercício da liberdade continuará longe de ser uma realidade, mesmo em autogoverno intra-institucional, enquanto continuarmos escravizados pelo capital (mercado capitalista).

A tensão entre o poder hegemônico e a contra-ideologia, produzirão os princípios organizacionais adequados ao momento político-social. Uma tecnologia revolucionária forjada nas novas relações de produção "só poderá resultar de um processo coletivo e relativamente demorado". (BRUNO, 1985:p.45)

Quanto mais autônomos e engajados em organizações cooperativas estiverem os indivíduos, maior a busca de reciprocidade de autonomias, que se articula à luta comum pela retomada do próprio destino.

FISCHER (1984, p.24) coloca que a superação dos limites im-

postos pelo sistema capitalista, pelos grupos que participam dos projetos autogestionários, "irá também propiciar que outros setores sociais, mais dominados e explorados, cheguem a exercer sua vez e voz".

Embora não se exclua que o papel decisivo possa caber à infra-estrutura ou ao Estado, a luta política tem seu domínio na instância da sociedade civil. A participação política realiza a mediação, a reflexão e a luta entre as exigências de autonomia e as imposições objetivas. A garantia de participação política não depende do fortalecimento do Estado. ARROYO (1987, p.72) mostra que a história comprova que "a exclusão dos trabalhadores da política cresce à medida que o Estado se fortalece".

O estabelecimento de novos tipos de relacionamento que comportem novos espaços de autonomia e cooperação só podem inaugurar-se se os indivíduos estiverem desenvolvendo e colocando em prática a autonomia e relações novas.

Mas certamente será necessário criar espaços e mecanismos que permitam a explicitação e a verbalização daquilo que se deseja e quer. É por isso que FISCHER (op. cit.) argumenta que neste princípio, as assembleias e o processo de escolha de representantes (tanto de representantes de classe quanto de partidos políticos) passem a ter um novo significado.

"Esse novo significado está baseado no sentido mais abrangente possível do 'participativo' e o voto, como forma de escolha, transforma-se de um papel só de 'delegação' para um papel de instrumento real de participação, de compromisso entre o eleito e o eleitor."

Numa sociedade dominada pela ideologia burguesa capitalis-

ta, a práxis de suas instâncias organizadas pouco escapa desse domínio na busca de reconhecimento social e condução política, tanto mais reprodutora quanto mais sectários seus projetos.

Considero que o aprendizado de democracia, a recuperação da autonomia e a descoberta cooperativa se dá mesmo é na organização informal, isto é, entre indivíduos associados unicamente por laços de prazer criativo (que inclui intimidade, troca de informações e discussão reflexiva) e isto propicia que o exercício de autogestão permeie a participação dos indivíduos nas organizações formais a fim de que se espraie o projeto democrático radical em todos os níveis da sociedade.

Uma práxis transformadora funda-se em critérios coletivistas e igualitários: autogestionários.

STEINER (1984, p.160) sugere que, quando tudo em volta se decide com base no individualismo, competição, desconsideração e exploração, é importante que as pessoas se congreguem em maior número, ensinem umas as outras princípios da cooperação, criem se necessário for, escolas alternativas para seus filhos, e apoiem-se mutuamente em sua luta para conseguir uma vida livre de controle.

Para CARVALHO (1983, p.33) em termos de desenvolvimento, "as organizações tendem a deslocar-se da democracia participante para a autogestão, a forma mais avançada de organização, quando toda a sociedade é dirigida de acordo com os princípios da 'autonomia do cidadão'". Esta autora coloca que:

"Todas as formas de organizações auto go-

vernadas podem eventualmente levar as pessoas à liberdade. Teoricamente todas as pessoas são levadas a se tornarem livres sempre que transcendem o domínio de uma classe social (como em Marx); ou quando podem escapar das imposições do individualismo sobre os princípios de ajuda mútua em suas vidas (como em Kropotkin); ou quando são capazes de fazer sua própria vontade ser representada no governo (como em Rousseau)" (p.24)

Uma vez que todo aprendizado e todo conhecimento se dão pelos vínculos organicamente estabelecidos com o ambiente e com as oportunidades oferecidas pelo ensino, é importante que se possa rever a própria estrutura escolar. Que se possa modificar a própria estrutura de relações dentro da escola. Se a cooperação é importante entre as crianças, não é só na orientação que se dá as crianças entre si, mas é também o que os adultos estarão demonstrando na relação professores-professores, professores-funcionários (os auxiliares da administração escolar), equipe-direção e a própria relação dos membros da escola com os pais. É importante que seja um relacionamento muito mais aberto e muito mais direto.

RODRIGUES (1985, p.68) aborda esta questão do âmbito das relações na escola na perspectiva do vínculo educação-sociedade:

"Se vamos educar o indivíduo para a vida social cujos processos mais salientes são os de cooperação e solidariedade, não é possível haver antinomia entre o discurso sobre essa vida social e a prática na escola, não se pode manter um discurso sobre a libertação e uma prática autoritária, um discurso de cooperação e uma exaltação prática da competição."

Os profissionais que atuam com a criança pré-escolar precisam definir o projeto político que objetivará suas práticas (a educação é um processo político-pedagógico) e propor currículos

que escapem da heteronomia (determinações sociais), pelo reconhecimento crítico da estrutura social dividida em classes antagônicas e em luta, sustentada por um Estado autoritário e seus aparelhos ideológicos. Na pré-escola todos os seus membros são igualmente educadores e responsáveis pelo resultado do trabalho educativo.

A pré-escola assumida como práxis transformadora, luta contra os mandos sociais e familiares de comando, controle, submissão, competição, manipulação, etc. (concepções do mundo sedimentadas pelo senso comum) e inaugura os primeiros instrumentos de uma percepção do mundo liberta da causalidade determinística, fornecendo aos adultos e crianças "permissão"<sup>9</sup> para a autonomia e cooperação e ao trabalho educativo o engajamento concreto numa pedagogia democrática, constituindo a si mesma uma experiência de trabalho desalienada e desalienante.

A criança esforça-se por corresponder aos anseios do educador por sua necessidade de reconhecimento, aceitação e afirmação, de tal forma que buscam no impacto de suas ações as informações sobre as condutas que dão certo. O uso de elogios e críticas precisam ser comedidos na medida que definem padrões de conduta estereotipáveis, o tom severo das repreensões ou o uso de castigo possuem um efeito limitador de suas condutas extremamente poderoso.

O educador pré-escolar coerente com um projeto de autonomia

---

9. Termo usado na Análise Transacional, significa a licença para desobedecer injunções e liberação do cumprimento de atribuições.

e cooperação não usará de controle (condutas autoritárias e impositivas) com as crianças, dessa forma permitindo que a criança se expresse em sua essência. Se ocupará de seus alunos respeitando seu ritmo, seu tempo, seus processos, por isso condutas punitivas, comparações com outras crianças, fazer pela criança o que ela tem condições de fazer porque ela é lenta ou desastrada ou qualquer outro motivo, chamá-las por adjetivos pejorativos (o comilão, o diabinho, o palhaço, etc.) e preconceitos (especialmente as discriminações sexuais, raciais e de classe) não terão lugar; a cultura e as experiências passadas por seus alunos serão resgatadas nas ações recentes. As atividades impostas tanto quanto a disciplina formal (uniforme, formar fila, manter-se sentado na cadeira por muito tempo, a hierarquia) roubam autonomia à criança, enfraquecendo sua bateria energética. Numa briga, por exemplo, não se criticará ou castigará o agressor, mostrar-se-á a ele a dor ou tristeza causada à outra criança pedindo que ela expresse o que sentiu, mostrando-lhe os efeitos que sua agressão produziu e orientando a criança agredida a defender-se, dizendo que não gosta e não quer apanhar, pedindo que o outro pare ou segurando-o firmemente.

A criança dentro da pré-escola poderá aprender a valorizar as suas necessidades e emoções e, da mesma forma qualificar os demais, aprender que a dominação ou submissão não são adequadas. STEINER (1984, pp.156-61) diz que os comentários das crianças precisam ser ouvidos e respondidos como reais e importantes, ao invés de perspicazes ou bonitos mas sem valor prático. Quando tratados assim mostram surpreendentes "insights" e capacidade de crescimento individual e do grupo. O problema, quando existe, é

que os adultos falham em ser coerentes, porque não acreditam inteiramente na capacidade das crianças, assim eles Salvam repetidamente, mentem a elas, fazem jogos de poder e as confundem.

O fornecimento de informações claras e objetivas às crianças ao invés de desviar-lhes a atenção com outros brinquedos ou simplesmente repreendê-las, oportuniza a revisão reflexiva das regras de convívio comum. Quando as regras são tornadas claras permitem seu cumprimento através da compreensão e aceitação e não a mera submissão à ordem adulta, daquele que tem poder de decisão e controle ou a sua rebeldia como forma de protesto à dominação. Se uma regra é sistematicamente infringida ou burlada há que se repensar a regra ou sua maneira de explicitação. (CECCIM, 1985)

Nesta educação, me parece essencial a participação e envolvimento dos pais, que pode se dar através de reuniões, grupos de pais, material escrito, sessões de trabalho coletivo, etc., para ressonância fora da escola e sustentação do trabalho educativo.

Quanto mais coordenadas com a família, mais efetivas serão as atividades educativas propostas pelo professor. A conquista de envolvimento dos pais requer persistência, pois é necessário que os pais reconheçam o valor de sua contribuição, compreendam a fundamentação do trabalho e compartilhem da filosofia da escola, construindo a estrutura educativa que a criança necessita.

A educação pré-escolar como práxis transformadora apresenta o educador como um participante dinâmico, um orientador, um guia, facilitador da aprendizagem. Estará sempre ao lado da criança para sugerir, dar impulsos, apresentar caminhos, estimular e exi-



gir em termos do que cada um possa fazer. O educador precisa ser ativo, organizando a aprendizagem, ao mesmo tempo que precisa confrontar comportamentos tanto das crianças, como dos adultos para que possa revisar seus valores e tornar conscientes as práticas desenvolvidas no dia-a-dia, nesse sentido, o limite útil será o orientador das motivações e condutas em geral, assim, cabe a ele objetivar as regras necessárias para o melhor alcance dos objetivos propostos e tratar de assegurá-las. A criança compreenderá, aceitará e colocará em prática seus direitos, seus referenciais individuais e sociais, em um ambiente de aprendizagem onde sua atividade, realizada sob a ótica da autonomia e cooperação (liberdade em sentido concreto), lhe permita a afirmação do eu. Existe um processo dialético entre a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade e a criança, tomada em seu valor social por ser criança, torna-se, por isso mesmo, educadora de seus educadores.

Janusz Korczak<sup>10</sup>, citado em ABRAMOVICH (1985, p.21) disse assim:

"Pensar que a pedagogia é uma ciência da criança e não do homem, é um erro... Seja você mesmo. Procure seu próprio caminho. Aprenda a se conhecer antes de pretender conhecer as crianças. Observe os limites de suas próprias capacidades, antes de fixar aquelas dos direitos e deveres da criança. Antes de todos os que você poderia compreender, instruir, está você. É por você mesmo que é preciso começar."

Para uma práxis transformadora não há receitas, não há mo-

---

10. KORCZAK, Janusz - Como amar uma criança - Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982.

delos ideais e não basta "pensar" a prática, porque o "pensamento" está imerso no "script" e na superestrutura. "Ascender à práxis, tem muito que ver com sua capacidade de abrir-se ao mundo, aceitá-lo e/ou negá-lo para poder transformá-lo." (PEREIRA, 1984: p.85). A nova pré-escola e o novo educador, fruto da práxis transformadora estão e estarão sempre em projeto. GRAMSCI (1978, p.38) dizia que ao colocarmos a pergunta "o que é o homem", queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar. É esta conotação de processo, de devenir, que é necessária a todo indivíduo que se pretende transformador. A realidade que o indivíduo pretende transformar faz parte da realidade que o formou e, portanto, ele também contém seus vícios tanto quanto as sementes de transformação (aquilo que ainda não é mas pode vir a ser).

Na práxis está a superação do pacto de mediocridade que permeia nossas relações e invade nossos sentimentos. A práxis relaciona-se, criativamente, à essência dos indivíduos, seus sonhos seus desejos e paixões. A criatividade se orientará pelo prazer despertado pela práxis, que se faz práxis por orientar-se pelo prazer. A autonomia e a cooperação relacionam-se dialeticamente pela criatividade e prazer numa interconstrução em que o prazer nos torna criativos e a criatividade nos dá prazer.

Para além do preconceito do "pisar nas nuvens", "perder a noção do dia-a-dia" ou do "a realidade é mais dura que o sonho", o homem tem de produzir sua liberdade, aprender com as crianças que ainda não foram "enquadradas", movidas pelo fluxo interno do prazer-desprazer, com a vantagem de que podemos fazer isto atentos a nós mesmos e ao mundo, conscientes de nossa existência e história, a criança é limitada em sua consciência-mundo ao res-

trito universo de suas relações.

O adulto precisa resgatar a criança em si mesmo para recriar o mundo com criatividade, autonomia, prazer e cooperação.

A escola infantil deve desenvolver a autonomia e a cooperação, com afetividade, numa proposta criativa e participativa.

Colocada no sistema formal de ensino de uma estrutura social determinada, a pré-escola não estará dispensada das exigências burocráticas, jurídicas e da estrutura e funcionamento regulamentados desse tipo de sociedade, mas aí está o enfrentamento duplamente pedagógico do projeto de transformação. Por um lado, inserida na realidade objetiva, permite a auto-aprendizagem pela percepção de seus efeitos, por outro, fornece um modelo concreto (não marginal ao sistema) e portanto praticável e possível.

A práxis enriquece a prática e enriquece o ser humano, e é isto que devemos conseguir na educação. Rompendo a dissociação entre a teoria e prática e, principalmente, as contradições entre ambas para superá-las; realiza-se em duplo movimento de transformar a prática educativa e transformar a si mesmo.

### 3.2 - A PRÉ-ESCOLA COMO PESQUISA-AÇÃO: POR UMA PRÁXIS REPRODUTÍVEL

Procurei até aqui deixar claro que a pré-escola está revestida por preconceitos que a imobilizaram em sua reflexão social e pedagógica: por um lado, tomada como equipamento assistencial que deveria suprir as carências das crianças e suas famílias servindo como um local de guarda das mesmas enquanto os pais trabalham, por outro lado, um equipamento de educação sistemáti-

ca que deveria desenvolver aquisições formais e aptidões escolares, realizando um trabalho conjunto casa-escola na soma de capital cultural e humano. Procurei também deixar claro que a redescoberta da criança e da dialética de sua socialização podem converter a prática pré-escolar e a prática do educador pré-escolar em práxis de transformação.

Pois bem, a práxis realiza o movimento unicamente humano de ação-reflexão-ação. O homem atua sobre a realidade transformando-a e transformando a si mesmo; recuperando a consciência dessas transformações transforma suas novas ações, pelo aperfeiçoamento de sua compreensão, em ações novas que transformarão sua consciência e por conseguinte, as novas ações... Em nenhum destes movimentos o homem está sozinho porque suas ações e suas reflexões tem um significado cultural, raízes culturais e projetos culturais. O homem realiza a práxis pela capacidade de distanciar-se reflexivamente de sua prática. Esse distanciamento constrói a teoria de sua prática: elabora e sistematiza a significação e o sentido de seu ato. PEREIRA (1984, p.77) coloca que a teoria tem de estar presente no processo de construção da práxis porque a ação do homem é cultural, é ação de sentido de projeto, a prática pura em si (a ação do animal) não pode ser geradora do cultural.

Uma reflexão social e pedagógica da pré-escola não pode prescindir do conhecimento teórico elaborado de compreensão das estruturas sociais e de personalidade do indivíduo.

É preciso partir do conhecimento já teorizado para nortear as ações recentes sem cair nas armadilhas do sistema (cooptação)

ou enredar-se nas tramas do senso comum. Um adequado conhecimento teórico permite resgatar a história evolutiva do pensamento humano e suas ações de forma a captar a essência por trás dos fenômenos. É o embasamento teórico que dará sustentação a prática renovadora, uma vez que escaparão do convencionalizado socialmente na busca de corrigir, aperfeiçoar e transformar as concepções comuns e impregnadas pela ideologia dominante. O ponto de partida teórico não se hipostasia na prática renovada uma vez que os agentes na sua ação estão crescendo e amadurecendo; com consciência estão refletindo sobre sua atividade e reconstruindo o referencial teórico e construindo sua própria teoria que ativamente exige novos aportes teóricos e emana novas teorias.

O "script" (como em CREMA, 1984), a superestrutura hegemônica (como em GRAMSCI, 1978) e o mundo da pseudoconcreticidade<sup>11</sup> (como em KOSIK, 1976) representam o caminho do conhecido para o conhecido.

Penso que a pré-escola pode ser instância de pesquisa e de ação para que ativamente relacione teoria e prática na construção da práxis transformadora que inaugure a caminhada do conhecido individual e social, teórico e vivencial, para o desconhecido, também teórico e vivencial da instituição e de seus agentes.

É a busca teórica e a teoria extraída da prática refletida

---

11. O mundo da pseudoconcreticidade em KOSIK é o mundo da reificação, das aparências tomadas como o real, dos preconceitos, da práxis utilitária (fetichizada, pragmática). O pensamento que coloca em relação causal as representações fixadas e as condições igualmente fixadas realizando uma análise "materialista" das idéias separada de sua essência.

que nutrem a consciência, questão fundamental para o engajamento nos projetos de mudança de comportamento e atitudes.

"A tentativa de compreensão da prática apenas como prática, isto é, como prática pura, divorciada da teoria, joga-nos em certo pragmatismo (acento demasiado na prática) e distorce este caráter de ação consciente e transformadora, impossibilitando-nos de passar da prática à práxis. Isto é, impossibilitando-nos da síntese ou unidade." (PEREIRA, 1984:p.75)

Quando o uso da teoria se refere à prática como interdependência, os sujeitos não ficam fora, não se teoriza sobre o abstrato ou o incognoscível, mas sobre a "autêntica realidade do homem concreto por trás da realidade reificada da cultura dominante, desvendando o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas", como em KOSIK (op. cit., p.20), cujo valor histórico pode ser "calculado" a partir da eficácia "prática" que conquista ("prática" em sentido lato), determinando efeitos sobre o ambiente no qual se atua e de onde se extraem os problemas necessários para colocar e resolver, como em GRAMSCI (op. cit., p.34-8), numa atitude de "plena atenção", que é a consciência dupla, simultaneamente do mundo interno e externo<sup>12</sup>, como postula CREMA (1984, p.333).

Quando penso a pré-escola como pesquisa-ação estou interessado em uma dupla possibilidade: de um lado a teorização da prática por um distanciamento que permita a crítica - ao teori-

---

12. CREMA (op. cit.) aponta que em geral, quando falamos de consciência, falamos de uma consciência unilateral (eu→objeto observado) mas que consciência com lembrança de si mesmo realiza um movimento de dupla atenção (eu↔objeto).

zar o autor se compromete com seus projetos, reflete sobre suas práticas e objetiviza sua ação de forma mensurável (se auto-educa e auto-retifica) - de outro lado essa teorização permite repassar informação e metodologias a outros grupos com mesma motivação (uma práxis reproduzível).

A postura de educador-pesquisador coloca a interpretação dos fatos e dos dados colhidos para além do senso comum, trazendo a bagagem teórica que possui para estabelecer explicações e interpretações adequadas e submetidas ao entendimento dos agentes implicados (e todas as suas sugestões são levadas em consideração).

THIOLLENT (1984) coloca a pesquisa-ação "como sistema de expressão e 'escuta' inserida no movimento ou na prática social", inserida num "processo expressivo, interativo, inovador e conscientizador".

"Os atores dessas situações não seriam mantidos em posição de simples informantes e sim interessados na própria conduta de pesquisa. Nesse sentido, mais do que uma técnica particular, a pesquisa-ação seria uma visão de conjunto contrária à reificante observação passiva que oferece possibilidades de utilização de tipo burocrático." (p.94)

A pesquisa-ação como finalidade na pré-escola coloca o educador como elemento crítico e responsável pelo seu projeto educacional e aprende a usar o conhecimento em sua própria vida, uma vez que o produziu ou reconstruiu.

### 3.3 - UM ESTUDO DE CASO: A ESCOLA FLOQUINHO QUENTE

Realizada a aproximação teórica que permeia a socialização

do pré-escolar e reconhecida a expressão do fenômeno pré-escola no atual momento político-social brasileiro, passo da discussão teórica à discussão de uma práxis: a Escola Floquinho Quente.

A Escola Floquinho Quente representa os padrões que tipificam a pré-escola brasileira: está localizada em zona urbana (Porto Alegre - RS), pertence a rede oficial de ensino particular e atende a uma clientela de classe média devido as suas exigências econômicas e bairro de localização. Estas características lhe conferem a condição de apresentar uma proposta de trabalho que pode identificar-se com a maioria das pré-escolas brasileiras. Oferece os níveis de maternal e jardim-de-infância, 2 a 6 anos.

Este estudo pretende apresentar o projeto político-pedagógico a partir do qual a Escola Floquinho Quente se propõe transformadora; caracterizando-se como pesquisa participante, mais especificamente como pesquisa-ação, porquanto está inserida no projeto maior de ação da instituição investigada, e eu, o pesquisador, faço parte da situação investigada.

O projeto empírico-científico da pesquisa se situa como caracteriza BOTERF (In BRANDÃO, 1984:p.72) na produção de conhecimentos que sejam úteis e relevantes para a prática social e política da escola. Sendo um modelo qualitativo que se ocupa de fenômenos essencialmente qualitativos, fatos de significação cultural e política servirá a estudos educacionais de natureza mais qualitativa que buscam dar conta das transformações que vem ocorrendo nas situações de educação infantil.

A pesquisa se desenvolveu numa metodologia dialética de



maneira hermenêutica, ou seja, a análise dos dados inclui fatos e fenômenos em si mais a percepção que deles estiveram tendo as pessoas envolvidas, baseando-se na história da instituição e história de vida dos indivíduos pertinente ao embasamento teórico do estudo (família, escola e trabalho), retirando suas categorias da consciência que os próprios sujeitos têm da situação (como nas formulações de BRUYNE, 1982:pp.67-8).

### **3.3.1 - Contextualização**

Situando a Escola destaque o seu contexto mais imediato: localização geográfico-cultural e parâmetros de sua história.

A Escola se situa no bairro Menino Deus, um dos mais antigos de Porto Alegre, existindo desde 1850 como Arraial do Menino Deus, onde se encontrava uma capelinha muito procurada por oportunidade do Natal, especialmente para nela se assistir a Missa do Galo, comemoração de nascimento do Deus Menino. Os dados sobre a história do bairro encontram-se em "Anatomia de Bairro: Menino Deus" (MÜLLER, 1969).

A capelinha, hoje Igreja Menino Deus continua atraindo público para as comemorações do Natal (presépio vivo). A partir de 1954 iniciou-se, primeiro devagar e posteriormente com crescente intensidade e rapidez, um processo de densificação populacional, novas ruas foram abertas, especialmente entre as avenidas Getúlio Vargas, Bastian, Praia de Belas e José de Alencar. O bairro caracterizava-se como de classe média (MÜLLER, 1969), como ainda hoje (Anexo V).

O bairro está muito bem situado, ficando seu centro geométrico aproximadamente a 3 Km do Centro de Porto Alegre. O bairro é bem servido de transporte coletivo e é o único que não é atravessado, mas apenas tangenciado longitudinalmente, pelo tráfego que se destina a outras áreas mais distantes. Importantes vias de tráfego, que delimitam o bairro, constituem-se nas vias de trânsito centro-bairros conferindo privacidade ao bairro, que está protegido, ainda, pelo relevo. Ao Sul o bairro delimita-se com o Morro Santa Tereza que oferece vista panorâmica do Estuário Guaíba, cujo por-do-sol é famoso nacionalmente. Ao Norte há uma cisão no bairro produzida pela Av. Ipiranga, mas foi dimensionada para absorver plenamente os veículos que por ela transitam.

O bairro ainda conta com prédios de século passado, como é o caso do quartel da Brigada Militar na Av. Praia de Belas e o Asilo Padre Cacique na Av. Padre Cacique, o que caracteriza sua antigüidade dentro de Porto Alegre. Atualmente é um bairro de prédios de apartamentos, mais elevados nas vias mais importantes, e de menor altura nas ruas secundárias, permanecendo ainda muitas casas unifamiliares. Algumas destas casas recentemente vem cedendo lugar a escritórios, consultórios médicos, creches e "escolinhas".

De acordo com o caráter residencial do bairro, há um número razoável de ruas arborizadas, apresentando algumas até um tratamento paisagístico, como as Avenidas Ganzo e Bastian. A Av. Getúlio Vargas, que atravessa centralmente o bairro, possui palmeiras em todos os seus passeios e quase todas foram "adotadas" e por isso cercadas com flores por moradores e comércio

local. Na esquina com Av. Ganzo há uma tradicional paineira, preservada pela construção de um grande prédio de apartamentos.

É pelo uso do equipamento comunitário que se estabelecem as relações de vizinhança que acabam por configurar um bairro. O Menino Deus possui equipamento de abastecimento primário praticamente completo e de freqüente procura. Possui dois estabelecimentos peculiares: O Pavan, que iniciou como fiabreria e padaria e atualmente funciona como supermercado de médio porte e o Armelin, que iniciou como açougue e hoje conta com lancheria, floricultura, fruteira, confeitaria e armazém, ambos proprietários protótipos do "self-made-man", reconhecidos e freqüentados por todo bairro e adjacências. O Pavan mantém em sua loja um mural ao dispor dos moradores para colocar recados, cartazes, avisos; promove anualmente duas grandes festas em seu estacionamento: São João e Natal, atraindo moradores, ex-moradores e moradores de outros bairros que instalam bancas de quitutes e sorteio de brindes, apresentações folclóricas e confraternizam até "altas horas" da noite.

Quanto ao equipamento de recreação destacam-se as praças República de Israel e Menino Deus. A praça República de Israel é bastante arborizada, possui diversas opções de brinquedos infantis de praça e uma quadra de esportes. Esta praça proporciona ainda "boas rodas de chimarrão", o que é comum nas calçadas de algumas travessas e ruelas no interior do bairro. Existem ainda Sociedades Recreativas, como o Grêmio Náutico Gaúcho, o Clube do Comércio e o Clube Menino Deus com piscinas, esportes e salões de festas atraindo público de bairros diversos, cada qual com características de classe social próprias devido suas

opções de lazer e preços. Encontra-se também no bairro a quadra da Escola de Samba "Imperadores". A "vida noturna" é famosa contando com bares, restaurantes, boites, pizzarias, etc., um cinema de grande capacidade e um auto-cine no Estádio dos Eucaliptos, antigo estádio do Sport Clube Internacional.

Quanto ao equipamento de ensino conta com cinco escolas estaduais de 1º e/ou 2º Graus e duas escolas particulares de 1º Grau. Todas elas oferecem o nível pré-escolar e, além destas, mais doze estabelecimentos particulares exclusivamente de pré-escola (Dados da SMEC/Porto Alegre).

No bairro encontra-se diversas repartições públicas, e a Secretaria Estadual de Agricultura instalou no antigo Parque de Exposições do Menino Deus (Exposição Anual de Animais e Produtos Agropecuários) os Institutos de Pesquisa Agronômica, Zootécnica e em Recursos Renováveis.

O Menino Deus abriga ainda a Editora Jornalística Zero Hora S.A. (Rede Brasil Sul), a Refrigerantes Sulriograndense S.A. (Indústria e Comércio Pepsi Cola) e o setor editorial e administrativo da Livraria do Globo S.A. (indústria e loja).

Os dados de serviços e abastecimento foram colhidos do Guia de Endereços Achei - 1985 (CRT).

A partir dos mapas de nível sócio-econômico e o valor do m<sup>2</sup> do terreno, fornecidos pela Secretaria de Planejamento Municipal - PMPA (Anexo V), considerando mantidas atualmente as informações, e na falta de outros dados objetivos até o momento, pode-se inferir que o Bairro Menino Deus é predominantemente

ocupado por famílias de classe média divididas em três porções: o terço mais ao Norte de classe média baixa, o terço central de classe média alta e o terço mais ao Sul de classe média de nível médio. De maneira geral, considerados todos os pontos aqui arrolados, pode-se falar de um bairro típico da classe média portoalegrense.

A Escola Floquinho Quente foi criada em 1984 por um grupo de sete profissionais universitários e uma professora (magistério de 2º Grau), na busca de uma atividade que relacionasse projetos pessoais (trabalho com desejo e prazer), proporcionasse retorno financeiro, aprimoramento profissional, convívio de grupo e o desenvolvimento de um projeto de ação política e pedagógica com a faixa etária humana que está aprendendo a leitura do mundo. O grupo constituía-se por oito elementos de diferentes áreas profissionais (enfermagem, medicina, psicologia, educação física e magistério), seis destes, provenientes de um trabalho de ação comunitária com duração de seis anos (meados de 1978 a meados de 1984) numa vila periférica da Grande Porto Alegre (Município de Viamão - RS)<sup>13</sup>. A experiência de trabalho em vila popular, duradoura e engajada, produziu uma consciência política e uma experiência de grupo sensorialmente registradas tanto no nível da reflexão intelectual quanto no nível da sensibilidade e serviu de arcabouço das preocupações sociológicas da educação da infância. O grupo todo possuía conhecimentos de Análise Transacional, sendo três dos seus elementos, Analistas

---

13. A experiência está registrada em CECCIM & FREITAS (1983:pp.9-20).

Transacionais formados profissionalmente. A teoria da Análise Transacional complementada por diferentes aportes da psicologia serviu de arcabouço das preocupações psicológicas da educação infantil.

As formulações teóricas da Educação foram adquirindo expressividade, pois quatro elementos do grupo de sócios cursavam Mestrado em Educação desde 1983.

Todas as observações aqui relatadas encontram-se registradas nas atas que, disciplinarmente, foram realizadas em todas as reuniões do grupo de sócios para discutir o projeto de escola e a constituição formal da sociedade (personalidade jurídica) e encontram-se nos arquivos da Escola.

O projeto de escola não nasceu puro, havia a intenção de executar outras atividades na área de promoção de saúde mental, educação em saúde, ação educacional e ação comunitária, mas aos poucos a "escolinha" foi se impondo como a proposta mais consistente e viável para integrar os anseios do grupo de sócios às condições materiais que os uniam.

Este saldo histórico na construção da escola somando a ausência de retorno financeiro (não se fala nem em lucro mas de remuneração das atividades administrativas) e às exigências burocrático-formais e administrativo-pedagógicas que a "empresa" demandava e o dia-a-dia impunha foram rearticulando os desejos e motivações do grupo. Discutindo o quanto se repetiu os modelos conhecidos de administração, mesmo quando se achava estar desenvolvendo um modelo alternativo, o grupo reconheceu-se mergulhado no tecno-burocratismo criando gerências e sub-gerências

que responsabilizavam "cooperativamente" cada um por determinada tarefa ou grupo de tarefas. Os "assuntos administrativos" que saíram das reuniões semanais rotineiras a fim de liberar o tempo e a energia para a discussão político-pedagógica acabaram por deixar o grupo "sem estrutura", sem parâmetros conhecidos (do conhecido para o conhecido) até que as críticas e auto-críticas geradas no relacionamento interpessoal reorientassem as práticas intra-grupo e profissionais.

O grupo de sócios reduziu-se a cada ano por motivos particulares a cada elemento, características da associatividade e relativos ao próprio andamento da Escola como empreendimento.

A primeira "saída" foi no final de 1984 quando uma das sócias transferiu-se para outro estado da federação em companhia da família. No final de 1985 mais dois sócios se retiraram, entendendo que sua participação não poderia mais corresponder as demandas de tempo e trabalho na Escola. No início de 1987 o grupo reduziu-se a três elementos com a saída de mais duas sócias que alcançaram colocações profissionais compatíveis com suas necessidades econômicas.

No início todo o trabalho era desempenhado pelos sócios, da administração ao corpo docente. Aos poucos, com a saída de sócios, foi-se contratando professores, atendente, servente e auxiliares. A organização do trabalho, totalmente autogerido no início, passou a se pautar pela gestão cooperativa. Sem perder de vista o referencial autogestionário, tratava-se de lançar bases mais seguras de um projeto político-pedagógico que, no mínimo, servisse de marco conceitual para inserção das práticas,

questionamento de seu embasamento, reformulação e avanço a partir de um mínimo explícito, conhecido por todos, passível de crítica e que pontuasse a Escola historicamente (contexto específico e social).

O grupo de profissionais variou muito ao longo da existência da Escola, especialmente os professores e serventes. A secretária e atendente há muito estão na escola, a primeira iniciou como faxineira, tornou-se servente e atendente e, finalmente, assumiu todo o chamado serviço auxiliário; a segunda, iniciou como servente e tornou-se atendente. Os professores, em sua maioria, cursavam faculdade ou possuíam curso superior e, este, um dos fatores da rotatividade, uma vez que as demandas universitárias se alteravam ou surgiam vagas de trabalho em escolas de 1º e 2º Graus que cumprem um piso salarial mais elevado que o nível pré-escolar. Outros motivos variaram desde questões econômicas até questões emocionais. As serventes também apresentaram rotatividade, mas por questões mais ligadas as demandas do trabalho.

A organização formal da escola variou conforme interesse dos pais e dos funcionários em participar das decisões que afetavam a qualidade do trabalho e o desejo de envolver-se nas decisões administrativas. De qualquer forma a estrutura organizativa sempre esteve orientada por parâmetros cooperativos com regras definidas em reuniões semanais sistemáticas com funcionários e mantenedores e assembléias bimensais de pais. Por outro lado trata-se de uma escola muito pequena em que as relações isentam-se de hierarquia e burocracia, senão pela concreta proposta política de evitá-las, pelo fato de que todos estão muito



próximos fisicamente e os diversos setores (direção, orientação pedagógica, assistência de saúde, administração) não conformam salas específicas e pessoal exclusivo, mas compartilham espaços físicos e são exercidos concomitantemente pelas mesmas pessoas que, por características pessoais ou de formação dão conta desta ou daquela tarefa.

A Escola nunca apresentou retorno financeiro que permitisse aos seus sócios dispensarem outras fontes de renda, tanto assim que os três sócios remanescentes dependem economicamente de outras ocupações profissionais. A manutenção das atividades, de fato, tem se pautado (até o momento) pela possibilidade de estudo, trabalho e pesquisa com retorno em profissionalização, elaborações teóricas e recuperação do significado do que seja educação e do que seja infância; pela oportunidade de um laboratório de ação educacional junto à infância, treinamento de professores e pessoal auxiliar e vivência cooperativa em grupo profissional.

Não houve uma discussão política consistente dos avanços e recuos da proposta de escola e sua organização formal, mas devido aos seus pressupostos autogestionários sabia-se que, mesmo sob as melhores circunstâncias de cooperação, rupturas eram possíveis. A Escola é uma empresa, mas sua homogeneidade é buscada no nível das idéias e das relações e não em argumentos de lucratividade e produtividade, logo os "rachos" se tornariam inevitáveis por colocar em confronto características como poder pessoal; dissociação entre discussão teórica e execução prática; entre o que se pensa e propõe e o que realmente se faz; pensamento não-dialético, limitado ou reprimido pelo pensamento for-

mal ou pureza teórica e a violação a regras simples como frequência e pontualidade nas reuniões, presença no dia-a-dia da Escola mesmo sem ter uma programação específica com os alunos ou pais. As saídas de sócios geraram sistemas paranóides paralelos, os sentimentos dos que saíram e os sentimentos dos que ficaram, como pudemos expressar em reuniões realizadas com o reagrupamento dos mesmos. Não foi possível a discussão coletiva com o primeiro membro a retirar-se da associatividade, permanecendo uma "gestalt" aberta para todos; sentimentos residuais positivos e negativos vem sendo lentamente resolvidos por outras formas de convivência das mesmas pessoas, os filhos freqüentam a Escola, existem outros vínculos profissionais e a amizade construída neste processo ou pré-existente é irremovível.

Com o pessoal contratado para o trabalho, participantes do projeto de escola mas sem a posse jurídica dos recursos materiais, é ineludível que se estabeleçam relações de trabalho na díade proprietários-funcionários já que a escola é uma empresa que existe (e resiste) num regime econômico capitalista. A busca de autenticidade na comunicação e participação igualitária entre proprietários e funcionários sempre foi real, porém as deformações do estilo de vida capitalista de nossa sociedade não ficam do lado de fora da porta porque se está investindo num projeto autogestionário.

O grupo debruçou-se nitidamente em reuniões, que são feitas até hoje, visando encontrar as atitudes adequadas, analisando as falhas e ensaiando soluções cooperativas. Não é desde o ponto de partida que se instala o autogoverno pela autonomia, nem no ponto de partida da instituição-escola, nem com cada novo pro-

fissional a partir de sua chegada e nem com as crianças desde a matrícula. É forjado na luta coletiva para que assim o seja e, se as deformações individuais de personalidade dos indivíduos trouxerem características de liderança, o processo poderá derivar e ser ameaçado. O autogoverno pela autonomia está no ponto de chegada e desde as primeiras tarefas para lá se aponta, haverão muitas chegadas que tornarão sua perspectiva cada vez mais nítida. Não se pode perder horizonte e deve-se valorizar cada conquista e criar metodologias novas não só de administração mas de condução dos processos, se estamos com baixa resistência o contágio "burocratizante" e "lucrativisante" são inevitáveis, pois tudo em volta é assim.

### **3.3.2 - A Gestão Econômica da Escola**

A gestão econômica é justamente o ponto mais frágil da Escola: em meio ao capitalismo como não reproduzi-lo e não ser anulado? Este é o maior desafio para uma proposta autogestionária, ainda mais que o produto do trabalho é subjetivo e cultural e não objetivo e comercial.

A falta de experiência e formação nas áreas de economia, administração e direito permeou muitas falhas organizacionais. O projeto de escola percorreu caminhos tateantes que oscilaram entre déficit e recuperação mas nunca permitiram compor um lastro econômico que oportunizasse reinvestimento e previsão de extras. A história financeira da Escola caracteriza-se por deficiência econômica e estratégias criativas de emergência.

Em certo sentido a realidade financeira da Escola não se

diferencia muito da realidade enfrentada por toda rede pré-escolar privada com a política econômica da "nova república".

Durante seu primeiro ano de funcionamento a Escola "empatou" todo seu ingresso econômico no pagamento de empréstimos realizados para sua instalação. Os sócios abriram mão de qualquer pró-labore e pagava-se apenas a docência e serviços auxiliares. Todo o trabalho administrativo, de planejamento, direção e coordenação, exercido pelos sócios não era remunerado, mas distribuído em "igualdade de suor" por todos, "cooperativamente".

Tivemos pais que, durante o primeiro ano, pagavam as mensalidades com materiais que produziam para a Escola e que lhes saía "mais em conta" (por exemplo, um pai que fazia artesanato em madeira pagava em brinquedos pedagógicos).

O segundo ano da Escola foi bastante peculiar: dos oito sócios iniciais restavam sete e seis tiveram filhos. Resultando que a disponibilidade de tempo para a Escola reduziu-se e precisou-se contratar pessoal para substituir os sócios na docência e secretaria. Os salários e encargos sociais representaram um custo com o qual não se estava acostumado e abriu-se um rombo orçamentário coberto somente pelos depósitos dos sócios. A alternativa era reajustar as mensalidades com mais frequência e por percentuais mais elevados. Porém, veio o Plano Cruzado e congelaram-se as mensalidades durante todo o novo ano e a fim de saldar compromissos financeiros sem colocar mais dinheiro do próprio bolso, os sócios, reduzidos a cinco, penhoraram jóias não usadas que possuíam a serem retiradas com capital da própria

Escola durante os meses seguintes. A tática funcionou mas em seguida o "pós-Plano Cruzado", de crescente voracidade colocou por terra todas as previsões. Para o ano seguinte, reduziu-se o número de sócios a três e chegou-se a conclusão de que a herança de funcionário público no magistério e saúde pública destes sócios estava sendo "fatal" para a escola-empresa, pois estavam muito mais acostumados a "salvar os pobres", prestando um serviço de qualidade sem retorno financeiro condizente e sem condições suficientes de trabalho. "Salvavam" os pais cobrando pouco e oferecendo muito, e projetavam nos funcionários suas necessidades no serviço público oferecendo paternalisticamente direitos como atrasos sem desconto, folgas permitidas, dispensa de atestado médico para casos de doenças e pagamento de extra para reuniões rotineiras de planejamento. O dissídio de professores e auxiliares de administração escolar, fruto da mais expressiva greve de professores de escolas particulares do RS, ocorrida no esteio da histórica greve do magistério público estadual de 1987 (uma das mais prolongadas do país), trouxe outro rombo às finanças da escola por sua retroatividade e percentual. A solução foi uma assembléia de pais que deliberou pela "manutenção cooperativa" da escola, de tal forma que todo o custo seria dividido pelo número de alunos.

Para a "manutenção cooperativa" a Escola comprometeu-se a apresentar mensalmente sua planilha de custos e com prazo de 30 dias anunciar a nova mensalidade. A Escola recuperou-se mas não fez reservas, algumas reformas se fizeram necessárias e novamente se recorreu ao penhor de jóias. No final do ano a turma de jardim-de-infância, a única lotada, esvaziou-se pela passa-

gem das crianças ao primeiro grau escolar e não houve igual ingresso, logo, um novo "afundamento" econômico. A Escola começou a significar prejuízo para os sócios e foi se tornando cara para os pais. A assembléia de pais foi decisiva para assegurar a continuidade da Escola propondo um ingresso financeiro extraordinário através de festas e promoções organizadas por comissões de pais e professores e regulação das mensalidades pela inflação.

Os pontos de estrangulamento analisados pela assembléia de pais foram o pequeno número de matrículas e a administração deficitária. Com relação ao pequeno número de matrículas foram levantadas as possíveis justificativas: pouca divulgação, tanto externa quanto interna (pensa-se que muitos pais não conhecem concretamente o que se faz e como se faz para se tornarem agentes de propaganda); o pátio e mesmo a casa são pequenos; não se fornece merenda; o grande número de pré-escolas existente no bairro e sua possibilidade de continuidade para a primeira série (no total, 19 escolas; sete oferecem continuidade e, destas, cinco são públicas estaduais, ou seja, gratuitas); a proposta "filosófica" da Escola pode não ser bem compreendida por aqueles que buscam os padrões estereotipados de escola ou preferem um local para guarda das crianças sem ter que envolver-se mais direta e constantemente com a instituição.

Com relação a administração deficitária apontou-se para a falta de uma estratégia empresarial mais apta e adequada ao mercado. Aqui vale lembrar que uma organização autogestionária é necessariamente antiburocratizante e antilucro mas precisa ter sustentação econômica e precisa ter sucesso (questão de so-

brevivência e questão de superação). Frente aos apelos capitalistas é preciso que se desenvolva metodologias apropriadas e inovadoras. Em vez de repetir modelos, criar alternativas. Mas somente o engajamento efetivo, simultaneamente, afetivo, pode garantir energia física e mental para tal caminhada.

A relação custo/custeio/credibilidade passa a nortear a avaliação dos resultados da Escola a partir de agora, pois como empreendimento deve ter um custo pagável e que permita reinvestimento na perspectiva de solidificar-se como empresa competente e afirmar-se como proposta político-pedagógica.

### 3.3.3 - O Perfil das Famílias

A clientela da Escola, em sua maioria, é proveniente do próprio bairro, 74% das matrículas entre 1984 e agosto de 1987 são de famílias residentes no Menino Deus, mas atrai, expressivamente, famílias de outras zonas da cidade, 26% das matrículas no mesmo período distribuíram-se por 13 diferentes bairros.

**TABELA 1 - Distribuição do número de matrículas por bairro de Porto Alegre - 1984 a agosto de 1987**

LOCALIZAÇÃO	Nº	%
Bairro Menino Deus	63	74
Bairros Limítrofes*	6	7
Outros Bairros*	16	19
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

\* **Bairros Limítrofes:** Cidade Baixa, Praia de Belas e Medianeira.

**Outros Bairros:** Cristal, Vila Assunção, Pedra Redonda, Centro, São José, Auxiliadora, Terezópolis, Moinhos de Vento, Rio Branco e Tristeza.

Através de um questionário padronizado busquei informações que permitissem o traçado de um perfil sócio-econômico das famílias e apontar as características culturais daqueles que optam por este tipo de escola (Anexo VI). O questionário apresentava questões fechadas quanto a escolaridade, residência em casa ou em apartamento, posse de bens, presença de empregada doméstica na residência e atividades de lazer e questões abertas quanto a ações para crescimento pessoal e participação em movimentos comunitários e questões abertas opcionais quanto a definição político-partidária e atividade política.

Embora houvesse a intenção de que a totalidade dos pais respondesse ao questionário, somente 37 o fizeram. Os pais deveriam agendar uma entrevista com previsão de 1 hora de duração com o pesquisador e neste momento recebiam o questionário que dispensava identificação. Os agendamentos e entrega dos questionários foram realizados pelos professores de cada turma. Como nem todos os pais se dispuseram a marcar imediatamente as entrevistas e os professores não propuseram repetidas vezes os convites, nem todos receberam os questionários, bem como nem todos prestaram entrevista. Apenas um pai se recusou explicitamente a responder questionário ou entrevista, "já não costumo ir a escola porque não tenho tempo para isso". Considerando que 37 pais representavam 83% do total de pais naquele momento, pareceu o suficiente para traçar panoramicamente o quadro de realidade.

Realmente é alto o nível de escolaridade dos pais, 68% possuem curso superior completo e 27% possuem o segundo grau completo ou superior incompleto. A mais baixa escolaridade corres-



pondeu ao segundo grau incompleto, representando 5% dos respondentes.

TABELA 2 - Distribuição do Grau de Instrução

GRAU DE INSTRUÇÃO	Nº	%
1º Grau Completo/2º Grau Incompleto	2	5
2º Grau Completo/Superior Incompleto	10	27
Superior Completo	25	68
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

A grande maioria dos sujeitos reside em apartamento, 89%, e apenas 11% reside em unidades unifamiliares (casas). Quanto a posse de bens, foram investigados os itens televisão, rádio, automóvel, aspirador de pó e máquina de lavar. O item de maior número de proprietários é a televisão, 97% a possuem, somente um dos sujeitos apontou a inexistência da televisão em sua unidade residencial, sendo que 38% possuem 2 ou 3 aparelhos. O rádio aparece em segundo lugar, 89% o possuem, 32% possuem de 2 a 4 aparelhos e 11% não o possuem. A posse de automóveis representa 81% das famílias, sendo que, destas, 22% possuem dois veículos. Entre os respondentes, 19% não possuem automóvel. Aqueles que possuem aspirador de pó correspondem a 62% e possuidores de máquina de lavar, 86%.

Também foi investigada a presença de empregada doméstica na residência, sendo que 84% responderam positivamente, destes, 8% dispõem de duas empregadas e o restante apenas uma. Representam 16% os sujeitos que não dispõem de empregada em sua unidade residencial.

TABELA 3 - Distribuição do tipo de habitação

TIPO DE HABITAÇÃO	Nº	%
Casa	4	11
Apartamento	33	89
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

TABELA 4 - Posse de bens e presença de empregada doméstica na unidade residencial

FATOR	QUANTIDADE								TOTAL	%
	NÃO TEM	%	1	%	2	%	+	%		
Televisão	1	33	22	59	11	30	3	8	37	100
Rádio	4	11	21	57	4	11	8	21	37	100
Automóvel	7	19	22	59	8	22	-	-	37	100
Aspirador de pó	14	38	23	62	-	-	-	-	37	100
Máquina de lavar	5	14	32	86	-	-	-	-	37	100
Empregada Doméstica	6	16	28	76	3	8	-	-	37	100

De fato, mais de 80% das famílias residem em apartamento, possuem televisão, rádio, máquina de lavar, automóvel e empregada doméstica e mais de 60% possuem aspirador de pó, compondo caracteristicamente o padrão sócio-econômico da classe média que termina por conformar a sociedade de consumo.

Com relação as atividades de lazer, foi questionada a frequência com que os sujeitos usufruem de cinema, teatro, clubes, bares e restaurantes, praças e parques e viagens de lazer. Todos os itens foram classificados em freqüente, pouco freqüente, muito freqüente e raro. O resultado encontrado foi que 36%

dos sujeitos buscam com maior freqüência (soma das classificações freqüente e muito freqüente) os itens bares e restaurantes (14%), praças e parques (13%) e viagens (9%), enquanto somente 10% dos sujeitos buscam mais freqüentemente os itens cinema (3%), teatro (4%) e clubes (3%). Uma proporção de 40% dos sujeitos busca com maior raridade (soma das classificações pouco freqüente e raro) os itens cinema (13,5%), teatro (13%) e clubes (13,5%), enquanto para 14% dos sujeitos é mais rara a busca dos itens bares e restaurantes (3%), praças e parques (4%) e viagens (8%).

TABELA 5 - Freqüência às atividades de lazer

FATOR	QUANTIDADE		FREQUENTE		POUCO FREQ.		MUITO FREQ.		RARO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cinema	3	1,35	14	6,31	4	1,80	16	7,21	37	16,6		
Teatro	6	2,70	12	5,41	2	0,91	17	7,66	37	16,6		
Clubes	3	1,35	10	4,50	4	1,80	20	9,01	37	16,6		
Bares e Restaurantes	22	9,91	6	2,70	8	3,60	1	0,45	37	16,6		
Praças e Parques	20	9,01	6	2,70	9	4,05	2	0,91	37	16,6		
Viagens de Lazer	16	7,21	9	4,05	4	1,80	8	3,60	37	16,6		
<b>Totais</b>	<b>70</b>	<b>31,53</b>	<b>57</b>	<b>25,65</b>	<b>31</b>	<b>13,95</b>	<b>64</b>	<b>28,83</b>	<b>222</b>	<b>100,0</b>		

Se considerarmos que essas atividades de lazer representam o consumo não passivo de bens culturais e a possibilidade do estabelecimento de relações conviviais ampliadas, nota-se que apenas 14% dos sujeitos as fazem com muita freqüência, 31% freqüentemente, 26% pouco freqüente e 29% apenas raramente. Chama atenção que os itens mais procurados sejam os bares e restaurantes e as praças e parques como opção de lazer característico

desse grupo.

Complementa esta investigação as ações para o crescimento pessoal e participação em movimentos comunitários que apontam para a intencionalidade de revisar padrões e valores, ampliar a compreensão de si e dos movimentos sociais ao nível do engajamento concreto e ativo. As perguntas foram abertas, apresentando uma distribuição de 57% dos sujeitos envolvidos em alguma ação formal para o crescimento pessoal e 43% desvinculados de tal envolvimento. Alguns sujeitos dedicam-se a mais de uma "ação" simultaneamente.

De forma agrupada por semelhança estas "ações" apresentam-se da seguinte forma:

- a) Estudo, formação e informação (Cursos de Promoção do Desenvolvimento Humano, Literatura Especializada, Grupos de Discussão) - 40%
- b) Trabalho em saúde mental (Grupo de Crescimento em Saúde Mental, Terapia de Casal, Terapia de Grupo, Psicoterapia Individual) - 36%
- c) Crescimento Profissional (Treinamento na área do trabalho) - 20%
- d) Trabalho Corporal (Atividade Física Orientada, Ioga) - 4%

Quanto a participação em movimentos comunitários foi de que 81% dos sujeitos (30 respondentes) não participa de qualquer movimento e 19% (7 respondentes) estão envolvidos nos seguintes movimentos:

- a) Associação Profissional - 10%
- b) Associação Paroquial - 30%
- c) CPM's - 40%
- d) Associação Ecológica - 10%

No que se refere ao nível de participação, esse envolvimento apresentou a seguinte distribuição:

- a) Diretor - 20%
- b) Tesoureiro - 30%
- c) Divulgador - 10%
- d) Conselheiro - 20%
- e) Não refere - 20%

Percebe-se que pouco mais da metade dos sujeitos está envolvido em projetos pessoais que possam resultar em ganho de autonomia (ampliação da consciência de si e do meio, desenvolvimento do potencial criativo e inovador, experiência e desenvolvimento de relacionamentos afetivos e de troca mútua) e é mínima a parcela envolvida em ações comunitárias que possam oportunizar experiências coletivas que possam imprimir mudanças sociais e/ou resultar em vivência de cooperação. Pode-se supor desta reflexão que o potencial de ruptura com o sentimento de impotência e estereótipos comportamentais está remetido às ações libertadoras ou não do cotidiano. A importância desta constatação está no fato de que o cotidiano de uma sociedade burguesa e capitalista impõe a submissão, a renúncia à liberdade e a pas-

sividade frente aos acontecimentos sociais e a força desse controle sobre nós será maior ou menor conforme a segurança que se tenha para opor resistência. Ações para si mesmo, participação e engajamento social, a busca ativa de exercício comunitário e cooperativo, o envolvimento e identificação com novas informações libertadoras, contra-ideológicas, poderão produzir mudanças que provêm do auto-respeito e do compromisso sólido de ser um crítico carinhoso consigo mesmo e com os outros: autonomia e cooperação. Expressiva parcela dos sujeitos não está envolvida em projetos substanciais escolhidos para o crescimento pessoal e ação comunitária.

O último item investigado para traçar esse perfil referia-se ao engajamento político, a forma de investimento numa mudança estrutural da sociedade e de luta por reformas reais com resultados coletivos mais amplos. Devido a aura de preconceito e prevenção que circunda tal conteúdo as questões formuladas permitiam a opção dos sujeitos em respondê-las ou não. Do total de 37 respondentes, apenas 11% dos sujeitos preferiram não respondê-las, 40% responderam ser simpatizantes a determinados partidos políticos e 49% não simpatizantes a qualquer partido.

A distribuição das opções político-partidárias, entre os sujeitos que identificaram sua escolha, foi de 53% para o Partido dos Trabalhadores, 20% para o Partido Socialista Brasileiro, 13% para o Partido do Movimento Democrático Brasileiro, 7% para o Partido Democrático Trabalhista e 7% para o Partido da Frente Liberal<sup>14</sup>.

---

14. Destaco que este questionário foi aplicado antes das eleições para governador, senadores e deputados da Constituinte e deputados estaduais de novembro de 1986.

As razões apresentadas para cada definição político-partidária foram as seguintes:

- a) PT - "questão ideológica" (apareceu 4 vezes), "partido popular", "novo e sério", "idéias iguais" e "proposta mais justa".
- b) PSB - "socialista", "novo, políticos não carreiristas" e "identidade com o programa".
- c) PMDB - "candidatos fortes" e "para ganhar".
- d) PDT - "com restrições, mais pelos candidatos".
- e) PFL - "questão de idéias".

As razões apresentadas para não definição político-partidária foram: "voto em candidatos, não em partido" (apareceu 5 vezes), "sou estrangeiro", "não possuem coerência e consistência" (apareceu 3 vezes), "política é ilusão" (apareceu 3 vezes), "são sem propostas e princípios" (apareceu 2 vezes), "não estou interessado" (apareceu 2 vezes), "só querem ganhar dinheiro" e "voto nulo".

No tocante a filiação partidária, 13,5% dos sujeitos são filiados ao partido: 10,8% ao PT e 2,7% ao PFL; enquanto 29,7% dos sujeitos não responderam ao item e 56,8% responderam não serem filiados a qualquer partido político.

Com relação as justificativas para filiação ou não-filiação ao partido político, 71% dos sujeitos não-filiados não apresentaram resposta. Entre os que não são filiados e justificaram sua não-filiação as respostas foram: "pela corrupção", "não

quero a obrigação partidária", "não quero participar ativamente", "tenho medo", "acho que não devo vestir a camisa" e "falta tomar a decisão". Aqueles que são filiados ao PT justificavam sua resposta: "para legalizar o partido", "pretendia militar no partido, apenas o voto é pouco" e "para uma real contribuição". O único filiado ao PFL não justificou sua resposta.

A respeito de exercício político em instâncias organizadas da sociedade civil, no presente ou no passado, 27% dos sujeitos exerce ou exerceu algum tipo de militância, 62% respondeu negativamente e 11% não respondeu esta questão. Aqueles que exercem ou exerceram militância política estão ou estiveram envolvidos em diferentes movimentos, com a seguinte expressividade:

- a) movimento estudantil (DA's, DCE's, UEE e UNE) - 50%
- b) movimento de trabalhadores (sindicato, associações profissionais, comissões reivindicatórias junto à órgãos de classe) - 28%
- c) movimento político-partidário (fiscalização de processo eleitoral, suplência de vereador, organização/construção de partido político) - 17%
- d) movimento feminista (conselho municipal da condição feminina) - 5%

Entre os que responderam negativamente quanto ao exercício político, apenas um sujeito especificou sua resposta: "você tem que optar entre a militância e a família, optei pela segunda e com isto me dou bem".



A participação política é o processo de luta para que os desejos se tornem opções efetivas, ou seja, o processo através do qual se conquista o direito de realizar o que se deseja e quer levando-se em conta a coletividade. Se queremos fazer algo para melhorar o atual estado de coisas de nossa sociedade estamos sendo políticos, da mesma forma, se não fazemos nada quanto a isso também estamos sendo políticos.

O partido político, longe de ser a única via de atuação política, é um caminho institucionalizado para a ação política. O relacionamento dos indivíduos com os partidos pode dar-se em vários níveis como, por exemplo, o voto circunstancial, a identidade de ideário político e a militância. Pode-se preceber que os sujeitos desta pesquisa em sua maioria tem um relacionamento circunstancial com partidos políticos, bem como é mínimo o exercício político organizado seja em partidos ou não.

Os sujeitos que se relacionam de maneira mais consistente com partido político optaram majoritariamente pelas correntes de esquerda, especialmente pelo PT. É mínima a parcela comprometida com as elaborações políticas dos partidos, como se pode ver pelo número de filiados.

Quer queiramos ou não estamos submetidos ao processo político que perpassa todas as nossas relações institucionais e regula nosso processo de viver, por isto é importante refletir um pouco sobre as respostas dos sujeitos que se orientam muito mais pelos estereótipos da política que pela consciência de fazer parte de determinada força hegemônica, confirmada pela pequena parcela engajada em movimentos de ação social com res-

sonância coletiva. Destaca-se com relação a este último ponto que a maior parte da "militância" exercida se deu no movimento estudantil, caracterizado por uma faixa etária de oposições e rebeldia que pode aderir à luta tanto pela identidade política quanto pela ulterior motivação de rebelar-se.

O processo político mais reconhecido popularmente como "política" são as eleições, de modo que os estereótipos da política estão amplamente vinculados às campanhas eleitorais, discursos e promessas eleitoreiros, como algo distinto de nós e próprio de uma "classe de pessoas" interesseiras. Porém, sendo passivo estamos respaldando aqueles que neste momento estão decidindo os destinos políticos da coletividade. Se por um lado colocamos em dúvida o processo eleitoral vigente, por outro é preciso influir para que essa situação política indesejável não se perpetue.

Os sujeitos embora não apresentem uma unidade sócio-econômica, apresentam uma composição sócio-econômico-cultural de elevada escolaridade, que usufrui de certo conforto oportunizado pela possibilidade de consumo e com necessidade de um lazer que estruture o tempo mais recreativamente. As maiores discrepâncias estão na divisão dos sujeitos entre aqueles que estão ou não claramente comprometidos com o processo de recuperação da própria autonomia e de conquistas coletivas de produção desta autonomia. No próximo capítulo a análise das entrevistas realizadas com estes indivíduos poderá oportunizar uma melhor compreensão dos processos que perpassam esses indivíduos.

#### 4 - A LEITURA INTERPRETATIVA DO ESTUDO DE CASO

Toda leitura interpretativa deste estudo de caso orienta-se para a proposta de educação da escola (projeto político-pedagógico), o processo educacional em desenvolvimento (prática), as limitações do projeto de autonomia individual e vida em cooperação via escola no contexto em que está inserida, a confrontação entre as dimensões micro (escola) e macro (sociedade) ligadas à teoria da autonomia e cooperação em suas manifestações e, por extensão, as reais possibilidades de desenvolvimento da autonomia e estilo de vida cooperativo.

A apresentação desta "leitura" se fará construtivamente trazendo a contribuição da Análise Transacional enquanto recurso teórico, o projeto de escola em concreto, dados de história e experiências dos pais, as categorias emergentes e os indicadores de autonomia e cooperação para sua ampliação.

##### 4.1 - A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE TRANSACIONAL

A Análise Transacional oferece uma teoria sistemática e consistente da personalidade e da dinâmica social, que facilita sua comunicação e entendimento objetivo. Permite decodificar elementos de outras áreas do conhecimento humano, como antropologia,

política e sociologia, ampliando seu próprio referencial. Possibilita que se entenda e se trabalhe com o não-verbal na medida em que o reconhece como um elemento básico na comunicação. Utiliza uma linguagem com simbologia universal, facilmente compreendida.

Eric Berne, psiquiatra canadense (1910-1970), o criador da Análise Transacional é apontado por STEINER (1976, p. 14) como um cientista radical no campo da psiquiatria por ter reexaminado as premissas sustentadas pela psiquiatria com resultados diametralmente opostos aos que eram aceitos na época.

Toda a filosofia da Análise Transacional visa possibilitar que as pessoas sejam mais autônomas e livres, oferece uma teoria do desenvolvimento da personalidade que abrange aspectos intra-pessoais, inter-pessoais e uma sistematização que permite a cada ser humano compreender a dinâmica comportamental e implementar um processo de mudança autodirigida de valores, comportamentos e sentimentos.

Os recursos teóricos da Análise Transacional são muito úteis para o entendimento da formação da personalidade de um indivíduo que leva em conta a formação social em que este indivíduo se socializa. Porém, seu embazamento fenomenológico apresenta-se insuficiente para uma análise social histórica e dialética que permita compreender a relação política entre estrutura social e estrutura individual. Acredito que a consciência política e a ação no coletivo são necessárias para as licenças e liberações psicológicas que conduzem à real autonomia pela retomada do próprio destino e destino político. Nesse sentido, Claude Steiner

(1975) com seu enfoque de Psiquiatria Radical (consciência e ação pela raiz), "dissidente" da Análise Transacional, contribui mais concretamente.

Não pretendo entrar em detalhes, nem defender ou me contrapor aos usos institucionais ou ideológicos que sofre a Análise Transacional (A.T.); todavia, trazer alguns pontos de referência, segundo minha própria leitura, que pelo uso não dogmático, mas aplicados a um contínuo processo de mudança intra e extra-grupal, intra e interpessoal nos torne sujeito e objeto da ação de mudar e evoluir.

A estrutura da personalidade é entendida como constituída de três órgãos (organizadores psíquicos): a exteropsique, a neopsique e a arqueopsique. Estes se manifestam fenomênica e operacionalmente como três tipos de estados do ego chamados Pai, Adulto e Criança<sup>15</sup>, respectivamente.

A diferença essencial é o fato de os primeiros se referirem a órgãos psíquicos, isto é, ao aparelho psíquico e os segundos aos fenômenos (condutas) que são observáveis. Os órgãos psíquicos se referem ao aspecto biológico (estrutural) e neurofisiológico e os estados do ego ao aspecto descritivo (funcional) e comportamental. A semelhança evidente está no conteúdo, isto é, os dados processados (determinantes) em cada órgão psíquico são os mesmos dos estados de ego correspondentes.

---

15. Pai, Adulto e Criança quando se referem a estados do ego serão apresentados em letra maiúscula.

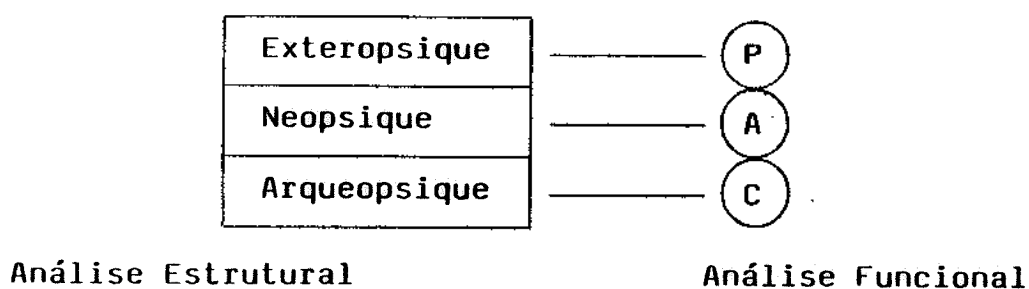


Figura 1

Existe uma certa confusão entre estas duas análises e o próprio Eric Berne às vezes se referia ao P-A-C como estados do ego e outras como órgãos psíquicos. BERNE (1984, p.31) refere que um dos aspectos mais difíceis da análise estrutural, na prática é fazer o estudioso ver que P-A-C não são idéias de fácil manejo ou neologismos interessantes, mas se referem a fenômenos baseados em realidades concretas (dados que fizeram parte da vida do indivíduo). Também coloca que os estados do ego se manifestam clinicamente de duas formas: "ou como estados da mente coerentes completamente catexizados, vivenciados como 'Eu real'; ou como penetrações, geralmente ocultas ou inconscientes, na atividade do 'Eu real' atual." (BERNE, op. cit., 67)

A identificação do estado do ego está baseada em critérios que compreendem: conduta, gestos, tom de voz, vocabulário, postura corporal, expressão facial e atitude geral. A identificação mais precisa de um estado do ego considera três fontes de obtenção de dados: 1) o comportamento da pessoa que está sendo observada; 2) a reação emocional do observador (ou observadores) e 3) a opinião da pessoa que está sendo observada (STEINER, 1976, p.37).

A identificação de qual estado do ego aparece num dado mo-

mento se realiza em quatro níveis (BERNE, op. cit., pp. 71-3):

a) Nível comportamental: baseado na observação de condutas, gestos, vozes, vocabulário e outras características. Por exemplo, as palavras típicas de Pai contém juízos, "slogans" e frases feitas: "A vida é uma batalha", "Sem esforço nada vale", "Todas as mulheres (homens) são iguais", expressões como "Filhinho...", "Você é vulgar", "Como você é desobediente". As de Adulto, claras, concisas e definidas: "Adequadamente...", "É conveniente que...", "A temperatura é de 'tantos' graus", "Comprovou-se cientificamente...", "São exatamente 'tantas' horas". As de Criança expressam desejos e emoções: "Quero...", "Não me agrada...", "Que lindo!", "Ufa!". Outros padrões típicos de comportamento são o dedo em riste e postura autoritária ou atitudes protetoras e a mão estendida para a ajuda no caso de estado de ego Pai; as primeiras são chamadas de Pai Crítico e as últimas de Pai Nutritivo. A voz modulada e postura atenta correspondem ao Adulto. A postura relaxada e desinibida ou contraída e envergonhada ou, ainda, desafiadora e opositora correspondem a Criança, respectivamente Criança Livre, Criança Adaptada Submissa e Criança Adaptada Rebelde.

b) Nível social ou operacional: pelo efeito que determinada conduta produz nos demais (as reações complementares que o estímulo suscita nas demais pessoas). Se nos sentimos inclinados a usar um Pai Nutritivo é provável que a outra pessoa esteja usando uma Criança Livre ou Adaptada Submissa ou Rebelde. Se emprega o Adulto tenderemos a responder com Adulto.

c) Nível histórico: se obtém investigando o passado, de ma-

neira que a pessoa possa identificar a figura parental que ofereceu o protótipo de seu comportamento, no caso de estado de ego Pai. Ou pela memória de sentimentos semelhantes e comportamentos do começo da infância, no caso de estado de ego Criança. A qualidade do processamento de dados e o uso que o indivíduo faz dos dados disponíveis serão úteis no caso de estado de ego Adulto, que se dá aqui-e-agora e não no passado. Podem esclarecer esta identificação perguntas como: "Quem em sua família agia assim quando eras criança?" (gravação no estado de ego Pai) ou "Quando você sentiu (ou fez) algo parecido, especialmente na infância?" (gravação no estado de ego Criança). Outra tática é a chamada "técnica do elástico" em que, por uma situação atual, se volta atrás na busca de situações experienciadas no passado.

d) Nível fenomênico: se refere à experiência interna, quando uma pessoa examina seus próprios estados de ego e revive em emoções, sensações e pensamentos a "gravação" que está depositada em seu Pai ou sua Criança. Pode-se usar técnicas de Gestalt, voltando no tempo e revivendo aqui-e-agora a cena que corresponde ao estado de ego em questão; "Agora sinto um nó no estômago..." (Criança Adaptada Submissa).

A criança, logo ao nascer, já inicia o processo de formação de sua personalidade, neste momento, ela é apenas Criança Natural. Isso equivale a dizer que ela traz consigo o arquivo genético da herança biológica que permitem expressar determinadas emoções básicas sem que tenha de aprendê-las (emoções como raiva, tristeza, afeto, alegria e medo) e uma unidade de processamento intuitivo que a A.T. chama de Pequeno Professor. Os demais estados de ego vão se formando depois pelo processo de socialização.



O estado de ego Pai acaba por configurar o conceito aprendido (introjetado, inculcado) de vida, constitui um arquivo de atitudes, percepções e comportamentos adotados das figuras parentais que representaram autoridades nos primeiros anos de vida. Estão contidos no Pai os valores, tradição, a moral, a ética, os julgamentos e os preconceitos. É através dessas gravações que se perpetuam os padrões culturais transmitidos de geração a geração.

O estado de ego Criança acaba por configurar o conceito sentido (adesão adaptativa) de vida, constitui o mundo íntimo de sensações, experiências e adaptações. Estão contidos na Criança os elementos de nossa originalidade única e inviolável pelo processo de socialização, que comportam as emoções autênticas e necessidades básicas do ser humano próprias da Criança Natural e os elementos que são fruto das pressões sociais que agem sobre a criança, adaptando suas formas de sentir, pensar e agir às expectativas, padrões e modelos das figuras parentais (Criança Adaptada).

O estado de ego Adulto configura o conceito processado (raciocinado) de vida. Piaget tem sido comumente citado nos meios da A.T. como dos mais importantes estudiosos dos processos pelos quais o Adulto se desenvolve, a partir de um núcleo de processamento "analógico", que é o Pequeno Professor. O Adulto cresce gradualmente durante a infância como consequência da interação da pessoa com o mundo exterior. (Veja-se OLIVEIRA, 1986, p. 19 e STEINER, 1976, p. 38). O Adulto atua conforme a qualidade das informações colhidas e do processamento utilizado, o que significa que nem sempre suas decisões são as mais corretas ou mais adequadas.

As pessoas se comportam, em geral, a partir de um dos três estados de ego, por exemplo:

Pai - quando a pessoa assume uma posição de superioridade, dita o que é certo ou errado, impõe valores e atitudes, determina o que **deve** ser feito. Pode ser Nutritivo, quando a intenção é proteger ou cuidar de outras pessoas; ou Crítico, quando agride, maltrata ou faz jogos de poder. Pode manifestar-se como comportamento ativo ou como influência Parental, controlando internamente a personalidade por seu sistema de crenças e valores introjetado.

Adulto - quando a pessoa pensa e age racionalmente, faz um trabalho efetivo, analisa objetivamente a realidade, leva em conta a informação total dos elementos com os quais está em relação ativa.

Criança - quando a pessoa demonstra emoções autênticas, se entusiasma, se diverte (a Criança Livre). Pode ser Adaptada Submissa, quando obedece sistematicamente, se sujeita à exploração de qualquer natureza; ou Adaptada Rebelde, quando reage a qualquer imposição de maneira explosiva, irracional, impulsiva. A Criança Adaptada é um estado do ego arqueopsíquico externamente programado e sob a influência Parental, enquanto a Criança Livre é um estado do ego arqueopsíquico internamente programado que está livre de tal influência ou tenta libertar-se dela.

Se, por um lado, os estados de ego são as unidades da análise estrutural e da análise funcional da personalidade, por outro lado, as transações que se estabelecem entre os estados de ego de duas ou mais pessoas são as unidades da análise tran-

sacional (análise das transações). A teoria sustenta que o comportamento de uma pessoa é demonstrável em termos de estado de ego e a interação comunicacional é mais compreensível quando examinada em termos de transações.

A análise das transações (unidade de ação social) descreve os mecanismos das relações interpessoais, mostrando como as mensagens emitidas por uma pessoa geram uma resposta da outra consistindo em estímulos e respostas intercambiáveis entre estados de ego específicos de um e outro.

Segundo KRAUSZ (1982, p.61) a qualidade do processo de comunicação depende dos tipos de transações utilizadas pelos comunicantes, permitindo a abertura ou fechamento dos canais comunicacionais através dos quais fluem mensagens. Quando as pessoas apresentam todos os canais abertos, poderão comunicar-se através de qualquer um dos seus estados de ego no sentido de levar em conta suas diversas opções, diante de toda situação comunicacional, saindo da repetição compulsiva e limitadora dos seus padrões interacionais.

Segundo a teoria das transações, para que a comunicação se processe sem desvios, as transações mais apropriadas são as complementares, em que a resposta ao estímulo parte do estado de ego para o qual se dirigiu e em direção ao estado de ego emissor, desde que envolvam todos os estados de ego. Quando isto não ocorre, estabelece-se a chamada transação fechada, característica de um relacionamento simbiótico, de dependência mútua. É o caso de pessoas que usam predominantemente Pai Crítico, interagindo com pessoas cujo estado de ego mais ativo é o

de Criança Adaptada Submissa. Assim, mesmo em se tratando de transação complementar e, portanto, mantendo os canais de comunicação abertos, os comunicantes estarão utilizando apenas uma parte de sua energia psíquica e das suas possibilidades. O mesmo fenômeno se dá quando um dos elementos utiliza dois estados de ego e outro apenas um. Esta é a chamada transação simbiótica que inibe a capacidade de desenvolvimento e superação dos envolvidos. Estes dois tipos de transação são comuns em ambientes de dominação, autoritários, de verticalidade das relações, onde a capacidade das pessoas de pensarem autonomamente é desprezada. Tal processo de comunicação é caracterizado pelo comando, controle, centralização do poder e também Salvações. Transações cruzadas, quando a resposta ao estímulo parte de um estado de ego diverso daquele para o qual foi dirigida, ainda que retorne ao estado de ego emissor ou quando retorna a um estado de ego diverso daquele que emitiu o estímulo, são responsáveis pelos desentendimentos e conflitos entre os seres humanos, seja no trabalho, na família, na escola, entre amigos, etc. Entretanto, as transações cruzadas passam a ser adequadas quando sua utilização tem por finalidade interromper transações fechadas ou simbióticas. Para isto, os cruzamentos mais apropriados são os que se originam no Adulto, Pai Nutritivo ou Criança Livre com real interesse de promover relações honestas, horizontais e cooperativas. Os estímulos provenientes de um estado de ego tendem a acionar preferencialmente respostas oriundas de determinado estado de ego. Pai Crítico, Criança Adaptada Rebelde e Criança Adaptada Submissa são mutuamente atraídos; Pai Nutritivo, Criança Livre e Adulto também se atraem mutuamente e Adulto atrai Adulto. As transações ulteriores são aquelas que envolvem

duas transações simultâneas, uma a nível social (verbal) e outra a nível psicológico (oculta, subjacente), em que a transação a nível psicológico é que tem o real objetivo da transação. Envolvem mais de um estado de ego do emissor e do receptor. Os efeitos das transações ulteriores são duplamente negativos para o processo de comunicação, pela duplicidade de estímulos que exige uma escolha de resposta, em geral, dada pelo estado de ego mais ativo do receptor e resultam sempre em algum tipo de quebra na comunicação, pois quando o receptor responde à mensagem social, cruzará a psicológica e vice-versa. O exemplo clássico da transação ulterior é aquele do chefe que convida a secretária para trabalharem em casa: "Vamos continuar este trabalho na minha casa na parte da noite", a nível ulterior convida-a para um "programa", a resposta pode ser "está bem", a nível ulterior "eu topo".

BERNE (1980, pp.35-6) coloca que o que acontece com duas ou mais pessoas pode decompor-se em uma série de transações individuais, fornecendo um modelo para todas as formas possíveis de conduta social humana.

São as transações que se estabelecem no contexto comunicacional que definem a qualidade do encontro interacional. As transações realizam um movimento duplo de comunicação, em que a resposta do outro ao meu estímulo converte-se em estímulo que demanda resposta de minha parte, quer ocorram de forma imediatamente observável, quer ocorram ao nível intra-psíquico não necessariamente observável, pelo menos de imediato. Toda transação traz um conteúdo explícito (verbal ou gestual) que é a informação objetiva, ou seja, o dado comunicacional bruto e outro

implícito (não verbal ou subjacente) que é a informação subjetiva, ou seja, a interpretação comportamental da comunicação. Quando as duas informações coincidem há comunicação adequada com estímulo e resposta diretamente relacionados, só possível nas transações complementares e cruzadas. Nas transações ulteriores há duas ou mais informações diferentes ou mesmo contraditórias simultaneamente. É freqüente vermos os adultos dizerem aos berros que as crianças não devem gritar, naturalmente elas aprendem que é "no berro", portanto gritando, que se consegue o que se quer. Também é muito comum os adultos dizerem de maneira agressiva que ficaram tristes porque levaram um pontapé das crianças: "Não faz assim, a tia fica muito triste". Na realidade sentem raiva, logo, confundem as crianças ao chamar de tristeza uma expressão de raiva.

A partir da necessidade que todos os indivíduos têm de estimulação, reconhecimento e estrutura<sup>16</sup> pode-se classificar as séries de transações estabelecidas em seis classes de conduta social que definem a maior ou menor quantidade de estímulos e reconhecimento por maior ou menor quantidade de tempo (estruturação do tempo). BERNE (1980, pp.37-41) classifica da seguinte forma: Isolamento, quando há ausência de transações, as pessoas não se comunicam visivelmente entre si, estão envolvidas nos

---

16. Fome de estímulos, a maioria dos organismos necessita de estimulação sensorial; Fome de reconhecimento, a necessidade de ser levado em conta, trocar informações e afeto, ser tocado (o reconhecimento em A.T. é chamado "carícia" por analogia pela forma como as criancinhas são reconhecidas por suas mães) e Fome de estrutura, a necessidade de programar ações, o tempo, fazer projetos e previsões.

seus próprios pensamentos. Há mínima estimulação e mínimo reconhecimento (autoproduzidos). Rituais, intercâmbios sumamente estilizados que podem ser informais ou converterem-se em cerimônias completamente previsíveis, transmitem pouca informação mas há reconhecimento mútuo. Os rituais são programados a partir de fora pela tradição e costume social. Atividades, ou o que comumente chamados trabalho, transações programadas pelo material com o que se está trabalhando. São transações tipicamente Adulto-Adulto, estão orientadas para a realidade exterior, isto é, o objetivo de trabalho. Passatempos, que não são estilizados e previsíveis como os rituais, porém são algo repetitivos e são do estilo da alternativa múltipla. Os intercâmbios a base de frases complementares, como ocorrem em festas onde as pessoas não se conhecem muito bem umas às outras. Os passatempos estão, em grande medida, programados socialmente: se fala de temas aceitáveis, de forma aceitável, porém pode-se introduzir notas individuais que permitem selecionar companheiros para relacionamentos de maior envolvimento emocional e pessoal. Jogos, série de transações complementares e ulteriores, de natureza repetitiva, com um ganho psicológico bem definido, dizem respeito aos padrões "viciados" (tóxicos) de comunicação, estereotipados e que prejudicam fortemente a capacidade de "estar bem" das pessoas, encobrem uma motivação oculta e não revelada proveniente da crença na incapacidade de se conseguir aquilo que se deseja, gosta e quer objetivamente buscando, solicitando, reivindicando. Intimidade, sempre bilateral, é uma relação de sinceridade, sem nada de Jogo (toxicidade), em que as duas pessoas dão e recebem livremente e sem exploração.

A forma como os indivíduos vêem o real pode não ser autônoma posto que filtrada pelos valores e conceitos (pré-conceitos) Parentais e sentimentos de Criança Adaptada, quando o Adulto está pouco energizado. O discurso e as ações acabam por reproduzir a superestrutura, tanto mais presente quanto mais individualizadas as ações, pela escassez de efetivas trocas inter-humanas que permitem catectar o Adulto. As ações coletivas, pela franca possibilidade de confronto e trocas positivas do relacionamento podem promover a descontaminação com mais propriedade e respaldo, ativando o Adulto. A moldura contextual em que nascem e se desenvolvem os indivíduos comporá seus padrões comportamentais, de interpretação e de envolvimento emocional, roubando-lhe autonomia de tal forma que a subjetividade, ainda que partindo dos referenciais da originalidade individual, não está isenta da inculcação ideológica e da reprodução das relações sociais, revelando-se consciência apenas fragmentária de si e do meio em que vive. A descontaminação através do resgate das emoções autênticas e revisão atualizada dos valores e pré-conceitos permite a ampliação da consciência, novas formas de participação e engajamento social, a busca ativa de exercício comunitário e cooperativo é que podem produzir a recomposição da consciência e, por ocorrer juntamente às ações práticas, transforma a repetição de modelos em direção a espontaneidade da melhor ação a cada momento e por se dar em comunhão promove a interação afetiva que retroalimenta os indivíduos e os faz avançar.

Outro importante ponto de referência são os Jogos, dos quais podemos falar em Jogos Psicológicos e Jogos de Poder.



Os Jogos Psicológicos substituem o relacionamento direto e aberto, assegurando, embora sob padrões tóxicos de comunicação, uma maneira de estruturar o tempo, de receber reconhecimento e de reforçar as crenças a respeito de si e dos relacionamentos. Como nos jogos recreativos estes possuem regras, papéis, um ponto de partida, lances, ponto de chegada e resultado final com ajuste de contas, benefícios ou distribuição de lucros e perdas, com a diferença de envolverem estratégias de ação social, conservarem ocultos os seus objetivos e serem, basicamente, desonestos.

Os Jogos Psicológicos são vistos como experiências de relacionamento não autêntico, posto que introjetados dos padrões recorrentes de relacionamento dos pais ou figuras de autoridade com quem o indivíduo conviveu na infância, nos quais os jogadores utilizam lances (transações complementares ao nível social mas que na realidade são ulteriores e contém uma mensagem subjacente como uma cilada ou "truque" no meio ou no fim que é o convite para o Jogo) com o fim de obter um desfecho cuja verdadeira natureza não era aparente no decorrer das transações e que tem como finalidade a obtenção de um "benefício", um ganho pessoal que reedita os sentimentos negativos que os indivíduos possuem, sobre si mesmos. Por exemplo, duas pessoas que Jogam "Porque você não? Sim, mas..." ocupam boa parte de seu tempo em que uma apresenta problemas e o outro alternativas de solução, todas com objeção do primeiro, até que um deles se incomoda com a situação e muda seu papel de pedir ajuda ou de tentar ajudar, estabelece-se um momento de confusão gerado pela mudança de papéis e um termina por sentir-se revoltado com as soluções do

outro e este "desconcertado" com tanto empenho em ajudar alguém que na verdade não quer ajuda.

É o aspecto estereotipado e repetitivo característico dos Jogos Psicológicos que torna previsível a comunicação e seus resultados, a ponto de tornar definidas as expectativas a respeito das pessoas com as quais entramos em interação ou impositivamente colocamos as pessoas numa posição que se adequa à nossa postura nos relacionamentos. Por exemplo, no Jogo "Agora te agarrei", os indivíduos que utilizam este Jogo estão sempre atentos aos erros dos outros para poder acusá-los, ou então criar situações ambíguas (armadilhas) ao sonegar informações, fazer pressão, criar confusão para que alguém incorra em erro. Quando isto ocorre, usufruem do "benefício" de expressar uma raiva contida, inveja ou sentimento de onipotência, acusando, denunciando, deixando ocorrer conseqüências desagradáveis. A "previsibilidade" é evidente pois com freqüência dizemos "não se pode confiar no fulano, ele **sempre** esquece os compromissos" ou "te cuida com tal pessoa, pois está **sempre** procurando encrenca", etc.

BERNE (1977, p.60) coloca que são tão poucas as oportunidades para que se desfrute de real intimidade na vida diária "que a quase totalidade do tempo na vida social é empregada na realização de Jogos" e que a esse respeito é bom lembrar que a característica principal do Jogo Psicológico é o seu desfecho, ou seja, o benefício final obtido. Os lances preliminares apenas ordenam a situação para que seja atingido determinado desfecho. O autor ressalta que a preocupação com os Jogos Psicológicos refere-se aos Jogos inconscientemente Jogados "por pessoas engajadas em transações duplas que não percebem totalmente

o que estão fazendo e que formam o maior contingente de vida social em todo o mundo" (op. cit., p. 50).

Para CREMA (1984, p.224) os Jogos Psicológicos representam "as unidades básicas da patologia social, fazendo parte do repertório negativo de condutas interativas, aprendidas na infância".

A gravidade dos Jogos Psicológicos pode variar desde os "socialmente aceitáveis", que estão totalmente de acordo com os padrões culturais do grupo ao qual os jogadores pertencem (família, trabalho, escola, reuniões sociais, etc.), aos "de portas fechadas", que não redundam em danos ou malefícios permanentes ou irremediáveis mas é preferível esconder do público, até os de "final trágico", que resultam em conseqüências permanentes ou dignos de manchete de jornal; acabam em tribunais, hospitais, prisão ou necrotério.

Os Jogos Psicológicos não podem ser explicados apenas por motivações pessoais, mas todos correspondem a elementos da programação Parental que arquiva todas as informações culturais (o significado cultural dos Jogos), nesse sentido a modelagem do comportamento de uma criança pode ser vista como um processo educacional para a assimilação de Jogos. Diferentes culturas e diferentes classes sociais favorecem diferentes tipos de Jogos e de suas variações. "A seriedade dos Jogos em si, o modo como são jogados, e seus resultados são bem conhecidos dos antropólogos" (BERNE, 1977, p.51). A análise dos Jogos Psicológicos descreve uma grande matriz histórica que permite compreender sua reprodução através das gerações (o significado histórico dos Jo-

gos). "Parece haver uma forte tendência deles se multiplicarem entre pessoas que jogam os Jogos da mesma família" (op.cit. p. 151). Devido a oferecer formas de estruturar o tempo que fujam do tédio e estejam longe dos riscos da intimidade que revele as pessoas inteiras e desejosas de alcançar o prazer e o sabor em todos os eventos que estão engajadas, pode-se compreender o significado social dos Jogos que acaba por definir padrões de aproximação pela complementariedade de Jogos (o significado pessoal dos Jogos).

Os Jogos de Poder, segundo STEINER (1976, p. 205) "são técnicas empregadas para se levar as pessoas a fazer o que não desejam fazer". Quando a pessoa assume internamente que não conseguirá o que quer simplesmente pedindo, faz o 1º lance de um Jogo de Poder.

Os Jogos de Poder, como os Jogos Psicológicos, são definidos como uma série de transações com um motivo e um desfecho. Enquanto os Jogos Psicológicos são uma forma de estruturar o tempo e buscam um benefício em termos emocionais (obter reconhecimento que confirme as crenças que o indivíduo tem de si mesmo), os Jogos de Poder visam tirar do outro algo que ele não quer dar e que lhe é de direito. Os primeiros "fisgam" o outro por seu "ponto fraco", sua vulnerabilidade de ser envolvido num determinado tipo de interação e os segundos "controlam" o outro pelo uso de manobras que determinam que façam o que não fariam por sua própria vontade.

Segundo STEINER (op. cit. p. 206), "existem dois fatores principais de situações de Jogos de Poder: entre iguais e entre de-

iguais. "Os Jogos de Poder entre desiguais baseiam-se na dinâmica de exploradores-explorados e os dois lados reconhecem esta condição. Entre iguais, ocorrem nas situações em que os dois lados possuem aproximadamente o mesmo poder e se sentem iguais um em relação ao outro.

Os Jogos de Poder entre desiguais são distintos conforme se originam do lado do "explorador", quem está por cima, ou do lado do "explorado", quem está por baixo.

Os Jogos de Poder de quem está por cima são do tipo "Quem manda aqui sou eu", usados numa sucessão crescente de poder em que o objetivo único e exclusivo é de ganhar, em que os indivíduos afirmam seu poder de forma arbitrária e autoritária com imposições, manipulação, ameaças, punições e força física. Os Jogos de Poder de quem está por baixo são do tipo "Jogos de guerrilha", tentam impor algo que o outro lado não quer mas o máximo que consegue é interferir com os privilégios de quem está por cima, o objetivo imediato não é "virar a mesa" mas "minar" o campo inimigo no sentido de reduzir seu controle e bem-estar. Estes ocorrem por técnicas como "gerar culpa", artifícios de comportamento que, indiretamente, denotam pesar, tristeza e descontentamento às imposições; "ferir por vingança", propositadamente armar uma situação em que o opressor saia ferido física ou moralmente ou "desperdiçar o tempo e a energia do opressor", estratégias de boicote, criação de confusões, descumprimento de combinações, etc. Cada uma destas táticas podem efetivamente interferir com a posição do opressor, impedindo-o de conseguir o que quer, sem contudo permitir ao jogador alcançar o que ele mesmo realmente quer. Por outro lado, podem servir para que o

mesmo acentue seu poder usando de manobras mais destrutivas.

Os Jogos de Poder entre iguais são do tipo "Batalha Campal", baseiam-se na postura "eu tenho tanto poder quanto você" e cada jogada apresenta-se como uma vitória temporária, um movimento estratégico parcial que enfraquece o outro até que reúna forças para o revide. Cresce num acirrado duelo de forças em que é pouco provável que qualquer lado vença no final.

Os Jogos de Poder viabilizam a opressão pois sempre tentam coagir a outra pessoa e constituem uma tentativa de controlá-la. STEINER (1984, p. 114) coloca que há os Jogos de Poder utilizados de forma agressiva, isto é, por pessoas que tentam, ofensivamente, obter o que desejam e todo um conjunto de Jogos de Poder que são defensivos e que atingem suas metas passivamente. Os primeiros são descritos como "tudo ou nada", "intimidação" e "mentiras" e os outros são descritos como "poder passivo".

"Tudo ou nada" baseia-se na criação artificial da escassez e é esta a forma em que opera o monopólio capitalista. "Baseia sua eficácia na criação do medo de perder algo que o indivíduo já possui ou espera conseguir" (op. cit. p. 74). "Intimidação" baseia-se nas ameaças, desqualificações, chantagens, argumentos de poder e violência física que manipulam os sentimentos e as ações do outro. Estratégias como falar rápido, berros, bater na mesa funcionam por perturbar o pensamento da "vítima". As "mentiras" constituem "o mais potente método que, por si só, destrói a capacidade das pessoas de entenderem o mundo e de serem eficazes" (op. cit. p. 104).

"As mentiras a respeito de produtos transformam-nos em sugadores perniciosos do consumismo. Mentiras sobre política convertem-nos em cidadãos-carneiros. Mentiras sobre nós e os outros nos tornam incapacitados para amar e manter relacionamentos. Mentiras sobre nosso trabalho ocasionam falta de produtividade e ressentimento. As mentiras fazem com que haja submissão, obediência e desejo de crer que o nosso insucesso e infelicidade são culpa nossa". (op. cit. p.104).

O poder passivo se apóia em estratégias de "fingimento" e "dever por obrigação". O "fingimento" pode ser uma forma de se recusar a reconhecer as expectativas dos outros, ignorar regras supostas ou ignorar as recusas dos outros. O "dever por obrigação" é a criação de um senso de obrigação que, depois, será cobrado: "Já que lhe fiz/oportunizei tal e tal, você terá que...". Podem se referir a leis do tipo "direitos e deveres".

Os Jogos de Poder podem ser abertos (explícitos) ou sutis (subliminares), físicos (coercitivos) ou psicológicos (consensuais). Por exemplo, a tortura é um Jogo de Poder aberto e físico; um olhar controlador também é físico, porém sutil. Metáforas (argumentos de poder dissimulados) são psicológicos e sutis e uma ameaça é psicológica e aberta.

As pessoas têm duas alternativas quando são expostas a um Jogo de Poder: a "antítese", que é a neutralização do Jogo de Poder, desarmar a tentativa de manobra, ou a "escalada", o contra-ataque competitivo que, na realidade, dá prosseguimento à guerra, revidar com um Jogo mais poderoso sucessivamente. A eliminação dos Jogos de Poder se dá na busca de soluções cooperativas que exijam maior compromisso e criatividade que a escalada ou antítese, "vai além de auto-defesa, mas procura encontrar uma base comum de necessidades que ambas as partes podem satisfazer" (op. cit., p. 80). A alternativa da coopera-

ção exige três atitudes básicas: não mentir, não fazer Jogos de Poder e não Salvar (não fazer mais que sua parte, não fazer o que não se quer, pedir o que se tem vontade de pedir).

Relacionamentos livres de Jogos Psicológicos e de Poder trazem consigo maior contato pela desalienação da intimidade e do trabalho, maior consciência pela desalienação do pensamento e maior ação pela desalienação da espontaneidade. Quando as pessoas podem experimentar a intimidade e um trabalho gratificante, sua consciência transcende as classificações de comportamento e que supera as programações do passado, passa a lutar com veemência contra os Jogos. Por isto este é um processo individual e coletivo, que retorna ao indivíduo e ao coletivo numa relação de retroalimentação dialética.

Finalmente quero abordar a teoria de "script" de vida, já bastante trabalhada anteriormente no que se refere a socialização da criança mas que merece alguns novos "toques".

Um "script" de vida é um plano de vida elaborado na primeira infância sob a pressão paterna (coerções familiares e sociais) e que, posteriormente, continua em vigor. "É uma força psicológica que impulsiona a pessoa ao seu destino, tanto se a pessoa o combate, como se diz que é sua livre vontade" (BERNE, 1980,p.47). A teoria de "script" não pretende reduzir toda conduta humana ou toda vida humana a um regulamento. Muito ao contrário. Uma pessoa plena pode definir-se como a que atua espontaneamente de forma consciente e digna de confiança, com uma razoável consideração aos demais. A que segue um regulamento é uma pes-



soa não consciente, ou fragmentariamente consciente (alienações). "Porém, como estas parecem constituir a maior parte da humanidade, é necessário intentar aprender algo sobre elas" (op. cit.).

Como nos scripts teatrais, "um script de vida se ensaia e escreve várias vezes antes que esteja pronto para a representação mais dramática" (op. cit. p. 51). A primeira e mais arcaica versão do script, o protocolo original, é concebido intuitiva e magicamente pela mente da criança de tenra idade quando poucas pessoas além de sua família imediata ou os profissionais de instituições de cuidados à criança pequena (creches, orfanatos, etc.) são reais para ela. À medida que cresce e amplia seu círculo de relações e interage com mais figuras de autoridade e aumenta sua consciência-mundo realiza a "refundição" de seu script ao qual contribuem os contos de fadas, estórias infantis e a televisão. Estes lhe dão toda uma nova sorte de personagens para representar seus papéis em sua imaginação. Se vai à pré-escola, a interação com colegas e professor nessa fase de grande sensibilidade e predomínio, ainda, do pensamento mágico contribui sobremaneira à "revisão" do protocolo original e o enriquece de elementos para eleger seu próprio script. Aumentando o círculo de relacionamentos, conhecendo mais gente e estabelecendo novas interações, busca quem represente os papéis complementares àquele que vem esquadrinhando, projeta-se nos personagens dos contos e estórias que ouve ou assiste na TV, que desempenham papéis semelhantes aos que se identifica, e reescreve elementos que incluam os novos ambientes. Pode adequar-se cada vez mais elaboradamente ao preparo inicial ou corresponder a uma nova visão

do que a rodeia. Basicamente a criança busca respostas a quatro perguntas existenciais: Quem sou eu? O que faço neste mundo? Quem são as pessoas que me rodeiam? O que acontece a pessoas como eu? Todas as respostas incorporam-se ao script. Na adolescência, revisa outra vez seu script para adaptá-lo à realidade tal como espera que seja, porém inspirada pelo romantismo ou uso de drogas. Aos poucos, ao passar dos anos, "se aproxima mais à realidade, que é a verdadeira possibilidade de que as pessoas e as coisas que o rodeiam lhe dêem as respostas desejadas" (op. cit. p. 54). Depois de várias adaptações no script, ele assume a forma mais elaborada e detalhada para a representação final, o desfecho ou saldo final do script.

As pessoas adotam um script por três razões: 1ª - Dá uma finalidade a vida; 2ª - Dá uma forma razoável de estruturar o tempo (aceitável à cultura a que pertence o indivíduo); 3ª - Fornece um programa de como fazer as coisas.

Conforme CREMA (1984, p. 254) o script é mais que um simples aprendizado precoce; "é um aprender a aprender, influenciando todas as experiências futuras da pessoa, que torna-se assim previsível".

O tempo real está aqui e agora e este é imprevisível, acontece a cada instante.

A consciência segundo a A.T. é função do Adulto vivendo o tempo presente. Significa a libertação do script (refúgio e prisão do passado e produto do processo histórico) e estar aberto às estimulações do presente, que, embora inclua uma previsibilidade do futuro e não exclua o registro da história anterior, co-

loca-nos na única realidade que existe: este momento. Nossas atitudes habituais representam nosso próprio script, os Jogos que fazemos, as emoções que sentimos, as transações que estabelecemos, a maneira como estruturamos nosso tempo, as crenças que possuímos sobre nós mesmos e sobre os relacionamentos. Além disso, o script funcionando como um par de óculos que filtra a realidade selecionando a captação de estímulos ambientais e impregnando o pensamento possibilita a sua manutenção e constância.

Qualquer atitude programada pelo lá-e-então, representa a reedição das vivências do passado, perpetuando-se no presente. O cotidiano e a falta de reflexão crítica sobre o mesmo nos coloca a salvo da imprevisibilidade do aqui-e-agora, na segurança das nossas condutas já aprovadas e repetidas mil vezes, a serviço da compulsão do passado cultural e psíquico. Segundo CREMA (1982, p. 104) com a progressiva libertação desse rígido e compulsivo condicionamento ao habitual tornar-nos-emos aptos a estar plenamente conscientes, no aqui-e-agora". Para o autor, nos abrimos mais ao dinamismo e imprevisibilidade do presente, na proporção que nos livramos das atitudes rígidas.

#### 4.2 - O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM CONCRETO

Esta apresentação é muito mais exploratória do que a demonstração de um método de educação pré-escolar já definido. O modo como o projeto político-pedagógico da Escola Floquinho Quente vem sendo construído, já com diversos pontos que "amarram" a teoria à prática, de certa forma, acompanha o crescimento da

necessidade de revelar a matriz política de uma proposta pedagógica.

Esta pesquisa, como parte desse processo, assegurou um distanciamento crítico com penetrações constantes na prática. Uma reflexão intelectual e sensível que amadureceu num movimento contínuo e simultâneo travado entre as experiências circunscritas da escola (o concreto das ações, as percepções dos pais, alunos e equipe) e o conhecimento mais amplo e "externo" (esquemas teóricos, experiências pessoais anteriores e outras experiências conhecidas).

No início, talvez por influência da A.T., talvez por tratar-se de um trabalho com crianças muito pequenas, as reflexões da equipe apresentavam certa tendência ao psicologismo (ênfase no indivíduo) que foi se reduzindo à medida que ampliava-se a reflexão sobre os condicionamentos histórico-sociais da educação pré-escolar e da educação em geral (ênfase no conjunto das relações sociais).

A busca de nome para a escola pretendia uma valorização da criança que não se pautasse pela infantilização mas que reconhecesse a potencialidade transformadora da infância. Foi assim que a interpretação da "História do Floquinho Quente" nos pareceu muito apropriada ao ideário político que pretendíamos implementar. Como este "personagem" não é de conhecimento muito popular, a Escola fornece no ato de matrícula uma cópia da história. A História do Floquinho Quente e sua interpretação encontram-se no anexo VII.

Sobre o nome das escolas, ABRAMOVICH (1985, p. 87) coloca-

-o como uma preocupação fundamental. O nome da escola deveria ser significativo, rico e compreensível para a criança, pois este é um local onde ela passará muitas horas por dia de sua vida (anos inteiros). A autora coloca que o nome da escola é também um atestado ideológico:

"Me parece que a questão não é de esperar um surto criativo, um desenfrear imaginativo, ao se batizar uma escola... Mas a de ter consciência de que na placa, exposta na rua, já há uma visão da criança e do adolescente explícita ... No nome da escola, tenha sido qual for o caminho de escolha, de qualquer modo, está sendo dado junto com a certidão de nascimento, a da filosofia educacional que se prega e se segue naquele espaço... Afinal, nome de escola (indicado na placa, nos livros da biblioteca, nas apostilas, nas etiquetas dos cadernos, nos uniformes, no papel timbrado onde se convoca reuniões ou se anuncia eventos ou aumentos ...) é também um atestado ideológico ..."

O projeto político-pedagógico da escola apresenta três instâncias educacionais: a organização da equipe, a proposta pedagógica e o relacionamento com a família.

#### **4.2.1 - A Organização da Equipe**

A equipe era considerada completa quanto contava com três professores regentes de classe (a Escola oferece apenas três turmas), 1 professor auxiliar, 1 atendente, 1 servente, 1 secretária ou auxiliar administrativo e direção (exercida pelos sócios, incluindo coordenação pedagógica, coordenação administrativa, setor de pessoal, setor saúde, apoio psicopedagógico, treinamento e supervisão). Porém, tal composição de agentes pedagógicos raramente foi completa. Em 4 anos de Escola, apenas no 4º ano chegou a dispor de tal "efetivo", mas ainda assim, descontadas as

faltas, "atestados", licenças, participação em encontros profissionais, etc, não chegou a consolidar-se efetivamente.

No início houve um certo privilegiamento em manejar com os limites psicológicos individuais no grupo de sócios no sentido de superar condicionamentos referidos a ação educativa propriamente dita e ao relacionamento com pais. O objetivo era tornar os agentes mais seguros e potentes ao lidar com as crianças, desmistificar o papel de professor como autoridade impositiva, saber como e quando colocar limites, estimular a Criança Livre e Pai Nutritivo positivo do educador, reconhecer em si mesmo os efeitos emocionais provocados por uma conduta dominadora ou excessivamente liberal, sensibilizar uma melhor compreensão das reações infantis e o estabelecimento de uma interação positiva com os pais que conquistasse sua adesão aos projetos educacionais da escola pelo adequado repasse de informações e instalação de transações do tipo Adulto-Adulto, escapando de Jogos Psicológicos e de Poder (não iniciá-los nem ser "fisgado"). Utilizamos técnicas de dinâmica de grupo, dramatizações, exercícios corporais, treinamento em troca de informações sobre sentimentos e emoções e vivências gestálticas.

Esta etapa foi muito importante porque começávamos a nos defrontar com a realidade mais concreta de ser agente ativo (e não apenas discursivo) da ação de mudar o instituído interna e externamente. O conflito entre o conteúdo ou projeto do coletivo associado (grupo de sócios) e o conteúdo individual (conjunto das relações sociais armazenado e controlador da autonomia) de cada elemento expunha tensões contraditórias que precisavam ser vencidas desde o nível individual para que os companheiros

de trabalho se reconhecessem equipotentes no processo de superá-las. Tal superação não se deu no grupo de sócios inicial tal como estava constituído porque, como já coloquei antes, não permaneceu muito tempo com a mesma composição. De qualquer forma, superação é processo, portanto enquanto houver movimento e luta em sua direção há amadurecimento da construção. O que pudemos constatar mais tarde, quando a equipe contava com funcionários, professores e auxiliares, também inconstantes, é que autonomia e cooperação, apresentavam-se fetichizadas em nossas consciências e práticas. A autonomia estava reservada a conquistas individuais, mediante auxílio (por suposto), mas não produzida coletivamente pelo engajamento radical (e de todos) no desmascaramento do determinismo histórico-social de sua supressão, não se buscava explicitamente a compreensão política dos efeitos psicológicos ora apresentados pelos indivíduos e as relações de poder intra-grupais eram subsumidas como invariância cultural. A cooperação, racionalmente estabelecida em regras como não Salvar, não mentir e não fazer Jogos de Poder traduzia-se em dividir e hierarquizar tarefas, decisões, funções, etc. ocultando as determinações mútuas e o caráter relacional (transacional) da autodinâmica psicológica e dinâmica coletiva do trabalho.

A equipe deixou de ser apenas o grupo de sócios, em primeiro lugar, pela contratação de pessoal auxiliar escolar (auxiliar de limpeza, secretaria e serviços complementares à docência) e posteriormente contratação de professores. O que caracterizava a seleção de pessoal auxiliar eram as "referências", e a de professores, um processo de escolha formalizado em entrevistas coletivas e/ou individuais e respostas escritas, mas ca-

so se tratasse de elemento familiar a algum dos sócios dispensava-se o procedimento. Escolher um professor ou um auxiliar tinha critérios subjetivos e objetivos, ambos flexíveis e muito mais sujeitos a empatia despertada do que padrões racionalmente determinados.

A experiência nos 4 anos foi reformulando os critérios de seleção de pessoal e modificando a compreensão que tínhamos de processo de seleção. Quanto aos professores, exigimos habilitação para o magistério, mas isto não foi sempre assim. Não nos parecia limitante a formação específica, uma vez que metade do grupo de sócios não a possuía, e as deformações do conhecimento produzidas pela escola brasileira são muito conhecidas. Aqueles que possuíam titulação para pré-escola. No entanto, demonstravam maior habilidade, segurança e conhecimento teórico-instrumental para a prática. Outros profissionais não possuíam o mesmo tipo de competência e implicavam na necessidade de preparação em serviço para situações primárias de sala de aula pré-escolar. O processo de seleção se tornou uma elaboração coletiva entre equipe e candidatos. A equipe discutia a necessidade de contratação, perfil do profissional e estruturação do momento propriamente dito. Em dia e hora marcados todos os candidatos são reunidos e se apresenta a escola e o trabalho: histórico e projetos da escola, carga horária, salário, funções e atividades (1º momento). Pede-se que cada um se apresente comentando sobre como e porque decidiu trabalhar com crianças de 2 a 6 anos (2º momento). Coloca-se em discussão alguns temas de educação de crianças que sejam polêmicos e o objetivo é comentá-los em interação, não dissertativamente. Por exemplo: televisão, contos-de-



-fadas, brinquedos de armas e violência, pais que trabalham, etc. (3º momento). Todos esses momentos são livres para qualquer pergunta, questionamento, complementações. Por fim, pede-se que respondam a duas perguntas escritas, onde expressarão seu conhecimento teórico elaborado e postura específica quanto a "qual o papel do adulto na educação" e "como se dá a aprendizagem infantil" (4º momento). Todos os sócios participam desse momento e examinam e confrontam detidamente sua percepção para finalmente optar. As primeiras seleções eram feitas pelos Analistas Transacionais da equipe, mas concluímos que isto não é tarefa de especialistas, uma vez que aquilo que é subjetivo (sensibilidade e intuição) e o que é objetivo (comportamentos observáveis e respostas conscientes) são captáveis por qualquer um que tenha a compreensão do todo onde o novo profissional vai inserir-se. Passamos a privilegiar mais a intuição e sensibilidade despertada que o conteúdo das explanações (mais "o como" do que "o que") da parte dos candidatos pois muitas vezes selecionamos professores com discursos críticos, progressistas, totalizantes que na prática se mostraram autoritários, impositivos e individualistas.

Como a educação não se faz sem os que a fazem e os que a fazem estão envoltos pelos determinantes de sua própria estrutura psíquica e de suas condições na sociedade, usávamos de duas instâncias para a "auto-chechagem", revisão e investimento cooperativo de soluções. Uma, a participação gratuita-obrigatória em um dos cursos de "Análise Transacional no Relacionamento Cooperativo Pais-Filhos" que a Escola oferece anualmente aberto à comunidade. Outra, a participação nas reuniões semanais de equipe

(sócios, professores, auxiliares). A tônica dessas reuniões é o nosso relacionamento (entre nós e com as crianças), as propostas práticas com as crianças, nossas rotinas e regras e discussão de casos ("crianças-problemas", "pais-problemas") para soluções cooperativas conjuntas.

O curso de A.T. foi oferecido apenas até o início de 1987, como auxiliares e professores entraram no quadro da Escola após o mesmo, não realizaram tal curso (é provável que ocorra no 2º semestre de 1988), mas sua falta não parece estar interferindo na participação dos mesmos. Isto nos fez avaliar que a estabilização da Escola com algumas rotinas úteis, clarificação de métodos, sistematização de reuniões de equipe, supervisão de planos de aula dos professores pela direção e definição do arcabouço curricular (Plano anual para cada turma) facilita que os novos elementos reconheçam o projeto da escola e saibam como introduzir-se em sua dinâmica. Uma certa organização estrutural e regulação do funcionamento por caminhos efetivos já trilhados permitem a compreensão da relação todo-parte (escola/práticas individuais) que revela suas leis íntimas e conexões internas e necessárias para produzir ativamente as relações professor-aluno e relacionamento intra-equipe que remeta à autonomia e cooperação como crescimento pessoal, do trabalho e do coletivo, instituindo o "para que" como categoria interpretativa do real.

A mudança educacional proposta à equipe não se dirige apenas a uma mudança dos padrões ou formas prescritas de educação pré-escolar que se originam de sua inserção na macroestrutura política da Educação Nacional e de atenção à infância, mas também mudanças nos sistemas interativos internos da Escola (sua

organização formal e curricular) e nos sistemas interativos dos indivíduos (superação das contradições conscientes ou conscientizáveis), por via da construção conjunta da educação (auto-educação e ação pedagógica) com trabalho (produção) e reflexão (desalienação). Isto coloca em conflito as percepções dos indivíduos e seus projetos pessoais, especialmente se os fatores que os unem não se originam da intenção de organizar a luta contra o inimigo comum (estrutura econômica e hegemonia política), mas da necessidade de emprego (receber salário), obrigação moral, "status" social<sup>17</sup>, porque o trabalho em pré-escola é mais cômodo ou para "pegar prática". Colocando à espreita estas questões, que também ocorreram na Escola e contribuíram para a rotatividade do pessoal apontada no capítulo anterior, pode se falar algo mais sobre as dificuldades geradas na equipe.

Com os auxiliares foi comum a manifestação de desagrado e às vezes de revolta com o fato de terem apontadas em reunião de equipe as falhas de seu serviço ("se os professores tiverem algo a reclamar deve ser diretamente, em particular"). Achavam que sua participação nas reuniões só era importante se fosse para discutir salário e carga horária porque a forma de lidar com as crianças e o projeto educacional "só interessa aos professores", na maioria das vezes não falavam em reunião e adotavam posturas defensivas quando se propunha alteração em sua rotina de trabalho.

---

17. A representação da escola em nossa sociedade oferece sanções valorizadas socialmente pela cultura. "Ser professora impõe certo respeito, é melhor que ser operária ou desempenhar funções exclusivamente auxiliares". Com o pessoal de escolaridade mais baixa é igual, "é mais valorizado ser auxiliar de escola que doméstica". Etc., etc.

Com os professores, por outro lado, as maiores dificuldades se deram por adotarem posturas rígidas com as crianças, solicitação excessiva da atendente e servente (exigindo uma divisão estereotipada do trabalho pedagógico e trabalho complementar, como limpeza e auxílio das crianças no sanitário), falta de planejamento e programação pedagógica em nome do "currículo cooperativo", deixando às crianças uma função precipuamente sua e tornando suas práticas algo estanque, solto no tempo-espço pela falta de encadeamento com o processo de pensamento construtivo consciente.

Houveram outros tipos de problemas. Em nome do "cooperativo" o pessoal muitas vezes considerou que falta, atrasos, saídas mais cedo, deixar as crianças no pátio para que outros profissionais cuidassem, etc. deviam ser plenamente aceitos e acatados.

Muitas vezes a direção da escola (proprietários) precisou exercer-se duramente a fim de garantir o continuum educacional proposto aos pais, que justificava a existência da escola e que era explícito para professores e auxiliares.

Na educação pré-escolar, mais que em qualquer outro nível escolar, os vínculos afetivos no encaminhamento pedagógico da prática educacional são essenciais. É esta vinculação que pessoaliza as ações e viabiliza a extinção dos Jogos de Poder. Um professor competente tecnicamente é muito menos útil à identificação positiva para a formação da personalidade da criança que um professor que produza a intimidade afetiva nas relações com seus alunos. A maioria das situações-problema com as crianças,

trazidas pelos membros da equipe às reuniões refletiam a superficialidade ou ausência de vinculação afetiva. De parte do adulto, a sua própria postura com a criança era dura, fria, inflexível ou distante.

Esta dificuldade, que decorre da própria formação dos adultos que compuseram nossa equipe, pode significar a pouca permissão interna para dar e receber afeto, um Pai Nutritivo pouco potente e, ainda, preconceitos de raça, classe, hábitos que, neste caso, precisam ser tratados pelo seu sentido político. Em nossa Escola todas as dificuldades afetivas foram tomadas apenas como "incompatibilidade empática".<sup>18</sup> A afetividade dos adultos pode ser "liberada" em um clima organizacional agradável, respeitoso, em redução dos Jogos de Poder, mas a Escola não fará, na situação de trabalho, a "terapia" de sua equipe, esta é uma luta individual podendo ser respaldada plenamente pelo trabalho na escola (tivemos funcionários que esperavam isto) e certas condições psicológicas dos membros da equipe são incompatíveis com um relacionamento igualitário.

O projeto político-pedagógico da Escola Floquinho Quente, no que se refere a organização da equipe, é um desafio aos proprietários tanto quanto aos funcionários. Na realidade, o que se pretende é a máxima aproximação da autogestão, levada tão longe quanto possível, intra-equipe e no trabalho educativo

---

18. Professor e aluno podem não compartilhar o afeto de forma potente, para isso a proximidade das crianças de outros adultos da escola pode oportunizar o encontro afetivo que precisam, mas a "empatia" como categoria afetiva pode encobrir o filtro real dos afetos.

equipe-alunos. As distorções são inúmeras e de todos os lados envolvidos. Já fiz referência a ineludibilidade da relação patrão-empregado no capítulo anterior e trouxe aqui a ressalva sobre como a equipe acabou por compor-se por padrões um tanto estranhos a uma proposta de autogestão e os efeitos no dia-a-dia, mas há ainda duas "sobrevivências" da ideologia autoritário-burguesa-capitalista reproduzidas nas contradições impostas a tentativa de resistência da Escola que só não destruíram seu projeto em construção porque, jogando-nos (os sobreviventes da resistência) para o lá-e-então da utopia (o que ainda não é mas poderá ser um dia, se fizermos algo para isso), ressurgimos na consciência da contradição que realiza o movimento e luta de sua superação. De um lado a famosa equipe completa, com todos os profissionais necessários, que por curto período tivemos, e, de outro, a emergência de um corporativismo estereotipado e às avessas por parte dos professores (não todos, nem com iguais motivações matrizes).

Quando a equipe se completou, teoricamente, disporíamos da mais perfeita divisão racional do trabalho e tempo disponível além do trabalho organizacionalmente determinado, podendo injetar mais afetividade e prazer para o necessário estudo e ação coletiva para uma práxis criativa e inovadora. O resultado foi, ao contrário, o supra-sumo da burocratização, especialização e estratificação das funções. Cada tarefa tornou-se exclusividade de cada profissional, o trabalho do professor era o único realmente relevante e todo o resto deveria girar em torno de garantir ao professor todo o conforto possível para o trabalho. A atendente estaria circulando constantemente pelas salas de aula

para ajudar as crianças em trabalhos com tinta, argila, cola e outros, que provocam maior sujeira e garantir a rápida arrumação da sala após a merenda. O intervalo do professor, regulamentado pelo dissídio da categoria, após 3 horas de trabalho consecutivo deveria ter seu início rigorosamente respeitado, a servente "revisaria" os banheiros muitas vezes em cada período. Cada profissional trazia e preparava seu próprio lanche (a Escola não fornece a merenda, logo não há cozinha). As faltas ao trabalho eram substituídas conforme a estratificação de funções, jamais redistribuídas e as posições de comando bem definidas. As recomendações da direção deveriam ser sempre escritas e assinadas, e outros formalismos. É importante ressaltar que toda essa "organização" foi forjada nas reuniões de equipe.

Os salários da Escola acompanham o piso salarial das categorias envolvidas; todo o planejamento econômico está franqueado à equipe; há direito a sete folgas por ano e atrasos, avisados com alguma antecedência (necessidades previsíveis) ou justificados são concedidos; entretanto, dessa "super-organização" e a postura pseudo-crítica dos agentes, em uma época que os professores de pré-escola de Porto Alegre começavam a reivindicar o prestígio de sua condição de professor na luta do magistério de ensino privado via demonstração de força do Sindicato dos Professores emergiu-se um profissionalismo-corporativista que inaugurou uma luta descolada do concreto da Escola, dirigida contra os patrões, fossem quem fossem ou de que escola fossem (do tipo patrão é capitalista, escolas são empresas lucrativas e propostas progressistas são manobras de controle). Nessa época toda equipe se sindicalizou (professores e auxiliares) e tornou-se

"ponto-de-honra" o fiel cumprimento do calendário de pagamentos, preenchimento detalhado dos contra-cheques, pagamento de horas-extra para cada minuto a mais de permanência na escola (fossem festas, reuniões, momentos de confraternização pais-escola ou qualquer atividade extra-classe) e o cumprimento do intervalo regulamentar do professor deveria ser respeitado e caracterizado como tal (afastamento dos alunos) ou pago como hora-cheia não importando se era dia de festa na Escola (aniversários, por exemplo, que, por serem levados coletivamente e junto com os pais do aniversariante coloca todos os adultos na casa responsáveis por todas as crianças) ou passeios que sempre contam com grande número de pais e nada mais são que um grande lazer criativo. Produziu-se um verdadeiro embate, que abstraído do aqui-e-agora da Escola não produziu nada de revolucionário, pelo contrário, reagia contra o revolucionário antevisto, o objetivo maior era a conquista e manutenção de poder e privilégios inseridos na estrutura político-econômica da sociedade onde objetivamente são expropriados de direitos, poder e privilégios.

A postura dos proprietários da Escola, referido o seu processo no capítulo anterior, então modificada, no sentido de resgatar o necessário comprometimento da equipe com uma práxis transformadora em projeto e a rearticulação da equipe (com elementos que saíram e elementos que ficaram) trouxeram à luz, nas reuniões semanais, a compreensão dos conflitos surgidos, a retomada de princípios em um nível superior de interação e um contrato de metas e valores mais maduro e participado.

As reuniões semanais de equipe adquiriram um novo significado e estrutura. Tem duração de duas horas e meia, iniciam



com um momento de avaliação da semana (críticas e autocríticas), cumpre-se uma agenda de assuntos para discussão e tomada de decisões (elaborada na reunião) e fecha com algum exercício de dinâmica de grupo para a autoconfiança. O objetivo principal é que se estabeleça a elevação do nível de compreensão teórica das práticas e instaurar permissões externas e internas para explorar novas formas de expressão comportamental, buscando a integração da informação aos padrões de conduta. Estabelece-se entre os agentes o que chamo "retorno dialógico", trocas constantes entre companheiros de trabalho que visa a superação das contradições pessoais.

Nessas avaliações anotei as percepções dos agentes mais frequentes quanto à escola: "Aqui se faz parte de uma equipe que nos realiza como bons profissionais e pessoas que somos". "Tenho a oportunidade de poder vivenciar tudo aquilo que gostaria e que agora estou colocando em prática". "Nesta prática a gente transforma e se transforma. Ensina e aprende". "Se coloca e se discute a questão da nossa responsabilidade como educadores". "Aqui todo mundo é dono da escola, só acontece o que todos fazem acontecer". "Essa é a minha escola sobre como se pode ser professor". "A cooperação é não ficar acatando ordens só porque alguém decidiu sozinho e manda no outro". "Foi o meu primeiro trabalho, acho que descobri minha função no mundo". "Tem muita coisa que eu aprendo aqui, vendo as pessoas falarem ou, então, quando eu tenho dúvida, eu pergunto". "Em outros trabalhos eu nunca tive a liberdade que eu tenho aqui. É a mesma coisa que dentro da minha casa. É minha segunda casa". "Pô, num outro serviço tu é um grãozinho de areia lá num canto. Tu é empregado e fim de papo".

"Em destaque principal, para mim, é que não é simplesmente um trabalho, sabe. Eu ganho muitas coisas com esse meu trabalho, tu entende?" "Eu aprendi muita coisa boa aqui, a dar a volta por cima de muita coisa e, principalmente, eu e os meus filhos que posso mostrar que as coisas podem mudar". "Tem um monte de gente que eu sinto vontade de trazer para cá, para acender aquela luzinha que nem acendeu em mim". "Já dei aula em muitas escolinhas, e faço questão que as crianças de minha família venham para cá". "Eu acho que agora tenho participação social, muito em função daqui". "Tem escolinhas por aí cheias de frescurinhas por trabalhar com filhos de pessoas mais ou menos, mas aqui não tem, não adianta". "Não há autoridade aqui; poder tem, de certa forma tem sim, quem consegue falar mais e explicar o que tá acontecendo, mas não tem um embaixo outro em cima, eu penso assim e por isso já me chamaram de puxa-saco".

Existe uma conexão dialética em todas as contradições presentes na Escola que se vinculam mútua e dialeticamente às contradições da realidade global. O que parece é que a mediação produzida pela Escola (educação) resgata alguns conceitos primários para a superação das contradições ao fortalecer nos agentes buscas afins relativas ao vivido em uma experiência coletiva e profissional no seio das condições gerais da realidade. A mediação produzida pela Escola não reproduziu a estrutura de trabalho ideologicamente imposta à sociedade global, no mínimo é crítica e não legitima a identidade superestrutural difundida pela infra-estrutura.

#### 4.2.2 - A Proposta Pedagógica

As propostas pedagógicas para a pré-escola, mesmo com métodos cada vez mais progressistas (humanistas) estão a serviço das classes dominantes. Sob esta direção, elas se empenham, conscientemente ou não, em produzir a visão de mundo própria dessas classes e proclamam o atendimento das necessidades globais da criança que, sem a necessária crítica e vinculação à consciência de sociedade, são precisamente as necessidades formuladas pela pedagogia e psicologia orgânicas à classe dirigente.

É a vinculação do projeto educacional ao projeto de sociedade que o constitui em prática de manutenção (articulada ou dominada pela ideologia hegemônica) ou prática de transformação (articulada com o projeto de democratização de sociedade). A proposta pedagógica precisa efetivar a coerência. A influência autoritária de qualquer orientação política nas escolas, inicia as bases de uma submissão a regras ou padrões heteronômicos (externos às crianças), que se for revolucionária, não desautoriza a doutrinação facista. O imperativo do lúdico, sob o pretexto de valorizar o que é imanente da criança (no brinquedo e no jogo a criança libera o espontâneo-criativo e desenvolve a auto-expressão), exclui os resultados da interação adulto-criança e a apreensão dos conteúdos sociais sujeitando-a à ideologia dominante que não se exerce apenas na escola.

A contestação aos métodos pedagógicos novos e tradicionais colocam a educação num vazio pedagógico que necessita revisão e construção de uma proposta pedagógica, seus conteúdos e seus métodos.

"E bruscamente, tudo parece ter-se desvanecido: o método Montessori, demasiado fossilizado nas suas normas pretensamente científicas, escravo de um material imutável, já não satisfazia os imperativos do nosso século; Decroly foi traído por todos aqueles que, tanto na Bélgica como na França, tornaram escolástico o método global, cuja caricatura é atualmente denunciada como um perigo público; a Escola de Genebra desconjuntou-se. A desapareição de A. Ferrière, e também a deterioração em Genebra de um clima social agora pouco propício às novidades, tornam o trabalho difícil aos últimos sobreviventes dos pedagogos dedicados ao experimentalismo. Os Estados Unidos da América exageraram e perverteram as tendências liberais da Educação Nova, apresentadas por vezes como um perigo educativo e moral. A educação alemã está em desequilíbrio. Apenas a Rússia continua sua marcha para diante com uma doutrina social que parece não ter conseguido, até o momento, promover um processo educativos original, mas que todavia origina a elevação do nível de cultura das massas" (FREINET, 1976, p. 14).

As críticas de Freinet (Apud PATTO, 1983, p. 46)<sup>19</sup> se dirigem basicamente a Escola Nova e em especial ao método montessoriano, cujos jardins-de-infância ele chama "jardins-de-aclimatação" (como as estufas botânicas), em oposição ao que ele propõe: criação das "reservas-de-infância" (como as reservas ecológicas). E PATTO (op. cit.) cita ainda Arendt<sup>20</sup>, seu questionamento sobre ter-se levado longe demais a distinção entre brinquedo e trabalho, em favor do primeiro. Afirma que "educar não é nem condenar a criança ao seu próprio mundo, através da permissividade e do lúdico, nem condená-la ao mundo do adulto, via autoritarismo e trabalho forçado".

---

19. FREINET, Celéstin. Para uma escola do povo. Lisboa, Ed. Presença, 1973.

20. ARENDT, Hanna. Entre o passado e o futuro. São Paulo, Perspectiva, 1972.

A Escola Floquinho Quente não adotou qualquer método, mas sua proposta pedagógica foi se fundamentando a partir dos referenciais da Análise Transacional, da teoria piagetiana e da pedagogia Freinet, admitindo que se a criança desenvolver a autonomia e desenvolver a cooperação não será receptiva a ideologia ou práticas sociais conservadoras, incorporando em seu referencial de mundo o ideal de autogoverno (individual e coletivo) que, quem sabe, terá um registro bem potente em sua psiquê para contrapor-se aos ideais de comando e submissão da estrutura social capitalista (alienação, dominação, opressão, exploração). Sobrevivem dos referenciais teóricos o que se extraiu das críticas e experiências coletivas.

Apresentarei de forma concisa, mas por inteiro, a proposta pedagógica da Escola; os elementos serão sobrepostos na sequência para evitar subdivisões, uma vez que o objetivo não é demonstrar, mas mostrar uma experiência de trabalho pré-escolar.

A conformação das turmas se orienta por uma entrevista com os pais, faixa etária, nível de desenvolvimento psicossocial da criança e características dos grupos. Por esta razão, não nos ocupamos da classificação de faixa etária por classe do Conselho Estadual de Educação - RS. O agrupamento que, na prática, tem se firmado em termos etários é de 2 anos a 3 anos e 6 meses, compondo as classes de Maternal, 3 anos e 6 meses a 4 anos e 6 meses, classe Intermediária e 4 anos e 6 meses a 6 anos, classes de Jardim. Cada grupo é orientado por um professor, devidamente habilitado, que é responsável pelo contínuum de trabalho a ser desenvolvido. Há um auxiliar (atendente) que tem a função de acompanhar o professor e assessorá-lo no desenvolvimento das ativi-

dades, quer dividindo com ele as tarefas de sala de aula, quer auxiliando as crianças nas rotinas do dia-a-dia, ou mesmo participando dos momentos de atividades livres. Atividades eventuais, ainda que sistemáticas, são realizadas com a coordenação de outros profissionais e se inserem no plano geral de trabalho organizado pela equipe. É o caso de algumas oficinas, que descreverei em seguida, e da biodança (atividade especializada). A direção da escola (proprietários), enquanto parte integrante do corpo docente, mantém contato direto com as crianças, quer em momentos estruturados ou livres, quer nas atividades eventuais ou nos passeios, festas e atividades extra-classe.

Cada turma possui sua própria sala e suas próprias rotinas, mas há vários momentos coletivos, como pátio, festas, passeios, criativo-coletivo e extra-rotinas, etc. A mudança de turma (o aluno passar de um grupo para outro) pode acontecer a qualquer momento, de acordo com o nível de desenvolvimento apresentado, interesse manifestado pela criança, avaliação da equipe, entrevista com os pais e combinação com a criança. Em geral, todos estes elementos. O que se observa freqüentemente é que nos momentos coletivos a criança se aproxima mais de determinadas crianças, determinado professor e opta pelos jogos infantis de determinados agrupamentos. Em seguida começa a pedir para freqüentar outra sala de aula ou recebe convites dos colegas de outra sala para acompanhá-los em determinadas atividades. Logo se levanta a suspeita de que está na hora de trocar de turma. Procede-se aos passos citados e o "ritual de passagem" pode durar qualquer tempo. Começam a freqüentar a outra sala, retornando a sua própria sala por algumas horas ou por alguns dias até

que, em acordo com os pais e com a criança, se define que "passou", então, propicia-se a sua integração definitiva à nova turma.

. . .

O plano geral de trabalho, que consta fundamentalmente de objetivos e procedimentos, é definido no início do período letivo por toda a equipe. Os professores, a partir daí, traçam mais detalhadamente os conteúdos, aos quais vão se adequando as atividades específicas. No decorrer do trabalho, com a participação ativa das crianças, vão se definindo mais claramente os temas a serem trabalhados, o como e o quanto se deter em cada um.

Através das reuniões de equipe se trocam experiências, se aprimoram e se delinham os passos seguintes.

. . .

A adaptação da criança à escola é um processo fundamental para a continuidade do trabalho e para o bom desenvolvimento do mesmo. A criança precisa se habituar ao novo espaço, às pessoas que não conhece, às outras crianças e, principalmente para as que não frequentaram creches anteriormente, habituar-se à separação dos pais (rompimento da simbiose primária: fusão psicológica pais-filho). Este período pode variar de criança para criança, mas dura em torno de uma semana na maioria das vezes. Neste processo, a mãe, o pai, ou qualquer pessoa que tenha uma ligação forte com a criança tem um papel de muita importância. Esta pessoa permanecerá com a criança na escola nos primeiros dias. Gradativamente se aumenta o tempo de permanência da criança e também o tempo de afastamento do responsável, até que a separação se estabeleça. Às vezes é necessário chamar os pais "à razão", pois para alguns é muito difícil admitir que os filhos

ficarão bem na sua ausência, outros têm medo de serem preteridos no amor dos filhos pelo professor que lhes presta tantos cuidados quando eles próprios ficam tão pouco tempo com os filhos devido ao trabalho.

. . .  
O espaço físico externo oferece pátio com pracinha e areia na frente da Escola e pátio com piso duro para jogos com bola, atividades de pátio estruturadas e corridas, nos fundos. Há uma pequena horta onde as crianças plantam, observam a germinação, colhem tudo e plantam novamente e uma "mirrada" ameixeira muito respeitada (a "nossa árvore"). Internamente há uma secretaria (sem porta, apenas uma cancela), a cozinha, de acesso facilitado às crianças, a sala-de-atividades-múltiplas que conta com uma rede, muitas almofadas e alguns colchonetes (a "sala das almofadas"), três salas de aula, um banheiro de adultos e dois para crianças (um com acesso ao pátio e outro com acesso as salas de aula). As salas de aula contam com uma parede do tipo quadro-verde para riscarem com giz, estilizadas em campinho de futebol, montanha e muro. Há um barbante com prendedores de roupa que serve para expor os "trabalhinhos", uma prateleira com as toalhinhas e escovas de dente. As mesas são coletivas e os alunos podem trabalhar sentados em cadeiras ou almofadas ou em pé, conforme queiram. Painéis em papel pardo de rolo são confeccionados pelas crianças e cobrem as paredes de suas salas. Há mínima decoração no início de cada ano e fartura no final, em toda a casa. As crianças usam o banheiro livremente, os menores normalmente são acompanhados, e jamais houve distinção de sexo.

. . .  
A avaliação é contínua e feita por toda a equipe, com a participação dos pais e das crianças. A observação diária é re-



gistrada em caderneta individual que retorna a casa todos os dias, na qual os pais também fazem anotações diárias. As crianças e o professor se auto-avaliam e ao grupo de forma mais informal nas reuniões de grupo no início de cada período. Todas as manifestações das crianças influenciam o desenrolar do currículo. As reuniões de equipe e as reuniões de pais também exercem avaliação e são momentos de reflexão da prática, onde a crítica é o estímulo à consciência e à transformação. No primeiro ano de Escola não houve qualquer modalidade, das que se pode chamar formais, de avaliação. Já no segundo ano, por demanda dos pais, instituiu-se o parecer descritivo individual semestral. Posteriormente, criamos a avaliação por turma, com o grupo de pais de cada turma, de caráter semestral e que visaria colocar em discussão a caminhada e necessidades coletivas do grupo de alunos. Com essa forma, obteve-se uma maior aproximação entre os pais de um mesmo grupo e os resultados encontrados em cada turma resgataram as particularidades familiares específicas. Assim, também as confrontações de condutas e comportamentos se dão entre iguais (cooperativamente) e as sugestões ou combinações referentes a organização do grupo de crianças, partindo desta integração, da mesma forma são implementados. Como os pais consideraram necessário ou agradável receber a avaliação escrita de encerramento do ano, o parecer descritivo do segundo semestre é entregue nos últimos dias de aula e procura dar conta do desenvolvimento evolutivo da criança ao longo do ano. O que se espera das avaliações (caderneta diária, parecer descritivo do 1º semestre, reuniões semestrais de avaliação por turma e parecer descritivo anual final) é chegar em combinações que, pelo consenso das partes envolvidas, imprimam competências para a se-

quência.

O estabelecimento de algumas rotinas tem por objetivo oferecer à criança uma estrutura têmporo-espacial, em que ela possa se situar e se locomover com alguma referência estrutural. Desta forma, os momentos-base que estruturam a rotina do dia-a-dia são: a chegada, com pátio e sala-de-atividades-múltiplas livres para o coletivo; a reunião de grupo com o professor, que homogeneiza a experiência coletiva; a merenda, que inclui higiene das mãos, lanche, limpeza da mesa e escovação dos dentes e a saída (como na chegada) até que os pais cheguem. O trabalho de artes diário, as atividades programadas e as atividades livres são escolhidas e distribuídas no tempo conforme o próprio grupo (crianças e professor) tenham estabelecido. Cada turno tem quatro horas de duração, podendo os alunos chegarem desde 1 hora antes do início do período e sair até 1 hora após.

No momento da chegada, até a hora da reunião de grupo, as crianças são cuidadas por qualquer elemento da equipe e recorrem, igualmente, a qualquer um. Às vezes alguns preferem, neste momento, usufruir do tipo de carinho e comunicação que outro adulto, que não o seu professor, pode colocar disponível, pedem colo, ajuda ou atenção.

As reuniões de grupo no início de cada período iniciaram com as crianças maiores, que verbalizam mais, e foram estendidas às menores com resultados muito bons. (As crianças de 2/3 anos, quando estão reunidas com outras crianças, parecem estar dialogando entre elas. Falam, mas na verdade não se importam se estão sendo ouvidas. Esses monólogos, que Piaget chamou de "solilóquios"

acompanham suas ações. Adquirem, às vezes, a forma de "monólogo coletivo", em que cada uma acredita escutar e compreender a outra, sem que exista um real intercâmbio de pensamento, uma vez que prima a atitude de conexão consigo mesma e com a própria ocupação). O que se observou, mesmo com este grupo, é que, quando o professor propõe reuniões com os alunos no início do período, além de dar estrutura temporal, os aspectos da fala e da escuta podem ser enfatizados de modo mais direto, ampliando-se a linguagem e o vocabulário. Com habilidade e sensibilidade-intuitiva, organiza-se uma interação convenientemente conciliadora das elaborações individuais. Estas reuniões funcionam como um "índice" e orientam para a estrutura que será seguida. É a oportunidade de saber como foi o dia anterior e confrontar dados (clarificar ocorrências, retomar contratos, apontar desvios da cooperação). É aí que se arremata o planejamento do período, se passa pela crítica das crianças as proposições do professor e se estabelece combinações para que se atenda os desejos da maioria e os desejos da minoria. As crianças contam as novidades de casa, falam de seus gostos e desgostos e propõem a organização do convívio cooperativo. Há um sentido político nesta proposta: a oportunidade de auto-revelar-se aos outros, que amplia a consciência de si e a coletiva; incrementar a auto-regulação por reciprocidade; propiciar mútua coordenação dos pontos de vista e das ações e a instalação da instância coletiva para formular decisões e afinar interesses inicialmente conflitantes em soluções cooperativas. Não são iguais todos os dias. As motivações para a reunião variam a cada dia. Há dias de verdadeiro "tumulto" (quando está muito calor; é dia de festa ou passeio; houve alguma briga antes; não queriam abandonar o pátio, etc.).

A merenda, na idade em que as crianças estão, assume um conteúdo muito especial. A alimentação vincula-se diretamente à saúde e, realizada coletivamente, recupera um ritual tradicional de reunir-se para as refeições, que a sociedade industrial vem destruindo. É a hora de exercitar mais um momento de convivência social: sentar perto do amigo, mostrar o que trouxe hoje, trocar, dar, dividir, compreender a função dos alimentos. O professor merenda junto com as crianças e é a oportunidade de uma conversação informal em que as crianças fazem muitos relatos e se pode confrontar alguns estereótipos e preconceitos de forma muito espontânea, do tipo "não se come com casca", "ele chorou; mas homem não chora", "essa cor-de-rosa é de menina", etc. As crianças se habituaram com bastante facilidade a recolher os restos de merenda, colocando-os em uma bacia e o fazem com prazer. A merenda é feita na própria sala e, ao final, o espaço está novamente reorganizado para o trabalho pelas próprias crianças. Não há nisso nenhum senso de dever mas de responsabilidade pela adequação do espaço às necessidades e participação ativa na produção de condições materiais para necessidades objetivas.

Antes da hora da saída, também guardam todos os brinquedos e materiais que foram utilizados. Todos usaram, todos retiraram, todos guardam. Se todos querem, todos conservam. Todos guardando juntos é mais rápido e ninguém cansa. Se é do uso de todos, todos são responsáveis. A garantia de um espaço livre e disponível é conquistado justamente por quem o usa. Ao direito de uso corresponde a necessidade de conservação. Qualquer equipamento de uso coletivo implica em respeito individual e todo

direito individual de uso do equipamento implica em respeito coletivo na manutenção cooperativa dos direitos. No começo, guardar brinquedos era uma regra que partia do professor e a rebeldia era muito grande. Aos poucos os professores foram descobrindo como estabelecer um acordo cooperativo quanto a manutenção coletiva dos espaços de trabalho e, colocada como momento final, antes da liberação de todos os grupos para novamente se encontrarem no pátio, na "sala das almofadas" ou porque daqui a pouco os pais já estarão chegando, se conquistou uma adesão bem mais generalizada. Houve professores que tentaram reproduzir a "velha-tática-da-canção-de-guardar-brinquedos" (Tá na hora de guardar, não espere a tia mandar ou Guarda, guarda, guarda, bem direitinho ...), prática comportamentalista, deprimente, que está banida da nossa pedagogia da cooperação.

O trabalho de artes diário tem um lugar primordial, são os desenhos, pinturas, recortes e colagens, modelagem em argila, etc., de motivação totalmente livre. Funcionam como canais expressivos espontâneos de conteúdos internos (internalizados ou exploratórios, motivados pelo material ou desejos expressivos). Depois de produzidos, o professor questiona o seu significado a fim de acumular mais dados sobre a criança. Evita-se qualquer interpretação "psicanalizante" de sua produção, interessa-nos descobrir que relações ela já consegue fazer entre o vivido e o expressivo. O desejo de desenhar passa a intenção de comunicar, passando mensagens pictográficas como nos primitivos ou como arte. No trabalho de arte livre nem sempre há uma decisão prévia de conteúdo, mas com o amadurecimento se dá a passagem do interesse mais exploratório para o interesse mais expressivo

dessa linguagem.

As atividades programadas são os elementos-chave do currículo e são extraídas do planejamento curricular geral.

O planejamento curricular geral funciona como a matriz pedagógica que orientará os planos de unidade (conteúdos) e, destes, o plano semanal (atividades). Apresenta-se em três matrizes, uma para cada classe educacional. Para o Maternal, chama-se "Eu", o enfoque é consciência de seu corpo, seu tamanho, o espaço que ocupa, as competências motoras e sensoriais, seu nome e dos familiares, formas de identificação (nome escrito e falado, fotografias, cor de olhos, cabelos e pele, etc.). Todos os conteúdos são referidos ao sentido do eu, separação da simbiose familiar, decidir por si mesmo, ser importante, ser ouvido, conhecer o porquê, conservar e dialogar. Para o Intermediário, chama-se "Eu e os outros", o enfoque é o reconhecimento de si como integrante de um grupo e de uma família, reconhecimento das diferentes possibilidades individuais e resultantes da integração coletiva e participação em atividades de conjunto, tipos de relacionamento de proximidade (colegas, irmãos, vizinhos, etc.), identificar as funções das pessoas no grupo (professor, alunos, atendente, etc.) com vistas a manutenção cooperativa (não hierárquica) do espaço coletivo, descobrir diferentes formas de se comunicar (mímica, palavras, instrumentos musicais, telefone, material escrito, imagens, etc.). Os conteúdos são referidos ao sentimento de coletivo, de pertencer a grupos, conhecimento do princípio e fim das coisas e de nós mesmos (preparação de uma consciência totalizante), favorecer a estruturação das motivações de criatividade e de aprovação. Para o Jardim, chama-se

"Nós e a coletividade", o enfoque é identificar sua inserção social (individualização e coletivização), participar como indivíduo das combinações grupais, destacar-se, discutir, sentir-se importante para si e para os outros (o sentimento de importância é fruto da desalienação). Os conteúdos são referidos a produção e construção de materiais para uso coletivo, busca de sentido dos atos e das realizações, conhecer as causas, origem e o início das coisas através de consulta a pessoas, livros e experiências físico-químicas e elaborar a comunicação (emissão e resposta com dupla direção).

Para as três classes o Planejamento orienta duas abordagens essenciais, a consciência ecológica e apreensão da natureza e a consciência do mundo do trabalho e a apreensão da realidade "trabalho".

A consciência ecológica formula as trocas com a natureza e o contato direto com o meio natural (água corrente, elevações e depressões de terreno, árvores, plantar na horta, visitas aos morros e parques da cidade, etc.). Se discute a origem, procedência e processamento dos alimentos, como se forma a chuva, o que é o vento e a preservação do meio-ambiente. Se organiza experiências e explorações dos elementos naturais (terra, água, fogo e ar) e funções vitais (respiração, circulação, digestão, eliminações). As crianças organizam museus naturais com "espécimes" que recolhem dos passeios ou trazem de casa: galhos, bichinhos, pedrinhas, conchinhas, sementes, pêlos de animais, etc. Confeccionam murais com figuras de animais e plantas. Trazem pequenos animais para a escola (a escola não tem estrutura para mantê-los) como tartarugas, coelhos, cachorros, pintos, pássaros, etc.

Na pré-escola essencialmente urbana e de uma sociedade "industrialística" o contato com a natureza assume uma função pedagógica fundamental, é a recuperação das raízes humanas, da redescoberta biológica e do equilíbrio vital. Com freqüência as crianças fazem seu lanche nas praças do bairro e a visita ao Jardim Botânico faz parte do "currículo obrigatório".

A consciência do mundo do trabalho, atividade humana fundamental, está limitada na pré-escola a despertar o interesse e percepção (capacidade de plena atenção) para o sentido social do trabalho (transformação da natureza, comércio, relações sociais de produção) de maneira a incrementar a sua consciência crítica. A ação educativa vai desde o questionamento de o que papai e mamãe estão fazendo enquanto o filho está na "escolinha", se há pessoas que trabalham nas suas casas, se têm babás ou empregadas (evidentemente por se tratar de classe média), qual é o trabalho da "escolinha", visitas aos locais de trabalho dos pais, passeio pelo bairro apontando e conversando com pessoas que estejam trabalhando, até oficinas de trabalho manual e intelectual.

Os alunos, por exemplo, já entrevistaram o carteiro quando chegou em horário de aula, o P.M. que faz a ronda do bairro, o dono da frutaria, os bombeiros (que também fazem demonstrações de salvamento de incêndio) e um pai apicultor, visitaram diversos locais de trabalho dos pais (que se adequavam a uma visita e contavam com a disponibilidade dos pais), como o processamento de dados de um banco, a redação de um jornal, o setor de imprensa e o plenário da Assembléia Legislativa, uma fábrica de refrigerantes, uma loja de festas infantis e uma firma de enge-



nharia. Após as visitas e entrevistas, se trabalha com desenhos desses locais, se procura fotografias semelhantes em revistas, se questiona comentários, complementa-se informações e discute-se profissões. Conforme o alcance das crianças se pode falar na divisão social do trabalho, mas em geral procura-se valorizar todos os tipos de trabalho resgatando a solidariedade do trabalho e no trabalho, a dignidade do trabalho e o respeito a todas as formas de trabalho.

Não se trata de defrontar a criança com uma realidade dura ou cruel que ela não possa compreender suficientemente, nem "doutiná-la" para qualquer ideologia, por outro lado, não podemos pintar-lhes de "cor-de-rosa" a realidade e nem mascará-la para dados com os quais se deparará no dia-a-dia e ouve nos comentários de sua convivência sem capacidade de elaboração reflexiva.

As oficinas de trabalho são introduzidas com a finalidade de apreender a realidade "trabalho" objetivamente em si mesmos (nos alunos); não para aprender uma técnica (ofício) manual, desenvolver habilidade manuais ou dominar o básico das profissões, mas a apropriação de processo, de (re)descoberta das leis universais do trabalho e o trabalho como lugar de cooperação sem desigualdades (com gratificação pessoal, sabendo o que está produzindo e usufruindo imediatamente dos resultados). A criança domina o processo inteiro: previsão, reconhecimento dos materiais e equipamentos necessários, aprendizagem de procedimentos, reconhecimento do produto e sua contribuição para o resultado final e, finalmente, o uso, consumo ou demonstração desse produto coletivo. O que caracteriza uma oficina é a sua continuidade e sistemática, a reunião de materiais e equipamentos espe-

cíficos, a programação no tempo em termos de dia, de semana e horário, elaboração das idéias e consubstanciamento em fato. Na continuidade das oficinas os desejos e criatividade pessoais vão sendo introduzidos, possibilitando a confecção de produtos originais. As oficinas criam competências intelectuais, emocionais e manuais exercidas coletivamente, concebidas sobre a moral da criação e da criatividade e não sobre um produto padronizado ou produtividade.

No início, as oficinas eram dirigidas ao Jardim e Intermediário, mas, desvinculadas do produto final, também foram estendidas ao Maternal. Espera-se das classes de faixa etária mais alta um maior engajamento entre a previsão do produto e seu alcance no final, com as crianças menores espera-se um engajamento mais "laboratorial" (experimentação-exploração). Notamos que as crianças do Jardim que, no Maternal, já haviam participado das oficinas apresentavam uma motivação maior para o resultado, enquanto que, anteriormente, sua motivação era mais exploratória ("bagunça") como é no Maternal.

A primeira oficina elaborada foi a de culinária, diferentemente das famosas aulas de "arte culinária" (fazer por fazer ou fazer por deleite ou repetir ao comando do professor), a proposta era identificar concretamente a transformação da natureza (frutas, verduras, leite, mel, etc.) em produtos mais sofisticados que atendem mais plenamente as necessidades do homem. A oficina de culinária implica em conhecimentos de ordem química (misturas), física (aquecimento, resfriamento), matemática (volume, quantidade), sensorial (cheiro, sabor, texturas, temperatura), ecológica (procedência e origem dos alimentos), mecânica (bater,

amassar, espremer), etc. que vão sendo apreendidos e colocados na ação prática que conduzem a elaborações sucessivamente mais complexas e especializadas. A oficina de culinária funcionava em um dia da semana e conduzida não pelo professor da turma, mas por professor eventual, no caso, eu mesmo. O fato de ser eu um homem, adicionava o fato de desmascarar o preconceito sexista de que "cozinha é para mulher" (aliás, escolinha é trabalho de mulher"), e este foi um dos fatores para que se desse assim, o outro foi que eu estava mesmo "maravilhado" pela culinária ao descobrir a alimentação natural (ovo-lacto-vegetarianismo). Em um aniversário de um aluno do Maternal, a turma do Jardim preparou uma salada-de-batatas com cenoura e milho que fez muito mais sucesso que os docinhos confeitados trazidos pelos pais do aniversariante. (A princípio não tínhamos dado muito valor a isto, mas os referidos pais passaram a semana toda comentando). Nas oficinas de culinária se faz pão integral, biscoitos, vitaminas de frutas, pizzas, bolos, sanduiches, etc. Nem sempre tem uma "cara" muito bonita, os dedos entram em tudo, faz-se muita sujeira, há provas de sabor em todas as etapas mas sempre se chega em algo que se pode comer. Eventualmente as turmas preparam doces, sanduiches, etc. com o seu professor como merenda coletiva, ou como parte do trabalho sobre sabores, frutas, etc. que não tem a intenção de oficina, senão procedimento para alcançar objetivos pedagógicos dos conteúdos da unidade em estudo. Depois de fazer vários pães e bolos uma das turmas pediu ao professor para visitar uma padaria e puderam observar os "profissionais" em ação.

Outras oficinas se seguiram, sendo apropriadas de ativida-

des que já desenvolvíamos ou inovações por demandas das características dos grupos. A oficina de educação física distingue-se das aulas de recreação, mais freqüentes e de extravasamento de energia física superacumulada das crianças urbanas e aperfeiçoamento do equilíbrio e coordenação motora. A professora de educação física, sócia da Escola, organizou um trabalho corporal em que os alunos elegiam competências físicas que queriam alcançar e então elaboravam com a professora, variados circuitos psico-motores com colchonetes, almofadas, pneus, etc. que oportunizassem as experiências escolhidas. Estabeleciam coletivamente as regras para percorrê-lo, formação de duplas, trios ou equipes para ampliar a agilidade, destreza e defesa, demonstrações individuais e coletivas, realização de exercícios físicos mais ordenados e de maior coordenação. A oficina de teatro distingue-se dos Jogos Dramáticos que ocupam espontaneamente boa parte do tempo livre (o faz-de-conta é de grande interesse e o professor oferece materiais que possam enriquecer essas brincadeiras como telefones, bonecas, penas, roupas, bijuteiras, etc.), permitindo que assimilem novas idéias e sentimentos, organizando-os internamente pela sua manifestação e, uma vez que conseguem colocar-se um pouco mais na posição do outro, tornam-se possíveis regras simples como início da organização de grupo. A oficina de teatro é mais "aparelhada", o grupo organiza cenários com cortinas, escolhe um tema e distribuem personagens. Não há texto, as falas são espontâneas mas o desenrolar tem um caráter de início, meio e fim que surge pela consciência de tempo da atividade, o grupo trabalha na sala das almofadas em que as fantasias (um caixote com lenços, bolsas, roupas e sapatos usados de adultos, gravatas, capas, etc.) e as cortinas (há cordas es-

ticadas próximas ao teto em que se pode passá-las) são colocadas à disposição. A atividade dura, em média, 50 minutos. Essa atividade se iniciou com a coordenação de uma das sócias e depois foi contratado um professor de Artes Cênicas. Nem todas as crianças se envolvem em uma dramatização, propriamente dita, mas todos participam, ou organizando o cenário, ou assistindo. Às vezes há duas dramatizações simultâneas quando se formam dois grupos de desejos. Essa oficina foi se enriquecendo de sentido pela freqüência das crianças em peças infantis em que a própria escola tem levado os alunos. A oficina de marcenaria surgiu quando se pensava em atividades em que se poderia envolver os alunos maiores que tem uma energia "voraz". Com pedaços de madeira, cola, pequenos pregos, pequenos martelos e um pouco de tinta são produzidos infinitos brinquedos ou supostos mobiliários e são usados por todo o ano ou são levados para casa. A oficina de editoria, mais recente, produziu livros com textos e ilustrações dos alunos que são aproveitados em várias seções de leitura. Às vezes se começa pela criação da história que, então, é desenhada. Outras vezes se fazem desenhos e se lhes dá conteúdo de história. O professor escreve os textos nas folhas de desenho e as organiza em páginas grampeadas. Esses livros são lidos também nas outras turmas. A oficina de jardinagem é realizada nos meses mais quentes para facilitar o contato das mãos com a terra, é mais fugaz devido a exigüidade do espaço, porém lidam com vasos e plantas todo ano.

O papel do professor é de introduzir desafios de complexidade crescente, trazer à tona para discussão ou na organização de tarefas todos os conteúdos que observa nas ações cotidianas

das crianças e fornecer respostas o mais claramente possível para suas indagações. Usa de sua autoridade sempre que comportamentos desagradáveis estiverem prejudicando o grupo ou ao próprio aluno, mas não aplica castigos, nem se serve de mentiras ou meias-verdades para "dobrar" as crianças. O professor é a peça mais ativa na garantia de soluções cooperativas e na orientação para adequada leitura de emoções externalizadas. O professor usa de "permissões" (transação com comando do Pai Nutritivo Positivo para Criança Livre) para comportamentos compulsivos, repetitivos e estereotipados ("Tu podes te sujar com o barro e limpar-se na hora de irmos para a sala de aula". "Faz tuas coisas com calma e mais cuidado, temos bastante tempo". "Tu podes pedir o que quer falando, não precisas bater no colega"), confronta situações em que a criança usa de artifícios ou subterfúgios para obter atenção ou coisas que deseja sem expressá-la ("Eu acho que você está fazendo isto porque quer aquilo. É verdade?"; "Você está fazendo assim, desde que aconteceu..., você ficou com raiva?, triste?, com medo?"). Descobrimos que se duas crianças, por exemplo, querem o mesmo brinquedo, combinar que cada uma o usará por um tempo controlado pelo professor (comumente usamos 5 minutos), funciona com muita simplicidade. As crianças podem pedir ajuda com frequência ao professor, mas este não faz pela criança qualquer tarefa que ela já tenha mostrado habilidade de desempenho. Se necessário, acompanha-a, orienta-a e a incentiva a fazer por si. As crianças servem suas bebidas nos copos, desembrulham seu lanche, escovam os dentes, lavam as mãos, trocam a roupa que se sujou, limpam o que derramaram, etc. e aqueles que não tem controle de certas habilidades, logo passam a tê-la pela "atmosfera" afetiva e por obser-

var os demais, estes comportamentos independentes falam às claras de novos recursos para se auto-abastecer. A conquista de habilidades traz uma sensação de vitória muito gostosa, especialmente se prestigiada, e especializa os ganhos de autonomia. O instituto do "ajudante-do-dia" (revesamento diário de alunos que compartilham com o professor a organização do dia de trabalho) também acrescenta sentimentos de importância e responsabilidade e "minam" a atribuição de poder unilateral ao professor. Ser o "ajudante-do-dia" não significa qualquer premiação, teve dias em que haviam dois ajudantes, conforme o consenso possível.

. . . .

Quando o professor coloca limites por seus próprios medos, expressa-o dessa forma ("Eu não quero que você ..., porque eu tenho medo que ..."). A orientação para os limites úteis<sup>21</sup> variam de acordo com a turma, são conhecidos como leis mas são discutidos com as crianças e reavaliados constantemente. Quando é consenso que não tem mais validade deixam de existir ou são modificados em parte. As sanções se dão por reciprocidade, expondo-se a "falta" e o ponto de vista do adulto de forma que a criança possa se expressar a respeito e reconhecer o significado da "falta". Usa-se a exclusão temporária do grupo quando perturba ou não participa, podendo retornar quando sentir-se capaz e a privação das coisas que tratou com descuido ou tentou destruir, até que evidencie atitudes cuidadosas. Evita-se o uso excessivo de elogios e principalmente a exclusividade (só para alguns alunos e só para determinados desempenhos) porque definem padrões de conduta e se prestam a sujeição "para agradar"

---

21. Quando o limite é útil, a rebeldia é passageira.

(heteronomia). O interesse sincero é mais positivo e de igual para igual. Usa-se o "elemento surpresa" para valorizar condutas positivas que não são comuns ("Opa, que legal, desta vez você pediu sem chorar"). O aluno não é o objeto da ação de educar mas um dos elementos de interação educacional do processo de recriar o conhecimento, descobrir o mundo e transformá-lo.

. . .

Os alunos visitam-se uns aos outros como parte do currículo. As visitas às casas dos colegas permitem a apropriação de conteúdo social imediato, estruturação dos espaços, especificidades de organização familiar, residencial e domínio do espaço. Ao longo do ano, são organizadas visitas em todas as casas em que algum elemento da família pode receber os colegas, em geral, a merenda destes dias é feita na casa do "anfitrião". Os passeios tem a finalidade de encontrar o ambiente de experiências que o espaço circunscrito da escola não oferece: o contato com ambiente natural, ambientes profissionais, ambientes culturais e ambientes que se originam dos interesses dos alunos.

. . .

Há algumas inovações introduzidas pela prática. A "recreação coletiva", eventual, que reúne todos os alunos e toda a equipe, sob a condução da professora de educação física, que coloca adultos e crianças envolvidos numa prática recreativa de muita integração. Funcionam nos moldes da matro-ginástica (ginástica de pais e filhos) e servem para quebrar as rotinas e energizar o trabalho do dia-a-dia pelas trocas afetivas e de lazer que proporciona. O "aniversário em grupo", mensal, reúne todos os aniversariantes do mês para uma festa única e mais "incrementada". Os pais dos aniversariantes e membros da equipe aniversariantes de cada mês coletivizam a organização e os gas-



tos da festa e todas as turmas se divertem em todas as festas.<sup>22</sup> A "programação social extra-classe", oportuniza, para os interessados (pais, alunos e equipe), encontrarem-se fora da escola para ir às matinês de cinema, piqueniques, teatro, circo, etc.

. . .

As chamadas "datas comemorativas" são cobertas, em nossa cultura, de estereótipos e consumismo. Algumas são muito valorizadas pelos pais como a Páscoa, o Dia das Crianças e o Natal. Entre todas, algumas foram mantidas, outras descartadas, algumas reenfocadas, outras reproduzidas. Assim, comemora-se a Páscoa, Dia das Mães e dos Pais, São João, Dia da Árvore, Dia da Criança, Dia do professor e do Auxiliar de Administração Escolar (é a mesma data) e o Natal. Na Páscoa, procura-se descaracterizar o consumismo, trabalhando o coelhinho como um dos animais; se traz um coelho para a Escola, se trabalha com cenouras e ovos de galinha e as crianças fazem ninho com material de sucata e sementes para serem enchidos em casa pelos presentes dos pais. No dia das Mães e dos Pais se trabalha com quais presentes gostariam de dar para a mãe e o pai e se faz com argila, papel, tinta e sucatas qualquer objeto sugerido com possibilidade de uso ou simbólico. A Festa de São João é a mais aproveitada. Todos os

---

22. Os aniversários mensais consolidaram nossa posição: consideramos essencial a comemoração dos aniversários, é o reconhecimento a pessoa singular, homenageia-se a sua presença singular no convívio coletivo. Quando os pais não "produziam" o aniversário, a Escola o fazia da maneira mais simples (pipocas, sucos e "parabéns-a-você") de forma a registrar a data. As crianças se sentem "super-reconhecidas", o dia do aniversário é o "seu dia". Muitas crianças com aniversário fora do período letivo fazem questão de comemorá-lo na Escola em outra data, reivindicando este "carinho".

pais mandam "brindes", trazem o que comer e beber e a Escola é decorada pela equipe e crianças de véspera. Todos os adultos estão igualmente envolvidos durante a festa para atender às crianças, fazer as pipocas, o quentão e preparar os sucos de uva. Há brincadeiras tradicionais para adultos e crianças, todos ganham os "brindes". Nas brincadeiras de competição como dança das cadeiras, dança com balão nos pés, etc. todos são premiados (vencedor e perdedores) e o vencedor ganha os aplausos de finalista. No Dia da Árvore a nossa ameixiera é decorada com bandeirinhas e fitas, valorizada como símbolo ecológico. O Dia da Criança é tratado como Semana da Criança, a casa é decorada no fim-de-semana pelos pais e equipe e durante toda a semana as crianças tem atividades fora da rotina: merendas feitas por elas, recreações coletivas, passeios mais longos (jardim zoológico, dia do parque, etc.), confeccionam presentes uns para os outros, festa à fantasia, etc. A comemoração do Dia do Professor e do Auxiliar de Administração Escolar, passou a ser comemorado no 4º ano da Escola, há uma festa organizada pela direção da Escola que também coordena a confecção de presentes pelas crianças para toda a equipe. O Natal corresponde mais à tradição, Papai Noel à caráter, presentes que cada pai manda para seu filho e uma mesa de "comes e bebes". A árvore de Natal, um galho seco de árvore, é decorado por todas as crianças, cada turma prepara um tipo de enfeite (bolinhas de isopor, figuras, fitas, tiras de papel colorido, etc), o que sobra é arranjado nas portas e paredes.

. . .

Como era grande o número de machucaduras provocadas pelos brinquedos bélicos e brincadeiras de guerra, monstros e super-

-heróis, foi combinado na Escola o "desarmamento infantil". O contrato feito entre professores e alunos e com apoio solicitado aos pais, estabeleceu que não seriam mais trazidos à Escola armas, nem seriam transformados em armas outros instrumentos como bastões, galhos, etc. Foram produzidas muitas almofadinhas para substituí-las e permite-se a arma de faz-de-conta invisível. Não se trata da condenação sumária do brinquedo bélico mas de evitar a exaltação da violência que já nos chega de formas variadas e constantes (televisão, jornal, cinema, revistinhas, contos, nas praças e nas ruas, etc.), visando, dentro da Escola, a proteção de acidentes e a aquisição de novas fontes de esgotamento da energia e agressividade naturais. Não é, porém, limitando os embates guerreiros gratuitos ou de luta pelo poder, que ocorrem entre as crianças, que são pequenas e estão elaborando a visão de mundo que embasará sua vida, que vamos atacar o problema pela raiz. As raízes reais da violência não se encontram nos "brinquedos de luta", mas na estrutura de nossa sociedade de classes tecno-burocrática e na ideologia da "guerra nas estrelas". Aqueles indignados com a violência perpetrada na estrutura social (desemprego, baixos salários, corrupção, inflação, decretos, política de saúde e habitação opressora, autoritarismo, discriminações) e nos programas de energia nuclear (super-armamento, radiação explosões atômicas, usinas nucleares, agressão ambiental, contaminações) têm um compromisso maior e mais difícil pela frente: contribuir para a transformação da estrutura social, promoção da saúde ambiental e busca de harmonia pessoal. As crianças podem inovar formas de resolver conflitos e obter atendimento de suas necessidades sem Jogos de Poder, se tiverem outros modelos e outras permissões dos

pais, professores e da sociedade (CECCIM, 1986). Quanto a brinquedos em geral, trazidos de casa, sempre originaram conflitos, pela propriedade do brinquedo, por isto estipulamos o "dia do brinquedo de casa", somente neste dia as crianças poderiam trazer seus próprios brinquedos. Mas, hoje, se pede aos pais que não tragam brinquedos de casa, a menos que para alguma atividade previamente combinada com os pais.

. . .

Como nesta faixa etária as crianças não diferenciam o que é fantasia do que é realidade, as estórias, contos de fadas e fábulas se incorporam ao seu mundo como dados de realidade, assim que é necessário uma adequada seleção da literatura infantil a fim de que não sejam incorporadas informações determinísticas de mundo, nem padrões estereotipados de conduta sexual, valores morais, preconceitos sociais, discriminações econômicas e padrões de felicidade. Procura-se evitar ao máximo enredos que funcionem dentro do triângulo perseguidor-salvador-vítima.

Os contos-de-fadas são facilmente assimilados como script (não é por acaso que se fala em "Complexo de Cinderela" ou "Síndrome de Peter Pan", por exemplo). OLIVEIRA (1986) trabalha exaustivamente com esta relação. Os contos-de-fadas podem ser considerados referendados por toda uma cultura, quanto ao seu papel de transmissão de modelos às crianças. Estão historicamente incorporados a cultura e passam de geração a geração (são contadas pelos adultos de hoje, que as ouviram de seus pais, que as ouviram de seus avós, que as ouviram dos bisavós...). OLIVEIRA (op. cit. p. 22) coloca que essa permanência ao longo das gerações só pode ser devida a identificação dos modelos que elas apresentam com as expectativas da sociedade em que elas perduram,

são paradigmas, e como tal recebem muita credibilidade. Os contos-de-fadas são veículos muito eficazes de ensinamento de um script para as crianças, são concisas (pouco cogestionadas de eventos, que é o caso de uma novela), a dinâmica é de poucos conteúdos e todos são importantes para a apreensão de conteúdo central (as novelas, por exemplo, têm muitos conteúdos subsidiários e paralelos ao conteúdo principal), tem um início, meio e fim claramente definidos (cenário, evento-chave, desequilíbrio e luta, final feliz) e respondem analogicamente à angústia de finitude da vida humana (o que é o mundo, quem são as pessoas, o que acontece com pessoas como eu?). O aspecto mágico dos contos é muito fascinante: castelos, príncipes, animais encantados, cavernas, fadas, etc., bem como o tempo em que são projetadas: "era uma vez ..", "no tempo em que os animais falavam ...", "muitos e muitos anos atrás ...". Quando as crianças ouvem contos-de-fadas, registram em seu estado de ego Pai os valores que a história introduz e também sentem as emoções correspondentes com seu estado de ego Criança e essa "dupla-entrada" valor-emoção, Pai-Criança, confere a maior relevância ao evento. A composição de tantos ingredientes: estrutura e enredo propícios, a faculdade de provocar a emoção, o conteúdo mágico, a proposição de valores e a identificação da criança com o personagem central colocam os contos-de-fadas como um instrumento ímpar na formação do script. Nenhuma outra forma sucedânea os substituem com qualificações equivalentes, citando alguns exemplos:

" 'A Bela Adormecida' ensina a menina a ser frágil e doente; 'Os Três Porquinhos' ensina a criança a não confiar no seu próprio discernimento, mas sim a buscar a decisão dos mais velhos; 'O Pequeno Polegar', ao contrário, ensina aos meninos que não devem confiar nos mais

velhos; e 'Peter Pan' estimula-os a não assumir responsabilidades" (op. cit. p. 26).

Se os contos-de-fada tem uma maior relevância como conteúdo de script, a literatura infantil, de forma geral, acumula dados no estado de ego Pai que corresponde aos valores ideológicos dominantes. NOSELLA (1981) estudando a ideologia subjacente aos livros didáticos próprios para a 1ª a 4ª séries no Brasil, que, em intenção, não se diferenciam dos livros para a faixa pré-escolar, mostra sua função na manutenção do "ethos" capitalista. Algumas características são constantes: um mundo imaginário (abstrato e não o real), estereotipado e idealizado. Fixam, fora do tempo e do espaço, modelos de comportamento e de relacionamento, valores absolutos em si mesmos e atitudes passivas diante do modelo de sociedade vigente. Há uma celebração do relacionamento vertical (doador/receptor) como "a relação de autoridade dos pais sobre os filhos, do homem sobre a mulher, de Deus sobre os seus fiéis, da Pátria sobre seus cidadãos, da natureza sobre o trabalhador, etc." (op.cit.p.213).

Por outro lado, em forma de fábula se pode ensinar e orientar. Histórias em que o herói tem o mesmo nome que o aluno e mostram como esse herói resolve problemas comuns à criança em questão, dá-lhe a dica de "como fazer" pela identificação, ou seja, recebe uma aula de modo agradável e valorizando sua imaginação. Por exemplo, era uma vez um menino chamado Tal, que não sabia abrir a caixa de lápis e a jogava no chão, até que um dia pediu ajuda para a professora esta lhe ensinou como fazê-lo .... As histórias são realmente apreciadas e inicia-se um trabalho de organização em roda para ler os livros: a criança entra em con-

tato com material escrito e ilustrado, aprende a seqüência esquerda para a direita, lê as figuras e desenvolve a concentração-atenção e o grupo pode discutir um tema que tornou-se referência comum.

. . .

As músicas de função pedagógica na pré-escola apresentam o mesmo doloroso quadro ideológico da literatura. Servem ao adiestramento condicionado, à inculcação sócio-cultural ideológica e à visão imbecilizante da criança. As canções são apropriadas para cada elemento da rotina (hora do recreio, da merenda, da higiene, do trabalhinho, etc.), reproduzem os valores burgueses de dominação ("se vou tossir ou espirrar/a mão no rosto não vou levar/ se vou tossir ou espirrar/ o meu lençinho eu vou usar", "vamos todos amiguinhos/ vamos todos trabalhar/ pois onde se trabalha/ a alegria há de reinar") e, muitas vezes encaram a criança como criatura completamente abstrata de conteúdo, história, função social e capacidade de refletir sobre o mundo ("pinto pelado/caiu no melado/levou uma surra/ficou depenado"). As mais comuns são "super-doutrinantes", orientando a obsessão por limpeza, o servilismo e a auto-repressão ("não falemos nome feio/imitemos a coruja/ que nunca fala nada/ mas não tem boca suja"). A música muitas vezes caiu no esquecimento na Escola, pelo rigor em não reproduzir tanto fiasco, mas há muitas brincadeiras que são muito sonoras, se pode musicalizar palavras e pesquisar ritmos. Com adequada seleção há muitas canções criativas e inteligentes.

. . .

Quanto a alfabetização, de nossa perspectiva educacional, consideramos que não há qualquer sentido em ensinar as crianças da pré-escola a ler e escrever se irão fazer exatamente isto na 1ª série da escola de primeiro grau. Neste sentido, a escola

não "alfabetiza", porém trabalha-se com material escrito, letras, palavras, frases e textos conforme a demanda das crianças. A maturação neurológica dos 5 aos 7 anos é suficiente para que a criança seja capaz de alfabetizar-se, mas "para que" isto seria uma meta na pré-escola? Muitos de nossos alunos do Jardim saem da escola sabendo ler e escrever, mas este aprendizado se dá num ritmo mais individual, pela correspondência de interesses da criança com adequação de procedimentos pedagógicos. A maioria quer escrever seu nome e reconhecer os nomes dos familiares, colegas e professores desde os quatro anos de idade. O material escrito é mesmo muito familiar às crianças de classe média. Os professores lêem, às vezes, nas reuniões de grupo o conteúdo da caderneta de anotações diárias e isto também desperta o desejo de eles próprios escreverem na caderneta para colocar situações que pensaram, coisas que fizeram, pessoas que visitaram, etc. Tivemos um aluno que, por diversas vezes, ele próprio escrevia a "caderneta".

. . .

A avaliação que a equipe faz dos resultados da proposta pedagógica é de que quanto mais se dá espaço, mais "encurralado" se fica, as crianças testam o limite e forçam sua ampliação. As crianças com mais tempo na Escola, orientam "naturalmente" os novos alunos e exigem respeito ao convívio coletivo. Dos que entraram na Escola desde o Maternal e permaneceram até o Jardim, se pode perceber mais claramente o conteúdo de sua evolução, essa permanência também reflete a concordância dos pais com os procedimentos, pois nesta faixa da escolaridade e pelo grande número de vagas no sistema pré-escolar para quem pode pagar é muito comum a troca de escola. As crianças que tem baixa frequência, comum na classe média que quase sempre pode contar



com avós e babás ou levar os filhos para o local de trabalho, impede um trabalho mais efetivo com a criança e a percepção do conteúdo evolutivo de suas aquisições. O nível de agressividade e "turbulência" são decrescentes ao longo do ano, na mesma medida em que os grupos vão se afinando e o currículo se adequando. A própria projeção no tempo da distribuição dos interesses é "tranquilizadora". As crianças que entraram já com mais idade tendiam a formar "gangs", como sub-grupos do grupo maior, para provocar o professor ou colegas menores ou dos meninos contra as meninas, etc. que foram sendo diluídos pela maior estruturação do tempo de parte do professor e de mais atividades esportivas (futebol, por exemplo) nas programações diárias. O desenvolvimento de atitudes de independência, em especial de auto-abastecimento, como uso de sanitário, lidar com o lanche, abrir e fechar portas, vestir-se e despir-se sozinho, etc. são percebidas de forma "palpável"; com mais ou menos 6 meses de Escola há verdadeiras transformações neste aspecto. Nas relações concretas do dia-a-dia não há teoria e sim muita intuição, presença e atenção. Há uma maior exigência das crianças em estruturar e programar seu tempo e uma nítida rejeição às rotinas. Os alunos do Jardim ao avaliar o que gostam e o que não gostam na "escolinha", destacaram com unanimidade a "merenda" como aquilo que mais gostam e a "reunião de grupo" como o que menos gostam (somente um voto a favor). Daí originou-se outra inovação, as reuniões passaram a ser feitas em volta da mesa (antes apenas as cadeiras eram dispostas em círculo ou as almofadas), também em diferentes locais (pátio da frente e dos fundos, sala das almofadas e sala de aula), em diferentes momentos do dia (no início, pouco antes da merenda ou logo após e antes do final). Es-

te aspecto volante parece mais útil que optar por uma modalidade.

. . .

Nesta faixa etária, a sexualidade está em crescente descoberta, às vezes flagramos jogos sexuais de duplas ou trios ou curiosidades no banheiro. Em nosso entendimento a descoberta dos genitais e da diferença dos sexos faz parte do processo de maturação biológica e como tal é abordado. Procura-se não entrever vergonha nas atitudes e responder sincera e objetivamente ao perguntado. A sexualização do corpo acompanha a ampliação da consciência corporal e como tal deve ser tratada, a demanda de mais informações e orientações mais objetivas ocorre um pouco mais tarde ao prenunciar da adolescência. Nota-se explosão de interesses que decaem tão surpreendentemente quando surgem.

. . .

As crianças mais contidas ou tímidas frente ao professor se "soltavam" com mais facilidade nas aulas de teatro ou na recreação coletiva em que seu professor também estava sob o "comando" de outro professor. O adulto agir como igual com as crianças não é "bancar a criança", infantilizar-se, mas atuar a partir de seu estado de ego Criança, de adulto que é.

O aprendizado se dá em experiências da realidade concreta para as crianças, os exemplos são do dia-a-dia, elas constroem boa parte dos jogos didáticos e muitos brinquedos a partir de materiais de sucata que a escola acumula em quantidade (potinhos, rolos de papel higiênico, tampas, caixas, escovas de dente usadas, etc). Os passeios são feitos sem "cordinha"; não há formação de fila para entrar ou sair da sala e a casa toda é usada com muita liberdade. São comuns os relatos dos pais nas situações do dia-a-dia sobre o desafio de seus filhos às suas respostas simplistas e desqualificantes: "Não sei não é resposta", "Estou falando contigo, me olha", "Não gostei", "Me explica porque", etc. Mostram independência, habilidades, capacidade de dar e receber afeto com espontaneidade, sem excessos e nem escassez, e transparência de emoções.

Os adultos são tratados por "tio" ou "tia" e temos tentado substituir o uso de qualquer forma de tratamento pelo próprio no-

me das pessoas. A designação "tio/tia" como forma de tratamento, carece de lógica, os adultos não se apresentam entre si como "tio/tia", mas o fazem em relação às crianças como se elas fossem seres delicados e frágeis e que precisam dessa designação para confiar nos adultos. Também pode indicar a preservação das relações de poder, chamar o adulto de "tio/tia" se presta para assegurar a superioridade sobre a criança. A rigor "tio/tia" indica relação de parentesco. Chamar de "professor" também pode indicar relação de poder se extrapola o reconhecimento da profissão de professor, chamar a todos pelo seu próprio nome ou apelido preferido parece suficiente.

No jardim há uma nítida divisão entre meninos e meninas. Eles não gostam que elas joguem futebol junto com eles, apesar de que muitas vezes é a professora que apita os jogos. As meninas adoram brincar com maquilagem, enquanto os meninos pouco se interessam. Não se luta contra, mas evita-se distinguir o tratamento ou valorizar as condutas com elogios, repressões, piadas, etc.

. . . .

Foram realizadas entrevistas com gravador em todas as turmas na forma de uma brincadeira de reportagem com o grupo todo e se obteve alguns relatos quanto ao que gostam e o que não gostam na escola e na sua professora. Como as informações foram soltas e dispersas apresento descritivamente seus comentários.

Os alunos do Maternal dizem que gostam da Escola e o que mais gostam é "fazer trabalhinho", "de argila", "de brincar" e "pintar com tinta". O que não gostam: "se batem em mim eu não gosto", um aluno diz que não gosta "de trabalhar, fazer trabalhinho" e, outro que não gosta de "fazer pintura com cola" (cola plástica colorida). Sobre sua professora, os alunos colocaram que gostam muito dela e explicaram sua colocação mas que nem sempre ela está legal.

Gostam porque "ela brinca" e não gostam quando "ela grita".

Os alunos do Intermediário acham a escola boa, gostam de "trabalhinho", "brincar", "ouvir música" (discos), "das festas" e "da rede". Não gostam "de reunião", "quando tem chuva" e um diz não gostar de "trabalhinho". Sobre a professora, dizem que ela é legal, gostam que ela pergunta "o que querem fazer no trabalhinho".

Os alunos do Jardim dizem que "essa escola é muito legal", gostam de "trabalhinho", "brincar", "se fantasiar", "merendar" e "fazer recreação" (oficina de Educação Física). Não gostam "quando tem gritos", um aluno diz que não gosta "de jogar memória" e, outro de "fazer trabalhinhos". Alguns dizem que não gostam que "joguem argila no chão" ou "deixem brinquedos espalhados". Sobre a professora, dizem que ela é boa mas que não gostam quando "ela quer mandar em nós" ou quando "ela grita". Um aluno disse que não gosta da professora.

De um modo geral, a proposta pedagógica da Escola Floquinho Quente encoraja a autonomia e a cooperação mas não há homogeneidade de resultados, há muita disputa por alguns brinquedos e pelos balanços (só há 2). Algumas crianças que nos chegaram muito agressivas, saíram do mesmo jeito. Foi impedido que os alunos trouxessem brinquedos de casa porque não conseguimos lidar com a posse privada dos brinquedos trazidos de casa. Houve alguns casos, mais raros, em que determinadas crianças eram evitadas pelos colegas em qualquer formação de equipes (para jogos, torcidas, dramatizações, etc.) e crianças que choravam para não ficarem na Escola durante meses e até um ano inteiro. A proposta é experimental e continua em experimentação, a observação das crianças e seus comentários, o engajamento dos pais e dos membros da equipe é que estão constituindo sua consistência.

#### 4.2.3 - Relacionamento com a Família

Entendemos como fundamental para um trabalho educativo efetivo, na perspectiva de uma nova educação, que a escola e a família se identifiquem no que diz respeito às formas de lidar com as crianças e nos objetivos da pré-escola. Assim, é importante que se estabeleçam várias formas de contato entre os pais e a escola para que se alcance uma comunicação efetiva. A mediação da escola, para modificar a superestrutura, só pode se dar no momento participativo que traz à situação de trabalho as contradições das relações sociais que conservam a superestrutura. Além de tudo, precisamos criar espaços juntos para superar o cotidiano de um sistema explorador. O desenvolvimento de uma prática social cooperativa (relacionamento participativo de igualdade) entre pais e escola pode ampliar a troca de críticas com capacidade de consciência política de si e da estrutura social.

O relacionamento com a família não é simples, em geral, as famílias não estão dispostas a se engajarem às propostas da escola. Os pais de classe média parecem ter uma postura de compra-e-venda de serviços com relação a escola, extremamente impessoal e unilateralizante. Escolhem as escolas, matriculam os filhos, pagam as mensalidades e querem ver os filhos felizes. Se os filhos choram, se machucam ou a professora deixa que se sujeem, então, levam a criança para outra escola, não pagam os atrasados ou o mês em curso e exigem a devolução dos materiais que trouxeram e a parte do pagamento referente aos dias não frequentados. Se a escola solicita muito a presença dos pais para dis-

cutir sua pedagogia é porque é amadora e, se é colocada em discussão a situação econômica é porque não sabem administrá-la. A colaboração real é bem mais rara e se dirige à práticas formais e objetivas como manter os pagamentos em dia, enviar os materiais solicitados, respeitar os horários de chegada e saída, acompanhar nos passeios e vir nas reuniões principais. (É claro que esta é uma representação muito grosseira, mas muitos proprietários de "escolinhas" com as quais tenho contato concordam com ela). Assim, que compartilhar com os pais o projeto integral de escola é uma trajetória que requer planejamento, estratégia e uma série de tarefas organizativas. As idéias pedagógicas e sua conexão com o contexto social que se quer mudar precisam ser introduzidas de forma a revelar as contradições e as possibilidades de superação. No processo de introdução mais clara do projeto vai se evidenciando quais pais se identificam e quais se opõem ("a sociedade é competitiva e as crianças devem aprender a competir"; "se for estimulada a independência das crianças, se tornarão tiranas"; "a sociedade não pode ser mudada"; "as coisas estão bem como são"; "a escola faça como achar melhor, nós continuaremos os mesmos").

Na Escola Floquinho Quente o relacionamento com os pais é bastante enfocado e sua conquista vem adquirindo novos contornos na mesma medida em que o trabalho intra-equipe e com as crianças vai se tornando mais consistente. Aos poucos busca-se os pais mais incisivamente e não só os proprietários exercem essa busca, mas o coletivo de agentes da Escola.

Os pais recebem, na matrícula, dois folhetos que orientam sobre a "filosofia" da Escola e o arcabouço das práticas peda-

gógicas e um "manual" com o esquema geral de funcionamento da Escola. Os dois primeiros foram criados no primeiro ano como material de divulgação e o "manual" substituiu o folheto de regulamento interno que era muito formal e pobre em repassar aos pais as características do "jeitão" da Escola.

O folheto que diz respeito a "filosofia" traz um discurso humanista com "toques" sobre a necessidade de lançar as bases para um mundo novo onde adultos e crianças sejam sujeitos de uma proposta educacional engajada nesta construção, apontando como caminhos a autonomia, a cooperação, a consciência ecológica e a fraternidade como extensão destes princípios numa perspectiva de pacificação universal.

O folheto que traz o arcabouço das práticas pedagógicas sugere as ações para esta caminhada com propostas que se dirigem às crianças, como número de crianças por turma, divisão das turmas, momentos de integração de todas as crianças e professores, caderneta de anotações diárias e um currículo que relacione indivíduo e sociedade; e propostas que se dirigem às famílias como reuniões gerais com os pais, sessões de matroginástica, passeios extra-classe, curso e grupos.

O "manual" intitulado Esquema de Funcionamento da Escola é um material mais abrangente com conteúdos sobre o corpo docente, composição das turmas, planejamento do trabalho, formas de avaliação, participação dos pais, período de adaptação, rotinas, cuidados com a criança e recomendações sobre material individual que vem de casa.

Fazíamos uma extensa entrevista inicial com os pais em que

se investigava todo o processo evolutivo da criança desde a gestação e suas características atuais. Tal entrevista, realizada por técnico da Escola, deveria ser debatida em reunião de equipe para subsidiar o atendimento à criança de forma integralizada. Como por questões da organização da equipe, não estavam sendo debatidas e apenas o entrevistador tinha esses dados acumulados, deixaram de ser efetivadas. A equipe ressentiu-se da falta dessas informações, mas não parece afetar objetivamente a prática.

Tanto os pais como os professores solicitam entrevistas sempre que julgam necessário. Conforme as situações, os pais envolvidos ou o professor em questão, as entrevistas são realizadas somente pelo professor, pelo professor e um técnico da Escola ou somente pelo técnico. Quando a solicitação parte do professor, sempre é discutida a sua abordagem em reunião de equipe.

A caderneta de anotações diárias foi implantada desde o início da Escola, mas seu caráter e utilidade se modificou. Seu objetivo principal é o fluxo permanente de informações entre casa e Escola, serve para informarem sobre medicamentos de que a criança está fazendo uso, solicitar determinados cuidados para situações específicas, relatar acontecimentos importantes com a criança que permita ao professor reconhecer mudanças de comportamento da criança (porque está mais triste ou mais eufórica, quem são as pessoas de quem está falando, etc.) e fazer perguntas. Os professores anotam diariamente o que a criança fez ou não quis fazer, se houve alguma briga, se chorou, se passou bem o período, se comeu o lanche ou não e porquê, passar recados,



pedir materiais e responder dúvidas dos pais. Aos poucos, a "caderнета" foi se transformando num importante instrumento de avaliação. O professor relatava ganhos de desenvolvimento da criança, habilidades novas, relacionamento no grupo, condutas principais e propunha combinações com os pais. Os pais deveriam relatar suas observações com relação as mesmas coisas. A "caderнета" também passou a servir como importante canal de troca de reconhecimentos família-Escola ou família-professor (troca de críticas e troca de carícias). Uma das mães coloca que "nesta Escola há comunicação família → escola, enquanto o comum é escola → família".

Os professores preenchem diariamente a caderneta com todas as suas observações, já os pais distribuem-se entre os que preenchem com observações substanciais e os que repetem sempre a mesma coisa e os que preenchem eventualmente e os que não preenchem nunca. Algumas vezes pensamos em desistir do sistema de caderneta devido ao pouco comprometimento com a mesma de parte dos pais e o esforço que representa para o professor conseguir preencher todas elas. Essa discussão foi trazida diversas vezes para as reuniões de pais e chegamos ao consenso de que permaneceriam e foi estabelecido um contrato de que o professor faria anotações com a similaridade intencional dos pais. Ou seja, se o pai não escreve, o professor não está obrigado a escrever; se o pai é "super-conciso", o professor também o será; se o pai avalia, comenta e registra as ocorrências significativas, o professor também o fará. As cadernetas mais preenchidas oferecem um magnífico quadro evolutivo da criança e uma memória registrada de toda sua experiência nesta etapa da vida.

As reuniões gerais dos pais (assembléias de pais) são realizadas bimestralmente. No início eram semestrais, mas a pouca presença nos deixava preocupados e decidimos encurtar o espaçamento entre as mesmas na possibilidade de contarmos em cada reunião com aqueles que não puderam participar das outras. As reuniões ocorriam sempre em sábados pela manhã, e pela mesma razão da pouca presença, passaram a ser rotativas em dias de semana à noite e sábados pela manhã. Continuava pequena a participação e a Escola resolveu emitir um calendário desde o início do ano com todas as datas de reunião para previsão dos pais, mas nada modificou. Os pais que também se preocuparam com isto sugeriram que durante a semana anterior à reunião se mandasse avisos via caderneta ou Circular por vários dias. Todas as experiências implementadas até agora não ampliaram o número de presenças, nota-se que apenas aqueles pais que possuem uma identificação com o projeto político da Escola comparecem as reuniões, o restante já consome o produto e não precisa discutir sua direção.

As reuniões gerais têm basicamente quatro momentos estruturais. O primeiro é o "momento dos avisos", onde se esclarece alterações da rotina, se informa sobre programações, alterações no quadro de pessoal e reajuste de mensalidades e se apresenta resultados da produção das crianças. O segundo, é o "momento de problematização", onde se coloca em discussão temas de interesse da Escola, como qual a avaliação que os pais fazem, como devem ser as comemorações (aniversários, São João, Natal, Páscoa, etc.), pontos teóricos da prática pedagógica (exposição de temas da educação e socialização infantil), planeja-

mento econômico, reformas, etc... O terceiro, é o "momento das combinações", em que se busca deliberar sobre pontos de conflito casa-escola, preenchimento da caderneta, respeito aos horários, qualidade e quantidade das merendas trazidas de casa, etc. Por último, o "momento Floquinho", em que se passa subjetivamente elementos da "filosofia", é um momento mais criativo e diversificado; a equipe já contou a História do Floquinho Quente e cantou uma canção muito conhecida dos alunos; os pais já pintaram painés para decorar a sala das almofadas e fizeram apresentações por duplas (duas pessoas que comentam sobre si mesmas e depois uma apresenta a outra para o grupo), sessão de perguntas e respostas sobre condutas com crianças, questionamentos sobre práticas desenvolvidas. As reuniões permitem a influência decisiva do grupo de pais no funcionamento da Escola, tanto a nível do trabalho pedagógico, propriamente dito, como da estrutura administrativa da Escola, através de críticas, sugestões e formas de cooperação.

Em uma dessas reuniões foi sugerida a criação de um espaço alternativo para o encontro dos pais que não tivesse uma estruturação prévia para oportunizar a aproximação afetiva do grupo. Foi criado o Encontro de Pais agendado para o primeiro sábado de cada mês. Neste Encontro, vem quem quer, cada um traz alguma coisa para comer ou beber e fala-se de coisas pessoais, da Escola ou das crianças. Nestes Encontros, também se discute e prepara atividades para as crianças, se redecora a casa e se discute temas de interesse geral decididos na hora ou combinados de um Encontro para outro, como foi o caso da Literatura Infantil e da sexualidade.

A Escola realiza, uma vez por ano, um curso aberto à comunidade, mas visando especialmente os pais, onde se repassa os conteúdos teóricos que embasam o trabalho pedagógico. É o curso de Relacionamento Cooperativo entre Pais e Filhos, com alguns exercícios vivenciais relacionados com a teoria e pode, como tem acontecido, ter continuidade através de um Grupo de Crescimento com objetivo de reeducação e treinamento teórico-vivencial. Os pais que participaram do Curso e, em especial, os que participaram do Grupo de Crescimento mudaram muito seu relacionamento com a Escola e também com os filhos. Considerada a totalidade de pais, 23,5% destes participaram de Cursos e/ou Grupos na Escola. O fato de eles próprios terem uma atividade na Escola tornou a casa mais íntima e usufruem do espaço com maior liberdade e intimidade. O conhecimento gerado trouxe à reflexão suas condutas com os filhos e se apoiavam na Escola para reforçar suas novas idéias. Esse maior envolvimento com os conceitos de autonomia e cooperação também gerou consultas aos técnicos da Escola sobre situações de seu cotidiano fora da Escola, como relações no trabalho, com a família e vida social. Às vezes, chegamos mesmo a discussões de caráter sociológico extremamente ricas. Estes pais tinham uma participação muito destacada nas reuniões gerais pois se sentiam apropriados do projeto maior da Escola.

Na publicação "Floquinho dá o toque", informativo da Escola, que sai mais ou menos a cada três meses, há também um espaço reservado para os pais. O "Floquinho dá o toque" é um jornalzinho artesanal, inicialmente reproduzido em off-set, atualmente é reproduzido em mimeógrafo à álcool. A primeira página cons-

ta de um artigo selecionado entre a equipe e coloca alguma reflexão educacional, nas seguintes há divulgação de eventos da Escola (que vão ocorrer ou, em forma de avaliação, os já ocorridos), anúncio de nascimento de irmãos ou filhos da equipe, frases "divertidas" das crianças, tira de quadrinhos da Mafalda ou charges colhidas de revistas ou jornais, artigos ou depoimentos de membros da equipe, uma coluna com os nomes de todos os membros da equipe e "espaço para o toque dos pais". Este último, foi ocupado apenas uma vez por um pai que publicou um poema feito para o filho.

As festas de São João e Natal são bem freqüentadas pelos pais, e conseguir "soltar" sua própria Criança interior é um forte desinibidor psíquico, pois vêm às festas no papel de Pai: "É bom para os filhos verem seus pais participando de seu mundo"; só que, nestes termos, a "participação" é vertical, de poder, o adulto traz e cuida das crianças, estas devem brincar e se divertir, enquanto os adultos estruturam o seu tempo entre si mesmos. A festa de São João oferece mais possibilidades de "mexer" com este estereótipo pois a casa toda se põe em movimento, as crianças ficam muito eufóricas e muitas das brincadeiras organizadas incluem os pais ou se dirigem especificamente a eles. A última Semana da Criança trouxe uma inovação muito gostosa, foi organizada a "Festa de Pais para Filhos". Em dois dias da semana 1 hora antes do final do período, os pais dispostos e disponíveis vinham chegando para demonstrar ao público de alunos e professores os seus dotes artísticos: tocar instrumentos, cantar, dançar, contar piada, etc. E foi um sucesso.

A Escola está sempre aberta para os pais, eles podem en-

trar pela casa; eles mesmos recolhem as merendeiras que ficam sempre na cozinha e têm contato direto com os professores de seus filhos. Alguns se demoram bastante em "papos" com a equipe na chegada ou na saída, mas a maioria chega e sai com bastante rapidez. Se, por um lado, o projeto político-pedagógico vai se clarificando e selecionando seus colaboradores, por outro, tristemente, se confirma a passividade e submissão dos cidadãos às imposições de uma sociedade de classes, exploradora e opressora. Muitos pais não ocupam os espaços abertos a eles, não pretendem influir na escola em que colocam seus filhos e fogem da possibilidade de auto-revelar-se nos momentos participativos. São muitas as formas de participação e engajamento e almeja-se, realmente, um relacionamento cooperativo com os pais na construção da estrutura educativa que se oferece à criança.

#### 4.3 - A HISTÓRIA DOS PAIS E SUA OPÇÃO PELA ESCOLA

Para a compreensão das imposições que levam os pais a colocarem seus filhos numa pré-escola e quais as expectativas de classe com relação a formação de seus filhos e, por outro lado, para a compreensão da reprodução das relações sociais de produção e a reprodução da classe média que permita identificar que alcance pode ter uma proposta de autonomia e cooperação como projeto educacional da pré-escola foram realizadas 37 entrevistas com os pais. As entrevistas foram de tipo semi-estruturada (seguindo um roteiro), buscando construir um quadro histórico e atual de escolaridade e trabalho dos sujeitos para "clarear" se os antecedentes dos pais repercutem na adesão ou não à proposta de escola. Essas entrevistas foram gravadas e se deram, confor-

me a conveniência para os pais, em suas residências, local de trabalho ou na própria Escola. Da mesma forma, os horários variaram, sendo algumas durante o dia, outras na parte da noite, em dias de semana ou fins-de-semana.

A minha posição como pesquisador e membro da instituição e grupo pesquisado permite uma postura dialógica que facilita a compreensão de sentido, uma visão de conjunto, e une os interesses da pesquisa aos interesses da Escola. As entrevistas não foram sempre iguais, nem duraram o mesmo tempo, pois o roteiro (Anexo VIII) não tinha a finalidade de limitar as informações, mas servir de guia e estrutura para o pesquisador e pesquisados. O roteiro era apresentado ao entrevistado antes de iniciar a gravação e discutido, se desejado.

Ao final do processo de coleta de dados contava com 30 horas de entrevistas gravadas e várias páginas de anotações de campo. A média de duração das entrevistas foi de 45 min, a maioria oscilando de 30 min, a 1 hora e dois casos extremos: uma de 15 min, e outra de 2:22h. A brevidade de 15 min, nestes entrevistas realmente chama a atenção, pois a maioria das questões formuladas permitiam um relato histórico e de experiências dificilmente resumíveis em muito poucas palavras. A entrevistada, uma mulher jovem, estudou até a 2ª série do segundo grau, nasceu no interior do Rio Grande do Sul, não trabalha "para poder acompanhar o marido que é transferido de local de trabalho com freqüência", também não realiza tarefas domésticas, morou em diversas cidades interioranas do país e só agora numa capital (está em Porto Alegre a menos de um ano), ocupa o tempo com televisão, ginástica, lendo revistas e escrevendo cartas e não

quer qualquer vínculo de trabalho ou associativo porque terá que mudar de cidade em algum momento ("pois que adianta, seria um erro para mim, estaria sendo criança e egoísta"). A entrevista mais longa se deu com um pai envolvido com o maior número de atividades propostas aos pais e que decidiu morar neste bairro, já que estava de mudança, para estar próximo da escola que optou para seus filhos.

Cada entrevista é única e revela um universo de sentido subjetivo. Por outro lado permite aproximações que expressam as características do grupo social por suas equilibrações internas (provêm da mesma formação social, vivem a mesma época e lugar). Procedi, primeiramente, a uma análise vertical das entrevistas (para dentro das mesmas), fazendo um "protocolo" de cada uma que ordenasse os dados colhidos em porções manejáveis para uma posterior análise horizontal (cruzando os dados) de aproximação das informações. Alguns dados são constantes, se repetem em cada entrevista, outros, são variáveis, individualizam, especializam; são os contrapontos. A qualificação dos dados constantes e variáveis expõem a ambigüidade, contradição, processo e dinamismo das experiências, conhecimento e consciência que os sujeitos tem dos mesmos. Os dados de observação participante sobre o contexto da Escola, a relação dos pais com os professores, com a direção e com seus filhos permitem confrontar certas informações elaboradas intelectualmente ao responderem uma entrevista, momento, em certo sentido, artificial e que na prática, articulam-se sob diferentes formas.

Já discuti anteriormente como foram marcadas as entrevistas e porque foram limitadas em 37 respondentes. Cabe destacar,



agora, que a maior parte dos respondentes, 64,86% foram do sexo feminino. É interessante acrescentar que 96% de todas as matrículas feitas na Escola, durante esses quatro anos, foram efetuadas pelas mães (comprovável pelas fichas de matrículas assinadas pelo responsável).

Isto aponta para uma das características culturais de nossa sociedade (que não é privilégio da classe média): a mulher é a responsável pela educação e saúde dos filhos, é o papel materno clássico. Sem dúvida esse papel da mulher é explorado ideologicamente de forma a reproduzir a estrutura de família socialmente necessária. A centralidade atribuída a mulher como agente socializador da criança interpõe-se nas lutas de libertação da mulher e reproduz, na socialização das crianças, as relações que predominam na sociedade decorrentes da divisão sexual das funções sociais e do trabalho. Essa divisão ideológica, já que não é biológica, sem a consciência crítica e reflexiva necessária, instala com a maior "naturalidade" a aceitação da moral burguesa. Ressalvando as contradições de classe, é importante referir este alerta ao quadro já traçado do perfil das famílias em que este grupo social não está expressivamente engajado na busca ativa de ações que contribuam para a recomposição da consciência fragmentária a que os sujeitos estão submetidos pela alienação do trabalho e opressões de uma sociedade de classes de moral burguesa de um sistema de produção capitalista.

Como os sujeitos pertencem ao mesmo grupo sócio-econômico, estão sujeitos a mesma influência ideológica, mas suas estratégias pessoais de sobrevivência (adaptação) nesta sociedade ou mesmo de resistência (defesa) e o conjunto de padrões e valores individuais, aos quais aderiram como estratégias válidas quando eram crianças, são pontos de diferenciação que concorrem

para as opções que hoje fazem para seus filhos e à adoção de diferentes formas de engajamento social e político.

A faixa etária predominante dos respondentes indica já um compromisso com um determinado estilo de vida (entre 26 a 42 anos de idade). Nesse sentido os indivíduos tendem a pensar a realidade a partir dos padrões superestruturais já experimentados e suficientemente armazenados no seu estado de ego Pai. Os adultos podem ter dificuldades quando seguem essas regras sem questioná-las, quando se deixam convencer de que são o único modo certo de resolver problemas, de se comportar, de pensar, etc. É a consciência fragmentária em que boa parte dos processos em que os indivíduos estão envolvidos ocorre fora de sua consciência; até que esses processos retornem em crítica e reflexão.

TABELA 6 - Distribuição Etária dos Sujeitos.

Faixa Etária	nº	%
25  ----- 30	15	41
30  ----- 35	12	32
35  ----- 40	8	22
40  ----- 45	2	5
<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

A experiência de socialização dos sujeitos, quanto ao ambiente cultural e espacial onde viveram sua primeira infância (até os 6 a 8 anos de idade), pode ser distribuída em cidades

capitais e cidades do interior. As cidades capitais, em geral, possuem um processo de urbanização mais antigo e apresentam um estilo metropolitano de organização do espaço e do cotidiano de vida. As cidades de interior, especialmente a 30 anos atrás, apresentam um estilo mais comunitário de vida (o que implica em maior controle moral, "todos se conhecem") e uma organização espacial muito mais permissiva ao contato com a natureza e à liberdade de movimento das crianças. A distribuição encontrada foi de 38,89% para capitais estaduais e 61,11% para cidades de interior. Um dos sujeitos não é brasileiro, nasceu e viveu até os 4 anos de idade na Itália, conservando esta nacionalidade (não o incluí no dado percentual acima). A experiência espacial da socialização dos sujeitos reflete-se nas motivações de alguns para levar os filhos à pré-escola.

As motivações que levaram os sujeitos a optarem pela pré-escola para seus filhos comportam vários fatores, que serão categorizados de forma a abranger a totalidade de motivos. "Grosso modo" as manifestações apresentam dois determinantes: aqueles que se pode chamar "centrados no desenvolvimento da criança" e aqueles que se pode chamar "alheios à criança". Os determinantes centrados na criança se orientam por demandas da própria criança, a pré-escola surge como a opção de contribuição para seu processo de formação, enquanto os determinantes alheios à criança se orientam por demandas da família, a pré-escola surge como forma de investimento em capital cultural para a escolaridade de 1º grau ou como solução para as necessidades de trabalho dos pais. Foi observada a distribuição de 43,24% para o primeiro determinante de forma exclusiva, de 5,41% para o se-

gundo, exclusivamente, e 48,65% para os dois determinantes de forma combinada. Um dos sujeitos (2,70%) alega não tomar partido na decisão de colocar, ou não, o filho em pré-escola, pois, por não morar com o filho, esta é uma decisão unicamente da mãe. Os determinantes centrados no desenvolvimento da criança foram agrupados nas seguintes categorias: sociabilidade, ampliação do espaço físico e desenvolvimento psicopedagógico. Os determinantes alheios à criança, nas categorias: demanda de trabalho dos pais e preparação para a primeira série.

Determinantes centrados no desenvolvimento da criança:

a) Sociabilidade - apontada por 67,6% dos sujeitos, traduz-se nas seguintes colocações:

- oportunizar a convivência com outras crianças;
- para não ficarem sempre em casa;
- porque filho único fica muito sozinho;
- para se tornar mais independente e
- para ter os primeiros contatos com a sociedade ao nível deles.

b) Ampliação do Espaço Físico - referido por 8,10% dos sujeitos, traduzida em:

- criança que mora em apartamento precisa de mais espaço;
- na cidade as crianças não podem brincar na rua e
- criança de cidade precisa espaços definidos para o lazer e criação livres, no interior todo o espaço é livre.

c) Desenvolvimento Psicopedagógico - lembrado por 48,6% dos sujeitos, assim colocado:

- dar oportunidade da criança experimentar outras coisas;

- ficando com empregadas, acabam ficando sentados diante da TV;
- precisam de um local onde possam se desenvolver;
- desenvolver habilidades que o trabalho escolar oportuniza;
- ampliar o referencial de ação;
- desenvolver as potencialidades;
- ampliar as oportunidades da criança;
- em escolinha aprendem coisas;
- realizar atividades estruturadas, a escola substitui a mãe nas funções que ela não tem condições de atender;
- precisam de pessoas esclarecidas para orientá-las;
- estão na idade de aprender, aprender coisas boas, coisas da idade deles e
- ocupar o tempo de maneira produtiva.

Determinantes alheios à criança:

a) Demanda de trabalho dos pais - salientada por 46% dos sujeitos, expressa-se por:

- pais trabalham fora;
- a mãe queria voltar a estudar e trabalhar e
- o trabalho de casa aumentou muito quando nasceu outro filho.

b) Preparação para a 1ª série - destacada por 11% dos sujeitos, justificada da seguinte forma:

- para não ter um choque quando for para a 1ª série;
- para se preparar para o 1º ciclo;
- adquirir hábitos escolares que facilitem para o 1º grau;
- ter noção de escolaridade e

- receber informação para o 1º grau.

Quando aparecem combinados os dois determinantes, a "demanda de trabalho dos pais" é apresentada em 72% das respostas, "preparação para a 1ª série" em 22% e estas duas categorias juntas em 6%.

Neste grupo social, as demandas da família na opção por pré-escola são bastante nítidas e a maioria associa esta condição ao reconhecimento de algumas necessidades das crianças. Também se nota muitas expectativas de classe com relação a pré-escola: que as crianças tenham contato com outras crianças (família de poucos filhos) e desenvolvam potencialidades (aprimoramento intelectual e físico), ocupando o tempo mais produtivamente (as empregadas os colocam na frente da TV), num espaço protegido de lazer (moram em apartamentos de ruas movimentadas) e garantindo para a criança a continuidade casa-escola, enquanto os pais trabalham. Outras manifestações apontam para o engajamento com um projeto educacional, como ampliar o referencial de ação, num local para oportunizar e experienciar coisas novas em que aprendam coisas da idade com pessoas que saibam orientá-las. Algumas manifestações refletem os valores e aspirações que estão impregnados na sociedade. Os mais críticos talvez tenham uma maior preocupação com o projeto educacional do que o cumprimento liberal de expectativas de classe. As respostas de todos os sujeitos não são homogêneas e as respostas de cada um contêm contradições, é possível que a vinculação orgânica do pais à pedagogia da Escola permita reflexão e crítica como possibilidade real de mudança dos dois lados.

Os critérios que os sujeitos listam para a escolha de uma escola para seus filhos podem ser agrupados em duas categorias: critérios de casualidade e critérios de consciência. (Esses critérios não se referem a opção pela Escola Floquinho Quente, a investigação visava critérios gerais).

Os sujeitos se distribuíram em 67,57% que se utilizam predominantemente de critérios de consciência e 32,43% que se orientam por critérios predominantemente casuais. Estes critérios apresentam suas categorias internas, e aparecem de forma combinada na maioria das respostas, assim vou apresentá-los conforme o número de vezes que ocorreram.

#### Critérios de consciência:

a) Proposta pedagógica - apareceu na colocação de 62,16% dos sujeitos.

- filosofia mas aberta, não autoritária e não disciplinante;
- as linhas pedagógicas que adota;
- possibilidade de acompanhar o trabalho;
- quais as atividades que a escola propõe;
- oferecer certa dose de disciplina, sem castração;
- trabalhar responsabilidades de acordo com a idade;
- não seja cheia de leizinhas, normas, uniformes, exigências de comportamento;
- que não valorize hierarquias, papéis estereotipados de homem e mulher e valores morais burgueses;
- que não tenha orientação ou educação religiosa;
- postura ideológica de transformação social;
- ofereça conteúdos preparatórios para o 1º Grau;
- proposta de trabalho que busque desenvolver a criativi-

dade;

- respeito ao ritmo das crianças e
- desenvolver a autonomia e independência.

b) Estrutura Organizacional - apontada por 13,51% dos sujeitos.

- formação e capacitação dos professores;
- apoio psicopedagógico profissional e
- número de funcionários.

c) Composição das turmas - em 10,81% dos sujeitos.

- poucos alunos por professor;
- sem muita variação de idade por turma e
- grupos por estágio evolutivo.

d) Infra-estrutura física - em 18,91% dos sujeitos

- local agradável;
- salas de bom tamanho;
- tamanho do pátio;
- ambiente claro e alegre e
- espaço bom.

e) Colocação sócio-econômica - em 10,81% dos sujeitos.

- colegas de mesmo nível sócio-econômico e
- pertencer à rede privada.

Critérios de casualidade:

a) Proximidade - apontado por 18,92% dos sujeitos cujos critérios de escolha de escola foram predominantemente casuais.

- próximo da residência ou local de trabalho dos pais.

b) Indicação de conhecidos - aparece em 10,81% dos sujeitos



- ter referências.

c) Clima organizacional - colocado por 18,92% dos sujeitos.

- afetividade demonstrada;

- pessoas delicadas;

- "cara" agradável e

- não importa o conteúdo desde que as pessoas sejam legais.

Destaco que entre as respostas caracterizadas como predominantemente de consciência o critério "proximidade" também aparece em 12% dos sujeitos e o critério "indicação de conhecidos" em 32% destes. Tal representação sugere uma postura passiva na busca de uma escola que corresponda aos seus critérios. Esta interpretação confirma-se na análise das entrevistas individuais e dados de observação participante destes sujeitos.

As respostas foram caracterizadas como "predominantemente" porque comportam contradições. Nota-se que ao lado de critérios nitidamente críticos há critérios eminentemente casuais. A busca ativa ou passiva que os sujeitos empreendem revela a presença, ou não, de um projeto educacional claro, definido por parte dos pais para seus filhos. A própria escola pode estimular a consciência crítica pela sua forma de relacionamento com os pais e exposição de sua política pedagógica. Neste sentido a colocação de uma das mães é muito clara em relação a Escola Floquinho Quente: "Eu procurava instalações e proximidade, hoje busco conhecer a filosofia do trabalho escolar, as intenções e propostas. Avalio pela vivência com a Floquinho Quente". A colocação de outra mãe reflete claramente a postura descomprometida: "Para mim é muito simples: se a criança não gostar, eu tiro logo e

ponho em outra".

A maioria dos pais freqüentou algum nível de pré-escola, na proporção de 59,5% contra 37,8% que iniciou sua escolaridade em classes de alfabetização (1ª série) e um caso que foi à escola a partir da 3ª série (antes estudava com a mãe que era professora primária), representando 2,7%. Temos até aqui um grupo com alto nível de escolaridade, cuja maioria tem uma experiência espacial de infância vivida em cidades de interior, com demandas de tempo em sua vida de adulto que os privam do contato constante com os filhos e que, quando crianças, a maioria freqüentou pré-escola. Para este grupo soa como algo bastante óbvio colocar os filhos em pré-escola, no mínimo é uma opção que concorda com as experiências e necessidades dos pais. Ir à pré-escola é quase tão óbvio como provavelmente todos os filhos irão à escola posterior, ainda que o nível pré-escolar não tenha o mesmo destaque na Política Nacional de Educação.

Para conhecer a história de escolaridade dos pais, que permitisse reconhecer a relevância que atribuem à escola e quais os resultados que sua experiência escolar promoveu, iniciei pela investigação do tipo de escola que freqüentaram.

A distribuição dos sujeitos com relação a dependência administrativa das escolas que freqüentaram de acordo com os níveis de alfabetização, 1º Grau, 2º Grau e curso superior está expressa na tabela 7. A diferenciação da alfabetização justifica-se pela importância deste nível no início do processo de escolarização e apreensão dos primeiros hábitos para a leitura e escrita (primeiras competências formalmente intelectuais so-

bre o mundo).

**TABELA 7** - Distribuição dos Sujeitos com Relação a Dependência Administrativa das Escolas de Acordo com os Níveis de Escolaridade

Depend. Adm. Grau	Privada		Pública		Ambas		Total	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
1º	11	30	9	24	17	46	37	100
2º	21	57	13	35	3	8	37	100
3º	15	60	10	40	-	-	25	100*
Alfabetização	16	44	20	56	-	-	36	100*

\* O 3º grau refere-se a curso superior completo. Na alfabetização, não inclui o respondente cuja alfabetização se deu em casa.

Observa-se que há uma predominância da freqüência à escola pública para o nível de alfabetização que não se continua nos níveis seguintes. Durante o primeiro grau, a maioria dos sujeitos freqüentou os dois tipos de escola (públicas e privadas) com uma maior tendência de freqüência à escola privada. No segundo e terceiro graus predomina a escola privada com absorção dos sujeitos. Este quadro mostra que enquanto grupo, os sujeitos têm experiência vivida com os dois tipos de escola e sugere uma tendência crescente de opção pela escolarização da rede privada conforme a elevação do nível escolar (da alfabetização ao 2º Grau - a universidade brasileira, pública ou privada, é monopolizada pelas classes dominantes).

Remetendo este dado à realidade histórica do sistema educacional brasileiro pode-se propor algumas considerações. Durante

o 1º Grau a maior parte dos sujeitos estudou em escolas públicas e privadas ("ambas" = 46%), com efeito, a escola primária teve a prioridade do setor público (maior número e melhor distribuição de escolas) e, realmente, a maioria dos sujeitos se alfabetizou em escola pública. A escola privada de segundo grau absorveu a maior parte dos sujeitos e a própria classe média recorreu a esta rede para "preparar-se para o vestibular". A deterioração do salário real das famílias da classe média também está presente na distribuição dos tipos de escola e a rede privada, mesmo almejada, pode não ser alcançada em termos de custo, levando à evasão antes da conclusão do grau escolar ou ingresso apenas na(s) série(s) final(is).

Associando estes dados ao perfil de posse de bens de consumo e culturais das famílias, pode-se supor que a tendência à rede privada represente as tendências de estilo de vida (hábitos culturais, de sociabilidade e de consumo do modelo burguês) produzidas anteriormente ao ingresso na escola e reproduzidas na distribuição desigual de classe social e capital cultural dessa rede de escolas.

O grupo distribuiu-se nas 2 redes de escola e seu envolvimento com as tarefas escolares (tipo de aluno que foram em termos de comportamento, dedicação, notas, dificuldade / facilidade de aprendizagem) e a sua participação estudantil (movimentos organizativos de alunos, sejam científico-culturais, político-reivindicatórios, esportivo-sociais, etc.) apresentaram uma grande dispersão de categorias. Na tentativa de relacionar a história de escolarização dos sujeitos com sua opção por pré-escola para os filhos, talvez o que melhor caracterize estes sujeitos seja

a categoria da ambigüidade. A tendência à escolarização pela rede privada e opção pela pré-escola privada apresentam uma correlação positiva mas este nível pré-escolar, como já foi demonstrado, é oferecido em muito maior quantidade por esta rede. A ambigüidade do processo de escolarização e a identificação de uma proposta educacional projetada para os filhos não formula qualquer relação, além de experiências individuais. Não se observa no processo de escolarização, a mesma identidade (identidade de formação) que os sujeitos apresentam nos padrões de consumo (identidade de posição).

Estes dados e algumas colocações específicas dos sujeitos trazem uma importante denúncia: a falência da escola pública brasileira. Há um descrédito na qualidade da escola pública. Freqüenta-se a escola pública mas privilegia-se a escola privada, o bem mais qualificado está na escola privada. Se a escola pública oferecesse qualidade (capacitação dos profissionais, condições de área física, eficácia pedagógica) representaria reivindicação dessa parcela da população. Ouvi algumas afirmações muito claras a respeito: "a escola pública é muito atirada, faz com que o aluno se desinteresse", "a escola pública não ensina nada, é diploma sem valor", "se você quer uma escola alternativa, tem de recorrer as escolas particulares", "se quizesse fazer um vestibular, teria que refazer o 2º Grau". Todas essas frases são de sujeitos que freqüentaram a escola pública. Vimos notando nas conversas com pais de alunos que estão concluindo o jardim-de-infância (e perguntam que escola dará continuidade ao projeto educacional da Escola Floquinho Quente) que vem se quebrando até a imagem de qualidade construída pelas grandes esco-

las públicas de centro, tidas como referência. A política de Quadro de Pessoal por Escola (QPE) do governo estadual evidenciou a quebra acentuada dessas referências.

Os sujeitos que se colocam criticamente frente ao processo de escolarização referem a alternativa da rede privada sobre a rede pública. A experiência e a reflexão da escola trazida pelos sujeitos aponta para a garantia de manutenção do setor privado. Os pais enfrentam filas "Quilométricas" para a inscrição dos filhos na 1ª série das escolas que se destacam por sua qualidade reconhecida. Muitos alunos abandonam precocemente a Escola Floquinho Quente porque aqueles que freqüentam o "pré" das escolas privadas tem garantia de vaga nas séries seguintes destas escolas. É evidente a evasão de alunos do jardim-de-infância sob este critério. Quanto antes os pais se candidatam às vagas da escola escolhida, mais tempo terão, antes da 1ª série, de competir por esta vaga, concorrendo a cada ano. Esta luta por vaga nas escolas de 1º Grau denuncia a substituição da formação da criança enquanto indivíduo pela escolarização da criança. Resulta do sistema educacional nacional e da concepção de criança das famílias.

A relação que os sujeitos apontam entre sua escolaridade e o trabalho que desempenham ou desempenharam, apresenta 3 categorias principais: 51,4% coloca que a formação escolar é essencial para o trabalho; 29,7% que a formação contribui parcialmente para o trabalho e 18,9% que a escolaridade é circunstancial para o trabalho. Essas categorias se expressam da seguinte forma:

a) A formação é essencial para o trabalho:

- só se tem estabilidade financeira com o diploma;

- para ter uma profissão regulamentada é preciso ter estudo;
- o estudo é básico para o trabalho;
- a escola deu a base técnica e ensinou a hierarquia;
- a contribuição da escola é decisiva para competir no mercado de trabalho e
- a preparação da escola permite o acesso a funções de maior complexidade.

b) A formação contribui parcialmente para o trabalho:

- nem o profissionalizante, nem a faculdade dão experiência para o trabalho;
- a escola de uma forma geral ajuda, mas não tem nada a ver com o trabalho;
- desenvolve o raciocínio mas se aprende mesmo é com os mais velhos no trabalho;
- a escola dá alguma base mas não o mais importante e
- o ensino é muito deficiente e insuficiente.

c) A escolaridade é circunstancial para o trabalho:

- a experiência de vida é que é a mais relevante;
- alguma coisa sempre ajuda, mas o sucesso é pessoal;
- o que se estudo é útil mas o trabalho tem muito pouco a ver com estudo e
- não é a escola que define os padrões de competência.

À representação que os sujeitos fazem da correspondência escolaridade - trabalho, tratando de adultos engajados atualmente ou anteriormente a condições específicas de trabalho parece relacionar com suas ocupações profissionais.

A análise da ocupação principal dos sujeitos pode ser apresentada agrupando-se conforme sua inserção econômica:

a) funcionários públicos (estaduais ou federais, administração direta ou indireta) - 19 sujeitos (51,3%), sendo que 2 destes também exercem profissão liberal ou no setor privado.

b) pequeno proprietário de empresa familiar - 6 sujeitos (16,3%), sendo que 1 também é assalariado em outra empresa.

c) assalariado do setor terciário - 5 sujeitos (13,5%), sendo que 1 também exerce função pública complementar.

d) outros - 7 sujeitos (18,9%). Estão dispersos como dona-de-casa, profissional liberal, fazendeiro, estudante, desempregado ou desocupado. Um dos sujeitos aqui colocado também exercer função pública complementar.

TABELA 8 - Relação nível de escolaridade - ocupações

OCUPAÇÃO PRINCIPAL	NÍVEL DE ESCOLARIDADE*				TOTAL
	2º Grau		Superior		
	nº	%	nº	%	
Funcionário Público	4	21	15	79	19
Pequeno Proprietário	3	50	3	50	6
Assalariado do Terciário	4	80	1	20	5
Outros	3	43	4	57	7
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>23</b>	<b>62</b>	<b>37</b>

\* Foi considerado no nível de 2º Grau os sujeitos que têm este nível completo ou incompleto ou superior incompleto e no nível superior os sujeitos com curso superior completo.

A maioria dos sujeitos considera a escolarização essencial para o trabalho, embora não sejam exatamente os mesmos colocados no setor público, a correlação dos dois dados é muito característica. As colocações incluídas na categoria "a formação é essencial para o trabalho" se dirigem à conquista da credencial escolar para o exercício profissional e, justamente, o setor público pauta-se pelo credenciamento do sistema escolar para



ingresso no serviço e ascensão na carreira, o que vale são os títulos escolares. Muitas vezes o servidor público é explorado em suas capacidades profissionais desempenhando funções de complexidade não correspondente ao seu salário, porque tem a competência, mas não a credencial escolar correspondente.

Aliás, os cursos de pós-graduação costumam inchar-se de funcionários públicos que não buscam formação mas sim o título para a carreira (alunos desengajados e profissionais carreiristas).

A relação escola-trabalho é muito peculiar no capitalismo, pois, se por um lado é exigido o grau escolar para o ingresso na função, fora do setor público, a experiência anterior, sempre exigida, é muito mais relevante.

Entre os sujeitos com curso superior, 16,2% não exerce sua profissão, estando colocados em ocupações que não demandam este nível de escolaridade e não correspondem à sua formação especializada.

Analisando-se o relacionamento dos sujeitos com seu trabalho ao nível de sua interação, oportunidade de criação e prazer, encontrei três categorias:

a) Interação positiva plena: corresponde a 27% dos sujeitos; consideram seu trabalho criativo, e autodeterminado. Por exemplo:

- desenvolvo um projeto próprio, plenamente identificado com meus ideais políticos;

- planejo e executo meus planos, é sempre um desafio tecno-

lógico;

- meu trabalho é muito gratificante, faço o que gosto e tenho muito prazer com os resultados;

- exerço integralmente minha profissão;

- meu trabalho é quase um lazer e

- o trabalho é árduo, mas o importante é que é nosso e não tenho que ficar procurando emprego.

b) Interação positiva parcial: correspondendo à maioria, representa 57% dos sujeitos; consideram seu trabalho criativo mas cansativo e de autodeterminação muito limitada. Por exemplo:

- gosto do que faço, mas é muito cansativo e me pergunto se está valendo a pena;

- é um trabalho profissional, mas não o que gostaria de fazer, é exclusivamente teórico e não de campo, foi o emprego que consegui e acho que me acomodei;

- está sendo útil como preparação para a profissão que quero, mas é trabalho sob encomenda;

- domino o que faço, tenho alguma liberdade de ação mas poderia ser mais criativo;

- o trabalho é criativo mas extremamente limitado, cada qual tem sua função exclusiva e tem que aguardar que resolvam promovê-lo ou transferí-lo;

- é o tipo de trabalho que gosto, não é burocrático, tenho

que estudar muito, mas não me realizo porque está muito dentro da malha pública e

- sou dono do meu trabalho, mas é puramente intelectual, não acrescenta nada como pessoa.

c) Interação negativa: correspondente a 16% dos sujeitos, estes consideram seu trabalho sem criação, pré-determinado e rotineiro. Por exemplo:

- é um trabalho muito rotineiro, não tem muita inovação e criação não tem;

- o meu trabalho é maçante e altamente mecânico, não tem nenhuma relação com minha formação;

- trabalho por obrigação;

- não me relaciono com ninguém, não sobra tempo para cuidar de mim, me sinto muito fraca e

- tenho a grande frustração de não conseguir emprego na minha profissão.

Os pais da Escola tem um estilo de vida bastante semelhante (perfil), o bairro de onde provêm em maior parte oferece todo tipo de recursos necessários para quem pode pagar, mas apesar destes pais terem níveis de renda e consumo muito semelhantes, obtêm a renda e estão engajados no mundo do trabalho de diferentes maneiras. A identidade de posição (consumo e conseqüente rendimento próprios de classe média) que iguala os sujeitos e expõe suas limitações (estratégias de sobrevivência social que oscilam entre a rejeição à proletarização e às restrições, im-

postas pela infra-estrutura ou pela consciência política, ao aburguesamento) não representa identidade na experiência individual de inserção no trabalho.

A interação da maioria dos sujeitos com seu trabalho reflete um mínimo de interferência criativa e autodeterminação, mas consideram seu trabalho tedioso, descolado de seus anseios pessoais, enquadrado nas regras da "máquina" maior em que todo o empenho pessoal (criatividade e competência técnica) se impessoaliza nos resultados, seja esta "máquina" o capital ou a função pública a seu serviço. Os sujeitos que apontam o prazer no seu tempo de trabalho ou a predominância do criativo se dividem entre aqueles perfeitamente ajustados às regras sociais da economia capitalista ou adaptados à condição de suas regras aceitas como o modo de trabalho possível e aqueles que, em meio à adversidade do sistema econômico, ocupam os interstícios da estrutura em que sua ação pode ter significado pessoal e vincular-se aos seus projetos de vida. Os sujeitos que ocupam funções profissionais sem interação positiva com o trabalho vivem a separação deste trabalho da possibilidade de criação, inovação e renovação das energias vitais.

A opção de estabelecer pequenas empresas familiares, conforme o relato dos sujeitos proprietários destes empreendimentos, está vinculada à alternativa de possuir um negócio por conta própria em que se pode saber o que se está produzindo, para quem e ter os resultados do trabalho retornando para si mesmos, ao invés de irem para outra pessoa. Entretanto, esta pequena empresa negocia com a grande empresa, regula-se pelas leis de mercado do capital, o capital é dominante e determina a dinâmi-

ca de sua produção, mas, enquanto indivíduos, obtêm renda com maior autodeterminação e a possibilidade de exercer sua capacidade criadora.

O que acontece em nossa sociedade é que o trabalho expressa a luta pela garantia do consumo e prestígio social muito mais que produzir determinado produto ou serviço.

Existe uma preocupação dos sujeitos pela obtenção de titulação escolar como garantia de acesso a ocupações de maior renda, status e poder e valorização do trabalho pelos padrões de acesso ao consumo que proporciona. Para eles a escola privada oferece melhores padrões de ensino que a escola pública e a competição pelas melhores ocupações depende de esforço e habilidades pessoais. Numa perspectiva mais transcendente as percepções dos sujeitos são bastante heterogêneas. Alguns são da posição de que é necessário um emprego com renda fixa e direitos trabalhistas que garanta a subsistência aliado ao desempenho de um trabalho por conta própria, autoregulado pelos projetos pessoais e profissionais. Outros só acreditam no trabalho por conta própria. A maioria defende o aperfeiçoamento profissional (estudo e desenvolvimento de competências individuais) como garantia de emprego e colocação hierárquica suficiente para realização destes projetos. Há aqueles que entendem a atual distribuição de trabalho e riquezas como desigual e injusta em que a escolarização deve servir como caminho preparatório para o trabalho, mas ser um espaço de crítica e reflexão social assim como o trabalhador, seja por conta própria ou assalariado (colocação circunstancial), deve estar engajado em projetos de mudança social.

Retomando as colocações sobre a socialização das crianças feitas no início deste estudo, cabe refletir sobre o efeito reprodutivo da visão de mundo e análise de sociedade que a interação dos sujeitos com seu trabalho viabiliza na sua ação pedagógica familiar, a educação para uma prática de vida. O filtro de classe social das percepções, num cotidiano pouco revisado como se observa no pequeno consumo de bens culturais (demonstrado pelo perfil das famílias) e pequena participação dos pais nas atividades propostas pela Escola (comentada no capítulo anterior), numa situação de trabalho em que estão em grande medida privados de criatividade e prazer e dominados pela concorrência para maior renda, coloca a educação dos filhos sob o antagonismo da reprodução ou da superação. Afirma-se a mobilidade de classe (ascensão/rebaixamento) ou a movimentação orgânica em que a consciência de classe sirva à supressão da divisão de classes, conforme os acessos que hoje oportunizam ou facilitam para os filhos (conteúdo de convivência) no estilo de vida que levam, na relação cotidiana pais-filhos, nas opções que fazem pelos filhos (escola, lazer, estruturação do tempo).

Se a análise feita até aqui revela a heterogeneidade, ambigüidade e contradição deste grupo social e a Escola pretende incluir os pais em sua ação pedagógica é necessário que se examine sua opção por esta escola em particular.

A opção pela Escola Floquinho Quente se deu pelo acaso para uns e pelo conhecimento para outros. A opção "pelo acaso" está representada por 40% dos sujeitos e a opção "por conhecimento" por 60% dos sujeitos.

As opções "pelo acaso" incluem: "por indicação"; "proximidade"; "os amiguinhos da vizinhança (ou da creche que frequentava) viriam para esta Escola"; "a mãe é que escolheu"; "o horário de funcionamento era o melhor". As opções "pelo conhecimento", incluíram: "pela proposta filosófico-pedagógica"; "pela formação dos professores"; "o fato de oferecer cursos e fornecer panfletos demonstra um trabalho sério"; "os donos da escola são profissionais de nível superior"; "pelas explicações sobre o que pensam da educação de crianças"; "porque é aberta aos pais"; "os donos dão aula"; "pelo número de alunos por professor"; "porque há professores do sexo masculino e a proposta é clara"; "pela proposta da Análise Transacional".

Embora a maioria dos pais entrevistados estejam na categoria da opção pelo conhecimento da Escola, o que revela uma busca ativa de critérios de escolha, muitos destes critérios são acríticos, utilitaristas e formais. Neste sentido não se antevê um grupo de pais, senão sujeitos individuais, que, desde o ponto de partida estejam engajados em uma meta comum, em uma unidade de proposta que torne o grupo pais-escola agente de mudança fortalecido e potente. Entre os sujeitos individualmente engajados cabe destacar aqueles que se deslocam de bairros mais distantes por sua opção pela Escola Floquinho Quente (veja-se o perfil das famílias).

É necessário que pais e escola componham um grupo quantitativamente qualitativo para produzir suficiente apoio, energia, tempo e distribuição do trabalho (que afinal é para os filhos) numa proposta de mudança social pela inovação, criatividade e participação na Educação. Se, por um lado, o papel da escola é

o de abrir-se aos pais, contribuir para a reflexão e crítica, oportunizar espaços convencionais para a interação dos adultos (pais, equipe da escola, colaboradores e interessados) e para interação dos adultos da casa com as crianças na escola, de outro lado, não lhe cabe mais "colar no pé" dos pais para atraí-los e muito menos tentar doutriná-los. De certa forma, o que se espera de pais interessados no desenvolvimento dos filhos e pretendentes de que se tornem cidadãos críticos, responsáveis e atuantes, é que conheçam a proposta filosófico-pedagógica (arcabouço essencial) da escola que escolheram, uma vez que não estarão próximos dos filhos durante aquelas horas, por dias, meses e anos e os padrões interativos escolares estarão influenciando boa parte do referencial de mundo, comportamentos que dão certo ou que são socialmente aceitáveis, inculcação ideológica moral, política e sexual.

Dentre os sujeitos entrevistados, 59,5% afirma conhecer a proposta filosófico-pedagógica e 16,2% não a conhecem, enquanto 24,3% diz que não tem muita certeza, talvez conheça, tem apenas algumas idéias sobre quais são as propostas da escola.

Esta divisão dos sujeitos em torno do conhecimento ou não das propostas da Escola traz à tona duas questões para reflexão: de um lado confirma as posições iniciais dos sujeitos e que, frente à instituição pré-escolar, 67,57% apontam critérios de consciência para sua escolha e frente a Escola Floquinho Quente em que 60% apontam sua escolha pelo conhecimento da escola, de outro lado dá a medida em que a Escola está "chegando" nos pais. Entre os que afirmam conhecer a proposta filosófico-pedagógica e os que dizem que "talvez" a conheçam (conhecem em al-



guma medida) têm-se o total de 83,8% dos sujeitos. Isto não quer dizer participação, apoio, identidade de intenções, antes revela que a Escola efetivamente abre canais ao reconhecimento dos pais. Algumas colocações dos sujeitos são ilustrativas:

a) daqueles que "conhecem" a proposta filosófico-pedagógica:

- "Em termos abrangentes conheço, fiz a opção por conhecê-la, a escola escreve o que pensa, mas não participo";

- "Conheço sua filosofia, a escola informa claramente";

- "A maioria das escolas fala da tranqüilidade que são para os pais, a Floquinho fala da tranqüilidade que é para as crianças" e

- "Eu acho que depois de tanta reunião, de tanto encontro ... Conheço pelo que participo".

b) daqueles que "talvez conheçam" a proposta filosófico-pedagógicas:

- "A escola não tem interesse de massificar, não visa lucro e sim o ideal de profissionais com filhos que se juntaram para criar essa escola. É isso que eu sei";

- "Sei que gostei daqui, ouço coisas que concordo, o R. também, ele sempre quer vir mais cedo que a hora da aula";

- "Acreditam na criança como ser pensante, com direitos e responsabilidades, e é aí que eu 'fecho' e

- "Não sei muito bem, mas principalmente o relacionamento

de afetividade e respeito mútuo, de valorizar a criança".

Quanto a participação dos pais, segundo sua própria avaliação, apareceram três níveis de frequência: Sim, equivalente a 40,54% dos sujeitos; Não, equivalente a 21,62% e Às vezes, equivalente a 37,84%.

São várias as formas de participação, como já descritas anteriormente, e os entrevistados se distribuem entre todas. Não há como demonstrar quantitativamente a frequência de participação segundo a modalidade dessa participação devido a dispersão dos dados e o critério subjetivo de avaliação da mesma. Pode-se apontar que a maior participação se dá nas reuniões de pais ("é importante para se inteirar", como diz a maioria), citada por 59,5% dos entrevistados, e nas festas ou passeios ("pro filho é importante", eles dizem), que aparece em 56,7% das entrevistas. A menor participação está nos Encontros de Sábado e nos Cursos e/ou Grupos de Crescimento, ambos, embora não sejam exatamente os mesmos sujeitos, aparecem em 24,3% das entrevistas.

Entre os que comentaram sua frequência de participação, colocando elementos explicativos ou justificativas aparecem os seguintes comentários:

**a) Resposta "Sim":**

- "Acho que aprendo muito quando venho nas reuniões, inclusive compreendo comentários que minha filha faz de maneira solta";

- "As reuniões são uma prioridade, já que trabalho todo o dia";

- "A participação é muito importante, não é um trabalho separado só para a criança, a família toda está envolvida";

- "Sinto necessidade de estar em contato com os outros pais. A A. faz questão que a gente esteja junto da escola" e

- "Acho importante para a gente se situar, saber... . Acho que a gente tem, obrigatoriamente, que participar".

b) Resposta "Não":

- "Não quero ter qualquer compromisso formal, acho que se a mãe sabe está bom";

- "Tenho dificuldade de relacionar-me socialmente, acabo só ouvindo. Prefiro acompanhar pela caderneta";

- "Falta horário. Os cursos, eu os acho importantes mas só teriam validade se o casal fizesse, meu marido não é favorável" e

- "Acho importante mas não tenho tempo, sempre que há reuniões estou ocupada ou com um filho doente ...".

c) Resposta "Às vezes":

- "Eventualmente eu venho porque se sabe mais sobre as crianças";

- "Me considero muito omisso na escola. Tenho participação mas é muito limitada em envolvimento e comprometimento, fico mais na minha";

- "Tenho problemas com o convívio social, seleciono a participação, procuro me informar";

- "Se os horários combinassem, eu viria mais";
- "Me cobro mais participação, aqui se vê que isto é importante, diferente da maioria que os pais não passam da porta" e
- "Sinceramente, tenho preguiça mas confio na escola porque acompanho de alguma forma".

Em que pesem todas as situações de vida e trabalho em que os pais estão envolvidos e todas as contradições da realidade em que vivem e trabalham, suas contradições interpretativas vão selecionando acentuadamente quem se alia à Escola e quem se distancia. A identificação de contradições pode apontar sua superação, não há dúvida, mas quando se trata de indivíduos esta superação pode estar limitada por muitos condicionantes que sua simples identificação não resulta movimento. Se os indivíduos não se colocam em luta coletiva a superação é praticamente impossível pela falta de confrontação, comunicação e troca afetiva que renova a vitalidade e o prazer. As entrevistas revelaram até aqui um processo tanto de autoseleção como de superação na relação dos sujeitos com as ações da Escola. Nota-se que 67,57% utilizam critérios de consciência para escolher uma escola para os filhos, mas foram 60% que optaram pela Escola Floquinho Quente pelo conhecimento da escola, apenas 59,5% foi capaz de afirmar que conhece sua proposta filosófico-pedagógica e somente 40,54% participa efetivamente de seu projeto, isto é, o grupo vai se tornando mais seletivo à medida que seu envolvimento vai sendo requisitado.

Por outro lado, somando-se os que "participam" e os que "participam às vezes", temos 78,38% dos sujeitos empenhados em

envolverem-se em alguma medida naquilo que a Escola faz. Se as escolas se voltassem para os pais, especialmente na continuidade do ciclo escolar, provavelmente escolas e pais estariam criando a necessária estrutura educativa para as crianças, as escolas cumpririam sua função educacional muito mais proximamente dos seus belos discursos humanistas que "conseguem"(?) desenvolver "integralmente" a criança, implementar ações "globais" que visam a "sociedade como um todo", etc. fazendo isto dentro de seus muros ou, pior ainda, dentro das quatro paredes da sala de aula. Com isto não faço uma defesa da Escola Floquinho Quente, até porque a autoseleção se confirma após a ampliação da participação e nisto há falhas da Escola e individualidades dos pais, mas faço a defesa da participação dos pais, pois esta ocorre gradualmente na medida em que a isto a escola se propõe e seu objetivo seja instrumentalizar as crianças para uma prática de vida transformadora.

Considerando que esta reflexão trata da relação escola-casa e da instrumentalização das crianças passo a introduzir os dois últimos pontos captados das entrevistas: como a proposta filosófico-pedagógica apreendida é continuada em casa e que mudanças a Escola produziu junto às famílias.

Quanto a continuidade escola-casa, os entrevistados se distribuem, segundo sua própria percepção, em:

a) Reforçamento, presente para 62,2% dos sujeitos:

- "Reforço na medida que controlo meus comportamentos automáticos de poder";

- "Principalmente a cooperação, peço que meus filhos me ajudem na organização da casa porque posso ter mais tempo para eles";

- "Incentivo que minha filha faça as coisas por ela mesma e peça o que quer";

- "Reforço a atitude do adulto se posicionar, se colocar, dizer do que não gosta: relação mais igual";

- "Cubro as combinações e contratos que faço com as crianças, mas antes eles é que me cobravam";

- "Pretendo agir igual, mas me atrapalho muitas vezes";

- "No início as crianças nos colocaram em conflito, eu achava que as condutas da escola estavam certas, tive que pedir orientações";

- "A escola foi escolhida porque reforçaria as condutas da casa";

- "A gente procura falar com a filha, explicar as coisas";

- "Adotei uma conduta mais flexível";

- "A caderneta ensina muito pra gente" e

- "Passei a reforçar depois do curso, antes não tinha elementos".

**b) Não reforçamento, presente em 18,9% dos sujeitos:**

- "Nunca procurei saber os pormenores, talvez por comodis-

mo";

- "Não participo, logo não tenho como reproduzir" e
- "A mãe é que tem maior contato".

c) Reforçamento duvidoso, presente em 18,9% dos sujeitos:

- "Tento reforçar, mas não busco ativamente orientação";
- "Comprei um livro indicado pela escola para inteirar-me, uma coisa ou outra a gente faz";
- "A gente procura puxar por ela, não sei se mais";
- "Há um reforço nas idéias, não sei na prática";
- "Acho importante dar oportunidade para que ela reclame, saiba gritar, mas me imponho quando eu quero" e
- "Acho que diverge um pouco, mas eu procuro conversar muito com ele".

Quanto às mudanças produzidas pela Escola junto às famílias, há 75,7% de respostas positivas e 24,3% negativas. Essas mudanças se dirigem a três instâncias: mudanças observadas nos filhos, mudanças conscientes nos pais e mudanças que os pais efetuaram em suas condutas com os filhos.

Os sujeitos que responderam negativamente colocam da seguinte forma:

- "Não há qualquer modificação";
- "Não houve mudanças, a escola está suprindo o fato de

não poderemos levá-lo ao campo";

- "Não houve mudanças, não me inteirei da escola";

- "Nenhuma mudança, faço críticas à escola e principalmente à professora";

- "Aprendi coisas, mas não houve mudanças".

Os sujeitos que responderam positivamente aparecem em mais de uma das instâncias citadas acima, vou apresentá-las conforme o número de vezes que apareceram:

a) Mudanças no filho (48,6%):

- "Se expressa mais, começou a reclamar, gritar e nem sempre aceitar";

- "Está solicitando mais, exigindo mais a presença e participação dos pais";

- "As crianças cobram as combinações feitas e têm mais linguagem";

- "Começaram a questionar as decisões de casa, não aceitam decisões sem explicação";

- "Quer brincar mais, não vê tanta TV, não brinca só de matar, quer desenhar, pintar, montar jogos e tem muito para contar" e

- "Consegue brincar com outras crianças nas praças com agressividade normal, sem violência, as outras crianças são muito violentas".



b) Mudanças nos pais (43,2%):

- "Estou participando mais, não sou uma pessoa muito grupal, é bom para mim embora o esforço seja em função da minha filha";

- "Passei a cobrar mudanças de comportamentos de meu marido";

- "O Floquinho me fez revisar meus relacionamentos e buscar uma relação mais de igual com minha mulher e meus filhos";

- "Aprendi com minha filha a dizer que não gostei";

- "A escolinha foi realmente um marco na minha vida, eu participo de todas as propostas e todas me acrescentaram mudanças ou revisão";

- "Me tornei menos possessiva e exigente, liberei meu filho de mim e me liberei dele";

- "A escola me deu o suporte afetivo-emocional que precisava num momento em que eu e minha filha estávamos em crise pela separação do casal. Realmente contei com a escola no processo de superação";

- "Na medida em que me dispus a entrar em contato tive que revisar os furos da minha relação com meus filhos que estavam na organização de nossa família, daqui não se sai ileso, eu acho" e

- "Melhorou a minha profissão, pois sou professora".

Peço licença ao leitor para abrir um parênteses à minha emoção: (Estou transcrevendo sempre respostas, frases, que compo-tem o sentido de outras tantas colocações e acho que não fico devendo a nenhum dos entrevistados. Este item em particular, sobre mudanças nos pais, merece um comentário a mais. Conhecendo os respondentes como conheci, cada resposta destas tem uma repercussão subjetiva de provocar emoção, porque trazem o sujeito singular, sua história de vida particular, seu conteúdo privado e é fato que pra alguns pais que passaram por esta Escola ela influenciou suas vidas. Tivemos mães, donas-de-casa provenientes do interior, com uma clássica "vida de mulher" que vinham passar algumas horas conversando com a secretária ou direção, pegar livros emprestados, etc. como forma de se reencontrar com o prazer no cotidiano. Tivemos pais, homens reservados como manda o figurino, que nas reuniões ou Encontros de Sábado estavam no chão pintando cartazes, cortando bandeirinhas para enfeitar salas, etc. E outros casos que tem um sentido de vitória para os próprios sujeitos e são motivo de alegria para a Escola).

c) Nas condutas com os filhos (59,4%):

- "Tive uma melhor compreensão de como lidar com as crianças";

- "Aprendi a colocar limites positivos; quando estamos inseguros, a criança fica insegura";

- "Deixei de usar adjetivos pejorativos, aprendi numa reunião";

- "Era mais exigente, autoritário. Senti que criança tem

que ser tratada como criança, ela está descobrindo, testando e experimentado";

- "Diminuí as brincadeiras de luta, de super-herói";

- "Me despi um pouco do papel de pai, se tornou um relacionamento mais democrático";

- "Precisei questionar os limites para me tornar o mais coerente possível";

- "Com a escola estou revisando meu modelo de mãe, o de minha própria mãe, já não dou tantas ordens" e

- "Mudei muitos valores morais na minha conduta".

As mudanças produzidas pela Escola indicam muito mais sua ação sobre as crianças que sobre as famílias. As declarações dos pais são indicadores dos resultados da ação pedagógica. A Escola parece exercer influência nas relações pela cobrança das crianças de maior autenticidade na comunicação, não sujeição às regras dadas como lei natural e adoção de uma postura de certo modo crítica pelo questionamento, pedido de explicação e expressão de desconformidade.

Mas as crianças estão muito mais sujeitas às formulações de comportamento dos pais pois sabem que deles depende sua sobrevivência imediata e com eles passam a maior parte de sua existência infantil, desse amor não podem prescindir e se esforçam por cooperar com seus pais. O problema é que se os pais manipulam, fazem Jogos de Poder e abusam de suas crianças elas tem poucas "saídas" saudáveis para se protegerem.

Numa sociedade opressiva, as forças contrárias aos projetos libertadores são muito fortes e quando os pais se sentem intimidados eles se assustam, a superação da opressão não aparece como criação do novo a partir do ponto em que se está, ela aparece como **destruição** de um caminho arduamente perseguido, como se tivessem que "partir do zero". Dessa forma ficamos diante novamente da autoseleção que faz com que alguns pais venham a diminuir seu envolvimento com a Escola, mantendo os filhos matriculados, e outros tornem grandiosa qualquer intercorrência (um tombo, uma briga, um esquecimento) e justifiquem sua saída da Escola. Os adultos abafam suas necessidades e desejos num imobilismo e comodismo de conservadorismo político e auto-preservação psicológica (não desafiar os padrões parentais internalizados) em que as necessidades de mudanças são reprimidas e sublimadas.

A perspectiva de uma "nova escola", além da ousadia de romper com o sistema escolar atual, que reflete a hierarquia burocrática capitalista que nasce na fábrica, e com os regimes de representações do mundo, que visam a obtenção do consenso em torno dos interesses hegemônicos, deve ser a de defender a construção de uma nova sociedade, conquistando espaços junto aos educadores, pais e alunos prefigurando a realização da cooperação, do respeito recíproco de autonomias, de liberdade, criatividade e prazer. Não basta ser um crítico ou ter consciência das autolimitações, é preciso ousar, transgredir, desobedecer os mandos internos do script e os regulamentos da super-estrutura. No processo de introdução de novas idéias, tornar-se-á claro quem está interessado em engajar-se na instauração

de novas possibilidades e quem se opõe por razões pessoais, econômicas ou de poder. Pode se tornar claro que nem todos os envolvidos inicialmente realizarão juntos a caminhada; cada consciência tem um sentido próprio de compatibilizar princípios éticos com necessidades pessoais e demandas da realidade. A aprendizagem das crianças pode ser complementar em casa e na escola, pode ser contraditória ou pode ser um misto de complementariedade e contradição, conforme certos aspectos em particular. Também não há que se buscar a máxima coerência, senão, permitir-se às mudanças pessoais e de condutas ou organizacionais e de práticas que resgatem cotidianamente as relações horizontais, autênticas, sem metiras, sem Jogos de Poder, se Salvações, de organicidade de consciência e de afetividade.

O grupo social aqui caracterizado representa uma parcela das camadas urbanas com certo privilégio econômico, consumidora de bens materiais e culturais, atenta ao tratamento prestado aos filhos (embora a preocupação se oriente mesmo em torno de excesso ou ausência de carinho e autoridade), estudaram em maior parte na rede escolar privada, defendem a escolarização para o trabalho, obtêm alguma realização pelo trabalho (embora raramente seja plena e às vezes tenda a estafa de desejo) e tem poder de escolha sobre que escola colocar os filhos. Suas contradições internas dividem-se em posturas acomodadas e confortáveis com valores morais e consumistas pequeno-burgueses, práticas utilitaristas e acrílicas no consumo de bens culturais (a pré-escola como mais um destes consumos) e posturas inconformadas com a desigualdade social, práticas comprometidas com formas de participação e busca de alternativas críticas de pré-

-escola.

A maioria fez sua opção pela Escola Floquinho Quente pelo conhecimento que tem de suas propostas e procura reformular sua ação pedagógica familiar junto aos filhos conforme o exemplo da Escola, mas tendem ao distanciamento entre pensamento e ação quando demonstram padrões muito mais individualistas de autonomia do que padrões cooperativos.

A ação da Escola se faz sentir sobre os comportamentos das crianças e sobre os questionamentos gerados nos pais mas são poucos os que efetivamente se engajam numa ação conjunta, seja para contribuir com a Escola (respaldando suas práticas ou revisando-as), seja para obter reforço de suas idéias ou colocá-las em reflexão ou criar a estrutura educativa mais adequada para os filhos. Pelo menos este nível escolar ou esta faixa etária dos filhos não parece exigir uma postura engajada dos pais, que extrapole o imediatismo.

## 5 - SUPERAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA NA PRÁXIS DA PRÉ-ESCOLA

### 5.1 - LIMITAÇÕES DA PRÉ-ESCOLA

O estudo até agora apresentado percorre a reprodução das relações sociais pela via da socialização das crianças e uma experiência escolar para a faixa etária chamada pré-escolar com vistas a transformar o quadro ideológico hegemônico da pré-escola e oferecer às crianças novas oportunidades frente ao mundo. Permite assinalar a possibilidade de que alguns passos podem ser dados nas escolas por uma práxis transformadora que aponte caminhos de superação e libertação, bem como o reconhecimento da limitação desta instância da prática social.

Não são as escolas que vão transformar as relações sociais de produção, uma vez que estas são, em última instância, determinadas pelo processo de produção. As escolas, como instituições sociais, reproduzem estas relações, mas com uma prática solidarizada com a luta pela transformação das estruturas sociais podem articular-se com as lutas sociais por novas formas de relações humanas.

Falar de reprodução das relações sociais no capitalismo é falar de opressão, exploração e dominação ideológica, mas é

também falar de individualismo, competição e negação do prazer que controlam a autonomia como realização individual e a cooperação como reciprocidade de autonomies nas relações, regulando os indivíduos e suas relações pelos regulamentos da ordem social do capital. Embora a pré-escola possa apontar caminhos de superação e libertação pela criação de espaços de autonomia e cooperação na sua prática social e, dessa forma, interferir na socialização das crianças ela não contará com a totalidade dos pais envolvidos nas mesmas idéias e valores. Os pais tem toda uma trajetória de vida já traçada e suas próprias idéias e valores podem ser contrários a um projeto transformador. As fissuras expressas nas contradições do conjunto das relações sociais e pela consciência fragmentária dos indivíduos do processo de produção podem ter na especificidade do projeto político-pedagógico da pré-escola apenas uma das instâncias de sua prática social em que essas contradições podem ser manifestadas e contribuir para a ampliação de sua consciência.

A pré-escola não tem a mesma representação de papel educativo que tem a escolaridade posterior, ela está muito mais relacionada com a necessidade das mães trabalharem que como alternativa para a socialização e educação da criança pequena, isto faz com que haja pouco comprometimento dos pais, não se preocupem com a freqüência das crianças e projetem sobre a criança sentimentos de culpa por terem que levá-la à escola precocemente.

A concepção dominante de criança e fartamente reproduzida pelos meios de comunicação reduz as preocupações dos pais a dar o máximo de conforto material às crianças e certa dose de afeto.



A "psicologia das potencialidades", corrente em nossa sociedade, orienta que para a criança se ofereça os atrativos (objetos e amiguinhos) que brotará o homem imanente e poderoso que traz dentro de si. Dessa forma, não esperam da pré-escola mais que uma pracinha mais bem vigiada e, dos professores, mais que babás bem instruídas.

O grande desafio educacional para a formação do novo homem é tornar a educação, em qualquer nível escolar, elemento de crítica e de problematização. Percebe-se que as proposições pedagógicas da pré-escola estão intimamente relacionadas com o ritual pedagógico da escola tradicional, por isso a tarefa educativa hoje é essencialmente criativa e participativa<sup>1</sup>, não pode estar fechada em si mesma, em torno de um método, subjugada ao domínio burguês, precisa produzir conhecimentos e instrumentos úteis para a vida prática a partir das reais necessidades das crianças, mediante a consciência de classe e de momento histórico.

#### 5.1.1 - Limitações da Escola em Estudo

Não é possível encaixar a Escola Floquinho Quente em modelos de análise para extrair suas limitações, pois seu projeto de concretização foi totalmente experimental, haviam apenas pressupostos no ponto de partida e toda sua dinâmica e movimento representaram desafios. Nesse estudo, descrevi sua trajetória, apresentei o quadro de sua clientela e formulei intelectualmente

---

1. Criatividade e participação em todo este estudo estão ligada a capacidade de produzir o novo: um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo.

te uma metodologia pedagógica que foi sendo construída pelo processo de discussão e crítica de sua equipe numa integração dinâmica dos conhecimentos parciais individuais. As limitações, no entanto, são concretas e referem-se às contradições entre vontade, desejo e sonho (subjetividade) e os determinantes, limitantes e condicionantes do contexto (objetividade).

Os pressupostos e a pedagogia proposta pretendiam (pretendem) colocar a educação levada a efeito a serviço da transformação das relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária, porém dirigida às classes economicamente favorecidas uma vez que é uma escola paga. Autonomia e, em última instância, liberdade é um desejo de todos os pais com relação a seus filhos, mas a definição de um projeto político, exceto para aqueles que sentem mais profundamente as contradições das relações capitalistas, desemboca antes no dissenso que no consenso em torno do projeto educacional. Além disso, a classe média, classe que usufrue desta escola, parece ter uma relação frente a pré-escola que é eminentemente a de consumo de mais um bem disponível no mercado (utilitarismo). A Escola contou com pais progressistas, críticos e militantes políticos de esquerda, também com conservadores e liberais. Houve os que concordaram com o projeto integral e permaneceram na Escola mas houve os que a abandonaram, houve os que não concordaram com o projeto integral mas permaneceram porque os filhos estavam felizes e houve os que o repudiaram, houve aqueles que nunca identificaram o projeto e saíram ou ficaram, mas o fato é que nunca se ampliou quantitativamente o número de famílias interessadas neste projeto educacional.

A Escola se situou pelo acaso e pela conveniência de proximidade da casa dos sócios em um bairro que conta com uma "super-população" de creches e escolinhas. É surpreendente a quantidade e variedade dos serviços de atenção ao pré-escolar: rede pública e privada, escolas que seguem determinado método, escolas sem método, creches que oferecem recreação, as que têm turno integral, as que só têm meio turno, umas com pátio com árvores, outras com pátios mínimos, as que oferecem merenda, as que oferecem atividades variadas (esporte, dança, etc.), enfim, para todos os gostos, estilos de vida e orçamentos domésticos. Convenhamos que num bairro assim, uma escola com profissionais bem remunerados, casa modesta com pátio pequeno e uma proposta "meio-avanzada" precisa certo esforço para afirmar-se.

A administração da Escola numa postura romântica e anti-autoritária por autoimposição heteronômica depõe à inépcia em lidar com as finanças e a falta de tino comercial. Já discuti na "gestão econômica" a história financeira da Escola, mas os preconceitos e certo purismo econômico se revelaram importante limitação no processo de garantir a credibilidade do projeto educacional enquanto empreendimento autônomo que é. Mas a postura administrativa revelou outra limitação: a autoridade sobre os funcionários. Da mesma forma, por preconceitos e purismo estava autorizado certo "laissez-faire" na Escola. A Escola não é um lugar onde cada um pode fazer o que quer e os pais pagarem quando e como acharem melhor: ela é um lugar onde todos trabalham para a realização de um projeto coletivo de educação e é um projeto coletivo de todos os seus agentes (pais, alunos, equipe), projeto este a que todos se obrigam e têm o dever de

respeitar. Entendemos hoje que a administração financeira não pode ser um setor separado dos executores do trabalho escolar e defendemos o cooperativismo de professores e funcionários na criação das pequenas escolas.

Há falta de uma colaboração efetiva e orgânica dos pais, o que conduz ao esgotamento de energia, desejo e prazer pelo trabalho. Hoje propomos que as escolas alternativas constituam um colegiado de pais capaz de trabalhar junto, apoiando a Escola e vendo a tarefa até o fim.

As limitações são sempre desafios, sua superação inaugura novos estágios qualitativamente superiores, já são em si mesmos elementos educativos, reorganizam a consciência e as proposições.

## **5.2 - A Superação e a Transcendência em Perspectiva**

O processo de transformação é individual e coletivo e se constrói nas relações do dia-a-dia e no complexo de lutas e criatividade histórica. Desse modo, não se trata de esperar pela transformação do modo de produção capitalista mas inventar "aqui e agora" novas formas de relacionamento. Se se luta contra a sociedade burguesa-capitalista, é preciso desenvolver as primeiras formas embrionárias da futura sociedade já na organização da própria luta política.

Os indivíduos hoje estão conformados (acostumados) a uma sensação de vida insatisfatória, reprimidos em seu prazer, submetidos as coerções que vêm do Estado (burguês e autoritário). Não basta ser um crítico, é preciso revisar e transformar este

conformismo na forma em que ele se expressa na nossa individualidade. O nosso comportamento muitas vezes é contraditório aos nossos ideais de um Estado novo, de um poder social novo, de uma organização social nova. A supressão da alienação do processo de produção não pode estar desvinculada da supressão da alienação de si mesmo.

A doutrinação ideológica burguesa para o individualismo e competição obscurece o entendimento da maneira pela qual a realização individual se dá pela via do outro.

A experiência da Escola Floquinho Quente constitui exemplo da possibilidade do projeto autogestionário no local de trabalho que é a escola e também oferece elementos que transcendem a esfera escolar na apropriação dos elementos materiais e força humana disponíveis hoje, mesmo no capitalismo. Acima de tudo esta experiência é mais um passo na superação do imobilismo característico das instituições sociais no que se refere a mudanças estruturais de seu funcionamento. Não foi a prática de sala de aula que se converteu em espaço de transgressão mas a escola como um todo.

Definitivamente as escolas podem ser organizações cooperativas, independentemente da posse dos meios de produção ela pode mudar sua estrutura hierarquizada, heteronômica e burocratizada. A divisão estanque de funções especializadas gera um espírito competitivo e egoísta que não tem sentido, pois as competências individuais podem e devem ser colocadas a serviço da escola enquanto projeto unificador do coletivo de seus agentes. Numa organização cooperativa autogestionária das escolas, a

direção será exercida por trabalhador (educadores) eleito diretamente pelo coletivo de agentes da escola (pais, alunos, professores, auxiliares) e seria um mecanismo de expressão da vontade geral na administração, suprimindo o carreirismo ou a imposição de diretores a título de "cargo de confiança" do atual quadro organizacional autoritário e heteronômico (reprodutor).

Muitos locais de trabalho poderiam tornar-se mais cooperativos e mais democráticos, o exercício da autogestão nos espaços do aqui-e-agora significam os primeiros passos para que os setores mais dominados exercitem seu direito a vez e voz na regulamentação da sociedade. Não só as escolas, mas muitas situações de emprego, tais como o serviço público, em que a competição de mercado não é relevante, representam um reduto do possível exercício autogestionário.

A transgressão da ordem social do capital e a transgressão do "script" são essenciais no processo de retomada do próprio destino, da auto-regulação, da liberdade e do poder. Transgressão implica desobediência aos regulamentos da lógica e da moral capitalista e da programação Parental e aí retornamos a tarefa principal deste estudo: o tema da socialização da criança. Obediência é um requisito da educação infantil, instalado pelos pais, pelas escolas e por todas as instituições da infância.

"Aprendemos a fazer o que os outros nos mandam, sem questionamentos. Afinal somos crianças. A obediência envolve o aceitar mentiras, não fazer perguntas óbvias, não dizer o que desejamos, não mostrar raiva, tristeza ou algum outro sentimento, não exigir ou defender os nossos direitos, sorrir quando estamos tristes e, em termos gerais, concordar e não criar problemas.

Depois de tantos anos de treinamento em obediência, tornamo-nos adultos e, de repente, a expectativa é de que nos transformemos em indivíduos que pensam por si, tomam suas próprias decisões, não são facilmente manipuláveis e não aceitem a palavra dos outros como a verdade, a não ser que seja demonstrada". (STEINER, 1984: p.44).

Quando a criança não tem oportunidade de desenvolver adequadamente autonomia e cooperação, os conflitos que daí surgem são mais difíceis de serem superados, ela não adquire o senso de responsabilidade sobre seu próprio comportamento que permita estabelecer um padrão de auto-regulação e trocas igualitárias.

É preciso ser um crítico, mas é preciso trazer o prazer, o sonho e o desejo para as relações cotidianas como um ativo e constante promotor dos princípios da cooperação. A cooperação busca superar a consciência da impotência, gerada nas pessoas pelo modelo competitivo de sociedade, resgatando a autonomia.

## 6 - CONCLUSÃO

Superação quer dizer afirmação do princípio dialético do (no) desenvolvimento da história. Todos os avanços conquistados na transformação das relações sociais, individuais, interpessoais e intrapessoais acumulam materiais na consciência pessoal que a convivência coletiva organiza em consciência social. A real transformação contém em si o momento da conservação e objetivos específicos de desenvolvimento, não será um imprevisível e obscuro salto no futuro pós-capitalista. Assim como não existe sob a criança o adulto pronto e acabado, imanente, inato (ela precisa do adulto que a auxilie na leitura do mundo, na compreensão de si mesma e da realidade, na ampliação e aperfeiçoamento do conhecimento) não existe sob o capitalismo as relações igualitárias, autênticas e puras, incontaminadas mas sufocadas pelas relações capitalistas, elas precisam ser construídas cooperativamente, cotidianamente, com intensa vontade e ajuda mútua.

O reconhecimento de que os primeiros anos da infância são os mais estruturantes da personalidade coloca a família e a pré-escola frente a responsabilidade da mediação que realizam entre a estrutura social e estrutura individual pela educação



das crianças. É por realizar essa mediação que a educação pré-escolar precisa ser crítica, um instrumento de apoio na transformação social. De outra forma, reproduzirá a estrutura social como instrumento de difusão da ideologia dominante.

A pré-escola tem o compromisso de ser uma instituição capaz de instrumentalizar a criança para a ação social, mais que a família, posto que realiza um trabalho profissional e organiza-se formalmente para atender à infância, enquanto ser pai e mãe trata-se de condição e não de profissão. A escola de qualquer grau deveria estar comprometida com a instrumentalização dos educandos em sua busca de conhecimento e habilidade que os tornem participantes ativos da realidade em que se inserem. O educador deve estar consciente que sua tarefa de socializar a criança para a autonomia e cooperação é formar um "ser político", isto é, permitir ao aluno a posse de instrumentos para que ele exerça seus direitos de cidadão.

A autonomia e cooperação como projeto e realização na escola, encontram na práxis autogestionária uma dupla viabilização: por um lado, a tarefa educativa escola-alunos, por outro, a tarefa auto-educativa e auto-retificativa da equipe.

A Escola Floquinho Quente, nada mais é do que um dos embriões da gestação da proposta democrática para a sociedade como um todo que hoje está presente em todos os movimentos de libertação, de luta por eleições diretas, sindicatos livres, sistema único de saúde, ensino público e gratuito em todos os níveis, reforma agrária, etc. Embora não se possa extrair critérios universais de sua experiência, por suas limitações eviden-

tes, ela contribui para a reflexão e questionamento.

A pré-escola, de maneira geral, carece de formulações pedagógicas críticas e próprias à realidade brasileira. A reprodutibilidade das formulações da Escola Floquinho Quente, do ponto de vista teórico, é inegável, do ponto de vista prático, no entanto, precisa de adaptações. Tive a oportunidade de dar aulas em vários cursos para atendentes e diretores de creches comunitárias, pessoas com pouca instrução escolar que atuam em ou administram creches de vilas populares na periferia de Porto Alegre e dois municípios interioranos do Rio Grande do Sul e que atendem crianças de até 6 anos e o entendimento e aceitação dessas idéias foi deslumbrante. Em um destes cursos com um grupo de alunos funcionários de creches municipais fui convidado por estes para retornar e dar as mesmas aulas para o coletivo de funcionários das creches do município (ainda não se efetivou). A explicitação da experiência da Escola tem valor apenas indicativo mas pode ser muito útil para todos aqueles que pensam criticamente sobre a infância, a educação e relações de trabalho.

A trajetória da Escola Floquinho Quente representou muito esforço, empenho, estudo, reflexão, frustrações, problemas e, acima de tudo, muito trabalho (produção intra-equipe, produção educativa propriamente dita, produção organizativa e produção administrativa), mas parece que isto é a regra na recriação do instituído (vai como alerta e "apoio moral" para os colegas interessados ou empenhados em projetos de igual teor). Mas ela não foi (não é) revolucionária, todos os seus pressupostos e referências teóricas estão colocados há muito tempo na pedago-

gia, na psicologia, na sociologia e na antropologia, o que se fez foi seleção, revisão, crítica, adequação e readequação. É claro que somando diferentes teorias e submetendo-as à prática foram formuladas novas interpretações e novos ensaios, assim como o aprendizado de cada dia modifica o dia seguinte. Também não se ofereceu às crianças ou aos pais nada além de um trabalho pedagógico que qualquer escola pode oferecer, sua diferença estava (está) na postura crítica, autogestionária e cooperativa de transformação social. Foi (é) dirigida à classe média como a grande maioria das pré-escolas o são. Sua expressividade revolucionária esteve (está) no seu compromisso com a tarefa educativa de maneira desalienada e desalienante, de compreensão política dos processos que permeiam a educação, as práticas pedagógicas e condutas sociais.

Desencobrendo o discurso humanista-liberal das significações que mascaram a mediação real da educação para promover a libertação se descobre que a intencionalidade pedagógica das ações educativas servem para adaptar, conformar ou adequar os indivíduos (alunos) para o modelo de sociedade que está dado ou servem para questionar, problematizar e instrumentalizar esses indivíduos para a ação consciente, ativa e apaixonada sobre uma realidade contraditória e movimentada por antagonismos.

A superação da consciência de que autonomia não é instrumento de realização de interesses pessoais particulares e de que cooperação não é colocar sua energia a serviço da colaboração com interesses que não são os seus, resgata o poder de auto-regulação dos desejos e paixão na luta coletiva por direitos igualitários, honestos e realistas. A relação dos adultos com

as crianças pode lançar as bases dessa nova consciência pela adoção de uma postura cooperativa de respeito mútuo às individualidades, respeito às combinações de grupo, direito a dizer "não", direito a pedir explicações e obtê-las, evitando-se mentiras e omissões, evitando-se Jogos de Poder e Salvações.

A classe média é imensamente contraditória, suas características comuns não lhe dão identidade de representações e sua variação de poder econômico é muito grande. De forma geral, são indivíduos que vivem certo conforto de consumo mas muitas vezes com muito esforço e "jogo de cintura", o que se, por um lado, acomoda os cidadãos, por outro os revolta. Se, por um lado são dominados pelo consumismo e propaganda, por outro, experimentam profundamente as contradições da sociedade. Tendem a ser muito resistentes a propostas participativas críticas e buscam ativamente fontes de lazer, mas quando a reflexão crítica se acompanha por formas organizativas prazerosas se tem um engajamento espontâneo surpreendentemente maior, onde os limites psicológicos (repressões à individualidade) são os maiores entraves a serem superados.

Os limites psicológicos dos adultos tem ampla função política, asseguram o individualismo, a competição, a avidez, a submissão e o controle (Jogos de Poder) e estão presentes tanto em indivíduos progressistas quanto reacionários e são reafirmados por todas as instituições sociais do sistema capitalista-autoritário-burguês. Por isso o socialismo em processo e devir histórico não é uma luta da consciência política daqueles que tem ampla leitura histórica da divisão da sociedade em classes mas de todos aqueles que lutam para ser si mesmos e realizar

sua originalidade. Não um socialismo autoritário, mas um socialismo efetivamente democrático: "a cada um segundo sua necessidade, e de cada um conforme sua capacidade é a regra do socialismo" (ALBORNOZ, 1986,p.97).

Há algo mais a dizer: o projeto teórico só se torna prática quando acompanhado pela paixão, é preciso dar vazão ao delírio, o delírio consciente empurra os limites e alarga os espaços. Quando não houver paixão e espaço para o delírio é melhor não fazer nada, ou está na hora de parar! A construção de uma sociedade mais humana e mais justa, de supressão da desigualdade social se faz nos espaços sociais onde estão seus agentes.

## 7 - BIBLIOGRAFIA

- 1 - ABRAMOVAY, Míriam & KRAMER, Sonia. "O rei está nú": um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos do CEDES**, São Paulo, (9):27-38, 1984.
- 2 - ABRAMOVICH, Fanny. **Quem educa quem?**. São Paulo, Summus, 4ª ed., 1985.
- 3 - ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. Brasiliense, 2ª ed., 1986. (Coleção primeiros passos nº 171)
- 4 - ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- 5 - ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo nº 23)
- 6 - BABCOCK, Dorothy E. & KEEPERS, Terry D. **Pais OK, filhos OK**. Rio de Janeiro, Círculo do Livro, 1976.
- 7 - BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. & MALEMORT, J. **La petit bourgeoisie en France**. Paris, Maspero, 1974.
- 8 - BERNE, Eric. **?Qué dice usted después de decir hola?**. Barcelona, Grijalbo, 10ª ed., 1980.
- 9 - \_\_\_\_\_. **Análise Transacional em psicoterapia**. São Paulo, Summus, 1984.
- 10 - \_\_\_\_\_. **Os jogos da vida**. Rio de Janeiro, Artenova, 1977.
- 11 - BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984. pp.51-81.
- 12 - BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 1974.

- 13 - BOURDIEU, P. & PASSERÓN, J. C. **A reprodução.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- 14 - BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la América capitalista.** México, Siglo veintiuno, 1981.
- 15 - BRASIL. Ministério da Educação. **Educação pré-escolar: programa nacional.** Brasília, dez. 1981.
- 16 - \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Estudos estatísticos: dados pré-escolar, 1º e 2º Graus, estimativas 1984/86. ed. prelim.** Brasília, 1985. n.p.
- 17 - BRUNO, Lúcia Barreto. **O que é autonomia operária.** São Paulo, Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos nº 140)
- 18 - BRUYNE, P; HERMAN, J. & SCHOUTHEENTE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- 19 - CANEVACCI, Massimo. **Dialética do indivíduo: o indivíduo na natureza, história e cultura.** São Paulo, 2ª ed., Brasiliense, 1984.
- 20 - \_\_\_\_\_. **Dialética da família; gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva.** São Paulo, Brasiliense, 5ª ed., 1987.
- 21 - CARVALHO, Nanci Valadares de. **Autogestão, o governo pela autonomia.** São Paulo, Brasiliense, 1983.
- 22 - CASALE, Franco del. **Ajuda-me a crescer: desenvolvimento evolutivo dos 0 aos 16 anos.** São Paulo, Summus, 1986.
- 23 - CECCIM, Ricardo B. & FREITAS, Mônica T. R. de. **Enfermagem em saúde comunitária; experiência na Vila Augusta. Revista Gaúcha de Enfermagem.** Porto Alegre, 4(1):9-20, jan. 1983.
- 24 - CECCIM, Ricardo B. **A educação pré-escolar como forma de desenvolvimento de adultos e crianças para a construção de um mundo novo.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (OMEP), 6, **Anais...** Porto Alegre. jan. 1985.
- 25 - \_\_\_\_\_. **Desarmamento infantil e mais além... Floquinho dá o Toque.** Porto Alegre, 3(3):1-2, set. 1986.
- 26 - COMPANHIA RIOGRANDENSE DE TELECOMUNICAÇÕES (CRT). **Achei-85; guia de endereços.** Porto Alegre, GTB-Guias Telefônicos do Brasil, 1985.
- 27 - CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Indicação nº 45/Parecer nº 2.018; Educação do pré-escolar. Documenta,** Brasília, (164):36-44, jul. 1974.

- 28 - CREMA, Roberto. **Manual de análise transacional.** Brasília, H.P. Mendes, 4ª ed., 1982.
- 29 - \_\_\_\_\_. **Análise transacional centrada na pessoa... e mais além.** Brasília, H.P. Mendes, 1984.
- 30 - ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, Brasília, fev. 1986. **Relatório; criança: compromisso social.** Brasília, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), 1986. 38p.
- 31 - FERRARI, Alceu R. & GASPARY, Lúcia B. V. Distribuição de oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade.** São Paulo, 2(5):62-79, jan. 1980.
- 32 - FERRARI, Alceu R. Pré-escola para salvar a escola? **Educação e Sociedade,** São Paulo, 4(12):29-37, set.1982.
- 33 - FISCHER, Nilton B. Educação e trabalho. **Documentário,** Porto Alegre (73): 295-304, jun. 1983.
- 34 - \_\_\_\_\_. Espaços de autonomia. **Revista de Educação AEC,** Brasília, 13(54):20-9, 1984.
- 35 - FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna.** Lisboa, Estampa, 4ª ed., 1976.
- 36 - FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 7ª ed., 1979. 218p.
- 37 - GADOTTI, Moacir. **Dialética do amor paterno: do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 4ª ed., 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo nº 15)
- 38 - GORZ, André. **Adeus ao proletariado; para além do socialismo.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- 39 - GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- 40 - \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 5ª ed., 1985.
- 41 - KARPMAN, Stephen B. Script drama analysis. **Transactional Analysis Bulletin.** 7(26):39-43, 1968.
- 42 - KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940).** São Paulo, Universidade de São Paulo, 1986. 344p. Tese de doutoramento (orient. prof. Nélío Parra).
- 43 - KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed., 1976.
- 44 - KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.



- 45 - KRAUSZ, Rosa R. **The contribution of transactional analysis to health education practice.** Trabalho apresentado na IX Conferência Internacional de Educação em Saúde, Ottawa, 1976.
- 46 - \_\_\_\_\_. **Homens e organizações: adversários ou colaboradores?.** São Paulo, Nobel, 3ª ed., 1982.
- 47 - LAING, Ronald D. **The politics of family and other essays.** New York, Pantheon Books, 1971.
- 48 - LAING, R. D. & ESTERSON, A. O caso da família King. In: CANEVACCI, Massimo (org.) **Dialética da família.** São Paulo, Brasiliense, 5ª ed., 1987. pp.246-56.
- 49 - LIMA, Lauro de Oliveira. **Os mecanismos da liberdade (microsociologia).** São Paulo, Pólis, 1980.
- 50 - MANACORDA, Mário A. **El principio educativo en Gramsci.** Salamanca, Sigueme, 1977.
- 51 - MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política;** trad. de Reginaldo Sant'Anna, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971. Livro 1, vol. 1.
- 52 - MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia.** São Paulo, Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos nº 21)
- 53 - MÜLLER, Dóris Maria (coord.). **Anatomia de bairro: Menino Deus;** para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Gabinete de Planejamento Urbano e Regional (GAPUR)/UFRGS, 1969. 200p.
- 54 - NIDELCOFF, Maria Tereza. **Uma escola para o povo.** São Paulo, Brasiliense, 1978.
- 55 - NOSELLA, Maria de Lourdes C. D. **As belas mentiras; a ideologia subjacente aos textos didáticos.** São Paulo, Moraes, 5ª ed., 1981.
- 56 - OLIVEIRA, Marco Antonio G. **Era uma vez...** uma análise transacional das histórias infantis. Belo Horizonte, Cultura, 1986.
- 57 - OLIVEN, Arabela C. O estudo da classe média na sociologia da educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, 5(21):41-52, mai./ago. 1985.
- 58 - PATTO, Maria Helena S. Pré-escola: a criança, a família e o professor. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL, 7, Gramado. **A criança e o adolescente de década de 80.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1983. vol. 1, pp.39-49.
- 59 - \_\_\_\_\_. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

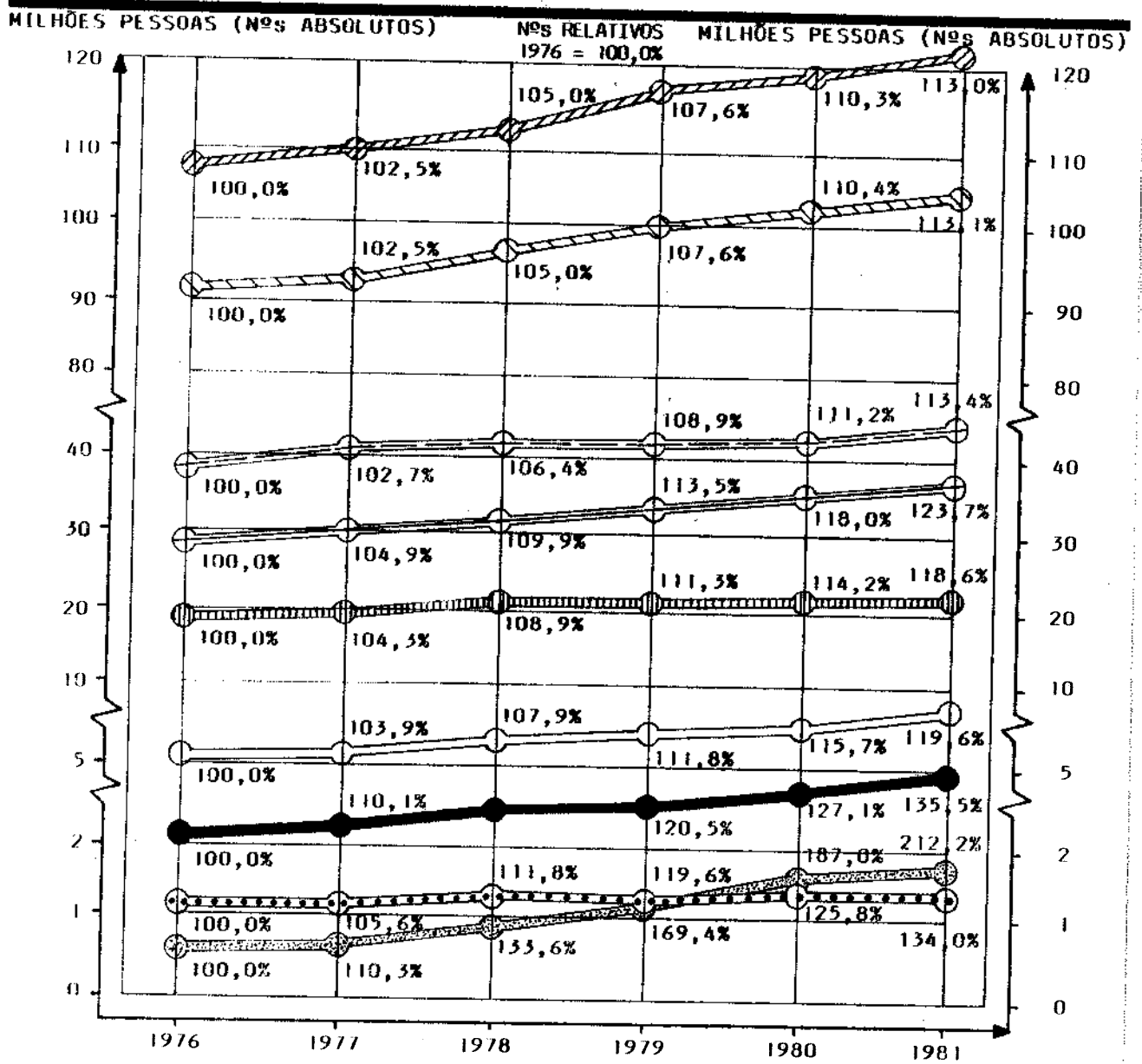
- 60 - PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** São Paulo, Brasiliense, 3ª ed., 1984. (Coleção primeiros passos nº 59)
- 61 - PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
- 62 - \_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 2ª ed., 1976.
- 63 - POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** (2 vol.). Porto, Portocalense, 1971.
- 64 - PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo, Brasiliense, 6ª ed., 1985. (Coleção primeiros passos nº 50)
- 65 - RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 161/82. **Documentário**, Porto Alegre, (58):25-34, 1982.
- 66 - \_\_\_\_\_. Parecer nº 111/82. **Documentário**, Porto Alegre, (58):264-95, 1982.
- 67 - RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Gabinete de Coordenação e Planejamento. Unidade de Informática. **Estatísticas Educacionais 1979/1981**; educação pré-escolar, ensino regular de primeiro e segundo graus - resultados finais. Porto Alegre, 1982.
- 68 - \_\_\_\_\_. **Estatísticas Educacionais 1981/1982**; educação pré-escolar, ensino regular de primeiro e segundo graus - resultados finais. Porto Alegre, 1983.
- 69 - \_\_\_\_\_. **Estatísticas Educacionais 1982/1983**; educação pré-escolar, ensino regular de primeiro e segundo graus - resultados finais. Porto Alegre, 1984.
- 70 - \_\_\_\_\_. **Estatísticas Educacionais 1983/1984**; educação pré-escolar, ensino regular de primeiro e segundo graus - resultados finais. Porto Alegre, 1985.
- 71 - RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**; o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.
- 72 - ROSENTHAL, R. & JACOBSON, Lenore. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In: **A ciência social num mundo em crise** (textos do Scientific American). São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1973.
- 73 - SAES, Décio. Classe média e política de classe (uma nota teórica). **Contraponto.** (2); 1979.
- 74 - SHINIASHIKI, Roberto. **A carícia essencial**; uma psicologia do afeto. São Paulo, Massao Ohno-Marcelo Tápia ed., 1984.

- 75 - STEINER, Claude M. et alii. **Readings in Radical Psychiatry.** New York, Grove Press, 1975.
- 76 - \_\_\_\_\_. **Os papéis que vivemos na vida.** Rio de Janeiro, Artenova, 1976.
- 77 - \_\_\_\_\_. **O outro lado do poder.** São Paulo, Nobel, 1984.
- 78 - \_\_\_\_\_. **Jogos de poder.** Porto Alegre, Centro Integrado de Psicologia, mai. 1983. Vídeo-cassete. Palestra proferida no VI Congresso Brasileiro de Análise Transaccional - CONBRAT, Canela-RS, 25 mai. 1983.
- 79 - THIOLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo, Brasiliense, 1984. pp. 82-103.
- 80 - UEMA, Helena. **Estudo da política nacional e as necessidades educacionais das crianças das classes trabalhadoras (em questão a pré-escola).** São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984. 302p. Dissertação de Mestrado em Educação (orient. prof. Dermeval Saviani)
- 81 - WOLLANS, S. & BROWN, M. **The total book of transactional analysis.** Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1979.

**ANEXOS**

**ANEXO I**

População escolarizada no contexto da  
população brasileira - 1976/81 (Estimativas)



- ▨ POPULAÇÃO GERAL
- ▧ POPULAÇÃO DE 5 ANOS E MAIS
- ▩ POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA
- POPULAÇÃO ESCOLARIZADA
- ▤ MATRÍCULA NO ENSINO DE 1º GRAU
- ▥ MATRÍCULA NO ENSINO SUPLETIVO E OUTROS ①
- ▦ MATRÍCULA NO ENSINO DE 2º GRAU
- ▧ MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR
- ▨ MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

① - ENSINO SUPLETIVO DE 1º E 2º GRAUS, ALFABETIZAÇÃO, EDUCAÇÃO PARASSISTÊMICA (SENAC, SENAI E PIPMO), EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÉ-VESTIBULAR

**ANEXO II**

Distribuição urbano-rural da pré-escola no Brasil

**Tabela I - Estabelecimentos de ensino por localização, segundo as regiões da federação - 1984**

R.F.	Estabelecimentos de Ensino				
	Total	Localização			
		Urbana	%	Rural	%
Norte	1072	930	86,75	142	13,25
Nordeste	9180	7240	78,87	1940	21,13
Sudeste	11606	10963	94,46	643	5,54
Sul	5754	4852	84,32	902	15,68
Centro-Oeste	1651	1540	93,28	111	6,72
Brasil	29245	25507	87,22	3738	12,78

Fonte: MEC/SG/SEINF/SEEC

**Tabela II - Estabelecimentos de ensino por localização, segundo as regiões da federação - 1985**

R.F.	Estabelecimentos de Ensino				
	Total	Localização			
		Urbana	%	Rural	%
Norte	1181	1026	86,88	155	13,12
Nordeste	10138	8003	78,94	2135	21,06
Sudeste	12714	12011	94,47	703	5,53
Sul	6405	5388	84,12	1017	15,88
Centro-Oeste	1832	1709	93,29	123	6,71
Brasil	32270	28137	87,19	4133	12,81

Fonte: MEC/SG/SEINF/SEEC



Tabela III - Matrícula inicial por localização, segundo as regiões da federação - 1984

R.F.	Matrícula Inicial				
	Total	Localização			
		Urbana	%	Rural	%
Norte	114276	105141	91,99	9162	8,01
Nordeste	634640	560608	88,33	74032	11,67
Sudeste	1053597	1030798	97,84	22799	2,16
Sul	289923	272030	93,83	17893	6,17
Centro-Oeste	148672	144568	97,24	4104	2,76
Brasil	2241108	2113118	94,29	127990	5,71

Fonte: MEC/SG/SEINF/SEEC

Tabela IV - Matrícula inicial por localização, segundo as regiões da federação - 1985

R.F.	Matrícula Inicial				
	Total	Localização			
		Urbana	%	Rural	%
Norte	128872	118653	92,07	10219	7,93
Nordeste	709671	626966	88,35	82705	11,65
Sudeste	1133340	1108863	97,84	24477	2,16
Sul	324893	304487	93,72	20406	6,28
Centro-Oeste	169346	164472	97,12	4874	2,88
Brasil	2466122	2323441	94,21	142681	5,79

Fonte: MEC/SG/SEINF/SEEC

**Discussão:**

Com relação à distribuição urbano-rural (localização) dos estabelecimentos de ensino pré-escolar, observam-se em todas as regiões o predomínio urbano. Na região Nordeste onde a concentração de estabelecimentos na zona rural é maior, atinge apenas 21% do total de estabelecimentos da região. O número de matrículas obedece a mesma distribuição urbano-rural, apresentando uma concentração ainda maior de matrículas no meio urbano do que a concentração de estabelecimentos. A região Nordeste, por exemplo, apresenta somente 11% das matrículas na zona rural da região. A análise desta distribuição permite afirmar que a pré-escola constitui fenômeno predominantemente urbano no Brasil, com um percentual de 87% do total das escolas do nível pré-escolar concentradas no meio urbano, que absorve 94% das matrículas.

**ANEXO III**

Distribuição público-privada da pré-escola no Brasil

**Tabela V - Estabelecimentos de ensino por dependência administrativa, segundo as regiões da federação - 1984**

R.F.	Estabelecimentos de Ensino				
	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
Norte	1072	750	69,96	322	30,04
Nordeste	9180	5966	64,99	3214	35,01
Sudeste	11606	7659	66,00	3947	34,00
Sul	5754	4355	76,00	1381	24,00
Centro-Oeste	1651	1033	62,57	618	37,43
Brasil	29245	19763	67,58	9482	32,42

Fonte: MEC/SG/SEINF/SEEC

**Tabela VI - Estabelecimentos de ensino por dependência administrativa, segundo as regiões da federação - 1985**

R.F.	Estabelecimentos de Ensino				
	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
Norte	1181	829	70,00	325	30,00
Nordeste	10138	6578	64,88	3560	35,12
Sudeste	12714	8365	65,79	4349	34,21
Sul	6405	4861	75,89	1544	24,11
Centro-Oeste	1832	1142	62,34	690	37,66
Brasil	32270	21775	67,48	10495	32,52

Fonte: MEC/SG/SEINF/SEEC

**Tabela VII - Matrícula inicial por dependência administrativa, segundo as regiões da federação - 1984**

R.F.	Matrícula Inicial				
	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
Norte	114276	73221	64,10	41055	35,90
Nordeste	634640	388146	61,16	246494	38,84
Sudeste	1053597	689974	65,49	363623	34,51
Sul	289923	169632	58,50	120291	41,50
Centro-Oeste	148672	89957	60,50	58715	39,50
Brasil	2241108	1410930	62,96	830178	37,04

Fonte: MEC/SG/SEINF/SEEC

**Tabela VIII - Matrícula inicial por dependência administrativa, segundo as regiões da federação - 1985**

R.F.	Matrícula Inicial				
	Total	Dependência Administrativa			
		Pública	%	Privada	%
Norte	128872	83115	64,50	45757	35,50
Nordeste	709671	434531	61,23	275140	38,77
Sudeste	1133340	742345	65,50	390995	34,50
Sul	324893	190480	58,63	134413	41,37
Centro-Oeste	169346	102574	60,60	66772	39,40
Brasil	2466122	1553045	63,00	913077	37,00

Fonte: MEC/SG/SEINF/SEEC

**Discussão:**

A classificação das escolas e dos alunos por dependência administrativa (dependência pública: federal, estadual e municipal e dependência privada) indica uma maior concentração dos estabelecimentos dentro da rede pública (67,5%). Quanto ao alunado, a distribuição é semelhante, cabendo ao setor público 63% das matrículas e apenas 37% ao setor privado. Entretanto, uma característica especial merece destaque: em todas as regiões a concentração de matrículas no setor público é proporcionalmente menor que a concentração de estabelecimentos no setor público. Este fenômeno é marcado ainda pelo fato de que grande parte dos estabelecimentos particulares não necessitam de registro ou inscrição nas SEC's por utilizarem a denominação de Creche e Recreação, ligadas as Secretarias Estaduais de Saúde, outros estabelecimentos apesar de utilizarem a denominação de maternal e jardim-de-infância não possuem qualquer registro, funcionando legalmente irregulares. As estatísticas mais fidedignas se referem a faixa etária dos 4 a 6 anos de idade, pois é somente a partir dos 4 anos que a legislação federal impõe a presença de professor no mínimo por 4 horas (1 turno escolar). Outro dado a salientar é que a taxa de absorção da demanda pré-escolar é sempre maior entre os 5 e 6 anos, que corresponde ao nível B do jardim-de-infância (antiga pré-primeira série), cuja função é preparar para a primeira série (pré-alfabetização). Muitos estabelecimentos de 1º Grau oferecem este nível de pré-escola, ficando a maioria das escolinhas da rede privada, que não oferecem continuidade para o primeiro grau, responsáveis pelo atendimento da faixa etária menor.

**ANEXO IV**

Cobertura e demanda de pré-escola no Rio Grande do Sul

Tabela IX - População estimada de 2 a 6 anos - 1979/84 - RS

ANOS	FAIXA ETÁRIA					TOTAL
	2 ——— 3	3 ——— 4	4 ——— 5	5 ——— 6	6 ——— 7	
1979	172523	168267	165030	162733	161238	829836
1980*	175440	168205	164490	162432	159368	829935
1981	174571	169532	165920	163585	162381	835989
1982	176557	171461	167808	165447	164229	845502
1983	178494	173343	169649	167262	166030	854778
1984	180381	175176	171443	169031	167786	863817

Fonte: FEE - Estimativas

\*IBGE - Censo

Tabela X - Taxa de absorção da demanda pré-escolar, 1979/84 - RS

ANOS	Demanda Potencial (1)	Matrícula Inicial (2)	Taxa de Absorção
1979	829836	51887	6,25
1980	829935 (3)	57028	6,87
1981	835989	63135	7,55
1982	845502	69974	8,28
1983	854778	74222	8,68
1984	863778	80057	9,27

Fonte: (1) FEE - Estimativas

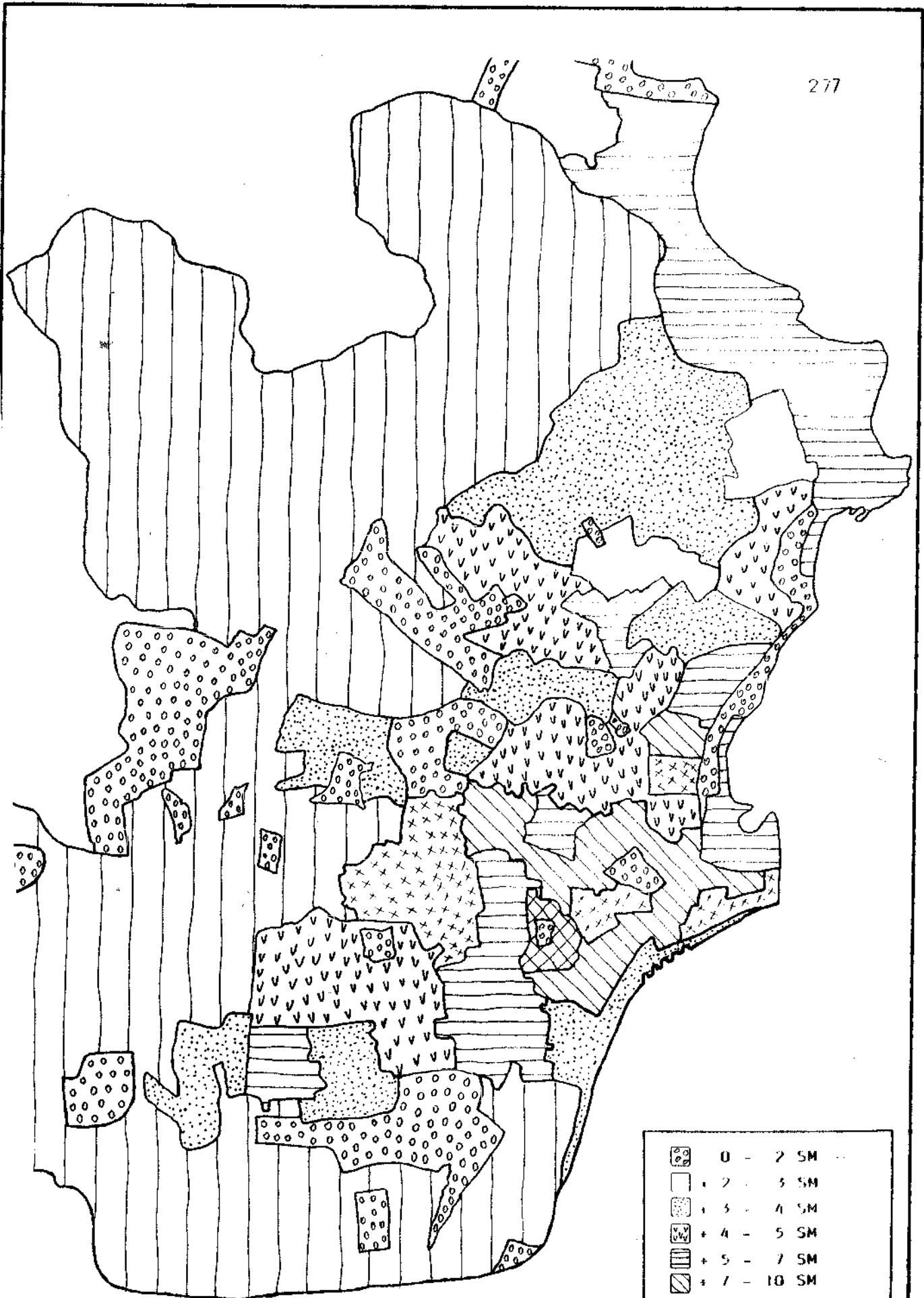
(2) SEC/SUT - Unidade de Informática

(3) IBGE - Censo



**Discussão:**

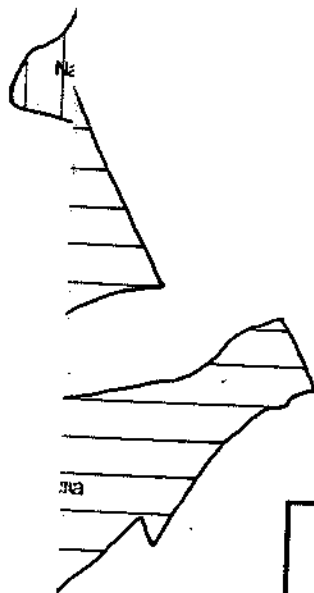
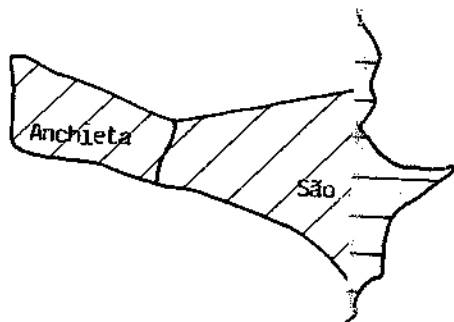
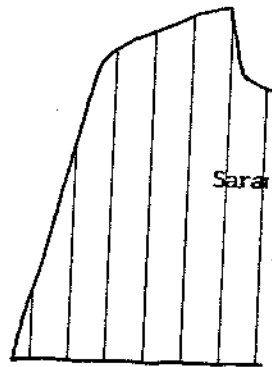
De acordo com o censo do Rio Grande do Sul em 1980, o estado contava com 829.935 crianças na faixa dos 2 aos 6 anos de idade e, segundo estatísticas da SEC apenas 57.028 estavam matriculadas, representando uma taxa de absorção de 6,87%. De 1979 a 1984 houve um aumento desta taxa de absorção chegando a 9,27%, ou seja, não cobrindo ainda nem 10% da demanda potencial.



	0 - 2 SM
	+ 2 - 3 SM
	+ 3 - 4 SM
	+ 4 - 5 SM
	+ 5 - 7 SM
	+ 7 - 10 SM
	+ 10 - 15 SM
	+ 15 SM

**ANEXO V**

Caracterização sócio-econômica do bairro Menino Deus



BAIRROS DE PORTO ALEGRE

VALOR DO M<sup>2</sup> DO TERRENO  
em UPC — 1984

	0,1 - 2,0
	2,1 - 4,0
	4,1 - 6,0
	6,1 - 8,1
	8,1 - 10,0
	10,1 - +

### Discussão:

Utilizando, na falta de outro dado, os mapas fornecidos pela Secretaria Municipal de Planejamento - Porto Alegre, que classificavam o nível sócio-econômico por renda domiciliar (valorizados em número de salários mínimos) e valor do metro quadrado do terreno (cotados em UPC's) para o ano de 1983 e sobrepondo-os pode-se chegar a uma aproximação de classe sócio-econômica. Os critérios utilizados foram os seguintes:

Classe Social	Nível Sócio-Econômico em S.M.	Domicílio Valor m <sup>2</sup> do Terreno em UPC's
E	0 a 3	0,1 a 2,0
D	3 a 5	2,1 a 4,0
C	5 a 10	4,1 a 8,0
B	10 a 15	8,1 a 10,0
A	15 e +	10,0 e +

O Bairro Menino Deus está na faixa de 4,1 a 8,0 UPC's quanto ao valor de m<sup>2</sup> do terreno e com relação a renda domiciliar o bairro divide-se em três partes: o terço mais ao norte varia de 3 a 5 S.M., o terço central de 10 a 15 S.M. e o terço ao sul de 5 a 10 S.M.. Cruzando as duas informações e considerando as classes B, C e D como três níveis de classe média pode-se falar de um bairro predominantemente de classe média.

**ANEXO VI**

**Questionário aos Pais**



4) Assinale as atividades de lazer, levando em conta o casal

Fator	Frequência			
	Frequente	Pouco Frequente	Muito Frequente	Raro
Cinema				
Teatro				
Clubes				
Bares e Restaurantes				
Praças e parques				
Viagens de lazer				

5) Desenvolve alguma ação para o crescimento pessoal (psicoterapia, grupos, cursos, etc.)?

SIM ( )

NÃO ( )

Qual (Quais): \_\_\_\_\_

6) Participa de movimentos comunitários (associação de bairro, movimentos assistenciais, círculo de pais e mestres, movimentos ecológicos, etc.)

SIM ( )

NÃO ( )

Qual (Quais): \_\_\_\_\_

Qual a sua ação: \_\_\_\_\_

**Opcionais:**

7) Simpatiza com algum partido político? Qual e por que?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



8) É filiado a este partido? Por que?

---

---

---

---

9) Exerce atualmente ou já exerceu militância política (centro acadêmico, órgão de classe, sindicatos, associações, partido político, etc.)? Especificar sucintamente.

---

---

---

---

## ANEXO VII

A História do Floquinho Quente<sup>1</sup> (de Claude Steiner, Ph.D.)

- 
1. A História do Floquinho Quente encontra-se descrita em diversos livros de Análise Transacional (STEINER, 1976:p.109-12; BABCOCK, 1976:p.39-43; OLIVEIRA, 1986:p.48-9 e SHINYASHIKI, 1984:p.15-7). Conforme as diferentes traduções, a figura símbolo aparece com os nomes Carinho Quente, Floco Quentinho ou Floquinho Quente e ainda Bichinho Fofo.

Era uma vez, há muito tempo, um casal muito feliz, Tim e Maggie, e seus dois filhos chamados John e Lucy. Para entender o quanto eram felizes, é preciso saber como ocorriam as coisas naquele tempo. Todos recebiam, então, quando nasciam, um pequeno e macio Saco de Floquinhos. Todas as vezes que as pessoas punham a mão no Saco tiravam dele um Floquinho Quente. Estes eram muito procurados; quando alguém ganhava um Floquinho Quente sentia-se todo quente e aconchegado. As pessoas que não recebiam Floquinhos Quentes regularmente corriam o perigo de contrair uma moléstia em suas costas que as fazia definhar e morrer.

Naqueles dias, era muito fácil conseguir Floquinhos Quentes. Todas as vezes que alguém tinha vontade de receber um, podia dirigir-se a quem quer que fosse e dizer: "Gostaria de ter um Floquinho Quente". A pessoa então procurava no Saco e tirava dele um Floquinho do tamanho da mão de uma criança pequena. Ao vir à luz, o Floquinho desabrochava num grande e felpudo carinho quente. Era então colocado sobre o ombro, sobre a cabeça ou no colo de quem o pedira; ele se aconchegava e se dissolvia contra a pele e fazia a pessoa sentir-se bem dos pés à cabeça. As pessoas estavam sempre pedindo e dando Floquinhos Quentes; e, como eram dados gratuitamente, obtê-los era a coisa mais fácil desse mundo. Havia sempre uma grande quantidade deles e todos eram felizes e se sentiam quentes e cheios de carinho durante a maior parte do tempo.

Um dia, uma bruxa má ficou zangada porque todos eram tão felizes e ninguém comprava suas poções e unguentos. Mas, como era muito esperta, ela concebeu um plano diabólico. Numa bela

manhã, aproximou-se de Tim enquanto Maggie estava brincando com a filha e sussurrou ao seu ouvido: "— Escute, Tim, veja quantos Floquinhos Maggie está dando a Lucy. Você sabe, se continuar assim, vai acabar ficando sem nenhum e não haverá mais nada para você."

Tim ficou atônito. Voltou-se para a bruxa e disse: "— Você quer dizer que um dia poderá não haver mais Floquinhos Quentes no Saco, quando formos procurar?"

E a bruxa respondeu: "— Exatamente; e quando acabam, acabam. Não há jeito de conseguir outros." Com essas palavras, ela levantou vôo em sua vassoura dando gargalhadas o tempo todo.

Tim levou a advertência a sério e começou a notar todas as vezes que Maggie dava um Floquinho a alguém. Pouco a pouco, foi ficando muito preocupado e confuso, porque gostava muito dos Floquinhos Quentes de Maggie e não queria ficar sem eles. Não achava certo que Maggie gastasse todos os seus Floquinhos Quentes com as crianças e outras pessoas. Começou a se queixar todas as vezes que via Maggie dando um Floquinho Quente a alguém; e, como Maggie gostava muito dele, parou de dar Floquinhos Quentes aos outros com tanta freqüência e passou a reservá-los para o marido.

As crianças viram isso acontecer e começaram a achar que era errado ficar dando ou pedindo Floquinhos Quentes o tempo todo, mesmo que sentissem vontade. Elas também começaram a tomar todo o cuidado. Prestavam atenção nos pais, e sempre que percebiam que um dos pais estava dando Floquinhos demais para os outros, também começavam a protestar. Elas também estavam ficando

preocupadas em não desperdiçar os Floquinhos Quentes. Embora sempre encontrassem um Floquinho no Saco quando procuravam, passaram a distribuir um número cada vez menor e tornaram-se cada vez mais mesquinhas. Em breve, as pessoas começaram a sentir falta de Floquinhos Quentes e a ficar cada vez menos quentes e acarinhadas. Definhavam pouco a pouco e às vezes chegavam mesmo a morrer por falta de Floquinhos Quentes. Aumentava assim o número de pessoas que procuravam a bruxa para comprar suas poções e unguentos, mesmo que não funcionassem.

Bem, a situação estava ficando mesmo muito séria. A bruxa má, que vinha observando os acontecimentos, não queria realmente que as pessoas morressem (já que as pessoas mortas não podiam comprar suas poções e unguentos); por isso, concebeu um novo plano. Deu a todas as pessoas um saquinho muito parecido com o Saco dos Floquinhos. A diferença é que este era frio enquanto o outro era quente. Dentro do saquinho da bruxa, havia Espinhos Gelados. Estes Espinhos Gelados não faziam as pessoas se sentirem quentes e acarinhadas, porém frias e espetadas. Mas evitavam que as costas das pessoas adoecessem. Assim, daquele momento em diante, todas as vezes que alguém dizia: "Eu quero um Floquinho Quente", as pessoas que estavam preocupadas com o esgotamento de suas reservas de Floquinhos diziam: "Não posso dar-lhe um Floquinho; não quer ficar com um Espinho Gelado?" Às vezes, duas pessoas se dirigiam uma para a outra pensando que obteriam Floquinhos Quentes; mas uma delas mudava de idéia e acabavam trocando Espinhos Gelados. Como resultado, embora muito poucas pessoas estivessem morrendo, uma boa quantidade delas era infeliz e se sentia gelada e espetada.

A situação ficou mais complicada porque, desde a chegada da bruxa, o número de Floquinhos Quentes diminuía cada vez mais; assim, os Floquinhos, que antes eram julgados grátis como o ar, tornaram-se extremamente valiosos. Isso levava as pessoas a fazer todo tipo de coisas para conseguí-los. Antes de a bruxa aparecer, as pessoas se reuniam em grupos de três, quatro ou cinco, sem se preocupar com quem estava dando Floquinhos Quentes a quem. Após a chegada da bruxa, todas as pessoas começaram a se reunir em pares e a trocar Floquinhos de maneira exclusiva. Se um dos dois se distraía e dava um Floquinho a uma outra pessoa qualquer, passava a sentir-se culpado porque sabia que seu parceiro certamente se ressentiria disso.

As pessoas que não podiam encontrar um parceiro generoso tinham que comprar seu Floquinho Quente; para isso trabalhavam horas a fio a fim de obter o dinheiro necessário. Algumas pessoas, de algum jeito, se tornavam "populares" e recebiam uma porção de Floquinhos Quentes, sem terem que retribuí-los. Essas pessoas então vendiam esses Floquinhos Quentes para gente que era "impopular" e que precisava deles para sobreviver.

Outra coisa que aconteceu foi que algumas pessoas passaram a pegar os Espinhos Gelados, que estavam à disposição, e os cobriam com uma cobertura branquinha e estufada e os passavam como se fossem Floquinhos Quentes. Esses Floquinhos falsificados eram na realidade Floquinhos Plásticos e provocavam dificuldades adicionais. Por exemplo, duas pessoas se reuniam e trocavam Floquinhos Plásticos, que deveriam fazê-las sentirem-se bem, e acabavam sentindo-se mal. Como pensavam que tinham trocado Floquinhos Quentes, as pessoas começaram a ficar con-

fusas, sem entender que o fato de se sentirem frias e ásperas era o resultado de estarem usando os Floquinhos Plásticos.

Assim, a situação tornou-se cada vez mais séria; e tudo começou devido à chegada da bruxa, que fez as pessoas acreditarem que um dia, quando menos esperassem, poderiam enfiar a mão no Saco dos Floquinhos Quentes e não encontrar mais nenhum.

Não faz muito tempo, chegou àquela terra uma mulher muito alegre e descontraída, que tinha quadris largos e tinha nascido sob o signo de Aquário. Ela parecia não ter ouvido falar da bruxa má e não se preocupava em ficar sem Floquinhos Quentes. Ela os distribuía livremente, mesmo quando ninguém os pedia. Eles a chamaram de Mulher da Liberdade (Hip Woman)<sup>2</sup>. As pessoas começaram a desaprová-la porque estava passando para as crianças a idéia de que não se deviam preocupar com o fim do estoque de Floquinhos Quentes. As crianças gostavam muito dela porque se sentiam bem quando estava por perto; e começaram também a dar Floquinhos Quentes todas as vezes que sentiam vontade de fazê-lo. Os adultos foram ficando preocupados e resolveram impor uma lei para proteger as crianças do desperdício de seus Floquinhos Quentes. A lei dizia que era crime distribuir Floqui-

---

2. Hip Woman foi traduzida por Mulher dos Quadris. Segundo nota do tradutor, in STEINER, 1976:p.111; o autor faz aí alusão ao movimento "hippie"; em português o nome perde o sentido original já que Mulher dos Quadris não expressa o espírito atribuído a Hip Woman. Uma tradução livre, conservando o significado original, também não é possível, uma vez que em português emprega-se a própria palavra "hippie" para designar os adeptos do referido movimento. Aqui usei a identificação Mulher da Liberdade, buscando ser mais fiel ao seu sentido.

nhos Quentes de maneira descuidada, sem uma licença. As crianças, entretanto, não se preocuparam com isso; e, a despeito da lei, continuaram a trocar Floquinhos Quentes sempre que tinham vontade e sempre que alguém lhes pedia. Como havia muitas crianças, quase tantas quanto adultos a impressão era de que acabariam por ganhar a luta.

Agora é difícil dizer o que vai acontecer. As forças da lei e da ordem dos adultos forçarão as crianças e parar com a sua imprudência? Vencerão as crianças e os Floquinhos Quentes voltarão a ser dados e recebidos com toda liberdade? Ou vencerão os adultos e a Mulher da Liberdade será impedida de continuar a agir desse modo? Lembrar-se-ão dos dias que seus filhos querem fazer voltar, dias em que os Floquinhos Quentes eram abundantes porque livremente distribuídos?

#### **Discussão:**

A guisa de interpretação, reproduzo aqui, textualmente, os comentários de OLIVEIRA (1986, pp.49-51) em sua Análise Transacional das histórias infantis:

"No início da história de Steiner, 'carinhos quentes' são dados e recebidos naturalmente e todos ficam felizes com isso. Os carinhos quentes são, obviamente, carícias incondicionais positivas, que são naturais e necessárias à vida, configurando um comportamento despido de condicionamentos e distorções perniciosas, em que a pessoa age sem receio de se aproximar dos outros e de que os outros se aproximem.

"Vem então a bruxa e 'diz no ouvido' do pai de João [John]



e Lúcia [Lucy] que os carinhos quentes podem se acabar. A bruxa traz a argumentação, que destrói a naturalidade e instala a não-okeidade<sup>3</sup>; e o faz ulteriormente, 'falando no ouvido' do pai das crianças.

"Observe-se também que a bruxa procura um adulto (pessoa crescida) e não uma criança para transmitir sua mensagem negativa; as crianças são puras (príncipes) e portanto menos sujeitas a assimilar tal mensagem; um adulto é mais suscetível e predisposto. A mensagem se espalha rapidamente, o que mostra como a não-okeidade tem o poder de alastrar-se e penetrar sem demora em todos os ambientes, com uma peste. É interessante ainda que a bruxa espalha o boato para poder 'vender' pções e unguentos': Steiner apresenta aqui sua visão de um mundo capitalista, consumista, pernicioso e maligno.

"Essa visão é muito própria de Steiner. Sobre ele, diz Graham Barnes (02.p.18)<sup>4</sup>: 'Claude Steiner foi um participante chave no desenvolvimento da maioria dos aspectos da teoria básica da AT. No fim dos anos sessenta, ele foi muito além daquilo que praticava a maior parte dos analistas transacionais e tornou-se o fundador do Movimento de Psiquiatria Radical ('Radical Psychiatry Movement'). (...) Em 1969, Steiner escreveu um panfleto intitua-

3. Okeidade se refere a postura "OK" que na A.T. se refere a postura realista nos relacionamentos, o indivíduo respeita seus desejos e emoções da mesma forma que respeita os demais, reconhece suas qualidades e limitações e dos demais, uma visão construtiva da vida que entende a contradição como categoria interpretativa do real constituindo o próprio movimento do real.

4. BARNES, Graham (Ed.), "Transactional Analysis After Eric Berne", Harper's College Press, EUA, 1977.

lado 'The Radical Psychiatry Manifesto' ('O Manifesto da Psiquiatria Radical'), que foi distribuído por vários grupos de ação social ... O Manifesto incitava a psiquiatria a 'retornar às suas origens não médicas': (...) A psiquiatria é uma instituição opressiva. Ela falha, por não reconhecer que os problemas das pessoas são resultado de sua alienação em relação aos outros. A psiquiatria deve estimular a liberação das pessoas (...) Embora a liberação terapêutica se Steiner seja a AT clássica, ele parece colocar maior ênfase na mudança dos problemas externos, da sociedade, que negam a autonomia, do que em fazer psicoterapia com os indivíduos que estão sendo esses problemas. (...)'

"Assim, não é de admirar que Steiner relacione a figura da bruxa com a venda de poções e unguentos; tampouco é de admirar que ele apresente como heroína de sua história de fadas, a mulher de 'quadris largos'. Vale repetir, aqui, a observação que se faz acerca desta figura da tradução brasileira do livro de Steiner 'Scripts People Live' é uma figura de mulher à qual Steiner denominou 'Hip Woman'. 'Hip' quer dizer 'quadril', 'anca' e a menção a essa parte do corpo mostra o desprendimento sexual da mulher. Ademais, 'hip' tem uma clara semelhança sonora e gráfica com 'hippie', dando a ela uma conotação que é reforçada pela referência ao signo da mulher: Aquário. Essas características que acompanham essa mulher são frontalmente opostas àquelas valorizadas numa cultura capitalista e de consumo por excelência.

"Na história dos carinhos quentes, a carícia incondicional positiva (carinho quente) é diretamente apresentada como opos-

ta à carícia incondicional negativa (espinho frio). Também aparece a falsa carícia positiva, na figura dos espinhos recobertos com um material branco e fofo.

"Pelas características já mencionadas, Steiner contamina um pouco a história com suas próprias crenças a respeito do que é certo ou errado. Os valores expressos na história são evidentes e qualquer criança que a ouça penderá a favor da 'hip woman' e contra a bruxa. Embora Steiner não tenha chamado isto de 'fairy tale' (história de fadas), mas sim de 'Fuzzy tale' (história incompleta ou confusa), esta não é desengajada, ou descomprometida ou neutra. Ela na verdade induz a criança a certos valores e o faz com potência, por ter todos os ingredientes de uma verdadeira história de fadas, exceto a tradição de muitos anos, típica de uma 'real' história de fadas e o final feliz, presente em todas elas." (As notas de rodapé são minhas)

**ANEXO VIII**

Roteiro de Entrevista para os Pais.