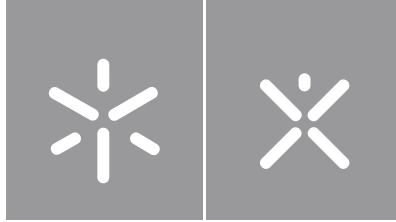




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francine de Brito Santos

**Democracia e Participação das crianças na
Escola: A Experiência de Donyets**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Francine de Britos Santos

**Democracia e Participação das crianças na
Escola: A Experiência de Donyets**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Estudos da Criança

Área de especialização em Sociologia da Infância e Direitos
da Criança

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

À minha família, meus pais Simone e Marco e minha avó Mariza, por sempre suavizarem os caminhos com seu amor e apoio.

A Donyets, por sustentar-se como um pequeno espaço onde a mágica existe. A todas e a todos que, durante mais de vinte anos, seguem trabalhando para fortalecer este projeto.

À cada criança e jovem “donyetero”, por tudo o que me ensinaram e por tudo o que são.

Às famílias, que confiaram em mim para estar com seus filhos diariamente.

Aos educadores de Donyets, que me receberam sempre com amizade e companheirismo e com que aprendi imensamente. Um agradecimento especial à Inma, por me abrir a oportunidade de estar na escola, por toda a disponibilidade e cuidado.

À Terri, minha companheira nas viagens de autocarro, pelas infinitas gentilezas e apoio.

A todos os professores do programa de mestrado em Estudos da Criança, pelo privilégio de aprender com eles e dividir a sua paixão.

Ao Professor Doutor Manuel Sarmiento, por tantos motivos e, em especial, pela recepção tão calorosa no seu país, pelas aulas inspiradoras e pela orientação preciosa e sempre esclarecedora.

Por fim, às amigas, novas e antigas, que me acompanham e apoiam a cada passo. Meu maior privilégio é caminhar ao lado de vocês.

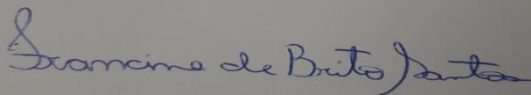
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 18 de Janeiro de 2021

Assinatura:

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature reads "Francine de Brito Santos".

(Francine de Brito Santos)

Democracia e Participação das Crianças na Escola: A experiência de Donyets

Resumo

Wilhelm Reich é conhecido por ter percorrido várias áreas de estudo durante sua carreira científica, da medicina à psicanálise, das ciências sociais à física. No fim de sua vida, Reich reservou especial atenção ao estudo das crianças, considerando que no desenvolvimento da infância saudável estava a única chance de real transformação social. Ao defender temas como a capacidade de autorregulação das crianças, a educação livre e o trato respeitoso e não violento para com crianças e jovens, Reich se aproxima de discussões correntes na disciplina da Sociologia da Infância, como os direitos das crianças e como garanti-los, a construção de novas relações entre adultos e crianças e a efetivação da democracia no espaço escolar.

Acreditando ser benéfico para ambas as áreas de estudo o estabelecimento de um diálogo entre elas, a presente dissertação buscou edificar esta ponte a partir da instituição escolar, por ser esta a instituição da infância por excelência em nossa época. Neste sentido, o objetivo geral do presente trabalho delineou-se na intenção de vivenciar e descrever a experiência da escola livre de inspiração reichiana “Els Donyets”, em Valência, na Espanha, investigando a efetivação da participação infantil, o funcionamento da gestão democrática que esta escola propõe favorecer e o cotidiano da escola e seus componentes a partir do arcabouço teórico oferecido pela sociologia da infância e pela teoria reichiana.

Optou-se por lançar mão de uma metodologia compósita, de caráter interpretativo, conciliando a etnografia com o uso de metodologias visuais, nomeadamente fotografias, que permitam, o melhor possível, realizar o propósito primário da pesquisa, ou seja, conhecer em profundidade a experiência da escola infantil “Els Donyets”, a partir da convivência no espaço e com as pessoas que o compõem. Procuramos deixar claro que nunca foi pretensão esgotar, neste trabalho, todo o universo de temas de pesquisa que Donyets inspira a investigar.

Acredita-se ter sido possível atingir os objetivos propostos nesta pesquisa ao dar a conhecer a experiência de Donyets. Tanto dos alicerces teóricos que a sustentam, e sua proximidade e possibilidade de diálogo com teorias e conceitos do campo da Sociologia da Infância, com as quais dificilmente compartilham espaços, quanto em retratar o dia a dia e dar ideia da ética que governa o espaço, presente em cada relação.

Palavras chave: Crianças; Democracia; Participação; Escola; Reich.

Democracy and child Participation in the School: The experience of Donyets

Abstract

Wilhelm Reich is known for having covered several areas of study during his scientific career, from medicine to psychoanalysis, from social sciences to physics. At the end of his life, Reich paid special attention to the study of children, considering that the development of a healthy childhood was the only chance for real social transformation. In defending themes such as the capacity for self-regulation of children, education with freedom and respectful and non-violent treatment of children and young people, Reich approaches current discussions in the discipline of Sociology of Childhood, such as children's rights and how to guarantee them, the construction of new relationships between adults and children and the effectiveness of democracy in the school space.

Believing that it is beneficial for both areas of study to establish a dialogue between them, the present dissertation sought to build this bridge from the institution of school, as this is the institution of childhood par excellence in our time. In this sense, the general objective of the present work was outlined in the intention of experiencing and describing the experience of the free school of Reichian inspiration "Els Donyets", in València, Spain, investigating the effectiveness of child participation, the functioning of democratic management that this school proposes to favor and the daily life of the school and its components based on the theoretical framework offered by the sociology of childhood and by the Reichian theory.

We opted to use a composite methodology, with an interpretive feature, reconciling ethnography with the use of visual methodologies, namely photographs, which allow, as best as possible, to achieve the primary purpose of the research, that is, to get to know, as deep as possible, the experience of the "Els Donyets" free school, from living together in the space and with the people who compose it. It is clear that it was never intended to exhaust, through this work, all the universe of research themes that Donyets inspires to investigate.

Nonetheless, it is believed that it was possible to achieve the objectives proposed in this research by making known the Donyets experience, the theoretical foundations that support it, and its proximity and possibility of dialogue with theories and concepts in the field of Sociology of Childhood.

Keywords: Children; Democracy; Participation; School; Reich.

Democracia y Participación de los niños en la escuela: La experiencia de Donyets

Resumen

Wilhelm Reich es conocido por haber cubierto varias áreas de estudio durante su carrera científica, desde la medicina hasta el psicoanálisis, desde las ciencias sociales hasta la física. Al final de su vida, Reich prestó especial atención al estudio de los niños, considerando que el desarrollo de una infancia saludable era la única posibilidad para una verdadera transformación social. En la defensa de temas como la capacidad de autorregulación de los niños, la educación libre y el trato respetuoso y no violento de los niños y jóvenes, Reich aborda discusiones actuales de la disciplina de Sociología de la Infancia, como los derechos del niño y cómo garantizarlos, la construcción de nuevas relaciones entre adultos y niños y la efectividad de la democracia en el espacio escolar.

Creyendo que es beneficioso para ambas áreas de estudio establecer un diálogo entre ellas, la presente tesis buscó construir este puente desde la institución escolar, por ser ésta la institución de la infancia por excelencia en nuestro tiempo. En este sentido, el objetivo general de este trabajo se planteó en la intención de experimentar y describir la experiencia de la escuela libre de inspiración reichiana “Els Donyets”, en València, España, investigando la efectividad de la participación infantil, el funcionamiento de la gestión democrática que esta escuela se propone favorecer y la vida cotidiana de la escuela y sus componentes a partir del marco teórico que ofrece la sociología de la infancia y la teoría reichiana.

Se optó por utilizar una metodología compuesta, con carácter interpretativo, conciliando la etnografía con el uso de metodologías visuales, es decir fotografías, que permitan, de la mejor manera posible, lograr el propósito investigación primaria, es decir, conocer en profundidad la experiencia de la escuela infantil “Els Donyets”, desde la convivencia en el espacio y con las personas que lo componen. Está claro que nunca se pretendió agotar, a través de este trabajo, todo el universo de temas de investigación que Donyets inspira a investigar.

Se cree que fue posible lograr los objetivos propuestos en esta investigación dando a conocer la experiencia de Donyets, tanto de los fundamentos teóricos que la sustentan, como su cercanía y posibilidad de diálogo con teorías y conceptos en el campo de la Sociología de la Infancia, con los que apenas comparten espacios, así como en retratar la vida cotidiana y dar una idea de las éticas que rigen el espacio, presente en cada relación.

Palabras llave: Niños; Democracia; Participación; Escuela; Reich.

Índice Geral

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	VIII
Resumen.....	IX
Índice de fotografias.....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo 1- Enquadramento teórico.....	7
1.1- Políticas para a infância e políticas educativas.....	7
1.2- O ofício de aluno.....	9
1.3- Outras possibilidades de pensar a escola.	11
1.4- O que significa um “ensino de qualidade”?	11
1.5- A escola como local de prática ética e política	12
1.6- Reconhecimento recíproco, liberdade social e eticidade democrática.....	14
1.7- Pedagogia da escuta.....	15
1.8- Contribuições reichianas para a educação livre	16
1.9- Síntese do enquadramento teórico	19
Capítulo 2- Orientação Metodológica	20
2.1- A metodologia possível- uma etnografia visual colaborativa	20
2.1.2- Considerações éticas	22
2.2- Contexto de Investigação	22
2.3- População	28
2.4- Recursos	28
2.5- Chegada a Donyets.....	29
Capítulo 3- Apresentação e análise dos dados produzidos em campo	31
3.1- Conviver	31
3.1.1- Relação entre pares.....	32
3.1.2- Relação entre idades diferentes	38
3.1.3- Relação crianças/adultos.....	40
3.2- Brincar.....	46
3.2.1- Brincar com a natureza	47
3.2.2- Brincar com os outros	50
3.3- Aprender	55

3.3.1-Talleres e Rincones.....	58
3.3.1.1- Corporal.....	63
3.3.2- Estudar.....	68
3.3.2.1- História e Atualidades.....	68
3.3.2.2- Linguagem.....	69
3.3.2.3- Matemática.....	73
3.3.3- Projetar.....	75
3.3.3.1- “pueblos”.....	75
3.3.3.2-Kung fu.....	80
3.3.3.3- Laranjas.....	83
3.3.4- Criar.....	90
3.3.4.1 Música.....	91
3.3.4.2- Artes plásticas.....	93
3.3.4.3- Histórias.....	96
3.4- Decidir.....	98
3.4.1- Círculo Mágico.....	99
3.4.2- Conflitos, brigas e resoluções.....	108
3.4.3- Regras.....	112
3.5- O que ficou por explorar.....	114
3.5.1- Pais e famílias.....	114
3.5.2- Momentos de tristeza, choro.....	116
3.6- Questões pessoais.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	127

Índice de fotografias

Fotografia 1: Escalando uma árvore.....	23
Fotografia 2: Casa de madeira.....	24
Fotografia 3: Detalhe do jardim.....	24
Fotografia 4: Casa de pedra.....	25
Fotografia 5: Amigos se abraçando.....	31
Fotografia 6: Meninos brincando juntos no jardim.....	32
Fotografia 7: Unicórnio brincando juntos.....	34
Fotografia 8: Amigas conversando.....	37
Fotografia 9: Crianças de idades diferentes brincando juntas.....	38
Fotografia 10: Conversa entre uma adolescente e crianças pequenas.....	39
Fotografia 11: Educador escutando uma criança.....	40
Fotografia 12: Educador mediando um conflito entre alunos.....	42
Fotografia 13: Educadora auxiliando os alunos em um taller de tricô.....	45
Fotografia 14: Brincando na corda bamba.....	48
Fotografia 15: Escalada em tecido.....	48
Fotografia 16: Tempo livre no jardim.....	49
Fotografia 17: Brincando com aviões de papel.....	51
Fotografia 18: Brincando com aviões de papel 2.....	51
Fotografia 19: Brincadeira com tecido.....	52
Fotografia 20: Aprendendo a lançar um pião.....	53
Fotografia 21: Corrida de três pernas.....	54
Fotografia 22: Corrida de três pernas 2.....	54
Fotografia 23: Uma brincadeira de correr onde participam todos.....	55
Fotografia 24: Tempo para rincones 1.....	60
Fotografia 25: Tempo para rincones 2.....	60
Fotografia 26: Estudantes lendo durante os rincones.....	61
Fotografia 27: Estudantes fazendo tricô durante os rincones.....	62

Fotografia 28: Construindo um quebra cabeça durante os rincones.....	62
Fotografia 29: Jogando xadrez durante os rincones.....	63
Fotografia 30: Educador lendo livros com os Unicórnios.....	70
Fotografia 31: Taller de linguagem 1.....	71
Fotografia 32: Taller de linguagem 2.....	72
Fotografia 33: Rincón de leitura.....	72
Fotografia 34: Trabalhando no projeto dos pueblos 1.....	76
Fotografia 35: Trabalhando no projeto dos pueblos 2.....	77
Fotografia 36: Alguns dos pueblos com suas primeiras construções.....	78
Fotografia 37: Primeiro dia do taller de kung fu, coordenado por uma estudante.....	80
Fotografia 38: Aprendendo os primeiros golpes de kung fu.....	82
Fotografia 39: Taller de kung fu adaptado para as crianças menores.....	82
Fotografia 40: Atividade do taller de kung fu.....	83
Fotografia 41: Colheita das laranjas 1.....	84
Fotografia 42: Colheita das laranjas 2.....	85
Fotografia 43: Colheita das laranjas 3.....	85
Fotografia 44: Colheita das laranjas 4.....	86
Fotografia 45: Os resultados da colheita 1.....	86
Fotografia 46: Os resultados da colheita 2.....	87
Fotografia 47: Dia de fazer suco com as laranjas 1.....	89
Fotografia 48: Dia de fazer suco com as laranjas 2.....	90
Fotografia 49: Meninas praticando a flauta doce.....	91
Fotografia 50: Obra de decoração natalina produzida pelos Lobos de Fuego.....	94
Fotografia 51: Taller de artes com os Unicórnios.....	95
Fotografia 52: Votação durante o círculo mágico.....	102
Fotografia 53: Votação durante o círculo mágico 2.....	103
Fotografia 54: Círculo Mágico extraordinário para decidir uma questão urgente.....	106
Fotografia 55: Taller de kung fu transferido para dentro de casa, devido ao mau tempo.....	106

Fotografia 56: Crianças construindo uma escada para escalar.....	119
Fotografia 57: Êxito em alcançar uma barra alta para se pendurar.....	120

INTRODUÇÃO

A escola, instituição de sequestro clássica, juntamente com o hospital e a prisão, não sofreu transformações radicais desde a sua criação até a atualidade (Foucault, 1987). Apesar de algumas práticas como os castigos físicos terem sido abandonadas, bem como os currículos ensinados modificados a depender das necessidades de cada época, naquilo que são seus componentes fundamentais, a escola manteve as características que a identificam como uma das instituições mais consolidadas da história.¹

Por ser a instituição da infância por excelência (Sarmiento, 2011), a escola é um espaço onde a esmagadora maioria dos cidadãos passou ou passará um período significativo da vida. Por si só, este já seria um fato que exigiria a atenção da sociedade sobre as práticas existentes e os efeitos que pode acarretar a experiência escolar. Esta atenção torna-se ainda mais premente ao percebermos que, cada vez mais, o papel social da criança confunde-se com aquele do aluno, ou seja, o lugar que a criança ocupa na sociedade está em função da inserção da criança na escola (Sarmiento, 2011).

Em função desse local enraizado que ocupa na nossa sociedade, costumamos ter dificuldade em imaginar mudanças na instituição escolar, mesmo muitas vezes tendo sentido na pele os efeitos danosos de estar inseridos nela. No entanto, é urgente que trabalhemos no sentido de promover mudanças e existem estudos acadêmicos nesse sentido e até mesmo projetos de escolas libertárias e democráticas em todo o mundo que demonstram que, mesmo sem grande financiamento, o trabalho conjunto da comunidade, pais, crianças e profissionais possibilita a criação e funcionamento daquilo que sempre pareceu uma utopia.

Peter Moss insiste na possibilidade das escolas, desde aquelas para as crianças mais jovens, funcionarem como locais de prática ética e política (Moss, 2009). Segundo o autor:

“há uma possibilidade de que instituições para crianças e jovens possam ser, antes de tudo, lugares de prática política democrática, quero dizer “possibilidade” para enfatizar que esse entendimento é uma escolha que nós, como cidadãos, podemos fazer. Não há nada de inevitável nisso: há mais de uma maneira de pensar e manter essas instituições. É possível que elas sejam entendidas como lugares de prática democrática” (Moss, 2009).

¹ O presente trabalho foi elaborado segundo a variante brasileira da Língua Portuguesa.

Proveniente dos campos da medicina e da psicanálise e outro importante interlocutor do presente trabalho, Wilhelm Reich aposta na capacidade das crianças para decidirem sobre aquilo que lhes diz respeito. Lançando mão do conceito de autorregulação, Reich considera que as crianças têm competência para serem muito mais independentes do que as permitimos ser.

Na verdade, a função do adulto deve migrar de ser aquele que guia a criança para ser o facilitador do seu desenvolvimento a partir das diretrizes das próprias crianças (Albertini, 1994). Nesse sentido, Reich aborda uma questão também ressaltada por outros pesquisadores da infância, que a infância é o grupo social mais vulnerável, pois os outros falam por elas.

A escola livre valenciana “Els Donyets” procura, a partir especialmente de referências como Reich e Alexander Neill, criar outra experiência escolar, ecológica e livre. Como dizem Dahlberg e Moss (2005), a utopia é necessária para que nos mantenhamos em movimento.

Delineiam-se como objetivos norteadores do presente trabalho, de modo geral, vivenciar a experiência valenciana de Els Donyets, investigando a participação infantil, o funcionamento da gestão democrática que esta escola propõe favorecer e o cotidiano da escola e seus componentes a partir do arcabouço teórico oferecido pela Sociologia da Infância e pela teoria reichiana.

Como objetivos específicos, determinamos:

1. Estabelecer conexões entre a literatura da Sociologia da Infância e a obra reichiana.
2. Vivenciar o dia a dia escolar e recolher relatos, fotos e registros que permitam conhecer Els Donyets a partir das pessoas que compõem a escola.
3. Identificar maneiras de existência e convivência entre adultos e crianças em que os primeiros respeitam o desenvolvimento dos últimos, asseguram sua participação e facilitam sua autorregulação, na perspectiva reichiana.

Destarte, o presente trabalho procura elaborar os temas levantados em três partes.

A primeira parte dedica-se a apresentar os referenciais teóricos que contribuíram, tanto para inspirar quanto para orientar a investigação. Começamos por apresentar elaborações próprias do campo da Sociologia da Infância a respeito do lugar da criança em sociedade, quase sempre igualado e dependente da sua posição de aluno. Buscamos trazer reflexões a respeito das possibilidades de transformação da instituição escolar em espaços de prática ética e democrática, enfatizando seu caráter histórico, não natural, e, portanto, passível de mudanças (Dahlberg & Moss, 2005). Tratamos

também da noção de “qualidade” de ensino, que costuma ser utilizada levemente, sem definição clara (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Discutimos algumas formulações úteis no sentido de desenvolvimento de uma instituição escolar renovada, a partir de valores distintos. Nomeadamente, apresentamos a ética do encontro, de Levinas, e sua ótica distinta ao considerar as relações entre o sujeito e o outro (Dahlberg & Moss, 2005). Lançamos mão de parte da obra de Axel Honneth (2011) para abordar o conceito de liberdade, mais um sem conceituação definitiva, apesar do uso frequente, especificamente quando este discute a liberdade social como única forma de garantir a liberdade dos sujeitos. Apresentamos também a pedagogia da escuta, praticada pelo agrupamento de escolas de Reggio Emilia, que parece atuar em coerência com tudo aquilo que foi exposto (Dahlberg & Moss, 2005).

Finalizamos esta parte fazendo uma apresentação das contribuições reichianas no campo da infância, suas ideias a respeito do trato com as crianças, o papel do adulto e algumas considerações sobre as possibilidades de educação infantil para este autor.

A segunda parte é dedicada à metodologia empregada na realização desta investigação. Começamos por defini-la como um estudo etnográfico visual, onde lançou-se mão do recurso de registros fotográficos para melhor situar e dar a conhecer o campo. Justificamos a não realização de um trabalho participativo, mas enfatizamos o caráter colaborativo da pesquisa, ao gozar de apoio integral junto aos participantes e à instituição.

Em seguida, apresentamos nossas considerações a respeito da garantia da realização de uma investigação eticamente dirigida, em especial por tratar-se de um trabalho realizado junto de crianças e jovens, e nossa tentativa de assegurar uma compreensão de todos os sujeitos a respeito da pesquisa que se pretendia realizar.

Logo, passamos à apresentação do campo. Tratamos de contar algo da história e características originais do espaço onde iremos adentrar. Discorremos a respeito das ideias a partir das quais a Escola Livre Els Donyets foi concebida, seu lugar dentro da Escola Espanhola de Terapia Reichiana (E.S.T.E.R), sua aproximação com a prática de Summerhill, bem como as mudanças pela quais a instituição passou até adquirir seus contornos atuais.

Tratamos rapidamente sobre a perspectiva ecológica original da escola, com a Ecologia dos Sistemas Humanos (ESH) que será novamente abordada no decorrer do trabalho. Falamos das propostas da escola em relação à aprendizagem, às regras e à função dos adultos. Apresentamos, também, uma

breve descrição da população que compôs a escola durante o período do trabalho de campo e fizemos uma observação a respeito do tempo disponível para a realização de tal imersão, que devido a tratar-se de um trabalho de mestrado, apresentou limitações importantes.

Concluimos descrevendo como se deu a entrada em campo, desde quando a pesquisadora primeiro descobriu sobre a existência da escola, o processo de elaborar um projeto junto à esta instituição e o que se seguiu até o início da investigação.

A terceira e última parte é também a mais extensa, pois abarca toda a apresentação e análise dos dados empíricos e, por isso, foi dividida em sete grandes seções, que se desdobram de acordo com a necessidade de se pormenorizar os temas. É frequente perceber o diálogo possível, mesmo que nem sempre explícito, entre as diferentes seções.

A primeira destas seções chama-se "Conviver", e é onde exploramos detidamente as relações interpessoais que se formam em Donyets e suas singularidades. Esta parte está subdividida em "relações entre pares", "relações entre idades diferentes" e "relações entre crianças e adultos". Chamamos a atenção para o respeito aos limites pessoais, estabelecidos por cada sujeito e a manutenção da convivência e companheirismo, apesar dos conflitos. Também enfatizamos a preparação dos profissionais para atuar como educadores deste espaço.

A seguir, tratamos do tema do "Brincar". Buscamos ressaltar que a diversão não está restrita a momentos específicos do cotidiano desta escola, onde percebemos que o lúdico permeia diversos momentos. Enfatizamos a importância do brincar como fundamental para o desenvolvimento das culturas infantis Sarmiento (2004). Procuramos demonstrar a valorização que a escola e todos seus ocupantes dão aos jogos e brincadeiras, considerando estes tudo menos uma perda de tempo, em concordância com o que pensava Alexander Neill, uma das figuras inspiradoras de Donyets. Esta parte foi subdividida em nas seções "brincar com a natureza", "brincar com os outros" e "brincar com artefatos".

Na sequência, nos detivemos na questão do "Aprender", supostamente o objetivo central de uma escola. Tencionamos, nesta seção, dar a conhecer como Donyets entende a aprendizagem e a estimula. Apresentamos reflexões que discutem os efeitos negativos que as práticas escolares formais podem ter no desenvolvimento infanto-juvenil (Garcia, 2010), bem como relembramos que a escola não é uma instituição "natural", portanto, ao ser construída da forma que a conhecemos, pode também ser transformada em algo distinto (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Apresentamos também,

um instrumento original utilizado pelos educadores da escola, e que é fruto do estudo dentro da disciplina de Ecologia de Sistemas Humanos, o Quadro de Desenvolvimento Ontogenético (Serrano, 1997).

Explicamos que todo o período letivo, com exceção dos intervalos, estão englobados em dois espaços, os "Talleres" e os "Rincones", e para eles dedicamos uma subseção própria, com variados exemplos e explicações sobre as práticas realizadas dentro destes espaços. Fazemos também uma descrição pormenorizada de talleres de exercícios corporais, atividade sui generis oferecida em Donyets e que só é possível devido à base reichiana da escola.

Ainda dentro da seção "Aprender", temos a subseção "Estudar", onde procuramos discutir as práticas educativas que mais se assemelham ao conteúdo trabalhado em escolas formais. Para isso, organizamos o material de campo em "História e atualidades", "Linguagem" e "Matemática".

A subseção seguinte chama-se "Projetar" e dedica-se a apresentar os trabalhos de longa duração que se realizam em Donyets e que puderam ser acompanhados durante o período de campo. O projeto dos "Pueblos" foi proposto pelos educadores e aceito pelos estudantes. O projeto do "Kung fu" foi elaborado e realizado pelos estudantes, sem interferência dos educadores, e o das "Laranjas" trata-se de uma atividade tradicional de todo inverno, para aproveitar as frutas que crescem no terreno na escola.

Por fim, a última parte desta seção foi denominada "Criar", e está dedicada a apresentar as manifestações artísticas que foram testemunhadas durante o período de trabalho etnográfico de campo. Enfatizamos a "Música", as "Artes plásticas" e a criação de "Histórias".

A próxima seção denomina-se "Decidir" e comporta parte significativa da singularidade do funcionamento de Donyets. É onde se vai deixar mais claro o papel do adulto nesta escola e os mecanismos que ela encontrou para minimizar o máximo possível o papel potencialmente controlador que os educadores costumam exercer, mesmo quando bem intencionados. É também aqui onde podemos fazer uma conexão com alguns dos conceitos teóricos apresentados no primeiro capítulo, nomeadamente, o reconhecimento recíproco, a liberdade social e a atividade democrática (Honneth, 2011).

Tratamos do "Círculo Mágico", as assembléias diárias realizadas em Donyets e explicamos seu funcionamento. Abordamos a forma com que a escola lida com os "conflitos, brigas e resoluções", a postura dos educadores, a importância dada ao olhar, o aprendizado da própria pesquisadora para

saber acompanhar as crianças e mediar os conflitos quando se fizesse necessário. Por fim, explicitamos também algumas regras e explicamos como estas são criadas de forma democrática a partir dos Círculos Mágicos.

A seção seguinte buscou registrar um "Acontecimento digno de nota", que pela sua particularidade, mereceu um espaço próprio. Tratou-se da transferência de um dos estudantes mais velhos para uma escola formal e das estratégias utilizadas por Donyets para lidar com essa mudança. Em seguida, apresentamos a seção "O que ficou por explorar...", onde discutimos brevemente dois pontos que não foram possíveis de serem trabalhados na presente investigação, por motivos diferentes, e que, no entanto, tem potencial para serem enormemente enriquecedores para a compreensão do campo em maior profundidade, quais sejam, os "Pais e as famílias" e os "Momentos de tristeza, choro".

A seção que encerra este capítulo é dedicada a apresentar algumas questões pessoais experimentadas pela pesquisadora no decorrer da realização desta etnografia, prezando assim pela transparência e contextualização da investigação, ao entender que o pesquisador não é uma tábula rasa e afeta e é afetado pelo campo.

O trabalho conclui-se com as "Considerações Finais", onde buscou-se depreender, a partir de todo o exposto no decorrer do texto, os resultados de uma educação livre realizada nos moldes de Donyets. Procuramos também sugerir possíveis caminhos a serem explorados em futuras investigações.

Capítulo 1- Enquadramento teórico

1.1- Políticas para a infância e políticas educativas

A Sociologia da Infância parte das premissas de que a criança é um ator social e a infância é um período construído historicamente e socialmente e, por isso, é uma disciplina com papel central nas transformações pelas quais os modelos modernos de infância/criança tem passado (Marchi, 2010). Passa-se a reconhecer e valorizar a capacidade de ação das crianças e a tomar a infância como período determinado cultural e historicamente (Marchi, 2010).

A Sociologia da Infância surge como disciplina ao reivindicar a autonomia conceitual para as crianças e a infância, passando a estudar esses objetos sem submetê-los às instituições onde estivessem inseridos, como a família e a escola (Marchi, 2010). Existe uma diferença entre as disciplinas que tomam a infância em seu sentido amplo (sociologia da infância, psicologia, pediatria, etc.) e aquelas que estudam as crianças em situação escolar, por exemplo (pedagogia, sociologia da educação).

As políticas para a infância e as políticas educativas, apesar de usualmente concebidas de maneiras diferenciadas, resultado de decisores políticos, atores de intervenção, projetos e programas distintos, encontram-se submetidas às mesmas influências políticas e simbólicas, o que as torna mutuamente implicadas. Ambas serão determinadas de forma coerente com a política social geral, subordinada às ideologias e interesses vigentes em uma determinada realidade social (Sarmiento, 2001).

Sarmiento (2001) aponta ainda a relação visceral entre as políticas educativas e as para a infância ao ressaltar que, por maior autonomia que a área da educação pareça possuir, não é ela mesma quem gera, exclusivamente, as concepções de infância com as quais irá atuar. Deste modo, "a análise das políticas públicas educativas não pode dispensar a análise dos modos como opera a construção social da infância" (Sarmiento, 2001), bem como o papel da instituição escolar na institucionalização da infância.

Os "dois sentimentos da infância", desenvolvidos na modernidade e apontados por Ariès (1973) criaram duas perspectivas educativas opostas. A concepção *desenvolvimentista*, inspirada pelo pensamento de Rousseau, valoriza o desenvolvimento e educação integral do educando, reconhecendo a ele direitos. O ponto de vista *elementar*, compreende a função da escola como a de transmitir o conhecimento, do adulto que o possui, em direção ao estudante, submisso (Sarmiento, Abrunhosa & Fernandes, 2005).

Sarmiento (2001) assinala que a globalização vem vindo a acelerar a crise junto à tendência pedagógica *elementar* (disciplinadora, autoritária, academicista), hegemônica nas escolas tradicionais, de onde delineou-se o ofício do aluno vigente, ao questionar as relações de poder estabelecidas dentro das escolas e a posição subalterna dos estudantes. O autor aponta que um dos efeitos destes questionamentos é a tese da “morte da infância”, uma metáfora para tratar do “esgotamento da ideia moderna de infância”, enfatizando, como diz Sarmiento (2001): “a transformação precoce das crianças em adultos, por efeito conjugado da presumida “crise de valores”, do mercado de produtos para as crianças, da mídia e do “culto da violência que se lhes associa”.

A tese da “morte da infância” provém de uma hipervalorização daqueles que são os efeitos da exclusão social sistemática da infância, sem dar a devida atenção às suas causas, cumprindo o papel de esconder a real situação estrutural da infância contemporânea, além de justificar medidas penais cada vez mais repressivas direcionadas a este grupo geracional. Não devemos pensar, no entanto, como diz Sarmiento (2001), que é “apenas pelo lado da disciplinação que a regulação simbólica da infância opera”.

Na modernidade, dentro do campo da educação para infância, políticas educativas aplicadas concomitantemente podem surgir de concepções de infância diferentes, até mesmo contraditórias (Sarmiento, 2001). Na prática, portanto, a escola é local de encontro de diferentes concepções educativas e da infância ou, como diz Sarmiento (2001): “o que caracteriza o aspecto dominante da administração simbólica da educação é a fusão – e, por consequência, a pulverização em matizes múltiplos – da antinomia desenvolvimentismo-academicismo disciplinador”. Esta situação favorece um dinamismo das ações educativas, a um contínuo pensar e transformar as políticas educativas.

A exemplo do regime capitalista, que incorpora ideias e valores críticos a ele próprio (como criatividade, autonomia, originalidade) mas não transforma a sua essência, a administração simbólica da infância e da educação vêm absorvendo elementos próprios da perspectiva desenvolvimentista, antes relegadas aos projetos educativos alternativos, como forma de legitimar as suas ações, mas nunca permitindo que estes ultrapassem o terreno discursivo (Sarmiento, Abrunhosa & Fernandes, 2005).

  possível perceber uma incoerência entre aquilo que é enunciado, entre valores e objetivos educacionais, e as práticas efetivamente realizadas, que seguem sendo muito próximas do modelo escolar puramente elementar. Isto porque, para que as propostas desenvolvimentistas germinem,   necessária a promoção de “condições estruturais de inserção da infância na sociedade” (Sarmiento,

Abrunhosa & Fernandes, 2005). Mesmo que se enuncie uma valorização da autonomia e da participação, na prática, o desenvolvimento infantil é tomado “num plano meramente psicológico, individual” (Sarmiento, Abrunhosa & Fernandes, 2005).

Para a efetiva transformação das práticas e efeitos das escolas, é necessária uma mudança profunda das políticas educativas que, conforme vimos, não vêm desassociadas das representações das crianças e da infância vigentes na sociedade. No decorrer deste trabalho, buscaremos apresentar reflexões que podem contribuir para a construção de projetos pedagógicos propícios à participação das crianças e sua atuação social.

1.2- O ofício de aluno

Desde o princípio da Sociologia da Educação, a perspectiva que acompanhava as crianças na posição de estudante, ou seja, exercendo seu ofício de aluno, é o de objetos “em vias de amadurecimento”, submissos a um saber externo (Marchi, 2010). Ao tomarmos a escola como instituição da infância por excelência (Sarmiento, 2011), conforme já mencionado, podemos deduzir a importância que o ofício de aluno potencialmente exerce na formação do papel social e na identidade das crianças e, por isso, buscaremos trabalhar um pouco este conceito.

Vale ressaltar que a Sociologia da Infância depreendeu a noção de “ofício de criança” da, já utilizada pela Sociologia da Educação, noção de “ofício de aluno”, no intuito de ressaltar que a criança exerce um papel social que vai além desses locais institucionalmente estabelecidos, apesar de ainda dar-se maior relevância ao papel que desempenha na escola (Marchi, 2010).

Perrenoud (1995) faz a ressalva que o “aluno é uma pessoa que pratica o seu ofício à sua maneira”. Portanto, mesmo valorizando-se a influência que qualquer ofício desempenha na identidade de quem o cumpre, a complexidade do sujeito aluno jamais pode ser reduzida à ocupação que exerce.

O aluno aprende o seu ofício a partir das influências que recebe dos sistemas em que está inserido. Perrenoud (1995) aponta como fundamentais as inspirações provenientes, em primeiro lugar, das representações sociais, construídas e compartilhadas pela comunidade em que está inserido o sujeito, das quais o aluno se apropria, em segundo lugar, da cultura de pares com quem compartilha o ofício de aluno, a absorção, a partir da observação do fazer dos colegas e consequente aprendizado da forma de realizar seus trabalhos mais adaptada à sua situação e, por fim, pela própria “interiorização de limitações objetivas que induzem respostas adaptadas às situações escolares cotidianas” (Perrenoud, 1995).

Este último ponto refere-se à discussão do “currículo oculto” das escolas, ou seja, todos aqueles conhecimentos que o estudante aprende para além do conteúdo proposto nas disciplinas escolares. Tratam-se de modos de estar, posturas, mas também níveis de dedicação em relação às tarefas e comportamentos aceitáveis em determinadas situações e não em outras. Garcia (2010) discute o currículo oculto e suas consequências na formação do caráter dos alunos, conforme veremos mais adiante.

Marchi (2010) resume o ofício de aluno como uma “aprendizagem das regras do jogo escolar”. O aluno precisa desenvolver as competências necessárias para dominar os currículos, tanto aquele explícito quanto o oculto, de maneira obediente e sem causar constrangimentos para a instituição (Marchi, 2010).

Perrenoud (1995) chama a atenção para o ponto central do ofício do aluno, que é a atividade que este exerce. Se o objetivo da escola é aprender, este é atingido a partir do trabalho escolar e como este é exigido do estudante.

Em último caso, é ao cumprir com suas tarefas que o aluno torna claro para si mesmo o que é esperado dele e como deve operar no espaço escolar. Perrenoud (1995) aponta que, independente do projeto pedagógico, do mais engessado ao mais alternativo, sempre existirão expectativas quanto às atitudes e posturas mais valorizadas.

Perrenoud (1995) enfatiza a impossibilidade de pensar (ou repensar, como fazem os projetos pedagógicos alternativos) o ofício de aluno desassociado do ofício de professor. Consequentemente, propostas para novas relações com o saber ou reflexões a respeito do sentido do trabalho escolar não podem ignorar o espaço ocupado pelos professores, suas formações e percepções, caso pretendam causar transformações reais.

O autor assinala que não é o caso de negar-se ou “fugir” do ofício do aluno, que existirá em qualquer espaço educativo minimamente estável e consistente. O que importa é a reflexão incessante a respeito dos efeitos da pedagogia adotada junto aos sujeitos a ela submetidos, cujos efeitos negativos, quando negligenciados, podem levar a resultados diametralmente opostos aos almejados, com uma repulsa dos estudantes à escola e tudo aquilo que a ela se relacione e a perda da credibilidade do projeto pedagógico junto aos professores (Perrenoud, 1995).

1.3- Outras possibilidades de pensar a escola.

Segundo Jackson (1990), “se uma pessoa acidentalmente entrasse em uma classe de escola com os olhos vendados, apenas o seu nariz, se ela o usasse cuidadosamente, lhe diria onde ela estava”. A representação da instituição escolar está entalhada em nós a tal profundidade que é custoso, até mesmo para os investigadores da área, imaginar alternativas ou propor transformações.

Passaremos a apresentar alguns dos esforços teóricos que têm sido feitos no sentido de pensar outras possibilidades para a escola, levando-se em conta, em especial, as relações que se desenvolvem, as configurações do espaço, suas regras e efeitos, transitando para isto, entre as áreas da sociologia da infância, da educação, bem como das construções de Wilhelm Reich em relação à infância.

Dahlberg e Moss (2005), em sua obra *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, propõem uma série de ideias para compor uma concepção alternativa da instituição escolar, nomeadamente, uma escola democrática balizada por práticas éticas e políticas. Os autores enfatizam a necessidade de se relembrar, a todo momento, que a escola, na configuração que possui atualmente, é apenas uma das infinitas possibilidades de se pensar uma instituição voltada para as crianças.

Não se trata de desqualificar toda e qualquer instituição de ensino, ou voltada para a infância, mas de recomendar um permanente exercício de reflexão para os adultos envolvidos, no sentido de pensar, como dizem os autores “que condições para a infância estamos criando”(Dahlberg & Moss, 2005). Assim sendo, é necessário trabalhar para desnaturalizar a instituição escolar, erigindo outras perspectivas para a educação.

1.4- O que significa um “ensino de qualidade”?

Neste sentido, é preciso, inicialmente, atentar para o contexto com o qual estamos lidando. Em 2001, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), reconheceu um crescimento significativo e constante entre seus países membros nos gastos com políticas públicas voltadas à primeira infância (OECD, 2001). Esta tendência também foi apontada pela UNICEF (2002), ao bucar comparar a eficácia dos sistemas públicos de educação entre os países ricos e industrializados, que observou ainda a relação diretamente proporcional, no mundo moderno, do desenvolvimento econômico das nações com o investimento nas crianças.

Neste ponto, merece um comentário outro trabalho dos citados autores, em conjunto com Alan Pence. Na obra *Beyond Quality in Early Childhood Studies- Postmodern Perspectives* (1999), os autores

discutem a questão do que se entende por qualidade nos cuidados e serviços voltados para a primeira infância, como mensurá-la e garanti-la.

Qualidade, como dizem os autores, tornou-se “o grande cliché do nosso tempo”, uma palavra “desprovida de qualquer significado substantivo, um termo vazio” (Dahlberg & Moss, 2005). Conforme podemos inferir a partir da ponderação ressaltada do relatório da UNICEF acima citado, a “qualidade” que tem sido buscada e fomentada por governos de países ricos e pobres é avaliada conforme apresenta resultados favoráveis a uma economia de mercado liberal, em outras palavras, no caso de instituições para crianças, a qualidade da escola, por exemplo, é tomada em função da sua capacidade de desenvolver aptidões valorizadas pelo mercado.

Os autores ressaltam que grande parte dos trabalhos no campo das instituições para crianças que tomam a questão da qualidade para análise têm sido voltados a investigar as possíveis relações entre os vários elementos componentes da realidade escolar e os efeitos observados nos alunos (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999). Desta maneira, existem numerosas pesquisas que buscam isolar os fatores que podem ser determinantes para a obtenção dos resultados que se pretendem, tais como tamanhos das turmas, recursos utilizados, ambiente escolar, entre outros.

Entretanto, diferentes autores têm se debruçado sobre a temática da qualidade no campo do trato com a primeira infância. As conclusões que se desenham vão na direção de entender a qualidade como conceito subjetivo, local e situado, sendo, portanto, necessário sempre contextualizá-lo. Desta forma, trata-se de conceito dinâmico, capaz de englobar múltiplas concepções do que é qualidade (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Os autores apontam que, ao colocar-se a questão da qualidade nestes termos amplos, a discussão translada-se de um contexto matemático e de medidas para um debate de características filosóficas (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

1.5- A escola como local de prática ética e política

Retornando a discussão sobre os fazeres possíveis dentro da escola, é importante perguntar o que se quer dizer com tornar as escolas locais de prática ética e política. Alguns países até mesmo dispõem em seus currículos de diretrizes a respeito do exercício ético e de como trabalhar esse assunto junto aos alunos. Saliente-se, no entanto, que tais instruções, muitas vezes, vão mais ao sentido de inculcar nas crianças práticas morais socialmente aceitáveis (as crianças devem saber discernir entre o certo e o errado) do que incentivar a reflexão (Dahlberg & Moss, 2005).

A ética é outro conceito que não possui uma definição única. Diferentes estudiosos, no decorrer da história, ofereceram cada qual sua contribuição para o tema. Tendo isto em vista, os autores trabalham com uma abordagem específica da problemática da ética, que julgam a mais adaptável e proveitosa para o contexto das pré-escolas, a “ética do encontro” (Dahlberg & Moss, 2005).

Emmanuel Levinas é o autor responsável por forjar a ideia da ética do encontro. Para ele, o conhecimento, na cultura ocidental, pode ser definido como uma tentativa de assimilação, de compreensão do Outro a partir de conceitos pré-fabricados, próprios do sujeito que conhece. Em outras palavras, conhecer, neste contexto, é fazer sentido do Outro a partir da minha própria ótica, é transformar o Outro no mesmo, a partir do momento em que o Outro só pode ser conhecido se o for em função da minha percepção. Levinas usa a metáfora de agarrar, “grasp”, para enfatizar a natureza violenta e cerceadora da liberdade desta forma de conhecer, na medida em que “quando um self autônomo ‘compreende’ ou ‘conhece’ o Outro, o que acontece é o Outro sendo transformado no Mesmo (igual) e despossuído da possibilidade de ser um Outro” (Dahlberg & Moss, 2005).

A proposta ética de Levinas, a “ética do encontro”, diverge em absoluto desta forma de tomar o Outro tipicamente ocidental. O autor fala da impossibilidade de “absorver” o Outro, sendo este de tal riqueza e complexidade que qualquer tentativa de reduzi-lo implicaria em inverdade. A ética do encontro se pratica, primeiramente, por priorizar a ética antes do “conhecer”, por ter claro que o Outro é de tal ordem que não pode ser reduzido por qualquer categorização que se lhe busque impor e, ponto fundamental para Levinas, que mais do que conhecer, a relação com o Outro precisa ser de respeito e reconhecimento de sua “absoluta alteridade” (Dahlberg & Moss, 2005).

Ressalte-se, ainda, que a relação com o Outro, idealizada por Levinas, tem mais um elemento indispensável para sua ética. Não apenas o respeito pelo Outro, mas também a responsabilidade para com o Outro. Nesse sentido, é uma concepção de self radicalmente diferente daquela vigente na nossa sociedade ocidental, na medida em que se coloca o Outro como prioridade, não mais a independência do sujeito, sua liberdade individual e autonomia, mas são as responsabilidade pelo Outro, o infinito cuidado com o Outro e a sua afirmação que garantem a liberdade do sujeito (Dahlberg & Moss, 2005). É por isso que Levinas fala de uma heteronomia, ao invés de autonomia. Pensar os sujeitos como interdependentes ao invés de autônomos.

1.6- Reconhecimento recíproco, liberdade social e eticidade democrática.

O conceito de “liberdade”, por outro lado, que costuma vir à tona em discussões a respeito da democracia e como garanti-la, nada tem de superficial, apesar da forma banal com que a palavra costuma ser empregada no discurso do senso comum. Discutiremos brevemente, a seguir, parte da obra de Axel Honneth, nomeadamente os conceitos de *reconhecimento recíproco*, *liberdade social e eticidade democrática* utilizados por este autor, na tentativa de aprofundar esta discussão e apresentar uma definição de liberdade que julgamos estar de acordo com a realidade de Donyets.

Filósofo alemão representante da terceira geração da escola de Frankfurt, Honneth utiliza a filosofia hegeliana como suporte ao desenvolver seu conceito de liberdade social, considerando o reconhecimento recíproco, de Hegel, como requisito central para a efetivação da liberdade social, dizendo mesmo que o estabelecimento deste é “momento chave para a representação da liberdade” (Honneth, 2011).

O *reconhecimento recíproco* é o conceito hegeliano que permite aos sujeitos de uma sociedade trabalharem efetivamente em prol das suas vontades, no sentido em que estas apenas podem ser alcançadas em conjunto, não individualmente. É ao reconhecer nos desejos, intenções e vontades do seu parceiro social as suas próprias aspirações que os sujeitos podem trabalhar no sentido de atingi-los. O ecoar das aspirações entre os sujeitos e a complementação de umas pelas outras é o que caracteriza o *reconhecimento recíproco*.

Não se trata de “abrir mão” daquilo que é individual pelo “bem comum”, e sim dar-se conta que os desejos das pessoas em sociedade encontram eco uns nos outros, e é em conjunto que eles podem ser alcançados. Como explica Evânia Reich (2013) sobre este conceito, “as finalidades de seus parceiros sociais não são vistas pelos indivíduos como um entrave para a realização de seus próprios fins e aspirações. Ao contrário, seus desejos somente podem ser confirmados na medida em que a existência dos desejos e finalidades do outro é uma condição para a realização de seus próprios desejos e finalidades”.

Os sujeitos, no entanto, não efetivam este *reconhecimento* espontaneamente e necessitam de espaços onde “encontrar-se”, que são as *instituições historicamente reconhecidas*, que para Hegel, na modernidade, são três: a família, a sociedade civil e o Estado. É dentro destas instituições que as pessoas podem conhecer as outras e reconhecer, em suas necessidades e objetivos, os seus próprios propósitos que, assim, deixam o campo da subjetividade e passam a ser correspondidos pelo outro.

Dito com outras palavras: “as instituições são o “médium” através do qual os indivíduos compreendem-se reciprocamente” (Reich, 2013).

Segundo Honneth, as pessoas necessitam primeiro encontrar-se nestas instituições para que, ao compartilhar intenções e objetivos individuais, percebam que a única possibilidade de os realizar é coletivamente (Honneth, 2011). Desta forma, o autor conclui que a verdadeira liberdade, ou seja, ser capaz de, de fato, buscar as próprias aspirações, só pode ser alcançada coletivamente, um complementando e validando os desejos do outro, reconhecendo-se reciprocamente, e a denomina “*liberdade social*” (Honneth, 2011).

Resumidamente, a *liberdade social* é a conclusão de Honneth sobre a possibilidade de uma liberdade individual. Para Honneth, o sujeito só atua com liberdade quando a sua ação encontra eco na ação e vontade do outro. Quando o sujeito se dá conta que o seu desejo complementa o do outro, e estes podem trabalhar para alcançá-lo, dentro das instituições historicamente reconhecidas, pode-se falar de uma ação verdadeiramente livre. As instituições são fundamentais porque são elas que unem as pessoas, ou seja, apenas dentro delas os sujeitos estão uns em contato uns com os outros e podem conhecer os desejos dos seus pares. Movimentando-se e relacionando-se dentro das instituições é a única forma de realizar as próprias aspirações.

Honneth esclarece ainda que, para que as instituições possam existir de tal modo a cumprir o papel de promover as condições necessárias para serem espaços de reconhecimento recíproco dos sujeitos, é necessário que toda a sociedade compartilhe uma ética comum, que é a própria “encarnação” da liberdade social, ou seja, a *liberdade social* em prática. A esta ética comum o autor chama a *eticidade democrática* (Honneth, 2011).

1.7- Pedagogia da escuta

Transladando-se a discussão do campo teórico para a prática e aplicando a referida ética do encontro à realidade tangível da pedagogia e do trato com a infância, Dahlberg e Moss propõem aquilo a que chamam de “pedagogia da escuta” (no original: pedagogy of listening) (Dahlberg & Moss, 2005). Importante ressaltar que este é um termo originário do projeto educacional das escolas de Reggio Emilia, município italiano, com quem os autores dialogam no decorrer de toda a obra.

A pedagogia da escuta destoa de todas as outras concepções modernistas vigentes a respeito de instituições de ensino para crianças no sentido que não é voltada a produzir resultados, nomeadamente, alunos possuidores de determinada bagagem de conhecimentos e habilidades

socialmente valorizadas. O papel da escola (e dos educadores) é o de ser ferramenta que auxilie as crianças a encontrarem, por elas mesmas, o sentido daquilo que aprendem, desenvolverem e testarem suas teorias para o mundo (Rinaldi, 2001).

Para tal, é fundamental a prática da escuta. É preciso, no entanto, situar o que se entende por escuta, para que este conceito não seja confundido com uma definição simplista que o uso coloquial da palavra pode sugerir.

Escuta, na perspectiva que estamos abordando, é um conceito complexo que supõe uma relação ativa entre sujeitos, de valorização profunda das ideias e teorias do Outro. Escutar é estar presente, considerar, respeitosa e seriamente, tudo aquilo que o Outro nos traz, em todas as linguagens comunicadas. Conforme diz Rinaldi (2001), “escutar é uma metáfora para ter a abertura e sensibilidade de ouvir e ser ouvido – escutar não apenas com nossos ouvidos, mas com todos os nossos sentidos”.

1.8- Contribuições reichianas para a educação livre

Neste ponto, importa salientar a semelhança de tudo o que foi exposto com a concepção reichiana de educação e cuidado com as crianças, considerando ser este um autor estruturante de toda a pesquisa que se pretende realizar na presente investigação de mestrado. A concepção reichiana de educação ideal é bastante próxima daquela defendida e praticada pelo educador inglês Alexander Neill na sua escola, Summerhill. De fato, Reich e Neill se corresponderam ativamente por mais de vinte anos (Placzec, 1982).

O campo de estudos inaugurado por Wilhelm Reich, por ele denominado de “orgonomia”, foi a semente da qual germinaram diversas técnicas terapêuticas. Apesar de serem escassos os seus escritos que versam especificamente sobre as crianças, e de serem, sobretudo, voltados às questões da saúde sexual próprias do foco de seu trabalho, toda a sua obra segue “um fio vermelho de lógica”, expressão que ele próprio utiliza (De Reich, 1978), e este é a busca pela emancipação do homem, pela sua liberdade e pela transformação social em direção a uma civilização pautada pelo amor, trabalho e conhecimento. No período final de sua vida, ele chega à conclusão que essa transformação só tem esperança de se realizar a partir das crianças.

Completamente contrário a qualquer tipo de autoritarismo e rudeza no trato com as crianças, Reich aproximava-se de Neill na ideia de que os seres vivos, deixados à vontade, sem repressão prematura, têm a capacidade de, por si próprios, saberem de suas necessidades e do que lhes convém. A

interferência deve acontecer somente para facilitar e promover o exercício desse funcionamento (Albertini, 1994).

De maneira geral, para Reich o papel dos adultos é o de não se colocar no caminho das crianças. Como diz Reich (1984):

Somos apenas cadeias de transmissão entre um passado miserável e um futuro eventualmente melhor. Não devemos ser os construtores desse futuro; não temos o direito de dizer às nossas crianças como construir o seu futuro, já que nos mostramos incapazes de construir o nosso próprio presente. O que podemos fazer, no entanto, é dizer às nossas crianças exatamente onde e quando falhamos. Podemos, além disso, fazer tudo o que for possível para remover obstáculos em seu caminho na construção de um mundo novo e melhor para elas.

Enquanto as ideias de Neill provinham de seu trabalho como pedagogo, Reich, enquanto médico, retirava as suas do princípio da “autorregulação”, conceito originário da biologia que permeia a maior parte de sua obra. A autorregulação, numa definição simples, é concepção de que a vida tem a competência espontânea de se manter. Os seres vivos sabem de si (Albertini, 1994).

Respeitar e considerar com igual peso as opiniões das crianças, tanto na escola quanto em outros espaços não é, portanto, um favor que os adultos lhes concedem, por gentileza, e sim permitir que elas desempenhem um papel que tem a prerrogativa de exercer.

Ainda dialogando com a perspectiva reichiana, a necessidade para as investigações e propostas para alternativas e transformações da instituição escolar se fazem ainda mais prementes ao considerarmos os efeitos devastadores que uma “educação bancária”, como refere Paulo Freire (1975), pode ter para as grandes massas que passam há gerações pelas fileiras escolares. A discussão a respeito do funcionamento e consequências do “currículo oculto” vigente nas escolas também não é novidade dentro da área da pedagogia (Apple, 1989).

Garcia (2010) chama a atenção para os efeitos que tal educação convencional pode, e frequentemente têm, de contribuir para a formação e fortalecimento de “couraças” e, conseqüentemente, enrijecimento de “estruturas de caráter não saudáveis”. Estes são conceitos próprios da literatura reichiana e que, para as pretensões do presente trabalho, não poderiam ser aqui explanados em detalhe, porém o que importa notar é a relação possível entre os efeitos de um sistema de educação pautado pelo exercício da autoridade, cerceamento de opiniões e liberdade e o comprometimento do desenvolvimento físico e psíquico das crianças.

As colocações de Reich a respeito da educação partem de uma proposta de pedagogia de inspiração psicanalítica, que trabalhe em função de atender as necessidades que cada fase do desenvolvimento, do nascimento à adolescência apresentam, equilibrando de forma sadia a satisfação e frustração pulsional. Suas ideias encontraram eco na prática, pela primeira vez, no Jardim da Infância Experimental, fundado em 1921 e dirigido pela psicanalista Vera Schmidt, em Moscou.

Nas palavras da própria autora:

“Facilitaremos o progresso harmonioso desse desenvolvimento complicado se o nosso trabalho tiver em conta as fases de organização pré-genitais que habitualmente só se manifestam de forma alusiva. Devemos saber ainda que cada etapa nesta via pode tornar-se o ponto de fixação de uma inibição do desenvolvimento que torne necessária a nossa intervenção e a nossa assistência” (Schmidt, 1975, p.20).

Reich aponta quatro formas distintas da educação infantil efetivar-se a partir da dinâmica de frustração e satisfação pulsional, onde distingue o que seria uma boa estratégia pedagógica daquelas insatisfatórias, ou mesmo prejudiciais ao desenvolvimento saudável. A forma que favorece a um bom desenvolvimento energético é aquela em que existe a “ação educacional frustrante sem uma conseqüente inibição pulsional completa” (Albertini, 1994, p. 61), ou seja, não se trata da presença do adulto que acompanha ser passiva, pois o adulto tem responsabilidade de garantir a segurança e bem estar da criança, bem como pode também corrigir comportamentos, desde que sua intervenção não seja traumática e impeça a satisfação pulsional.

Outra forma de educação infantil seria aquela onde há frustração excessiva, que gera inibições de caráter. Uma terceira maneira, é aquela onde não existe frustração de nenhum tipo para os desejos infantis, o que também é um extremo não realístico, pois o mundo real não permite satisfação completa a todo momento. Por fim, também é possível relacionar-se com crianças de maneira pouco coerente, ou seja, mesclando uma postura permissiva, seguida de frustração violenta e traumática, o que, segundo Reich, favorece o desenvolvimento de estruturas de caráter impulsivas (Albertini, 1994).

A busca da aplicação das teorias reichianas e neo reichianas ao ambiente escolar não é recente. Matthiesem (2017) realizou uma revisão da bibliografia das dissertações de mestrado e teses de doutoramento defendidas no Brasil entre os anos de 1979 e 2012 e encontrou o considerável número de 39 trabalhos que faziam diretamente a ligação entre a área educacional e os trabalhos de Reich.

Neste artigo, a autora categoriza os textos encontrados em “Ideias reichianas para a educação”, “Ideias reichianas e a educação de educadores”, “Ideias reichianas no cotidiano escolar”, “Ideias reichianas e a educação sexual” e “Aplicação das ideias reichianas em diferentes áreas da Educação”, de modo que podemos perceber a pluralidade de aplicações das teorias reichianas neste campo.

A construção de pontes entre áreas do saber isoladas não é uma tarefa fácil nem mesmo quando existem algumas semelhanças evidentes, mas instigam ao revelar campos de interseção não só possíveis como necessários se pretendemos realmente trabalhar em direção a uma utopia da educação e do cuidado para com as crianças. O presente projeto pretende ser mais um degrau nesta direção.

A oportunidade de ter como campo de estudo a escola livre Els Donyets, em Valência, na Espanha, é motivo de grande alegria. Com toda a certeza, estar com as pessoas neste espaço e com elas conviver provou ser mais engrandecedor do que qualquer teoria teria condição de ser.

O futuro aprofundamento dos estudos nas áreas abordadas, Sociologia da Infância, Pedagogia e Orgonomia, permite a esperança da geração de frutos que, certamente, somarão forças no combate pelo direito das crianças a uma infância livre.

1.9- Síntese do enquadramento teórico

A revisão de literatura apresentada serviu-se de contribuições provenientes de diferentes áreas de estudo, da Sociologia da Infância à Filosofia e à Orgonomia. O objetivo foi favorecer uma ponte entre estas disciplinas para a discussão de temas caros à presente investigação, como a participação infantil, as possibilidades para um funcionamento democrático da escola e o lugar do educador junto à criança.

Foi possível identificar uma consonância entre os estudos abordados em relação à percepção sobre o lugar reservado à infância historicamente, subalterna à adultez, e à necessidade de questionar-se esse papel social em prol de uma participação efetiva das crianças na sociedade, como sujeitos de direito. Da mesma forma, o lugar ocupado pelas instituições educativas é central nas discussões levantadas e dedica-se considerável espaço a discutir projetos e possibilidades para a transformação da escola em locais de prática ética e política.

Foi interessante perceber como conceitos distintos que, a princípio, não haviam contribuído um para o outro, operam em concordância, como é o caso dos conceitos de reconhecimento recíproco, liberdade social e eticidade democrática e a ética do encontro e algumas das ideias reichianas.

De modo geral, os referenciais teóricos empregados fortaleceram concepções prévias à realização da presente investigação, ao demonstrarem ser possível e necessária uma mudança estrutural das instituições educativas e que esta passa, invariavelmente, pela atuação das crianças de forma ativa, bem como por uma transformação da própria noção de infância. A consonância de ideias a partir de diferentes áreas de estudo as robustece e anima a segui-las.

Capítulo 2- Orientação Metodológica

2.1- A metodologia possível- uma etnografia visual colaborativa

Para realizar a presente investigação, optou-se por lançar mão de uma metodologia compósita, de caráter interpretativo, conforme a concepção adotada por Graue e Walsh (2003), conciliando a etnografia com o uso de metodologias visuais, nomeadamente fotografias, que permitam, o melhor possível, realizar o propósito primário da pesquisa, ou seja, conhecer em profundidade a experiência da escola infantil “Els Donyets”, a partir da convivência no espaço e com as pessoas que o compõem.

A etnografia, ou seja, “a descrição cultural realizada a partir da experiência do contato intercultural” (Marchi, 2018), é uma metodologia criada e desenvolvida pela antropologia, adotada posteriormente por outras ciências humanas, em especial pela sociologia, como instrumento do estudo do outro por excelência (Marchi, 2018). É importante apontar que pretendia-se, inicialmente, lançar mão do método etnográfico participativo para a realização da presente pesquisa, reconhecendo-se, desta forma o papel potencialmente silenciador do pesquisador, cuja voz pode facilmente sobressair às outras vozes dos outros sujeitos que integram o campo (Caldeira, 1988)

Uma metodologia participativa é o primeiro passo da tentativa de desenvolver um trabalho em conjunto, dialógico, em especial devido à maioria dos sujeitos ser composta por crianças. Significa considerar as crianças como sujeitos plenamente capacitados a falar por si mesmos, e que, portanto, têm competência para e enriquecem o trabalho ao participar de todas as etapas de sua formulação (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2005).

O uso de metodologias visuais, além de ser uma alternativa que pode garantir a participação na pesquisa de todas as crianças, inclusive aquelas muito pequenas, que ainda não dominam a escrita e outras formas de comunicação, é relevante ao considerar-se a capacidade que as imagens têm de contar histórias, de outro modo, inenarráveis (Sarmiento, 2014)

Apesar de a colaboração ter sido permanente, o efetivo poder **partilhado** sobre a investigação, característico da investigação participativa, não foi possível ser viabilizado. Por exemplo, o presente trabalho não conta com registros produzidos pelos participantes. Apesar de ferramentas como máquina fotográfica e cadernos terem sido colocados à disposição dos participantes para seu uso, nunca chegaram a ser por estes aproveitados no sentido de produzir material para a pesquisa. Posteriormente, soubemos que os educadores da escola haviam comentado com as crianças a respeito desses objetos, no sentido de que elas evitassem usar o material da pesquisadora, para prevenir possíveis avarios, o que pode ajudar a explicar o aparente “desinteresse” delas por estas ferramentas. Portanto, a pesquisa realizada tratou-se de uma etnografia visual, sem a característica “participativa”.

Destarte, o presente estudo melhor define-se como uma etnografia colaborativa, visto a boa vontade dos participantes durante toda a sua duração, a disponibilidade para ajudar como lhes fosse possível e a receptividade com que brindaram a pesquisadora desde o primeiro momento. Foram também fundamentais diversos comentários, orientações no decorrer do trabalho de campo, sugestões e ensinamentos, apresentados em diferentes formas, para auxiliar na integração no espaço e junto aqueles que o compõem e melhor compreendê-los.

A efetivação da democracia no cotidiano de Els Donyets, as experiências e consequências deste ambiente nas vidas de crianças e adultos e todos que fazem parte deste espaço é um ponto que buscamos explorar em nossas observações e que buscaremos pormenorizar no decorrer deste trabalho.

Outro aspecto que despertou nossa curiosidade de antemão é o relacionamento entre adultos e crianças e como se efetiva na prática todas as diretrizes estabelecidas pelo arcabouço teórico que inspira o funcionamento da escola. Trazer conceitos e reflexões próprios do campo da Sociologia da Infância para dialogar com a teoria empregada em Donyets é onde reside a originalidade da presente pesquisa.

Lançamos mão de metodologias visuais como recurso para contar esta história. As imagens falam por si mesmas, são muito mais do que meras ilustrações que acompanham as palavras. Na presente pesquisa, tentamos que as imagens produzidas tragam informações que as palavras e reflexões teóricas não têm competência para alcançar.

2.1.2- Considerações éticas

Assinale-se também a preocupação ética, presente em qualquer pesquisa e fundamental em investigações com crianças. Fernandes (2016) aponta diferentes aspectos que precisam ser considerados pelo pesquisador com especial atenção ao realizar sua pesquisa em conjunto com crianças, especificamente as questões sobre “a forma como os objetivos da investigação são definidos”, “custos e benefícios associados à pesquisa para os participantes”, as “questões de privacidade e confidencialidade” (em especial levando-se em consideração as singularidades de pesquisas que utilizam metodologias visuais) e, por fim, como garantir um “consentimento livre e informado” dos participantes (Fernandes, 2016), o que buscamos assegurar por meio de termos de consentimento livres e esclarecidos (Anexos 1, 2, 3 e 4).

Vale ressaltar que, como nos dizem Graue e Walsh (2003), “o objetivo de se trabalhar com crianças deveria ser explicar fatos mantendo a riqueza multifacetada das suas vidas. Porém, este objetivo não pode ser alcançado com uma abordagem de focagem estreita”. Portanto, da mesma maneira que é essencial um embasamento teórico que forneça as ferramentas necessárias ao investigador para lidar com as imprevisibilidades da pesquisa, é também importante que se mantenha a flexibilidade, em todos os aspectos do trabalho, inclusive para buscar superar as questões éticas que inevitavelmente surgirão.

Por fim, referimos que houve uma preocupação em realizar o retorno desta pesquisa a seus participantes, antes de sua apresentação final, de onde recebemos comentários e propostas de correção que, sempre que possível e considerados pertinentes, foram incorporadas a presente dissertação.

2.2- Contexto de Investigação

A liberdade funciona- Neill (1970)



Fotografia 1. Escalando uma árvore- Da autora

O presente estudo, de inspiração etnográfica, realizou-se junto à Escola Lliure (Escola livre) “Els Donyets”, atualmente localizada na povoação de Olocau, nos arredores de Valência, Espanha. Digo atualmente, pois a configuração atual da escola é o resultado de mais de 25 anos de caminhada.

Surgindo como o “Club Els Donyets”, um espaço de atividades livres, pós escolares, concebido e coordenado por profissionais oriundos da Escuela Española de Terapia Reichiana (E.S.T.E.R), tratou-se sempre de um sítio de convivência balizado teoricamente pelas obras de Wilhelm Reich, em especial por suas contribuições em temas como autorregulação e o respeito ao desenvolvimento infantil, livre tanto quanto possível, de repressões de todo tipo. Também ocupa local de destaque a experiência de décadas do educador Alexander Neill, na escola dirigida por ele, a famosa Summerhill, na Inglaterra, bem como conhecimentos desenvolvidos e originais da própria E.S.T.E.R, nomeadamente aqueles abrangidos por uma disciplina original desta escola, conhecida como Ecologia dos Sistemas Humanos, explicada em mais detalhes a seguir.

Com a passagem dos anos, as reuniões que ocorriam algumas vezes por semana foram tornando-se algo mais permanente. O espaço original, ainda dentro da cidade, foi transferido para uma pequena quinta, com jardim e duas construções, a casa de pedra e a casa de madeira, contando também com uma piscina, para o verão. O Club tornou-se Escola livre, onde as crianças acodem diariamente, das 9:30 da manhã até as 14:30 da tarde.



Fotografia 2. Casa de madeira- Da autora



Fotografia 3. Detalhe do jardim- Da autora



Fotografia 4. Casa de pedra- Da autora

Cabe aqui ressaltar que a escola de Donyets foi fundada por Imma Serrano Hortelano e Jordi Martínez Calabuig, a partir da necessidade identificada por eles da existência de um espaço de liberdade e saúde para as crianças. Estes profissionais são provenientes da Escuela Spañola de Terapia Reichiana (E.S.T.E.R), cuja sede funciona, também em Valência, há mais de trinta anos. A E.S.T.E.R realiza formações em Ecologia dos Sistema Humanos, que é uma disciplina original desenvolvida pelos neo reichianos espanhóis, que tem sua expressão maior em Xavier Serrano.

A Ecologia dos Sistemas Humanos considera o ser humano de forma sistêmica, sendo ele mesmo um sistema integrado com outros, micro e macro, como os entornos sociais e ambientais em que a pessoa está inserida. Sua diferença para outras perspectivas sistêmicas como a abordagem bioecológica de Bronfenbrenner (2011), ou a ecologia global de Capra (1999), por exemplo, está em considerar o elemento energético, preconizado pela Orgonomia (desenvolvida por Reich) na equação.

A percepção energética da E.S.H provém da concepção reichiana de que o homem, como animal, teria condições e estaria equipado para perceber os movimentos vivos da natureza e a eles se integrar. Porém, em função do caminho civilizatório que trilhamos, o ser humano tem seus sentidos adormecidos pelas couraças caracteriais, que deformam os estímulos externos e deixam as pessoas dissociadas das pulsações vitais dos ecossistemas em que estão inseridas.

O paradigma apresentado pela E.S.H não pretende colocar-se em lugar de superioridade em relação a tantas outras visões do mundo respeitadoras da natureza e integradoras do ser humano, das quais se

destaca a ecologia global de Capra. Antes, apresenta-se como um reforço a tais paradigmas, na medida em que traz a Orgonomia como outra fonte de validação das visões holísticas de mundo, demonstrando a existência de ainda um outro caminho para uma forma verdadeiramente ecológica de estar e conviver no planeta. A E.S.H tem como objetivo ser mais uma ferramenta de atuação dentro dos espaços onde as pessoas habitam (escolas, famílias) de forma a torná-los respeitadores e promotores da autorregulação e, assim, facilitar o desenvolvimento saudável dos seres humanos.

Tais ancoragens teóricas, em conjunto com as observações recolhidas a partir das vivências cotidianas que se acumulam com o passar dos anos desenvolveram uma práxis particular e original.

A partir daí, são três as diretrizes básicas do funcionamento de Donyets: o respeito pelo ritmo individual, a liberdade de escolhas das atividades e a igualdade total na tomada de decisões. Levam-se mais de vinte anos comprovando-se a frase dita por Neill (1970) e que introduz essa seção: “a liberdade funciona”. Isso porque, como os educadores e formadores de Els Donyets concluem após tantos anos de convivência com as crianças, quando é proporcionado um entorno de liberdade, as crianças que dele usufruem acabam por desenvolverem-se plenamente, pois: “são ativas e sociáveis por natureza, são amantes da vida e da exploração, possuem capacidade para concentrarem-se, capacidade de serem criativos, desafiam os constructos fechados e entendem as razões (lógicas) da natureza” («Els Donyets», 2020).

De maneira coerente com o papel designado por Reich para os adultos, conforme apontado na introdução, as diretrizes que governam o espaço de Els Donyets ressaltam a todo momento que os adultos, pais, educadores, cuidadores e etc. estão presentes como acompanhantes das crianças. Os adultos precisam facilitar o ambiente, fornecer um entorno o mais livre possível e acompanhar suas crianças, enquanto elas se dão conta de quais caminhos precisam seguir para desenvolverem-se da melhor maneira para si.

Desta forma, não existe na escola um programa pedagógico estruturado a ser seguido. As atividades são tão livres quanto possível, as crianças escolhem o que querem fazer, a que querem se dedicar. “Em Donyets, o objetivo educativo é a busca do prazer e da felicidade” («Els Donyets», 2020). Neste espaço, considera-se o valor das brincadeiras e atividades por si mesmas, a exploração livre como condição para uma aprendizagem prazerosa.

O temor comum de pais e adultos acostumados com a ideia de escola como instituição que “dirige” as crianças é o de que, permitindo-se às crianças que elejam suas atividades e distribuam seu tempo da

maneira que acharem melhor, elas envolver-se-iam apenas em práticas infrutíferas, perdas de tempo. A experiência de Donyets, e de Summerhill antes dela, é de que crianças em um ambiente livre são interessadas, exploradoras e curiosas por natureza.

Não existem classes formais, nem trabalhos obrigatórios para fazer em casa, nem exames. O êxito da aprendizagem é uma questão de desenvolvimento pessoal. Cada sujeito é protagonista de sua jornada e, portanto, percorre-a a seu ritmo. Importa ressaltar que isto não significa que Donyets perca de vista os conteúdos curriculares ministrados em escolas de ensino formal. Na verdade estes estão sempre como referência, porém os objetivos de aprendizagem serão sempre traçados de forma personalizada para cada estudante, sempre acompanhado pelos educadores.

Um instrumento de certa forma estruturado, talvez um dos únicos, e que faz parte do dia a dia das crianças e adultos em Donyets é o chamado “Círculo Mágico”. Pela sua importância, faremos uma breve descrição sua a seguir, mas ele será melhor explorado posteriormente neste trabalho.

Círculo mágico é a ferramenta para efetivar a prática democrática em Donyets. É como se chamam as assembleias na escola. Cada dia se inicia e se encerra com um círculo mágico, que é um momento de escuta, de compartilhar, de expressão. Tratam-se de temas gerais, de como foi o dia, do que se planeja para o futuro, mas também sobre queixas, desentendimentos, anúncios e tomadas de decisões em conjunto. Por isto, qualquer integrante de Donyets tem a prerrogativa de convocar um círculo a qualquer momento que entenda necessário. A configuração é sempre a mesma: todos sentam-se no chão, em círculo, de maneira a estarem na mesma altura e poderem escutar e observar o outro e ser por eles ouvidos e observados. Quando da tomada de decisão sobre algum assunto que concerne à comunidade, todos têm direito ao voto e não há distinção entre o peso do voto do adulto e o de uma criança ainda de fraldas. A participação no círculo não é obrigatória, porém quando se sente pertencente a uma comunidade, é habitual que todos queiram participar.

É importante ressaltar, por fim, que apesar da presente pesquisa ter focado sua atenção no espaço escolar de Donyets, não é esta a única frente de trabalho dos profissionais nem da Escola Espanhola de Terapia Reichiana em relação à infância.

Com o passar dos anos, de forma a atender à demanda por atenção e cuidado às outras etapas do desenvolvimento das crianças, a partir da perspectiva empregada pela escola, surgiu o Espacio Crianza, onde uma equipe pluridisciplinar, todos tendo realizado a formação em Ecologia de Sistemas Humanos da E.S.T.E.R, atendem desde os casais grávidos, bebês, e infantes até os três anos,

prestando, assim, apoio e oferecendo atenção a todo o sistema familiar, onde seja mais necessário, de acordo com a necessidade de cada caso.

2.3- População

Durante o período em que estivemos fazendo parte de Donyets, frequentavam a escola crianças dos 3 aos 16 anos, podendo permanecer até os 18 anos. Entre todas, haviam pouco menos de 40 crianças, sendo difícil uma presença de 100% dos alunos com frequência, visto que não existe contagem de faltas, nem penalidades aplicadas aos ausentes, apesar de todos se interessarem por saber o motivo da falta do companheiro.

Não existem séries escolares (1º ano, 2º ano, etc.) Para determinadas atividades, os estudantes dividem-se em grupos que reúnem pessoas de idades aproximadas. Os mais jovens são os Unicórnios e suas idades variam entre os três e os seis anos. Em seguida, estão os Lobos de Fuego, entre sete e dez anos, logo está o grupo Top 10, entre dez e doze anos e, por fim, o Grupo 1, onde estão os estudantes mais velhos.

Entre os adultos, existiam quatro educadores fixos, que estiveram até quase o fim do período de observação em campo, porque um deles desligou-se pouco antes do término. Tem filhos estudantes na escola, que seguem ali.

2.4- Recursos

A princípio, para a realização de uma etnografia não são necessários recursos numerosos. Contando com a disponibilidade e interesse dos sujeitos que compõem o campo que o pesquisador passará a integrar, seria necessária apenas a atenção, ética e material de escrita por parte do investigador. No entanto, vale ressaltar um recurso não material fundamental para uma etnografia: o tempo.

Vários autores discutem a questão de quanto tempo de imersão no campo é o mínimo necessário para a efetivação de uma etnografia que possa ser chamada como tal. Marchi (2018) salienta que o tempo disponível para uma investigação de mestrado não é suficiente para que uma pesquisa etnográfica se processe com a profundidade defendida pela maior parte dos seus teóricos. Precisamos ter sempre em vista estas ressalvas, sobretudo para não apresentar conclusões levianas ao fim do trabalho. Para a presente investigação de mestrado, foi possível estar em campo entre os meses de outubro de 2019 e fevereiro de 2020, tempo que certamente não nos capacitou a conhecer o campo em todas as suas complexidades.

Quanto à efetivação das metodologias visuais, a investigadora dispôs de uma câmera de fotografias, que esteve à disposição de qualquer pessoa que quisesse fazer uso dela. No entanto, como já explicado, nenhuma criança buscou utilizá-la e, posteriormente, em uma conversa informal com os educadores, percebeu-se que eles advertiram as crianças a ter cuidado com a câmera, para não a quebrá-la, o que pode ter inibido os estudantes de usá-la para tomar suas próprias fotos.

Ainda em campo, acordou-se com todos os participantes a intenção da pesquisadora de apresentar as fotografias tomadas ao grupo, antes da publicação da pesquisa, de modo que pudessem colocar suas opiniões a respeito de quais fotos seriam utilizadas. No entanto, em vista da situação de pandemia em que estamos vivendo, e estando a pesquisadora em Portugal, optou-se por enviar as fotos por email para a direção da escola, que se responsabilizou por fazê-las chegar às famílias e assim, receber o aval de todos os participantes.

2.5- Chegada a Donyets

A formação em Ecologia dos Sistemas Humanos oferecida pela E.S.T.E.R possui um módulo dedicado à educação e às crianças em ambiente escolar. Foi acompanhando esta classe que a pesquisadora tomou conhecimento, pela primeira vez, da Escola Lliure Els Donyets. Desde o primeiro momento, despertou-se grande interesse por conhecer in loco esta experiência, pela novidade que ela representava e pelo interesse em testemunhar o seu modo de aplicação das teorias reichianas.

Logo, este interesse inicial foi estimulado ao perceber o potencial campo de pesquisa para o presente mestrado que a escola poderia propiciar, ao ser um espaço onde convergem diversos temas caros à sociologia da infância, quais sejam, os direitos da criança, a participação infantil, a escola como possível local de prática ética e democrática, a criança tomada como sujeito completo e competente, bem como temas de interesse particular, como as teorias reichianas em experiências de escolas libertárias, a exemplo de Summerhill.

Desde o primeiro contato, a realização de um trabalho de campo na escola foi valorizada e incentivada pela direção da instituição, sem a criação de empecilhos para a entrada em campo e, inclusive, preparando a chegada da pesquisadora junto aos pais, prestando esclarecimentos a estes quando a mesma não poderia estar presente. Ao finalizar a versão final do projeto de pesquisa, uma cópia deste foi entregue à direção, para que fosse possível discutir qualquer ponto que necessitasse esclarecimento e a entrada em campo ocorreu apenas após uma reunião junto da direção e educadores do espaço, para apresentação do projeto a todos e colocação de possíveis dúvidas.

Os primeiros contatos com as crianças em uma língua estrangeira revelaram-se desafiadores. Olhando em retrospecto, no entanto, a familiarização uns com os outros não foi tão difícil, nem tomou tanto tempo quanto a ansiedade do momento às vezes faz parecer. Algumas passagens dos diários de campo dão conta da feliz surpresa de se fazer entender, seja para a pesquisadora estrangeira, seja para as crianças que, por certo, também se desconcertavam ao conhecer um adulto que não as compreendia totalmente, ou que cometia erros de fala mais grosseiros que os das crianças menores.

Para poder apresentar, da forma mais completa e fiel possível, o universo das experiências vividas junto aos “donyeteros” (forma pela qual os educadores costumam se referir às crianças) decidiu-se por partilhar, no decorrer do texto, registros feitos *in loco*, quais sejam, notas de campo, fotografias, bem como partes dos diários de campo. Isto será feito de maneira a favorecer que o leitor possa situar-se no relato apresentado e dividir as impressões, sentimentos e reflexões da pesquisadora, tão próximo quanto possível.

Vale ainda esclarecer que todos os nomes, tanto das crianças como dos educadores, foram trocados para preservar suas identidades e todos os participantes assinaram termos de esclarecimento livres e esclarecidos. As crianças levaram o termo para casa, para que fossem assinados pelos responsáveis e por elas próprias, após a pesquisadora ter-lhes explicado em que consistia na escola.

A partir da próxima parte, a escrita será organizada em temas e subtemas que mostraram-se relevantes para a identificação da experiência de Donyets, em contraste com as tantas outras experiências escolares alternativas que existem, sem pretender, com isso, esgotar a riqueza do universo que a pesquisa de campo permitiu começar a conhecer.

Capítulo 3- Apresentação e análise dos dados produzidos em campo

3.1- Conviver



Fotografia 5. Amigos se abraçando- Da autora

Parece desnecessário enfatizar a importância da qualidade dos relacionamentos interpessoais para a construção e identidade de espaços educativos. No entanto, ao vivenciar estes ambientes, percebe-se que este é um tema incontornável, até mesmo central, para quem pretenda descrevê-los, analisá-los e, de alguma maneira, compreendê-los.

Ademais, uma importante discussão dentro do campo da psicologia do desenvolvimento infantil gira em torno da função maturativa das relações entre pares. A conhecida Teoria de Socialização de Grupo, de Harris (1998), chega ao ponto de argumentar que o grupo de pares em que estão inseridas as crianças em desenvolvimento é tão ou mais influente para o seu desenvolvimento social e de personalidade do que as relações parentais.

Após a releitura dos diários e notas de campo produzidos, foi possível criar três subcategorias nas quais organizar o material, dentro do tema da “convivência”. São elas a “relação entre pares”, a “relação entre idades diferentes” e a “relação entre adultos e crianças”.

3.1.1- Relação entre pares



Fotografia 6. Meninos brincando juntos no jardim- Da autora

"As crianças resolvem sozinhas, conversando, apesar da pouca idade, a maior parte dos conflitos que surgem durante as brincadeiras. Um grupinho de três meninas passou toda a manhã brincando juntas e uma delas levantava protestos constantemente, por sentir que estava sendo excluída. Reclamava e não aceitava as condições das brincadeiras, e as outras lhe explicavam o porquê de ter de ser assim, ou faziam um compromisso para agradar a todas. Para mim, me pareceu mesmo que duas das meninas eram mais próximas e queriam brincar mais juntas e acabavam por deixar a terceira de lado. Porém, quando a terceira apontou o seu desfavorecimento, as outras duas perceberam e aceitaram. Não vi aquele comportamento comum em crianças pequenas de excluir, separar a que é menos próxima. Lembro que isso era muito comum na minha vivência escolar quando tinha a idade delas."

(Diário de campo 07/10/2019).

"(no autocarro) Izadora estava olhando para trás, parecia querer conversar com Carol, mas esta não estava disposta e rechaçava as investidas da companheira. Izadora pareceu se aborrecer e resolveu colocar seu casaco pendurado no banco, de maneira a tapar o vão entre os bancos, para que não houvesse mais forma de contato com Carol. No entanto, não estava conseguindo colocar o casaco como queria e pedia ajuda à própria Carol, que aceitou ajudá-la.

Frequentemente presenciei situações como esta se passarem entre as crianças de Donyets. Diferente dos outros ambientes para crianças que já conheci, e até mesmo lembrando a minha infância, em

Donyets trata-se com tranquilidade os aborrecimentos que podem passar entre as crianças, sem uma necessidade de que “façam as pazes” ou estejam sempre de “de bem”. Quando uma criança prefere estar sozinha ou não quer que algum companheiro participe de alguma atividade, eles mesmos aceitam e não parece ter, ao menos entre os menores, um sentimento de rejeição profundo, que magoe. O espaço pessoal é gerenciado pela própria pessoa da maneira que achar melhor e, não ultrapassando os limites da liberdade do outro, é respeitado.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

“Fiquei andando pelo jardim. Vi que Izadora foi expulsa de uma brincadeira na lama por outras quatro crianças. Estava destoando energeticamente dos outros, causando confusão, e a expulsaram. Ela nunca se dá por vencida e finge que não liga quando não pode brincar. Logo, buscava ser mais gentil e conquistar novamente os companheiros, para que lhe permitissem ficar” **(Diário de campo 25/11/2019).**

“A distribuição das roupas usadas, como sempre, é um espetáculo à parte. As crianças menores costumam levantar as mãos e requisitar todas as peças de roupas oferecidas. A criança dona das roupas, que as reparte, tende a favorecer seus amigos mais próximos, mas tentam que pelo menos todos que pedem ganhem uma peça de roupa. E aqueles que não ganham, não protestam. Os que não querem roupas, ajudam dando palpites de para quem dar as roupas e em quem cada peça cairia melhor.” **(Diário de campo 18/11/2019).**

“Enquanto eu estava na sala grande, Pedro fez um comentário sobre o plano de Felipe, que seguramente não foi o primeiro nem o segundo, pois Leticia lhe chamou a atenção: “outra vez comentando o trabalho dos outros? Você não tem que ficar comentando o que os outros fazem, tem que prestar atenção no seu”. Pedro ouviu e respeitou, não argumentou sobre o fato de Leticia ser jovem e não ser educadora. Ela tem uma habilidade natural, bastante positiva, e é uns sete anos mais velha que Pedro.” **(Diário de campo 10/01/2020).**

“Várias vezes os pequenos gritavam pedindo silêncio aos mais velhos. Em um momento todos os pequenos gritavam por silêncio ao mesmo tempo que a zoeira era tão grande que Leticia teve que falar firmemente que assim não era possível, que não fazia sentido que para se alcançar o silêncio se fizesse tanto barulho. Leticia é bastante assertiva, mas quando fala não me parece autoritária, e todos a escutam com atenção.” **(Diário de campo 16/10/2019).**

“Não acompanhei como a conversa começou, mas logo Izadora estava explicando à Lívia como era a conformação de sua família, claramente repetindo o que fora explicado à ela própria, com bastante

desenvoltura e tranquilidade. Disse que seus pais não estavam mais casados, que em sua casa tinha um papel que dizia que seus pais eram separados. Seu pai vive na Catalunha e vem buscá-la, às vezes, e a leva para lá. Ela agora mora com sua mãe. Disse que “meu pai e minha mãe não são mais casados, mas seguem sendo meus pais”. Lívia disse que seus pais são casados, mas não disse no sentido de inferir superioridade, apenas para falar de como estava composta sua família.” **(Diário de campo 08/11/2019).**



Fotografia 7. Unicórnios brincando juntos.- Da autora

Sentiu-se a necessidade de enfatizar, em vários momentos dos relatos de campo, a surpresa que as reações e comportamentos das pessoas em Donyets suscitaram na própria pesquisadora, até mesmo pela automática e inevitável comparação com suas próprias observações e experiências enquanto aluna, em especial quando criança. Dois aspectos que parecem sobressair nos excertos acima, e que seguirão presentes nos seguintes, são o respeito aos limites pessoais, estabelecidos por cada sujeito e a manutenção da convivência e companheirismo, apesar dos conflitos.

Em relação ao primeiro, o que sempre chamava a atenção era a naturalidade com que uma pessoa colocava um limite, e o fato de este, por si só, ser suficiente para que os outros o respeitassem. Era comum ouvir, por exemplo, de uma criança cansada, no autocarro a caminho de casa, que a “deixassem em paz”, para os companheiros que a chamavam para brincar. Ou mesmo, durante o período em que estávamos na escola, uma criança colocar para a outra que não tinha vontade de brincar junto, que preferia ficar sozinha.

Não era uma questão de malícia ou rudeza, era mais a colocação em prática do processo de validação dos sentimentos de cada um. Escutou-se com frequência, ao acompanhar algum educador que mediava conflitos entre os estudantes, falas que validavam o querer e o limite pessoal das crianças. Em especial entre as crianças menores, do grupo Unicórnios, que ainda estão desenvolvendo suas habilidades argumentativas, quando os atritos podem ocorrer devido a uma simples indisposição de alguma parte.

O que se destacava era a postura dos educadores de reconhecer, legitimar a vontade da criança como motivo suficiente, diferente do que estamos acostumados em sociedade, de buscar convencer as crianças a sempre encontrarem uma maneira de superar suas desavenças, “ficarem de bem”. Colocar limites não significava “ficar de mal”, como referido anteriormente, a negativa de uma pessoa para brincar junto com outras não causava mal estar. A vontade é motivo válido assim como qualquer outro, e a partir da validação dos educadores, as crianças desenvolviam a confiança de estabelecer seus limites mesmo sem estes por perto. Importa notar que este tipo de limites era mais comum de ser colocado entre as crianças menores. Entre os mais velhos, existiam conversas e os motivos eram melhor elaborados durante discussões e conflitos.

Quanto ao segundo ponto levantado, parece ser complementar ao primeiro para a descrição da convivência entre as pessoas em Donyets. Isto porque se, como se acaba de referir, existe e está claro para todos o direito que todos possuem de estabelecer limites, e ninguém está obrigado a conviver em nome da “paz”, os conflitos que ocorrem também são eleições dos sujeitos. Poderiam simplesmente se afastar, fosse uma questão de não serem contrariados, no entanto, o conflito se faz necessário para que a convivência possa continuar, de forma positiva para todas as partes.

O primeiro excerto apresentado dá conta exatamente disto. Nenhuma das meninas deseja abrir mão da companhia da outra, e seguem buscando soluções e discutindo as questões que vão surgindo durante a brincadeira. O que não parece justo é logo apontado, e reconhecido pelos demais, mesmo que parta de alguém que não está diretamente envolvido com a questão, como vemos em outro trecho.

“Uma última cena enternecedora: um menino do grupo dos Lobos de Fuego estava indisposto. Não sei se estava com febre. Estava deitado em um banco do jardim, esperando a hora da saída, quando viriam busca-lo. Seus amigos se aproximaram, conversaram um pouco, vários tomaram a sua temperatura colocando a mão em sua testa. Depois tornaram a brincar, mas um dos amigos se sentou no banco, colocou uma blusa de frio sobre o que estava deitado e ficou ali fazendo cafuné nele,

por, pelo menos, uns vinte minutos, que foi o que eu acompanhei.” **(Diário de campo 16/10/2019).**

“Em um determinado momento, um educador, que confortava um menino choroso desde que este descera do autocarro, perguntou ao círculo se tinham algo a dizer ao companheiro que lhe pudesse ajudar. Várias crianças se manifestaram.

Em minha experiência pessoal durante minha época de escola, lembro-me que não era necessário muito motivo para uma criança virar alvo de chacota. Tudo e qualquer coisa era motivo para rir dos outros. Eu mesma era um alvo frequente. Crianças que choravam costumavam ser ridicularizadas.

Não foi esse o caso hoje. Como já notei antes, a empatia das crianças frequentemente se faz notar. Lucas disse a Thielles que ele também chorava quando começou a ir à escola, mas pensava em outra coisa e logo passava. Izadora falou que ele logo estaria com sua mãe, e que passava com ela mais tempo do que passava em Donyets. Leticia reforçou o que disse outra pessoa, sobre não poder estar com sua mãe todo o tempo, e que ele tinha a opção de chorar todo o dia, ou divertir-se até a hora de ir embora.

O clima era de respeito. Não tinha ninguém fazendo graça das lágrimas do companheiro. Havia sim, alguns que não estavam prestando muita atenção à discussão, mas sem comentários maliciosos e essas coisas. Depois que Thielles se acalmou definitivamente, começamos as atividades do dia.” **(Diário de campo 16/10/2019).**

“Em determinado momento, Thielles veio correndo e chorando para um educador, porque havia caído e ralado as palmas das mãos. Chorava muito e atrás dele, seis companheiros de brincadeiras vieram acompanhá-lo. E, mais uma vez, eu também pude ver um exemplo da grande empatia que percebo nas crianças de Donyets. As seis crianças que vieram atrás de Thielles o acompanharam enquanto ele chorava no colo do adulto, e depois todas foram juntas com eles ao banheiro para que o menino lavasse suas mãos. Diziam coisas como “eu também já caí, dói muito mesmo” e “quando lavamos dói mais”. O professor acolheu de forma muito tranquila o choro do menino. Abraçou-o e o colocou no colo. Concordava com ele que devia estar doendo muito, e esperou que a criança se acalmasse. Perguntou-lhe se ele gostaria de ir lavar suas mãos e ficou com ele no colo até que Thielles quisesse voltar a brincar.” **(Diário de campo 16/10/2019).**

“Depois fomos comer e eu passei o resto da tarde na sala de artes com algumas meninas que estão sempre por lá. São meninas entre 7 e 10 anos de idade. Extremamente tranquilas, ficam pintando,

desenhando, costurando e elogiam sempre os trabalhos umas das outras. Parece até uma cena do século XVIII. São muito agradáveis, mas não vou mais ficar ali até que tenhamos mais familiaridade, porque a sala é muito pequena e eu posso deixá-las constrangidas.” **(Diário de campo 14/10/2019).**



Fotografia 8. Amigas conversando- Da autora

Fosse necessário registrar em apenas uma palavra o sentimento onipresente que paira a cada dia em Donyets, a cada atividade ou brincadeira, sem dúvida se referiria a empatia. Por isso, esta emoção poderá fazer-se notar em praticamente todos os registros aqui apresentados e, se é ressaltado agora, no início da apresentação, é para sugerir ao leitor que a tenha em conta durante todo o percurso da leitura.

3.1.2 -Relação entre idades diferentes



Fotografia 9. Crianças de idades diferentes brincando juntas. -Da autora

Apesar da convivência entre companheiros de faixas etárias diferentes não deixar de ser uma forma de relacionamento entre pares, pois ao fim e ao cabo, todos são estudantes de Donyets, considerou-se procedente separar estas duas primeiras sub categorias, de forma a explicitar ainda mais as qualidades *sui generis* dos relacionamentos que ali germinam, e que provavelmente não seriam possíveis em um ambiente de ensino bancário (Freire, 1975).

Como se verá a seguir, o companheirismo faz-se notar nas brincadeiras onde participam crianças de grupos de idades diferentes, mas não apenas. Por exemplo, no trecho a seguir:

“Não acho que vou ser capaz de descrever aqui, mas, por exemplo, logo que eu cheguei a Donyets, Miguel, um menino de oito anos, estava voltando à escola depois de se recuperar de um acidente que sofreu ali, onde quebrou o braço de uma maneira complicada. Leticia, uma adolescente de quinze anos, durante o círculo mágico matinal, quis saber como tinha sido a recuperação do menino e como este estava agora.

Leticia e Miguel praticamente não convivem, no sentido que não realizam muitas atividades juntos, pela diferença de idade. Mas a naturalidade e intimidade com que, por vezes, crianças que quase não se falam dirigem a palavra uma a outra ou brincam juntas me surpreende. A relação está já dada, e não é necessário que seja nutrida por interações constantes para que se mantenha. Isto é bonito de ver, ainda mais considerando a fluidez que parece ser já marca dos relacionamentos atuais em que,

se não são constantemente reforçados, murcham e desmoronam.” **(Diário de campo 20/12/2019).**

Não quer dizer que as diferenças de idades sejam ignoradas, nem pelas crianças, nem pelos educadores. Tanto que, para atividades educativas, existe a divisão em grupos, conforme as idades, como foi explicado acima. O interessante é notar a escolha de ficar junto, brincar e conversar, além do carinho e cuidado, em especial dos mais velhos para com os mais novos. Mais de uma vez, presenciou-se crianças mais velhas modificarem ligeiramente as regras de alguma brincadeira para que fosse possível aos menores participarem.



Fotografia 10. Conversa entre uma adolescente e crianças pequenas.-Da autora

“Mais uma vez, tive a oportunidade de ver a boa vontade e paciência que os mais velhos têm com os menores. Não parece ser uma questão de serem tolerantes, e sim de realmente desfrutarem da convivência e brincadeiras com os pequenos. A relação de Letícia e Vanessa é realmente enternecedora. Acho muito bonito quando vejo que, mesmo que não estejam juntos todo o tempo, na verdade mesmo que passem todo o dia longe, as crianças mais velhas e as mais novas têm uma relação de confiança e naturalidade.” **(Diário de campo 16/10/2019).**

“Os meninos mais velhos, dos Lobos de Fuego, quando brincam com os Unicórnios, são surpreendentemente pacientes e gentis. No meu tempo de escola, nunca vi nada assim, os mais velhos nunca permitiam as crianças mais novas em suas brincadeiras. Não é a primeira vez que vejo

isso, é muito frequente sempre que os pequenos querem participar da atividade dos mais velhos.”
(Diário de campo 28/10/2019).

Não existe aquela segregação comum entre os mais velhos e os menores. Pelo contrário, os adolescentes têm uma paciência e um carinho especial para com os mais novos. Não é a primeira vez que noto. Não quer dizer que os mais velhos não precisem de um espaço só seu. Eles passam muitas tardes sozinhos na casa de madeira, eu não sei fazendo o que, mas acho que já identifiquei ali alguns possíveis casais. **(Diário de campo 09/12/2019).**

3.1.3 -Relação crianças/adultos



Fotografia 11. Educador escutando uma criança. -Da autora

Como já referido, a sustentação teórica que Donyets lança mão para balizar sua prática provém majoritariamente de Wilhelm Reich e Alexander Neill. Reich, em vários textos, mas mais diretamente em “Children of the Future” (1984), fala que o papel que compete ao adulto junto à criança é o de acompanhante, não “autoridade”.

Bacri (2005), partindo também de uma perspectiva reichiana para sua análise, aponta o lugar privilegiado em que se encontra o educador, com a possibilidade tanto de influir negativamente no desenvolvimento infantil, fortalecendo o processo de encouraçamento, como de ser agente de saúde e cuidado, ao ser capaz de perceber precocemente os sinais do dito encouraçamento e seu próprio papel nele. Neste sentido, a atenção com a formação dos educadores e sua orientação enquanto

desenvolvem seu trabalho, bem como sua saúde é fundamental para que o projeto de uma educação libertária faça sentido (Bacri, 2005).

Levando-se em conta a orientação sistêmica que orienta o funcionamento da escola, como referido anteriormente quando da explicação sobre a Ecologia dos Sistemas Humanos, aos educadores, como parte fundamental deste conjunto, também é dedicado um cuidado especial.

Todos os professores precisam, como pré requisito para trabalhar em Donyets, estar familiarizados com os preceitos teóricos que regem a escola e, portanto, haver concluído, ou estar em vias de concluir, a formação em Ecologia de Sistemas Humanos promovida pela Escola Espanhola de Terapia Reichiana (E.s.t.e.r). A esta formação, diferente de outras realizadas por esta escola, podem aceder pessoas de todos os campos profissionais, não apenas psicólogos e médicos.

Além disto, é importante que os educadores procedam ao seu processo terapêutico pessoal dentro da clínica reichiana. Também são realizadas, todas as semanas, reuniões entre os educadores para discutir questões administrativas e do dia a dia do trabalho, bem como compartilhar materiais de estudo. As reuniões entre os pais e educadores também ocorrem periodicamente.

No material exposto a seguir, será possível inteirar-se sobre esta relação intergeracional que também compõe o espaço educativo de Donyets.

“Duas garotinhas do grupo dos unicórnios passaram o dia descalças, sem calças e sem casacos. Foram perguntadas se não estavam com frio, o que com certeza estavam. Elas estavam com os narizes escorrendo. Não queriam colocar mais roupa e puderam ficar assim. Eu sei, até mesmo pela formação em ESH, que eles procuram deixar que a criança sinta a sua necessidade por ela mesma. Não é porque eu estou com frio que vou impor a minha sensação ao outro. **(Diário de campo 23/10/2019).**

“(hora da merenda) Muitos dos Unicórnios continuam comendo pouco, menos de um terço do que trazem. Eu estava acompanhando o educador que estava com os pequenos hoje, e ele não forçava as crianças a comerem. Perguntava se tinham certeza que não queriam mais, e a maioria não queria mesmo.” **(Diário de campo 28/10/2019).**

“A postura do educador ao mediar alguma situação é sempre agachada ou ajoelhada, no nível da criança e por detrás dela. Não se trata de falar sobre alguma coisa que alguém fez de errado, nem de falar sobre como resolver a situação, mas apenas perguntar qual era o problema, como poderiam

resolver, e facilitar a conversa das crianças para que elas mesmas tragam as soluções.” **(Diário de campo 07/10/2019).**



Fotografia 12. Educador mediando um conflito entre alunos-Da autora

“Tenho a impressão de que a maneira respeitosa com que os adultos lidam com as crianças, explicando o que precisa ser feito, e também aceitando a maneira como as crianças resolvem suas próprias questões cria um ambiente em que elas não estão já fartas de ouvir os adultos ou têm aversão a serem chamadas à atenção. Em todas as vezes que via os professores corrigindo alguma criança, sejam as menores ou as já maiores, elas ouviam com atenção e, se não concordavam, perguntavam o porquê ou ofereciam uma explicação de porque estavam fazendo aquilo.” **(Diário de campo 07/10/2019).**

“Francisco queria subir na árvore, mas quando chegou lá em cima e precisava segurar-se sozinho, sentiu medo e começou a chorar e a gritar que queria descer. O meu reflexo seria o de imediatamente pegá-lo no colo e confortá-lo, e por isso mesmo a atitude do educador me surpreendeu.

Ele segurou Francisco, ainda em cima da árvore. O menino queria ir para o colo, mas o educador não o deixava se mover. Dirigia-se à criança com calma, dizendo-lhe que respirasse, que não precisava ter medo, ele não ia cair. Ele podia descer, pela corda, como os outros, o adulto o ajudaria. Francisco demorou alguns minutos para se acalmar, estava bastante assustado, mas como se sentia seguro com o educador lhe apoiando, conseguiu recuperar o fôlego e foi descendo, pela corda, acompanhado.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

“(após eu mediar um conflito pela primeira vez) Depois eu contei o caso a um educador, para perguntar se tinha agido corretamente. Ele disse que, a princípio, se não houver riscos e as crianças forem de tamanho e força aproximados, os adultos não intervêm imediatamente (em brigas físicas, quando as crianças se batem). Ou se aproximam, mas acompanham a situação, sem já ir falando. O importante é facilitar que elas conversem entre si e, se possível, resolvam. As vezes fica um clima desagradável entre elas, mesmo depois de conversarem, mas se elas tiverem falado tudo o que pensam, é o máximo que dá pra fazer.” **(Diário de campo 13/11/2019).**

“Todos começaram a falar ao mesmo tempo, descrevendo seus presentes de Dia de Reis. Uma coisa que, em Donyets posso dizer que está bem claro, é que os educadores sempre dão tempo às crianças. É melhor esperar do que impor. Em várias ocasiões, seja de brigas entre os pequenos ou quando alguém cai e não se sabe ainda se se machucou, ou então, quando se começa uma falação generalizada e parece que vai ser a maior algazarra.

Hoje, a impressão que dava é que nunca mais se faria silêncio, pois todos estavam falando dos presentes muito animadamente. Em uma escola regular, à primeira subida de tom de voz, os professores já estariam preocupados em baixar os ânimos e voltar à ordem. Passados uns cinco minutos, as crianças foram calmamente voltando a falar mais baixo e a escutar os outros, até que começamos a perguntar, um de cada vez, na ordem do círculo, o que cada um havia ganhado de presente” **(Diário de campo 07/01/2020).**

“Estávamos nos organizando para começar o círculo mágico da manhã, porém Carol estava encontrando dificuldades de ocupar seu lugar, pois um outro menino estava sentado nele. Esta menina é bastante tímida, e com o barulho que estava na sala, tentava falar com o companheiro, que não a escutava. Ela, por mais que tentasse, não conseguia chamar a atenção dele, com seu tom de voz baixo. Após observar a situação por um tempo, um educador ajoelhou-se ao lado da menina e, com uma mão nas costas da criança, a incentivou a falar mais alto, para que o companheiro que ocupava o seu lugar no círculo a escutasse. A sala seguia ruidosa, e levou uns bons cinco minutos, até que a garotinha conseguisse falar, com uma voz alta e clara: “Ahí voy yo! (“Eu vou aí!, ou “este é o meu lugar”)”.

Isto é uma das coisas bonitas e raras que se passam em Donyets. No meio de uma atividade, ou a qualquer momento, quando surge uma oportunidade de trabalhar uma questão com uma criança em particular, que os educadores sabem porque convivem de perto com cada uma delas, ela costuma ser agarrada pelos educadores, e é prioritária em relação a todo o resto.” **(Diário de campo**

24/01/2020)

“Um episódio interessante foi quando João pediu ao educador que acompanhava o lanche dos pequenos que o ajudasse a abrir uma vasilhinha com uvas. Dizia que não podia abrir e o educador afrouxou-a, mas incentivou João a abrir sozinho. Depois que este obteve sucesso, o adulto lhe disse: “agora, você me deve três uvas”. João pareceu um pouco pego de surpresa. Pensou alguns segundos, olhando as uvas. Então, olhou para o professor e lhe perguntou: “por quê?”. O adulto riu para ele, não tinha resposta. O outro educador lhe disse: “não é mesmo, João? Porque tens que pagar?” **(Diário de campo 06/11/2019).**

“Mesmo assim, é importante notar que, mesmo ele (determinado educador), que é a figura de maior autoridade na escola, a quem até os pequenos se referem como “quem manda”, também é questionado, recebe “nãos”, é desafiado, apesar de encontrar menos resistência que os outros educadores na hora de disciplinar.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

“Antes dos educadores entrarem, Pedro estava pedindo silêncio, e que todos tomassem seus lugares. Poucas foram as crianças que se moveram. A conversa em voz alta durou até o momento em que os educadores entraram pela porta. Assim que eles chegaram, a conversa morreu rapidamente e as crianças iam tomando seus lugares. O que um educador fez foi começar uma conversa sobre o tema da autoridade.

Ele começou fazendo graça, falando “então, chegou a voz da autoridade!”. Chamou a atenção para o fato de Pedro estar ali pedindo ordem todo esse tempo, sem que quase ninguém lhe prestasse atenção. Então, pediu a Pedro que explicasse, com suas palavras, como estava a situação antes que os adultos entrassem.” **(Diário de campo 24/01/2020).**



Fotografia 13. Educadora auxiliando os alunos em um taller de tricô-Da autora

“Combinou-se que, depois, um educador iria ao pueblo (centro da pequena cidade onde fica a escola) comprar decorações para a festa das bruxas e os doces. Parece que ele havia conversado com os mais velhos, do Grupo 1, para o acompanharem. Enquanto ainda estávamos comendo, Letícia veio lhe dizer que não queria ir fazer as compras, porque não estava com vontade. O educador lhe disse que isso era um problema, porque depois os outros iam dizer que também não queriam, e ele ia ter que ir sem ninguém.

Quando Letícia saiu, outro educador perguntou ao primeiro se ir fazer as compras tinha sido uma proposta dos adolescentes, ou algo que o adulto estava impondo. Porque se era uma proposta, sim que eles tinham responsabilidade de segui-la, mas se era uma coisa que havia partido do adulto, e havia apenas comunicado aos jovens, então eles podiam escolher não ir. Disse-lhe para ir contar aos meninos depois que não precisavam ir se não quisessem. O primeiro educador concordou com a reflexão do colega, e ficou decidido que ele iria com um outro adulto fazer as compras.” **(Diário de campo 30/10/2019).**

“José teve uma pequena discussão com o educador, porque o rapaz queria dedicar-se a continuar o projeto de seu pueblo, que ainda não havia concluído, parece que ele faltou a alguns talleres. O educador lhe disse que mesmo que ele não tivesse aquela parte anterior concluída, como no seu projeto futuro teriam casas, ele poderia fazer esta atividade de hoje, que não interferiria com o que ele ainda tinha que fazer. José disse que entendia, mas queria fazer primeiro a parte que faltava. Eles

ficaram nessa um pouco, e por fim, o professor lhe disse que ele podia fazer como preferisse, mas que fosse para outra sala e que os educadores não lhe podiam ajudar, porque estavam ocupados com a atividade proposta.” **(Diário de campo 18/11/2019).**

A ausência do adulto, que não acode imediatamente na busca de apaziguar os ânimos frente à primeira subida de tom de voz e, mais interessante ainda, as crianças que só buscam o suporte dos educadores após sentirem que esgotaram suas possibilidades de chegar a um acordo junto aos companheiros foi cena inúmeras vezes presenciada durante o período de campo.

A princípio, caso algum conflito ocorresse próximo de onde a pesquisadora estava, esta dirigia-se até o local, na tentativa de mediá-lo, assumindo o papel do adulto que tem naturalizado. Aos poucos, no entanto, aprendendo e “absorvendo” o “ritmo” da escola, e a paciência que precisa acompanhá-lo, bem como aprendendo a confiar e, portanto, a reconhecer a capacidade que as crianças têm para tratar de seus assuntos, foi modificando a sua postura.

Pensando retrospectivamente, acredita-se que essa mudança não foi apenas superficial, para “encaixar” no campo, e sim algo que foi se aprofundando com o passar do tempo, porque realmente estava em sintonia com as suas próprias crenças e podia-se observar várias vezes, presencialmente, durante o tempo na escola. A seguir, um último pequeno trecho que demonstra o começo dessa mudança de atitude.

“No ônibus, parece que quarta é o dia em que vão mais crianças, umas 15. Os meninos Ramon, Felipe, Pedro e Alan são os mais bagunceiros, mas isso porque Izadora não estava muito atacada hoje. Eles estavam fazendo bastante barulho e Bianca, de 12 anos, estava incomodada. Ela pediu silêncio e discuti com eles. Eu fiquei apenas observando e não disse nada. Acho que ela queria que eu interferisse, mas achei melhor não, para não passar à frente dela, em algo que me pareceu que poderia lidar sozinha.” **(Diário de campo 06/11/2019).**

3.2- Brincar

Corsaro (2011) define a cultura de pares infantis como “(...) um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Em outras palavras, trata-se da forma característica das crianças de um meio de perceberem, interpretarem e atuarem no mundo, que se constrói a partir das relações que estabelecem com os outros sujeitos, entre eles, seus pares. Neste sentido, segundo Sarmiento (2004),

o “brincar” e a “brincadeira” ocupam lugar central, sendo um dos “pilares fundamentais das culturas da infância”.

Neill (1970) em seu primeiro livro, onde apresenta o projeto de educação libertária de Summerhill, enfatiza constantemente, ao longo de toda a obra, que a principal tarefa da infância é o brincar, em especial da primeira infância até princípios da adolescência, e dedica longas páginas para defender a brincadeira e diferenciá-la da “vadiagem”, como costuma ser considerada pelo sistema escolar formal.

Em Donyets, até mesmo os projetos educativos possuem aspectos lúdicos, ou são ressignificados pelas crianças para tornarem-se divertidos. A presente seção da apresentação do vivido em campo pode parecer curta, ou com pouco conteúdo, apesar do “brincar” ocupar posto central entre as atividades da escola, mas isso deveu-se à dificuldade de diferenciar o que era brincadeira e divertimento, das outras atividades. O brincar perpassa praticamente todos os momentos e atividades na escola, e nesta pequena seção queremos apenas ressaltar um pouco daquilo que parece caracterizar as brincadeiras nesta escola.

3.2.1- Brincar com a natureza

Donyets é um espaço imerso em uma área rural, longe de estradas e comércios. As construções no terreno ocupam um espaço pequeno em relação ao jardim e, assim como é possível notar nas fotografias ao longo deste trabalho, a natureza do espaço é deixada em sua forma mais natural, com exceção do aparado da grama, realizado periodicamente.

A presente seção é curta pois buscamos apresentar aqui apenas material que abordasse as brincadeiras exclusivamente com a natureza, e esta, por ser o próprio universo de Donyets, está presente em tudo que ali se realiza, como podemos ver nas seguintes fotografias:



Fotografia 14. Brincando na corda bamba -Da autora



Fotografia 15. Escalada em tecido -Da autora

“(em uma pequena excursão, nos arredores da escola) Andamos uns 600 metros, aproximadamente, até chegarmos a um lugar sem casas e sem plantação, parecia um lote vazio, mas com árvores e grama. Ali, as crianças foram liberadas para brincar como quisessem. Todos almoçaram onde queriam, os pequenos, quando queriam fazer xixi, o faziam junto das árvores e passamos bem o dia,

sem grandes imprevistos. (...) Lívia (quatro anos) encontrou várias conchas de caracóis vazias e juntou muitas. Quando alguém se aproximava dela, para ver o que fazia, oferecia alguma conchinha como presente” **(Diário de campo 20/11/2019).**

Dos elementos naturais, as árvores certamente ocupam lugar de destaque, como é fácil perceber nas fotografias que trazem os jardins. Subir nas árvores, como fica explícito nos próximos trechos, é costumeiro para os estudantes de Donyets.

“Não creio ser exagero dizer que saber subir em árvores é uma habilidade compartilhada por todas as crianças da escola. Desde o primeiro dia, percebi que quase todas as árvores da escola servem para escalar, seja no meio de uma brincadeira, ou apenas para que possam comer os lanches de forma tranquila. Nos primeiros dias, fiquei assustada com a altura que até as crianças menores atingiam, e cheguei a sair de perto de uma das árvores maiores, porque não queria que o meu medo influenciasse as crianças. Mais de um mês depois da minha chegada, já estou mais acostumada” **(Diário de campo 25/11/2019).**



Fotografia 16. Tempo livre no jardim-Da autora

“Perguntei a Izadora se ela não tinha medo de altura quando subia nas árvores e ela me respondeu que a regra em Donyets é que você pode subir tão alto quanto seja capaz de descer sozinho e subindo e descendo várias vezes a pessoa logo aprende” **(Diário de campo 14/01/2020).**

Somando-se o tempo livre à disposição dos estudantes com a proibição do uso de equipamentos eletrônicos, como celulares e videogames, o resultado é que os elementos naturais da escola ocupam lugar central nos jogos e brincadeiras realizados ali.

3.2.2- Brincar com os outros

A presente seção relaciona-se profundamente com aquelas que discutem o relacionamento entre estudantes e as formas de decidir questões praticadas em Donyets. Desta forma, esta seção pode ter sido prejudicada em quantidade de material apresentado devido a outros registros que também tratam de brincadeiras entre as crianças estarem distribuídos ao longo desta dissertação.

O trecho dos diários de campo apresentado a seguir, por exemplo, também corresponderia à categoria de “relações entre idades diferentes”, anteriormente discutida, ao dar conta da inclusão dos companheiros mais jovens pelos mais velhos em sua brincadeira.

“Ultimamente, tenho percebido que as brincadeiras estão mais ativas, mais intensas. Quase todos os meninos dos Lobos de Fuego e Top 10 estavam brincando de pega-pega (pilla-pilla), depois de um tempo, algumas meninas também se juntaram. Lucas, Evelyn e Francisco (Unicórnios) pareciam participar, porque corriam de todos, mas os mais velhos não lhes faziam caso, eram o que chamamos no Brasil de “café com leite”.” **(Diário de campo 12/12/2019).**

Com as seguintes fotografias, conseguimos registrar alguns momentos em grupo onde podemos perceber a tomada de turnos durante as brincadeiras:



Fotografia 17. Brincando com aviões de papel-Da autora



Fotografia 18. Brincando com aviões de papel 2-Da autora



Fotografia 19. Brincadeira com tecido -Da autora

“A tarde transcorreu tranquila. Pelo que pude perceber, todos os meninos do “Lobos de Fuego, ou seja, de idade mediana, entre oito e doze anos, passaram toda a tarde correndo e brincando com espadas de vara. Nunca vi meninos poderem brincar tão livremente com brincadeiras “perigosas”. Era um grupo de mais de 10 meninos correndo e batendo com toda a força as suas espadas, mas o dia terminou e ninguém se machucou.” 07/10/2019

Os educadores participam e, por vezes, sugerem ou ensinam alguma brincadeira. No trecho a seguir, a partir da conversa com o educador, foi possível conhecer mais sobre a preocupação pedagógica da escola:

“Logo depois do almoço, eu conversei um pouco com um dos educadores. Ele havia dito que tinha uma bolsa de balas perdida pelo jardim, e várias crianças a estavam buscando. Como não a encontravam, algumas começaram a chamá-lo de mentiroso. Ele disse que não estava mentindo, que poderia ser que algum monstro tivesse roubado os doces. Thielles começou a falar que monstros não existem e a tentar, como sempre faz, racionalizar tudo, que é uma característica deste menino.

Percebi, ou pelo menos assim me pareceu, que algumas crianças estavam brincando com o faz de conta proposto pelo educador, sem crer completamente, mas levando mesmo como uma brincadeira. Algumas outras, como Thielles, e me recordo que também Daniel (seis anos), quando vinha a Donyets, parecem se incomodar com a fantasia, e precisam deixar claro como as coisas funcionam, o que é verdade e o que é mentira.

O educador depois falou comigo desta dificuldade que algumas crianças têm de brincar e se deixar levar. Disse que muitos pais querem que o filho seja esperto, maduro, e incentivam esses comportamentos. Além disso, culpou o uso precoce de computadores e celulares, que também bagunçam as cabecinhas. Pareceu-me um conhecimento baseado na experiência, não em literatura.”

(Diário de campo 14/01/2020).

A seguir, podemos acompanhar o desenvolvimento de uma brincadeira a partir dos registros fotográficos:



Fotografia 20. Aprendendo a lançar um pião -Da autora



Fotografia 21. Corrida de três pernas -Da autora



Fotografia 22. Corrida de três pernas 2 -Da autora

“Com a corda do pião, o educador amarrou uma perna de Carol junto a uma de João, e os meninos foram experimentando andar assim. Logo todos queriam brincar também e o adulto propôs fazerem uma corrida de três pés. Custava muito aos pequenos coordenar os passos e se arrastavam como podiam. Logo, os maiores começaram a experimentar com um rolo de fita adesiva, e pediam ao educador para amarrar-lhes outras partes do corpo, como os dois pés, os braços, os braços nas

pernas. E iam experimentando andar e correr com partes diferentes amarradas, entre muitos risos. Foi uma tarde deliciosa” **(Diário de campo 11/12/2019)**.

O último excerto apresentado descreve um momento de organização de um jogo pelos estudantes, antes do seu início, que poderia estar compreendido dentro da categoria “decidir”.

“Observei a todas as crianças, excluídos os Unicórnios, organizando um jogo de correr que se chamava “pedras”. Letícia o propôs, e logo várias crianças menores corriam pelo jardim, perguntando quem queria tomar parte da brincadeira. Quando já estavam todos, se reuniram em um círculo ao redor das redes, onde Letícia e Matheus explicavam as regras a todos. Estavam reunidas crianças dos 8 aos 15 anos. A explicação foi longa, mais de 15 minutos para explicar e tirar dúvidas. A brincadeira durou até o fim do “recreio”. **(Diário de campo 15/01/2020)**.



Fotografia 23. Uma brincadeira de correr onde participam todos -Da autora

3.3- Aprender

As oportunidades de aprendizagem que surgem no dia a dia são variadas demais para ficarem restritas apenas ao espaço da sala de aula. Em Donyets, procura-se propiciar o surgimento espontâneo de temas para os estudos e projetos dos estudantes, a partir da manutenção e valorização de espaços de discussão e debate, bem como se procura favorecer a independência dos alunos com a

manutenção de largos e frequentes períodos de estudo e trabalho livres, onde os educadores apenas auxiliam naquilo que os estudantes escolhem empregar o tempo.

Garcia (2010) aponta que a escola moderna pretende dotar todas as crianças, desde pequenas até à maturidade, dos conhecimentos e saberes considerados básicos para formar cidadãos socialmente integrados. Desde seu surgimento no ocidente, no século XVI, o desenvolvimento desta instituição se dá em coerência com as mudanças da civilização como um todo e, portanto, adapta-se às características estruturais físicas e psíquicas que distinguem as pessoas desta sociedade.

Mais do que simplesmente adaptar-se, a tese deste autor é que a escola, pelo papel privilegiado que ocupa nas vidas da esmagadora maioria das crianças durante todo seu período de desenvolvimento, é peça central para a manutenção e aprofundamento da couraça de caráter neurótico que identifica a sociedade, por vezes produzindo efeitos contrários a aqueles enunciados por suas propostas pedagógicas (Garcia, 2010).

Em consonância com esta tese, lembramos a Dahlberg, Moss e Pence (1999) quando estes afirmam que a escola, como todas as outras instituições, “são construções históricas e (como tais) não possuem nenhuma característica inerente, nenhuma qualidade essencial, nenhum propósito necessário. Para que elas servem, seu papel e propósito, não é auto explicativo. Elas são o que nós, ‘como comunidade de agentes humanos’, fazemos delas” (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Uma das perguntas que costuma vir à mente quando começamos a conhecer formas alternativas de instituições escolares é se as crianças realmente “aprendem” o que necessitam para enfrentar as competições do mundo adulto. Dominar os conteúdos valorizados pelo mercado é o que se espera de uma educação de “qualidade” (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Foi a respeito da aprendizagem desses conteúdos que se questionou a um dos educadores, logo no início do trabalho de campo:

“Falei com um educador sobre a preparação dos estudantes para provas e exames fora de Donyets, como, vestibulares e Exames Nacionais. O professor disse que, quando um aluno expressa o interesse de fazer um curso universitário e ser aprovado em algum teste, os educadores desenvolvem um plano de estudo junto a este aluno e o acompanham, desde que o interesse do estudo parta sempre do estudante. Para estudos específicos, que os educadores não tenham condições de auxiliar as crianças, as famílias são indicadas a buscarem aulas de aprofundamento fora da escola. Por exemplo, uma das adolescentes de Donyets tem grande interesse por seguir carreira artística, e o educador diz que ela tem um talento que nenhum professor ali tem capacidade de acompanhar, portanto, teria mais

aproveitamento tomado classes de artes em um centro especializado, após a escola.” **(Diário de campo 11/11/2019).**

Por fim, interessa também apontar um instrumento teórico desenvolvido dentro do âmbito da Ecologia dos sistemas Humanos, proposta pela Escola Espanhola de Terapia Reichiana (E.S.T.E.R), e brevemente apresentada anteriormente. Trata-se do Quadro de Desenvolvimento Ontogenético (Anexo 5), criado por Xavier Serrano (1997) e que é referência no dia a dia de Donyets, auxiliando os educadores a situarem-se, como pode-se perceber pelo seguinte trecho dos diários de campo:

“Um dos educadores comentou que tinha vontade de começar a propor talleres com os Unicórnios, porque sentia que, quando os estava acompanhando, ao invés de estarem apenas brincando livremente, poderiam tirar proveito, em algum momento, de uma atividade mais elaborada. Pensava, por exemplo, em talleres de yoga, para trabalhar a respiração, mas tinha algumas dúvidas a respeito de quais atividades seriam interessantes para crianças daquela faixa etária. Outro educador, mais experiente, usou a oportunidade do assunto que surgiu para falar sobre os parâmetros que se usam para saber que tipo de atividade é indicada a depender da idade e do desenvolvimento de cada criança.

Comentou sobre a importância do quadro de desenvolvimento ontogenético, desenvolvido por Xavier Serrano (1997) na tentativa de esquematizar o desenvolvimento do ser humano, da gestação até os primeiros anos da adolescência, colocando as consequências possíveis para o desenvolvimento a partir da ocorrência de traumas em cada fase, bem como em que estágio do desenvolvimento do sistema nervoso vegetativo a criança tende a se encontrar em cada fase, a variar com sua estruturação energética.

Evidentemente, não seria coerente pensar e utilizar o quadro de maneira definitiva. O próprio autor deixa claro que se trata apenas de um instrumento de apoio para o terapeuta, educador, pai, estudante, a ser utilizado de maneira diferente a partir de cada caso.

Assim, o educador falou da necessidade de todos os educadores estarem familiarizados com este instrumento e, mais ainda com a base teórica que o sustenta, de maneira a terem a que recorrer quando, como no caso do primeiro professor, estiverem pensando em que atividades propor.” **(Diário de campo 06/11/2019).**

Assim, Donyets se propõe a ser também um espaço que contempla a aprendizagem e o estudo. Nesta seção, serão apresentadas as diferentes formas e espaços do aprender presentes em Donyets,

possíveis de serem identificadas durante este trabalho de campo sem, no entanto, ter-se a pretensão de esgotar, com estas poucas palavras, a dimensão deste verbo.

3.3.1-Talleres e Rincones.

Para tratar do tema do estudo e da aprendizagem em Donyets, importa começar por explicar dois “espaços”, ou duas “esferas” de atividades onde se reúnem as práticas realizadas na escola, excluindo-se os períodos de recreação, os chamados “talleres” e “rincones” (oficinas e esquinas, ou recantos, em tradução literal). Em outras palavras, todas as atividades realizadas para além dos períodos de tempo livre estão inseridas em um destes dois espaços.

Antes de detalhar a apresentação destes espaços, no entanto, vale enfatizar, como já mencionado anteriormente, que o currículo oficial do país, seguido pelas escolas de ensino formal, é uma das referências de que dispõem os educadores para acompanhar os estudantes mas, como me foi comentado por um dos educadores, estes também partem dos conhecimentos prévios dominados por cada estudante, que conhecem devido a relação próxima que com eles estabelecem, e ainda da análise que fazem de cada caso, de cada criança, utilizando o quadro de desenvolvimento ontogenético apresentado acima. A seguir, discorreremos sobre os espaços dos talleres:

Os talleres são atividades dirigidas, coordenadas por educadores ou estudantes, se eles as propuserem. São os momentos mais parecidos com as aulas das escolas regulares, por sempre existir alguém responsável por conduzir as atividades. Qualquer um pode propô-los, e assumir a responsabilidade de preparar apresentações ou organizar atividades para ensinar algum assunto aos colegas. Os alunos também podem manifestar seu interesse por aprender e desenvolver algum tema, e os educadores buscarão atender a demanda.

Enquanto estive em Donyets, os talleres mais comuns ministrados pelos professores eram aqueles de matemática e gramática, bem como de música. Existia uma continuidade neles, apesar de não haver, a princípio, horários definidos para que acontecessem. Por exemplo, nos talleres de matemática, partia-se sempre de onde se havia terminado no encontro anterior. Estes talleres mais acadêmicos são realizados de forma separada com cada um dos grupos de estudantes, pois eles se encontram em fases diferentes da aprendizagem dos conteúdos.

Já os talleres artísticos, esportivos, entre outros, tanto os propostos pelos educadores quanto aqueles dirigidos pelos alunos podiam ser realizados tanto simultaneamente com todas as crianças da escola, como obedecendo alguma separação, de acordo com a necessidade que se apresentasse. O taller de

kung fu, por exemplo, planejado e ministrado por estudantes do Grupo 1, era dividido em dois grupos, com os Unicórnios, que são os menores, fazendo seu taller em separado de todos os outros, sendo uma das estudantes mais velhas responsável por propor atividades mais lúdicas e adaptadas para a faixa etária dos mais novos.

Tomemos um dia como exemplo, quando alguns meninos do grupo dos Lobos de Fuego havia construído um circuito de obstáculos, com cadeiras e mesas, que cortava grande parte do jardim.

“Achei digno de nota um momento em que os meninos que haviam construído o circuito e estavam sentados nas redes conversando se levantaram e foram corrigir Pedro, que estava passando pelo circuito de forma errada. Tenho percebido também no taller de Kung fu, coordenado pelos mais velhos, que aqueles que inventam uma atividade tem autoridade sobre ela. Não autoridade/autoritarismo, mas como professores.” **(Diário de campo 27/11/2019).**

Já os rincones se tratavam de períodos livres onde cada criança precisava decidir por ela mesma a atividade para a qual gostaria de dedicar-se. “Fazer rincones”, como costumavam dizer, era escolher alguma coisa para fazer, ou dar continuidade por conta própria a um projeto já em andamento.

Por exemplo, algum estudante poderia decidir usar seu tempo de rincones para ler um livro, criar algo na sala de artes, jogar xadrez ou assistir algum vídeo de um tema que lhe interessa. Algumas vezes, atividades que faziam parte dos talleres, como o tricô, depois de algumas sessões dirigidas pelo educador, eram continuadas durante o período dos rincones, com cada aluno, depois de aprender como tricotar sozinho, decidindo quanto tempo dedicaria a fazer sua peça de tricô.



Fotografia 24. Tempo para rincones 1 -Da autora



Fotografia 25. Tempo para rincones 2- -Da autora



Fotografia 26. Estudantes lendo durante os rincones -Da autora

“Dedicamos as manhãs aos rincones. Na sala grande, onde se fazem os círculos, apenas Felipe, Júlio e Pedro estavam, jogando xadrez. Carol, Flávia e Natália estavam na sala de artes, ocupando-se com desenhos e pinturas. Todos os outros estavam na sala dos livros e computadores. As meninas mais velhas, Izabela e Letícia, estavam praticando operações matemáticas. Alguns meninos estavam lendo livros e várias crianças estavam nas mesas, trabalhando em suas contribuições para a revista da escola”. **(Diário de campo 23/01/2020).**

Como logo ficou claro, existia uma diferença entre o “tempo livre”, que podia realmente ser empregado em qualquer atividade ou brincadeira, e o tempo dos rincones, para o qual apenas algumas atividades eram válidas, como explicou um educador, pouco tempo depois da minha chegada:

“Antes de terminarmos o círculo, um educador falou que queria relembrar a todos o que significava fazer “rincones”. É um período para trabalhar em alguma coisa do nosso interesse, não para seguir aos outros, estar rodando pela sala sem fazer nada durante horas, ou, como eu mesma já notei no diário de campo, estar sempre a fazer as mesmas coisas, como algumas meninas que passam horas na sala de artes, todos os dias.

Ele falou sobre a necessidade de independência, de buscar o que se quer realmente fazer, e não “roubar a ideia” que o colega teve, ou fazer o que o companheiro quer, apenas para não ficar sozinho.” **(Diário de campo 04/11/2019).**



Fotografia 27. Estudantes fazendo tricô durante os rincones -Da autora



Fotografia 28. Construindo um quebra cabeça durante os rincones -Da autora



Fotografia 29. Jogando xadrez durante os rincones -Da autora

Logo nos primeiros dias do campo, já pude notar que a participação nos talleres não era obrigatória.

“É importante deixar claro que estes talleres não são obrigatórios. A alguns participantes, inclusive, foi-lhes lembrado que poderiam sair se assim preferissem...” **(Diário de campo 16/10/2019).**

No entanto, em diversos momentos, foi possível notar que era deixada clara a diferença entre ter a liberdade de participar ou não em uma atividade e tomar os projetos levianamente, como fica exemplificado no seguinte trecho:

“(sobre a preparação para a festa de Halloween) Um dos meninos disse alguma coisa como: “se puder, eu faço alguma coisa”. Um educador lhe chamou a atenção, falando sobre responsabilidade. Disse que, na maior parte das escolas, o professor decide o que se deve fazer e os alunos são obrigados a seguir, sob pena de tirarem notas baixas que, ao acumularem-se, levam até a uma perda de ano, ou expulsão. Falou que, em Donyets, se trabalha movido por responsabilidades, não obrigações. Todos chegaram a um acordo, e escolheram realizar e participar desta festa. Para que ela funcione, cada um conta com a responsabilidade do outro **(Diário de campo 28/10/2019).**

3.3.1.1- Corporal

A presente subseção trata-se de uma espécie de parêntesis que tem o objetivo de servir tanto como oportunidade de exemplificar o funcionamento de um taller em Donyets, quanto oferecer uma descrição detalhada de uma prática sui generis desta escola, a realização de exercícios de inspiração

reichiana, monitorados por um dos educadores, que é também um terapeuta reichiano experiente, capacitado para desempenhar essa função. Com o objetivo de auxiliar a um bom funcionamento energético dos estudantes e realizar um trabalho preventivo junto aos estudantes, o relato destas atividades é enriquecedor para o presente trabalho, além de evidenciar uma vez mais a singularidade deste projeto pedagógico.

O primeiro dos talleres foi realizado junto aos estudantes mais velhos e o segundo junto ao grupo dos menores, dos três aos seis anos. Os diários de campo produzidos no dia em que se realizaram estes talleres foram bastante detalhados, da melhor maneira que a memória da pesquisadora permitiu. No entanto, após uma conversa com a direção da escola, foi solicitado que, para a apresentação destes talleres na presente dissertação, fosse feito um relato mais geral, sem tantos pormenores, para preservar a intimidade dos envolvidos. Passo agora a este relato:

‘Para hoje, um dos educadores planejou realizar dois talleres (oficinas) corporais. Um com o grupo Top 10 junto com os Lobos de Fuego e Grupo 1 e, após o almoço, um com os Unicórnios. São dinâmicas derivadas da abordagem psicoterapêutica de Reich, portanto, mesmo que não sejam terapias propriamente ditas, compreendem princípios próprios deste pensamento, como a centralidade da respiração.

Eu pude acompanhar os dois talleres, mas estive sentada e não interfeiri. A seguir vou descrever as atividades da melhor forma que a memória me permitir.

Taller 1- Top 10 + Lobos de Fuego+ Grupo 1

Esse grupo era bem numeroso e coubermos na sala grande com alguma dificuldade. Pelo que eu entendi, o educador começou explicando-lhes as possibilidades que temos ao estar mais em contato com nosso corpo, em contato e abertos ao outro e ao que nos transmite o outro. Para descrever a atividade de hoje, diria que foi um exercício de sensibilização, tanto em relação a si e ao seu corpo, quanto ao que vem do outro.

Começamos com um momento de relaxamento. Deitados, com as pernas dobradas, braços relaxados e respirando, ouvindo uma música muito bonita (l’apocalypse dês animaux). A alguns custava bem mais que outros estar sérios, aos mesmos meninos que também estavam inquietos desde o círculo mágico. O coordenador precisou falar com eles muitas vezes. Outros, porém, durante toda a atividade, pareciam completamente imersos.

Inicialmente, o educador guiava o ritmo das respirações. Orientou às crianças que respirassem profundamente soltando o ar todo de uma vez, num suspiro. Depois, que soltassem o ar produzindo um som como “ahh” ou “ohh”, e que permitissem que essa vogal se prolongasse durante a expiração.

Depois, uma música de canto gregoriano foi colocada, e foi dito que todos tomassem a posição deitados que lhes fosse mais confortável, e continuassem a respirar. (...) No momento de levantar, quase todos levantavam rapidamente. Alguns disseram sentir um pouco de vertigem. O educador os orientou sobre como levantar, virando-se de lado, primeiro, apoiando-se com os braços e deixando o pescoço por último. Ele explicou que o pescoço é onde centralizamos toda a nossa sede de controle, e por isso temos o reflexo de erguê-lo primeiro, e precisamos aprender a relaxá-lo.

Na etapa seguinte do taller, o adulto designou pares para todos, a maior parte juntando meninas e meninos. Foi a parte de trabalhar o contato com o outro. Começou-se com cada dupla sentando-se e olhando o outro, sem falar. Sentavam-se a cerca de um palmo de distância um do outro. (...) A proposta era apenas manter-se respirando e olhando uns nos olhos dos outros. Depois de alguns minutos, mudar de posição de maneira que os pés da dupla estivessem em contato um com o outro.

Na etapa seguinte, aproximar-se ainda mais, com as pernas encostando. Por fim, as duplas levantavam-se e encostavam suas costas. Ênfase sempre na respiração profunda e relaxante.

Depois desse momento de familiarização entres as duplas, começou um exercício de trabalho de confiança. Uma pessoa da dupla virava-se, de maneira a observar as costas do companheiro. Deviam então colocar suas mãos nos ombros da outra pessoa, buscando transmitir-lhe presença, confiança e tranquilidade. Depois de estar aí pelo tempo que a dupla julgasse necessário para estar confortável, a atividade proposta era de que, pouco a pouco, a pessoa que estava por trás afastaria um pouco suas mãos das costas da sua dupla, inicialmente apenas alguns centímetros, e a pessoa da frente deixaria-se cair para trás, sem contenção, por saber que o companheiro estava ali para ampará-la. Com o passar do tempo, a pessoa da dupla que estava por trás ia aumentando a distância, até quando estivesse confortável. Depois de um tempo, as duplas trocavam de lugar.

Algumas crianças, em especial alguns meninos, não estavam muito animados com suas duplas, e não levaram a atividade muito a sério. Buscavam sempre o olhar dos amigos e se riam. Também pode ser que tal exercício de confiança não viesse fácil para algumas pessoas. Desde o início, pude observar que algumas crianças não conseguiam deixar-se cair. Moviam-se dois centímetros e colocavam um pé

para trás, para apoiar-se. A grande maioria, porém, com o passar do tempo, foi relaxando e ficando mais em contato, até conseguir entregar-se à atividade.

O educador me pediu para fazer dupla com um adolescente cuja dupla original era uma menina muito menor e mais magra que ele, que não teria condições de suportar o seu peso. O rapaz estava um pouco nervoso. Primeiro que não tem familiaridade comigo, segundo que eu não realizei a primeira parte do taller onde se cria o contato entre a dupla. Por fim, ele não tinha certeza se eu teria força para apoiá-lo, pois ele era maior do que eu. O professor transmitiu-lhe confiança de que eu era forte o suficiente. Isso serviu para mim, também, porque também estava um pouco insegura. Tentei transmitir-lhe tranquilidade da melhor forma que eu podia com o meu toque nos seus ombros e tentei fazer bastante força nas pernas para não dar ao rapaz a sensação de fraqueza.

Acredito que, dadas as circunstâncias, foi um bom exercício. Ao final, o adolescente estava mais à vontade e conseguia deixar-se cair por um bom espaço. (...) Vi que o educador estava atendendo algumas duplas, estimulando as crianças e mostrando que elas tinham sim a força necessária para apoiar o colega. Também chamava a atenção de outros que não estavam considerando a atividade com a seriedade que ela tinha.

É importante deixar claro que estes talleres não são obrigatórios. A alguns participantes, inclusive, foi-lhes lembrado que poderiam sair se assim preferissem.

Por fim, todos voltaram a deitar-se, para um novo momento de respiração e relaxamento. Sair desse estado foi feito aos poucos, começando por mexer os dedos das mãos, dos pés, os pulsos, tornozelos, braços, quadris, girar no chão e, só então, começar a erguer-se, lentamente, de lado, com ajuda dos braços e o pescoço por último.

O último momento foi para que aqueles que desejassem pudessem expressar como tinha sido para eles a atividade. Alguns falaram que se sentiram mais livres, com o corpo mais solto (...). O educador deu uma explicação simples sobre porque massageou a algumas pessoas, sobre como alguns só respiram com a barriga e outros só com o peito, sobre o papel do diafragma e como precisamos trabalhar para que a nossa respiração seja mais solta e que o diafragma possa se movimentar amplamente. Explicou onde está o diafragma e incentivou a todos que prestem atenção em sua respiração e procurem trabalha-la até a semana que vem, quando se realizará um novo taller. (...) E assim terminou este primeiro taller.

Taller 1- Unicórnios.

Inicialmente, preciso dizer que é muito agradável estar junto das crianças pequenas. A graciosidade delas torna difícil tirar o sorriso do rosto, o que pode até ser um complicador, quando elas estão muito barulhentas e agitadas e é preciso concentração. Continuei sentada em um cantinho, observando o taller dirigido pelo mesmo educador da dinâmica anterior.

Este taller foi mais dirigido à expressão da raiva, com o corpo e com a voz, e à vocalização do “não”. Começaram todos em círculo, agitando os braços e gritando “não”, depois dando pontapés no ar e dizendo “não”. Não foi difícil estimular as crianças a gritar. Elas tendiam a alongar a palavra (nãaaaaaa!), mas depois foram gritando concisa e claramente a palavra “não”.

Em seguida, o adulto dividiu todas as crianças em duplas, quase todas combinando meninos com meninas. Cada duplinha devia olhar-se nos olhos e, depois de algum tempo, vocalizar o “não” para o companheiro. Sinceramente, fiquei muito surpresa com a maneira com que algumas das crianças realizavam a atividade, concentradas e seriamente. Algumas crianças gritavam a plenos pulmões, outras, uma em especial, falava claramente, mas sem gritar. Todos sorriam e riam, estavam se divertindo.

Algumas crianças estavam bastante energéticas, foi difícil para elas aquietarem-se na parte seguinte do taller, onde foram convidadas a deitar onde quisessem na sala, na posição que preferissem, enquanto ouviam as mesmas músicas do taller anterior. Todas escolheram deitar de maneira confortável, buscando os colchões e almofadas que estavam na sala. A maior parte estava quieta durante grande parte do tempo, algumas pareciam até que tinham adormecido. (...) Nesta parte, o adulto ia de uma em uma das crianças e realizava alguns toques e massagens, na posição que a criança se encontrasse. Eles ficavam quietos e não rechaçavam o toque, também não riam. (...) Em sua maioria, eram movimentos que pareciam carícias, para uma pessoa ainda leiga como eu, nos ombros e costa, na cabeça e frente. Percebi que, em todos, o professor pressionava um ponto na testa, entre os olhos. Depois de se levantarem ao fim desta parte, o taller terminou em outro círculo, onde todos se deram as mãos e gritavam “não” juntos, também dando pontapés no ar”. **(Diário de campo 16/10/2019).**

Por fim, dois pontos a ressaltar: o primeiro é que, apesar de todos os estudantes demonstrarem estar familiarizados com o tipo de atividade acima descrita, esta foi a única oportunidade de acompanhar um taller como este, possivelmente pelo longo tempo de duração que tem e a consequente dificuldade de encaixar estas práticas no dia a dia. Segundo, é importante notar que este tipo de taller é dirigido

por um profissional com vários anos de experiência, tanto como educador como quanto acompanhante terapêutico de crianças segundo a perspectiva reichiana.

3.3.2- Estudar

Importa ressaltar que, a exemplo de outras categorias, o tema do estudo não se esgota nestes poucos trechos expostos a seguir, já que o “estudar” e o “aprender” permeiam a experiência de Donyets por todos os lados.

A presente subsecção justifica-se na intenção de agrupar excertos dos diários de campo que tratam de episódios onde os conteúdos trabalhados e atividades realizadas mais se aproximavam daqueles frequentemente estudados em escolas formais. Estão divididos nos temas “história e atualidades”, “linguagem” e “matemática”.

3.3.2.1- História e Atualidades

Trazemos aqui um exemplo de conversa, ocorrida durante um dos Círculos Mágicos diários, onde abordou-se um acontecimento socialmente relevante que abre portas para que outros assuntos adjacentes sejam trabalhados posteriormente.

“Uma discussão muito interessante sobre política aconteceu hoje, no círculo mágico do início do dia. Um educador perguntou se alguém sabia o que ia acontecer no fim de semana seguinte. Neste domingo, dia 10, acontecerão eleições gerais na Espanha. Poucos levantaram as mãos, o assunto não parecia animar. O mesmo educador foi fazendo perguntas, como se sabiam para que serviam as eleições, qual era o sentido de eleger governantes, qual era a função destes, o que todos pensavam sobre aquilo e qual era a atual situação da conjuntura política.

A conversa foi comandada por um número pequeno de crianças. Falaram mais Letícia, Pedro, Júlio e Matheus. Guilherme, Carlos e José do Grupo 1 também fizeram algumas colocações. Letícia explicou um pouco sobre o que entendia do PSOE e do Vox. Muitos dos comentários eram pra dizer que nada daquilo funcionava, que os políticos não faziam nada para o povo, aumentavam os impostos e ajudavam só os poderosos. Percebia-se, nos mais pequenos, a reprodução de discursos que não eram deles, e sim dos adultos de suas casas.

Em determinado momento, Pedro disse que achava que o melhor era que não existisse dinheiro. Carlos prontamente disse que não seria possível, porque sem dinheiro, mesmo que você trabalhe, vai ficar sem nada. Outros meninos disseram que o dinheiro podia existir, mas não sendo usado como

era. Guilherme explicou com suas palavras, que o problema do dinheiro era a desigualdade que gerava. Não usou a palavra “desigualdade”, mas falou de pessoas que tem demais e outras que passam fome.

Os mais velhos falaram que não assistem televisão e se informam pela internet. Matheus disse que vê manchetes no telefone de seu pai. O que sabem da situação atual é bastante superficial. Não me parece uma realidade diferente da de outros jovens dessa faixa etária. O educador apontou, ao fim do círculo, a necessidade de estarmos mais atentos ao mundo em que vivemos e a possibilidade de fazer alguns talleres e conversas sobre esses assuntos.” **(Diário de campo 08/11/2019).** Esse também é um exemplo de como conversas do dia a dia podem levar a temas para atividades futuras, dependendo do interesse expressado pelos alunos. Neste dia, a discussão foi iniciada pelo educador, mas aprofundada pelos estudantes e só terminou porque era preciso dar seguimento às atividades já planejadas. Ao encontrar um assunto que desperta um interesse legítimo nas crianças, se elas mesmas não tomarem a iniciativa de organizar conversas futuras, os educadores podem sugerir a continuidade do assunto, para aqueles que tiverem interesse.

3.3.2.2- Linguagem

Grande parte das atividades descritas nesta seção são similares àquelas praticadas em escolas que seguem currículos formais, como ditados, escrita e correção de textos e leituras em grupo. Abaixo, damos exemplos deste tipo de prática.



Fotografia 30. Educador lendo livros com os Unicórnios -Da autora

“Um dos educadores foi fazer uma atividade rápida de ditado com os Lobo de Fuego e Top 10. Estes são grupos vizinhos em idade, o primeiro é composto por estudantes dos sete aos nove anos, e o segundo dos dez aos doze ou treze anos. Os talleres “acadêmicos”, quero dizer, aqueles voltados a tratar de conteúdos de disciplinas comuns também nas escolas formais, como gramática e matemática, não costumam se estender por mais de uma hora, a não ser excepcionalmente. Já percebi que esta é uma diretriz dos educadores, para não tornar os talleres maçantes para os estudantes.” **(Diário de campo 13/11/2019).**

“Dois educadores vieram me contar que hoje estavam planejando passar um filme, e fazer com todos alguma atividade relacionada. Assim, a partir do filme, os maiores, do Top 10 e Grupo 1, poderiam escrever contando a história do filme, ou continuando-a. Os menores trabalhariam de diferentes maneiras, conversando a respeito, analisando verbalmente, ou representando a história de outra forma.” **(Diário de campo 25/11/2019).**

Chamamos a atenção para o seguinte trecho dos diários de campo:

“Outro pequeno episódio da manhã foi quando Carlos, que estava lendo um livro, terminou de ler a parte que queria, e o educador que estava na sala lhe propôs fazer um resumo do que tinha lido, com um mínimo de oito linhas, para praticar a escrita. Isto estava tomando um longo tempo a Carlos, e então ele falou que achava estranho, porque quando ia à escola pública (ou seja, entrou em Donyets depois de haver passado por uma experiência de educação formal, que não sei quanto tempo durou),

fazia as coisas muito mais rápido, e agora não conseguia. Alan, seu irmão mais novo, do outro lado da sala, lhe respondeu tranquilamente: “é que te obrigavam”. **(Diário de campo 23/01/2020)**.

Ele parece ilustrar a maneira distinta com que os estudantes de Donyets encaram as atividades educativas que realizam. Não é porque um trabalho é sugerido por um educador que ele é obrigatório, e assim os estudantes o sentem, a tal ponto que é possível a elaboração, por um menino de oito anos, de que o que fazia seu irmão ser capaz de realizar tarefas com rapidez na sua escola anterior era a pressão exercida sobre ele, e sem essa pressão, seu ritmo era outro.

Chamamos a atenção também para a atmosfera que se desprende das fotografias apresentadas nesta seção. Os estudantes circulam pelo mesmo espaço, cada qual imerso em sua própria atividade. Foi possível capturar momentos de troca entre as crianças, favorecidas pelo ambiente aberto onde as práticas se desenrolavam.



Fotografia 31. Taller de linguagem 1 -Da autora



Fotografia 32. Taller de linguagem 2 -Da autora



Fotografia 33. Rincón de leitura -Da autora

“Por estes dias, cada estudante dos grupos Top 10 e Grupo1 se comprometeu a escrever um conto curto. Para esta manhã, o objetivo era que cada um escrevesse ao menos 10 linhas. Estavam todos trabalhando bem, tranquilos, ajudando uns aos outros. O educador que os estava acompanhando ia de um em um, ajudando com o que pedissem, corrigindo ortografia e gramática, incentivando os

reclamações que diziam ser aquilo muito difícil, ou que suas ideias não tinham graça.” **(Diário de campo 23/01/2020).**

“Os pequenos foram para a brinquedoteca, e os maiores se dividiram para trabalhar no projeto da revista. Tem uma ideia de que cada grupo vai escrever um conto. Pelo que entendi, será escrito a partir da junção de frases dos componentes do grupo, de maneira que um começa e os outros vão acrescentando frases, até terminar. Além disso, os mais velhos, do Grupo 1 e do Top 10 irão escrever artigos sobre temas escolhidos por eles. Sei que um dos temas será “hermanos menores”. O outro parece que é sobre poetisas mulheres.” **(Diário de campo 22/11/2019).**

Por fim, gostaríamos de destacar a frequente realização de projetos que unificam os trabalhos dos estudantes, além de dar um sentido às atividades que realizam. O projeto da revista é um exemplo, como foi demonstrado no excertos acima dos diários de campo.

3.3.2.3- Matemática

A matemática é uma disciplina fundamental, apesar de não ser sempre a favorita dos estudantes. Em Donyets, no entanto, se não existia uma preferência especial, também este não era um assunto repugnado pelas crianças e jovens. Inclusive, algumas vezes foi possível testemunhar estudantes que sugeriam a realização de um taller de matemática, para dar seguimento ao assunto que estavam trabalhando.

Neste tópico, mais uma vez fez-se notar o ritmo e valorização diferentes de Donyets em relação à forma de estudar, em comparação com escolas formais. A surpresa frente a uma nova forma de aprender, um novo padrão de celeridade existiu em vários momentos, e seria desonesto negá-lo, como também o seria esconder a preocupação que por vezes surgia, advinda da ansiedade da própria pesquisadora, por não encontrar essa ansiedade correspondida pelos outros daquele espaço, como descrevemos no trecho a seguir:

“(acompanhando um taller de matemática com os alunos mais velhos pela primeira vez) Fomos para a casa de madeira, no segundo andar. Eu me sentei no sofá, e fiquei apenas observando. Eram apenas três jovens e o clima era bastante descontraído, sem pressões e comparações entre os adolescentes. Eles começaram corrigindo alguns exercícios que o educador havia passado para casa. Os meninos tinham que encontrar todos os divisores de alguns números e dizer qual, multiplicado por qual, resultava no número inicial.

Depois desta passaram a treinar divisões. O educador havia encontrado um jogo que dizia que, quando você dividia um número do DNI espanhol por 23, o resto que obtivesse seria correspondente a outra parte do número que também faz parte do documento. Ele tinha ali a tabela com os restos possíveis e Letícia e Fred trabalharam com o DNI de Letícia e o do educador.

Izabela não fez o exercício porque ainda está praticando multiplicação com várias casas decimais. O professor lhe passou algumas contas em seu caderno, para ela ir fazendo. A menina cometeu alguns erros, mais pela falta de atenção e de prática, como esquecer de somar o número que havia subido.

Os outros dois estudantes erraram as divisões que estavam fazendo, em pontos diferentes. O resto do tempo foi usado revisando, passo a passo o que cada um havia feito, buscando os erros e corrigindo-os. Os talleres de matemática são pouco frequentes, esta é a primeira vez que um deles acontece quando estou na escola mas, como estou indo apenas três vezes por semana, por enquanto, provavelmente também os realizam quando eu não estou.

Não vou negar a surpresa ao descobrir o conteúdo que os adolescentes estão trabalhando, que em uma escola formal já teria sido dominado por pessoas mais jovens. Mesmo assim, nenhum deles está se preparando para provas fora de Donyets, o que explica o ritmo descansado. Não tenho condições, também, de realizar nenhum julgamento a respeito da preparação acadêmica da escola, nem é esse meu papel.” **(Diário de campo 11/11/2019).**

Importa destacar o cuidado, observado em todos os aspectos educativos de Donyets, de buscar “encarnar” o estudo, ou seja, trazer para um campo real e palpável os assuntos trabalhados. Nos trechos dos diários de campo que encerram esta seção, nota-se como os educadores buscam trazer os conteúdos de modo aplicável, até mesmo com crianças mais velhas. “(taller de matemática com as laranjas para os Unicórnios) Primeiro, o educador pegou uma caixa de laranjas e algumas peças de madeira, como palitinhos e plaquinhas com números. Começou por ir colocando, em uma fila, uma laranja, duas laranjas, até cinco. Depois, juntou a elas palitinhos no mesmo número e uma plaquinha com o número correspondente. Em seguida, foi fazendo somas junto com as crianças, de “3+4”, “5+3”, etc. Logo, chamou uma criança de cada vez para o centro da roda, e foi colocando questões, para que eles fizessem as contas. Começou com somas, e logo passou à subtração, sempre auxiliando bastante.” **(Diário de campo 10/02/2020).**

“(taller de matemática com as laranjas para os Lobos de Fuego e Top 10) Este taller foi voltado à multiplicação, onde, ao final, estavam todos recitando a tabuada de 2. Iniciou-se com cada criança

segurando quatro laranjas. Como haviam quinze crianças neste grupo, o educador perguntou como podiam fazer para descobrir o número total de laranjas. Foi explicando o que significava multiplicar, que no fundo era agrupar quantidades, e começou a dar exemplos, fazendo as crianças formarem com as laranjas, por exemplo, três grupos de dois e dois grupos de três. Assim foi explicando a tabuada.

A maioria seguia bem, e parecia até entediada, por julgar o assunto fácil. Havia alguns, no entanto, que tinham mais dificuldade, e percebi que o educador, por estar lidando com muitas crianças de uma vez, não conseguia explicar-lhes e dar-lhes toda a atenção que gostaria, mesmo que ele também houvesse notado que não estavam pegando o feeling da coisa.

Quando terminou a parte da multiplicação, pegaram uma balança grande que havia ali e começaram a verificar quanto pesavam dez laranjas, quanto pesavam cinco, mais para experimentar e familiarizar-se com o instrumento.” **(Diário de campo 10/02/2020).**

Importa ressaltar que a curta duração do período de pesquisa de campo, aliado a pouca proximidade da pesquisadora com os estudantes mais velhos em suas atividades diárias, em comparação com as crianças mais jovens, possivelmente a fez perder momentos, talleres e rincones, onde os estudantes do Grupo 1 e do grupo Top 10 aprofundavam seus conhecimentos nesta disciplina. Notamos ainda que a matemática está presente na maior parte dos projetos educativos realizados em Donyets. Acima, demos o exemplo de como foi abordada a partir do uso das laranjas. A seguir, também a podemos ver ser trabalhado no projeto dos “pueblos”.

3.3.3- Projetar

Na presente seção, apresentaremos projetos desenvolvidos em Donyets que foram acompanhados pela pesquisadora durante o trabalho de campo, alguns dos quais já estavam em andamento e outros que se iniciaram durante o período de observação.

3.3.3.1- “pueblos”

O projeto dos pueblos já estava em andamento desde antes do início do trabalho de campo. Tratou-se de uma ideia desenvolvida a partir de um jogo com o qual os estudantes costumavam brincar, que continha vários mapas, e que despertou o interesse nas crianças por fazer seus próprios mapas. A ideia foi acolhida pelos educadores, que propuseram então um esboço do que viria a ser o projeto dos pueblo. Participam deste projeto todos os grupos, com exceção dos Unicórnios.

Cada estudante planejaria um “pueblo”, uma aldeia, com as características que lhe apetecesse. Era importante que o vilarejo contasse com estradas e lotes, onde ficariam as construções. Desde o princípio, foi acordado entre todos as dimensões das vias de mão única e dupla, bem como a área padrão para casas, e a área dos prédios (como escolas, mercados, etc.) seria determinada a partir da multiplicação da área das casa, de acordo com as dimensões que os estudantes quisessem construí-los.

Ficou clara desde o princípio a intenção dos educadores de aproveitar o projeto para trabalhar diferentes conteúdos, desde a matemática às artes plásticas. Tomemos como exemplo o seguinte trecho dos diários de campo, onde comentamos como os estudantes precisaram trabalhar com a noção de proporção para transferir seus projetos de uma folha A4 para o plano definitivo :



Fotografia 34. Trabalhando no projeto dos pueblos 1 -Da autora

“Cada aluno dos grupos Lobos de Fuego, Top 10 e Grupo 1 está planejando um pueblo, que seria como uma aldeia, uma povoação pequenina. Eles haviam planejado a localização e o esquema do pueblo em uma folha A4 e estavam no processo de transferir o projeto proporcionalmente, para um papel pluma bem maior. Já haviam definido a medida que as ruas precisavam ter como mínimo, a depender se fossem de mão dupla ou sentido único. Também haviam definido a medida padrão que as casas precisavam ter.

Alguns pueblos eram bastante simples, outros tinham vários parques, rios passando pelo meio, praias. Um deles era um pueblo muito rural, onde só passavam tratores, e as estradas eram irregulares.

Todos trabalhavam com bastante concentração. Pediam ajuda aos educadores para utilizar ferramentas como compasso e régua, acertar o desenho. O projeto de um dos meninos me impressionou pela perfeição e capricho. Ele deve ter por volta de 9 anos de idade, mas o trabalho dele estava bem mais elaborado do que o de outros mais velhos. Ficamos na sala por mais de três horas seguidas, e eles só saíram à medida que acabavam de passar o projeto para o papel pluma e marcar os traços com caneta permanente.” **(Diário de campo 14/10/2019).**



Fotografia 35. Trabalhando no projeto dos pueblos 2 -Da autora

A originalidade dos trabalhos não se fazia notar apenas nos traçados, mas também nas decorações, e procuramos destacar o aproveitamento de elementos naturais nos trabalhos no trecho a seguir, o que também fica evidente em todos os registros fotográficos apresentados nesta seção.

“No rincón de hoje, percebi que praticamente todos já tinham seus pueblos traçados e estavam na etapa de correção de alguns detalhes e, principalmente, de decoração. Pintavam rios, colavam papel, areia, grama. Faziam cercas com palitos de dente, árvores de algodão e flores com contas coloridas.

Alguns trabalhos estavam realmente bonitos, e eu achei super interessante este uso de elementos naturais. Em todas as maquetes que fiz na escola, sempre se utilizavam materiais prontos, industrializados, coisas já prontas de plástico, como LEGO.” **(Diário de campo 06/11/2019).**

Uma similaridade entre Donyets e Summerhill, descrita por Neill (1970) é a autonomia dos alunos para utilizar materiais ou realizar tarefas que costumam ser reservadas para os educadores de uma

escola. Não existe pressa ou ansiedade para utilizar serras ou estiletes, pois estes são de uso livre. Notamos essa característica da escola a seguir:

“Um educador me pediu para acompanhá-los junto ao Grupo 1 e o Top 10. Eles iriam trabalhar para fazer alguns cubos, que logo serão casas, para o projeto das maquetes de pueblos.

A tarefa era desenhar no papel pluma uma grade de 24 por 18 e dividi-la em quadrados de 6x6. Outro dia, eles tinham aprendido a medir com régua. Hoje, precisavam colocar em prática.” **(Diário de campo 18/11/2019).**

“Depois que os cubos estavam prontos, precisávamos cortá-los com estiletes. Os adultos demonstravam uma vez para cada um e lhes deixavam fazer sozinhos. Ajudávamos quando pediam ajuda. Depois, era hora de colar as faces do cubo. A cola em bastão era vagarosa para a ansiedade das crianças. Eu já vi no armário de materiais de arte que eles têm várias cargas de cola quente, mas tenho certeza que os educadores usam as colas em bastão e líquidas de propósito, exatamente para desacelerar as crianças um pouco, ensiná-las a esperar” **(Diário de campo 18/11/2019).**



Fotografia 36. Alguns dos pueblos com suas primeiras construções -Da autora

Consideramos importante destacar, nos trechos de diários de campo apresentados a seguir, um

entendimento que foi elaborado durante o período de campo e suscitou reflexões da pesquisadora, que é a questão do ritmo com que as atividades eram realizadas. Comentamos anteriormente como os educadores aproveitam para trabalhar diversas questões no momento em que estas se apresentam, e a paciência é uma questão exaustivamente trabalhada, mesmo que sem ser o foco explícito das práticas.

“Outra coisa, que percebo cada vez mais, é a absoluta centralidade do processo, muito mais que o resultado final, em todos os projetos trabalhados. Dando um exemplo pessoal: quando fico observando-os trabalhar no projeto das maquetes de pueblos, fico frequentemente agoniada com a demora em avançar. Não entendo como passam meses no mesmo projeto, avançando pouco todos os dias. Fico com a mesma angústia das crianças quando ficamos esperando a cola em bastão secar, mesmo com o armário cheio de cola quente.

E, no entanto, os educadores enfatizam, minuto sim, outro também, a importância de saber esperar, de esperar o tempo da cola, de fazer de novo o que não ficou bem, mas também de não se irritar quando as coisas não saem perfeitas. Essa questão da cola está sendo um instrumento terapêutico para as crianças que nasceram nesta geração de grandes velocidades, não tenho dúvida de que é proposital.

Com o tricô, a mesma coisa. Eu também estou aprendendo um novo ritmo, junto com as crianças. A quantidade de vezes que vi crianças começarem, avançarem no trabalho e, logo, cometerem erros que estragavam tudo... Ou então mostrando para o educador o que tinha dado errado, o adulto desfazendo tudo, e eles tendo que começar novamente.

Não estou dizendo que se tratam de crianças perfeitamente adaptadas a este ritmo. Hoje tivemos algumas explosões de fúria, devido à frustração com a tarefa. Algumas vezes, ignoradas pela educadora, outras vezes, servindo como inspiração para um pequeno discurso sobre a importância de prestar atenção, usar os braços, aceitar os erros e continuar praticando.” **(Diário de Campo 02/12/2019).**

Por fim, assinalamos que o acompanhamento deste projeto evidenciou uma vez mais a troca constante entre os estudantes, facilitada pela forma aberta com que podem dispor e realizar seus trabalhos, sem a costumeira proibição de conversas, que é frequente notar nas salas de aula padrões. Pelo contrário, os diálogos estabelecidos pelos alunos permitia que um contribuísse com o projeto do outro, seja com sugestões como até mesmo ajudando a realizar alguma tarefa.

3.3.3.2-Kung fu

Os talleres de kung fu foram integralmente concebidos e elaborados entre os estudantes. O interesse germinou a partir das brincadeiras com galhos, que faziam as vezes de espadas, muito popular entre os meninos. À medida que as crianças encontravam dificuldades em conseguir galhos “bons” para todos, surgiu a necessidade de confeccioná-los de forma padrão para todos. A partir daí, uma estudante mais velha que já pratica o kung fu há anos, sugeriu ensinar luta com espadas de madeira e como construí-las. A proposta foi bem recebida e a presente seção busca apresentar esta experiência.



Fotografia 37. Primeiro dia do taller de kung fu, coordenado por uma estudante -Da autora

“Outra coisa que vai ficar para a quarta feira é decidir como serão feitas os talleres dos “palos (varas, bastões)”, que os meninos usam para brincar de espadas. Desde o primeiro dia em campo, pude notar que luta de espadas é a brincadeira favorita entre os meninos, em especial, aqueles do grupo dos Lobos de Fuego e Top 10. Parece que algum dia desses, quando eu não estava, eles entraram num acordo de fabricar palos mais padronizados, para que todos tenham bastões parecidos e um não fique em desvantagem em relação ao outro.

Como o interesse pela brincadeira de luta de espadas não diminui, Izabela, uma adolescente do Grupo 1, que pratica kung fu desde pequena, propôs-se a desenvolver um taller para ensinar kung fu, incluindo luta de espadas, e como fazer esses palos, o tamanho e espessura que precisam ter, essas coisas. Esse taller é só pra quem quiser ter um palo.” **(Diário de campo 04/11/2019).**

Partiu da coordenadora a ideia de iniciar o seu taller com uma apresentação sobre a história e preceitos do kung fu. Como foi explicado anteriormente, participar dos talleres é opcional, mas a partir do momento que a pessoa se compromete, é uma questão de responsabilidade segui-lo, bem como de respeito para com o coordenador que planeja o trabalho.

“Combinamos de iniciar o taller dos palos na parte da tarde. Izabela irá coordena-lo, fazendo uma introdução à filosofia do kung fu, ensinando posições e golpes básicos e, depois, a confeccionar e lutar com os palos. Isso seria depois do almoço, nos períodos da tarde.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

“A menina estava um pouco nervosa, não sei, parecia sua primeira vez apresentando um assunto para o grupo, na posição de coordenadora. O educador fez lembrar a todos que aquele papel estava aberto a quem tivesse interesse de fazer um taller, sobre qualquer assunto que gostasse de discutir ou apresentar aos demais.

Izabela falou da filosofia do Kung Fu, sobre algumas posições e tradições e sobre o que buscava trabalhar hoje, que seriam algumas posições e golpes iniciais. Fomos para a parte do quintal junto à casa de madeira. Izabela coordenava, mas era auxiliada por Letícia e um pouco também por José, ambos também praticantes da luta.

Ela ensinou como cumprimentar o professor, ensinou as posições de 1 a 4, um chute inicial, um soco e uma defesa. Um dos educadores também participou, como aluno, e seguia a tudo interessado. Izabela tinha um pouco de dificuldade de controlar os meninos, que frequentemente se distraíam, mas Letícia, que é uma líder nata, resolvia chamando a atenção, com calma, mas num tom alto.

De forma geral, todos seguiram bem, respeitando, e ficou combinado que o próximo taller, para a confecção dos palos, será na próxima sexta. Terminamos bastante em cima da hora, fomos logo pegar as coisas para ir no ônibus.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

Apesar de não ter acontecido um pedido explícito dos Unicórnios para participar do taller de kung fu, os estudantes mais velhos tomaram a iniciativa de se organizar e preparar atividades relacionadas ao kung fu que pudessem ser desfrutadas pelos menores.



Fotografia 38. Aprendendo os primeiros golpes de kung fu -Da autora



Fotografia 39. Taller de kung fu adaptado para as crianças menores -Da autora

“Durante a parte da tarde foi o taller de kung fu. Eles incorporaram os Unicórnios ao taller. Izabela e José ficam com os mais velhos e Letícia com os pequenos. Eu fiquei maravilhada com o jeito de Letícia de conduzir a atividade. Acho que já disse nos diários de campo, mas ela parece uma

educadora mais nova. É tranquila, mas passa a autoridade necessária. Coordenou os pequenos sozinha, e estava de muletas!” **(Diário de campo 22/11/2019).**

“O recreio foi curto, hoje, porque era dia do taller de Kung Fu. Thielles disse, na verdade repetiu, porque desde o círculo mágico havia dito que não queria participar do taller. Um educador lhe lembrou disse que ninguém era obrigado a participar, e que ele poderia observar e ver se queria fazer parte, ou não. No fim, foi o mais empolgado de todos e adorou, ficou mostrando os movimentos que aprendeu e queria continuar.” **(Diário de campo 29/11/2019).**



Fotografia 40. Atividade do taller de kung fu -Da autora

As fotografias desta seção, além de evidenciarem a presença apenas de estudantes no taller, também dão conta da seriedade e concentração com que as atividades transcorriam. A preocupação frequente de pais e educadores, a que fizemos alusão no início do trabalho, de que crianças e jovens, deixados livres para decidir como atuar, invariavelmente sucumbiriam à desordem e ao ócio, encontra aqui uma demonstração contrária.

3.3.3.3- Laranjas

Todos os anos, os estudantes de Donyets realizam a colheita das laranjas que crescem nos pés espalhados pelo terreno da escola. O destino das frutas é decidido posteriormente, durante um Círculo mágico dedicado ao assunto. Não foi difícil perceber que este é um momento tradicional e esperado pelas crianças. A seguir, descrevemos como se deu o dia da colheita que acompanhamos:



Fotografia 41. Colheita das laranjas 1 -Da autora

“Próximo da casa de madeira, no jardim, existem três laranjeiras, da laranja típica valenciana. Desde antes das férias, os pés de frutas já estavam bastante carregados, e os professores sempre lembravam às crianças para não colher as frutas antes da hora e não subir naquelas árvores, porque logo iríamos colher as laranjas e fazer alguma coisa com elas.

Como agora que voltamos ao colégio e as frutas já estão maduras, foi o dia de colhê-las. Depois do almoço, nos reunimos em um círculo no jardim, com todos presentes. Alguns alunos mais velhos trouxeram caixas de frutas e cestas. Antes de começarmos a colheita, um educador perguntou se todos sabiam colher laranjas sem machucar as árvores. Carlos ofereceu-se para demonstrar como se faz, girando a fruta, sem puxá-la, até que ela se solte do galho.

No total, creio que levamos uns 15 minutos colhendo. Todos participaram, e os maiores deixavam as frutas dos galhos mais baixos para os pequenos colherem. Essa atividade ocorre em Donyets todo inverno, quando as laranjas estão maduras, mas para cada vez, acontecem novos círculos mágicos para se decidir como se irão utilizar as laranjas a cada ano.” **(Diário de campo 08/01/2020).**



Fotografia 42. Colheita das laranjas 2 -Da autora



Fotografia 43. Colheita das laranjas 3 -Da autora



Fotografia 44. Colheita das laranjas 4 -Da autora



Fotografia 45. Os resultados da colheita 1 -Da autora



Fotografia 46. Os resultados da colheita 2-Da autora

Apesar da duração da colheita ser curta, ela é profundamente desfrutada por todos aqueles que dela tomam parte. As fotografias que compõem esta seção dão conta do envolvimento de toda a escola na atividade e traduzem a beleza do momento. Valência é também mundialmente conhecida por suas laranjas, e várias das crianças tem familiaridade com a colheita das frutas, é algo que compartilham com suas famílias.

O círculo mágico onde se tratou da questão do que fazer com as laranjas foi dos mais longos entre aqueles acompanhados. Como será possível verificar a seguir, os estudantes, quando não assumem um papel ativo no planejamento de todas as etapas do processo, são lembrados pelos educadores. Fica claro que Donyets não é um lugar onde as crianças são responsáveis por menos de suas capacidades.

“Hoje, durante o círculo mágico, a grande questão a resolver foi a votação sobre o que seria feito com as laranjas. Inicialmente, todos puderam dar sugestões livremente, que foram listadas no quadro negro por uma das alunas. Durante toda a votação, os educadores apenas se manifestavam para lembrar a alguma criança pequena, que estivesse distraída, de prestar atenção.

Ficou um total de quatro opções:

1. Fazer um bolo.
2. Fazer suco.

3. Fazer picolés.
4. Distribuir duas laranjas para cada um e guardar as que sobrassem para que as comessem aqueles que esquecessem de trazer lanche.

Cada um podia votar em duas opções. A partir da votação, as opções com mais votos foram a do suco e a dos picolés. Então, um educador comentou que, para fazer um bolo, tampouco seriam necessárias muitas laranjas, umas duas ou três, portanto, era possível esta opção também.

Como apenas 13 pessoas queriam picolés, alguém, não me lembro quem, falou que podiam fazer suco, que era a opção com mais votos e, com o que sobrasse, fazer picolés. Um professor perguntou se, por acaso, sabiam se o freezer da casa de madeira funcionava, ao que lhe responderam que não funcionava, fazia uns quatro anos.

Então, o mesmo educador perguntou se alguém poderia levar para casa e congelar em sua casa os picolés e, depois, trazer de volta. Flávia se prontificou para isso.

Alguém perguntou quando iam fazer essas coisas. Náira sugeriu fazer o bolo um dia e o suco e o sorvete em outro. Combinou-se então, que o bolo seria feito segunda, e o suco e picolés quarta, para que todos os educadores pudessem estar presentes.

Por último, José perguntou se tinham espremedores de laranja, ao que um professor lhe respondeu que a escola tem dois, se é que não se perderam. Várias crianças disseram ter espremedores em casa e combinaram de trazê-los, porque quanto mais espremedores, mais rápido se termina.

Levamos uma hora e quarenta minutos no círculo de hoje. Um educador brincou dizendo que a escola era um reflexo da sociedade, e que eles pareciam os parlamentares decidindo coisas.” **(Diário de campo 10/01/2020).**

Por fim, destacamos uma vez mais a reflexão espontânea das crianças mais jovens, sem necessidade da intervenção adulta, quanto à conveniência de se fazer o suco com atenção e cautela, com as próprias crianças alertando seus companheiros, possível de se perceber no trecho a seguir: “Apenas hoje, um mês depois da colheita das laranjas e no meu último dia em Donyets, as crianças começaram a trabalhar com as laranjas. Quase todos os dias, durante este último mês, alguém lembrava, no círculo mágico matinal, que precisávamos fazer as coisas com as laranjas, e inclusive precisamos jogar algumas fora, que já haviam começado a dar mofo.

Depois dos talleres de matemática com as frutas, realizados de manhã, depois do almoço, organizamos duas mesas do lado de fora, com espremedores e jarras, e os Unicórnios foram se organizando para fazer suco, já que, tanto para o bolo quanto para os picolés, é preciso fazer suco antes.

Eu fiquei com eles, cortando as laranjas e ajudando a despejar o suco nas jarras, até terminarmos de encher suas jarras grandes completamente. Estavam divididos em duas mesas, e começaram a competir para ver quem enchia as suas jarras primeiro.



Fotografia 47. Dia de fazer suco com as laranjas 1 -Da autora



Fotografia 48. Dia de fazer suco com as laranjas 2 -Da autora

“Logo, no entanto, quando algumas crianças perceberam que, fazendo o suco muito rápido derramavam mais e corriam o risco de derrubar as jarras, começaram a atentar os colegas e pedir para fazer as coisas com cuidado, no que foram atendidas. Rafael, que é o menor, era o mais preocupado e falava “cuidado, cuidado!”, toda vez que alguém despejava o suco do espremedor nas jarras. Donyets tem muitos momentos assim, onde uma criança da mesma idade, ou inclusive menor que a outra é tomada a sério nas suas intervenções, sem questionamentos a respeito de sua autoridade. A partir de amanhã, como não estarei aqui, não posso ter certeza, mas creio que eles irão fazer as outras propostas, do bolo e dos picolés.” **(Diário de campo 10/02/2020).**

3.3.4- Criar

A criação, tanto no sentido de produção como de elaboração, é perene no dia a dia de Donyets, comportando realizações artísticas de diferentes estirpes, como a música, a literatura, as artes plásticas e até as artes cênicas:

“(…) o professor perguntou também se algum dos grupos estava preparando ou havia prepara a sua peça de teatro. Aparentemente, antes de eu entrar em campo, eles haviam combinado que cada um dos grupos apresentaria uma peça de teatro no fim do ano. O texto estava pronto e os papeis definidos, mas apenas o grupo 1 praticou um pouco, mas não estão confortáveis em apresentar. **(Diário de campo 12/12/2019).**

A opção por inserir o tema da criação na seção de aprendizagem se deve à intenção de reputar às artes o mesmo grau de importância de que gozam disciplinas como matemática e línguas, que é como são consideradas em Donyets. Dividimos a presente subseção nos temas “música”, “artes plásticas” e “histórias”.

3.3.4.1 Música

A música é uma forma de expressão artística bastante valorizada em Donyets, tanto pelos educadores quanto pelos estudantes. Um dos educadores é cantor e músico profissional, o que o capacita a ensinar esta disciplina em profundidade e até desenvolver um projeto de gravação de um CD pelos alunos, o que estava em planos de acontecer pouco depois da saída do campo.

Nesta seção, compartilhamos alguns momentos presenciados durante o trabalho de campo, com o intuito de dar uma ideia da relação dos estudantes com a música e o posto que esta ocupa no dia a dia da escola.



Fotografia 49. Meninas praticando a flauta doce -Da autora

“Durante a manhã, enquanto todos os outros faziam rincones, um educador convidou as meninas do grupo Top 10 e algumas do Lobos de Fuego para fazer um pequeno taller de flauta doce. Perguntei se todas ali tocavam, e elas disseram que no começo, quando começaram, mais gente tentou aprender, mas só elas persistiram e quiseram continuar. Eram seis meninas. O educador estava ensinando

como ler partituras e hoje era dia de aprender como contar o tempo para cada tipo de nota”. **(Diário de campo 23/10/2019).**

O espaço dado à música em Donyets não se restringe à prática de instrumentos musicais em si e ao estudo de teoria musical. Em especial junto às crianças mais jovens, a forma com que a música se apresenta é em um contexto de experimentação, com o incentivo a sentir e atuar de acordo com a forma com que se percebe melodia e os sons produzidos pelos instrumentos, conforme podemos notar no trecho a seguir:

“Estou aprendendo as musiquinhas dos Unicórnios junto com eles. O professor tentou fazer com que seguissem o ritmo, usando alguns pequenos instrumentos de percussão. Acho que uma, entre as doze crianças presentes, conseguiu a façanha. Quase todos chegaram apenas ao ponto de tocar os instrumentos, sem ritmo, na hora certa.

Depois da música, como as crianças estivessem muito interessadas na bateria que estava na sala, o educador deixou-as experimentar, em grupinhos de três. O adulto tocava uma música no violão e as animava a tocar mais forte, mais fraco, e as deixava tocar livremente e explorar o instrumento.

Logo, fizemos uma brincadeira de dança das cadeiras e, em seguida, um encerramento com um momento de relaxamento onde todos deitavam no chão, com os olhos fechados, ouvindo o violão que o professor tocava. Ele começou com uma melodia lenta e cala e ia acelerando ao ritmo, creio que para ajudar as crianças a saírem do estágio de relaxamento. Ficaram deitados um tempão, mesmo quando a música ficava mais animada.” **(Diário de campo 28/10/2019).**

Houveram vários momentos do trabalho de campo em Donyets, em especial quando fazíamos rincones, ou seja, tempo para escolher livremente em que se dedicar, quando as crianças se dirigiam, sozinhas ou em grupos, para a casa de madeira. Lá é onde ficam guardados os instrumentos da escola, como a bateria, guitarra, teclado e alguns outros instrumentos de percussão:

“A casa de madeira, por ser mais afastada, permite privacidade e silêncio, tanto para os que querem estudar (alguns talleres mais acadêmicos costumavam ocorrer ali), quanto para praticar música. No entanto, exatamente porque as crianças costumavam fazer uso dos instrumentos nestes períodos, eu nunca consegui acompanhá-las. Nos círculos mágicos, no entanto, quando se perguntava a respeito de como cada um havia passado o dia, era comum alguém dizer que tinha aprendido uma música nova, ou a tocar um instrumento de forma diferente.” **(Diário de campo 30/10/2019).**

Como foi explicado, nesses momentos de rincones quando as crianças se dirigiam para um espaço mais afastado e fechavam a porta atrás de si, não era possível para a pesquisadora testemunhar como se dava a sua prática junto aos instrumentos sem ferir a privacidade dos estudantes.

Importa notar que, tanto os momentos de prática musical, em qualquer dos formatos apresentados, bem como os de partilha posterior com os companheiros a respeito das atividades realizadas no dia, transbordavam de entusiasmo e era palpável o deleite que estes momentos proporcionam. Acreditamos que a valorização de Donyets às práticas musicais, consideradas tão relevantes quanto qualquer outra, tem por resultado dotar os estudantes de confiança e incentivo para seguir a sua prática.

3.3.4.2- Artes plásticas

As artes plásticas (pinturas, colagens, desenhos, esculturas, etc.) são a forma de expressão artística de ocorrência mais frequente em Donyets. Parte disso deve-se ao fato de os materiais artísticos serem de livre acesso para todos os estudantes, bem como o grande interesse demonstrado pelas crianças nessas atividades e ao fato de que a maioria destas práticas serem realizadas espontaneamente, durante os rincones, com os estudantes tratando de suas obras do princípio ao fim, sem solicitar auxílio ou opiniões dos educadores.

“Na casa de pedra, em Donyets, uma das paredes do lado de fora foi decorada pelos pais. Tem desenhos e várias palavras. As crianças disseram que também queriam pintar as paredes e hoje os Unicórnios iam pintar a deles. Nos dividimos para buscar os materiais. (...) Com as tintas separadas, fomos para o lado de fora. Os adultos misturaram as tintas em vasilhas, com água para diluir. Tínhamos as cores branca, azul, verde e amarelo. Primeiro, o educador que dirigia a atividade sugeriu às crianças que experimentassem com as cores, que podiam desenhar com os dedinhos e fazer impressões com as palmas das mãos, e os adultos as ajudariam a escrever seus nomes abaixo de cada uma. Então, as crianças estavam livres para desenhar na parede da maneira que quisessem.

No final, todas passaram o tempo fazendo impressões, correndo para a pia externa para lavar as mãos, escolhendo outra cor e fazendo novas impressões das palmas das mãos. Depois que toda a parede já estava coberta até a altura que as crianças alcançavam, colocamos uma mesa com uma cadeira em cima, para que as crianças pudessem subir e assim cobrir uma superfície maior. Na hora que a primeira subiu, eu fiquei ao lado e fiz menção de ajudar a criança a subir. Acho que era Francisco. O educador me parou com um gesto, sorriu para mim e disse que não precisava me

adiantar, devia esperar para ver se a criança conseguia sozinha, ou pedia ajuda.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

Os registros destes trabalhos artísticos estão em exposição por toda a escola, e a fotografia seguinte ilustra uma dessas obras:



Fotografia 50. Obra de decoração natalina produzida pelos Lobos de Fuego -Da autora

Podemos perceber também como uma atividade artística despreziosa pode levar ao surgimento involuntário de uma oportunidade de aprendizagem, como o exemplo a seguir, quando trabalhar a respeito da temática outonal despertou nas crianças a curiosidade de saber escrever palavras relacionadas ao assunto

“Como os Unicórnios parecessem estar um pouco entediados esta manhã, um educador sugeriu fazermos um pequeno taller com folhas do jardim. Metade das crianças foi com ele buscar cinco folhas bonitas e metade veio comigo. Depois, as crianças colavam as folhas em papéis, pintavam e escreviam seus nomes. Ajudei algumas a escrever coisas como “hojas”, “otoño” e o nome de algumas. Percebo como muitas das crianças têm interesse em conhecer mais as letras, praticar a escrita e conhecer como escrever palavras diferentes. Irei comentar com os educadores, para o caso de pensarem em desenvolver outras atividades neste sentido.

Depois de todas as obras prontas, as colocamos dentro da casinha do microscópio para secar, sem o risco de alguém passar e derrubar ou pisar as folhas.” **(Diário de campo 28/10/2019).**



Fotografia 51. Taller de artes com os Unicórnios -Da autora

A fotografia acima possui detalhes importantes para que o leitor possa captar a atmosfera que circunda, tanto Donyets em si, como os momentos de trabalho artístico em especial. Ter crianças fazendo uso livremente de recortes, cola, tintas e purpurina invariavelmente levará à criação de lixo, no entanto, não existe uma preocupação com a ordem e a limpeza que ofusque ou cerceie a atividade e o prazer que ela proporciona.

Em diversas ocasiões, os educadores buscavam introduzir assuntos por meio de atividades artísticas, em especial junto ao grupo dos Unicórnios. A seguir vemos alguns exemplos:

“(...) por volta das 13 horas, fiquei com dois educadores e os Unicórnios do lado de fora, enquanto os outros voltaram para dentro, a fim de continuar as maquetes dos pueblos. Um educador chamou a todos para sentar em uma roda e começou a contar sobre as folhas, a apontar as mudanças de cores nas árvores e a explicar um pouco, superficialmente, sobre as estações do ano.

Mostrou às crianças que a árvore de amoras junto à casa de madeira estava com metade das folhas verdes e a outra metade amarelas. Explicou-lhes que aquelas são as folhas preferidas dos bichos da seda. Depois, disse-lhes que amanhã eles fariam um mural de folhas para o outono e então, hoje iriam coletar folhas para o mural. Falou para cada criança pegar quatro folhas.

Antes, contudo, lhes falou sobre como as folhas caídas nutrem o solo e as árvores e, por isso, era preciso perguntar primeiro à árvore se ela podia ceder as folhas. Todos perguntaram, tanto para a

amoreira quanto para as seguintes quatro árvores que visitamos.” **(Diário de campo 27/11/2019).**

“(eu havia permanecido com os Unicórnios, na brinquedoteca, enquanto o educador preparava uma atividade para eles na sala grande) O educador nos chamou para ir para a sala grande, onde havia prendido no chão uma grande folha de papel. Distribuímos para cada criança a sua caixa de giz de cera, que fica guardada para não se misturar com os da escola. O professor falou que iríamos fazer um mural bem bonito sobre o outono. Primeiro, eles iriam desenhar com várias cores. Depois, colaríamos as folhas que colhemos do jardim na quarta feira e também bolinhas de algodão, para simular a neve que cai, também no outono, em algumas regiões.

O educador colocou para tocar uma peça de Vivaldi, a parte do outono das “quatro estações”. Por fim, disse que uma coisa mágica ia acontecer com aquele mural, que as crianças iam descobrir, à medida que fossem pintando. Ela tinha colado folhas e galhos por debaixo da folha de papel, e as impressões iam aparecendo conforme as crianças pintavam por cima.” **(Diário de campo 29/11/2019).**

3.3.4.3- Histórias

Apresentaremos, a seguir, excertos dos diários de campo que trazem algumas das contações de histórias presenciadas em Donyets. Será possível perceber a presença constante de elementos naturais nestes contos, no sentido que os temas das histórias costumam provir do ambiente ou dia a dia escolar.

O Come Piés, personagem imaginário que povoa a escola, foi apresentado no episódio descrito a seguir. No entanto, antes que o educador contasse a respeito desta criatura em detalhes, a pesquisadora foi pega de surpresa diversas vezes quando, ao acompanhar os Unicórnios e alguma coisa diferente acontecer (um brinquedo sumir, as luzes se apagarem ou um barulho não identificado), este gritavam “é o Come Piés!”, “pare com isso, Come Piés!”.

“ (...) era hora de os pequenos irem para fora para comer. Foi um momento bastante especial. Um educador puxou assunto com as crianças sobre o “Come Piés”, uma criatura mitológica que eles inventaram em Donyets. Alguns conheciam a história e outros não. O adulto contou, para aqueles que não sabiam, que quando eles estão na casa de madeira, às vezes escutam-se uns barulhos de passos, mesmo quando não há ninguém no andar de cima. Eles criaram o nome de Come Pies, e é uma

criatura com pés enormes, que faz algumas travessuras, mas também cuida de Donyets. Quando alguma coisa se perde, ou é trocada de lugar, diz-se que foi o Come Pies.

As crianças participaram da contação de história, relembando momentos em que as travessuras do Come Pies interferiram com suas vidas. Algumas disseram tê-lo visto, e outras queriam mais detalhes de sua aparência, e os pediam ao educador. Por volta dessa hora, o adulto lhes disse que havia uma pessoa que conhecia todo tipo de história fantástica, de seres diferentes que eles nunca haviam ouvido falar. Apontou para mim, e eles pareceram bastante interessados. Disse também que eu conhecia músicas do Brasil, em português, e perguntou se eles queriam aprender.

Minha cabeça estava a mil, buscando uma música que fosse simples, e que eles pudessem entender a maior parte. Acabei lembrando de “cai, cai, balão”. Cantei para eles, lhes expliquei o significado de algumas palavras, e que os balões são perigosos se caem nas casas, então pedimos que o balão caia na nossa mão.

Um outro educador tentou seguir a música o violão, eu cantei várias vezes. A maior parte se interessou, e aprenderam algumas estrofes. Cantaram bonitinho, alguns tinham dificuldade de fazer o som “ão”, que é comum na língua portuguesa, mas não creio que exista na espanhola. Para driblar esta dificuldade, os sugeri tampar o nariz na hora de falar “balão”, e eles pareceram achar divertido.”

(Diário de campo 30/10/2019).

É digno de nota que a curiosidade das crianças a respeito de histórias brasileiras era constante, e não despertava apenas quando estimulada pelos educadores. Em especial, no ônibus escolar, várias crianças pediam que a pesquisadora contasse diversas vezes as histórias do folclore brasileiro, solicitando sempre descrições detalhadas dos seres fantásticos.

Conforme mencionado acima, a natureza era uma das fontes de temas para histórias. Os educadores utilizavam destes contos para incentivar a reflexão para o tema que quisessem abordar junto às crianças. Podemos notar esta abordagem no trecho a seguir: “(durante o tempo livre no jardim) O educador começou a contar uma história, falando que aquela era a árvore mágica de Donyets, que dava amêndoas e conversava. Perguntou se alguém sabia conversar com as árvores. Se sabiam como se fazia. Algumas das crianças já começaram duvidando, dizendo que as árvores não falam. O adulto insistiu disse que sim, que falam, mas é preciso saber ouvir, e às vezes, a linguagem não vem em palavras, mas em sentimentos.

O professor contou que aquela árvore estava doente. Era já muito velha e estava morrendo. Sua madeira estava muito úmida. Eles haviam chamado uma pessoa que entendia, que lhes havia explicado. Vários dos ramos estavam sem folhas.

Perguntou-se às crianças do que elas gostavam quando estavam doentes. Disseram que de descansar, de dormir, de beber leite quente. O educador falou que ela gostava de carinho e abraços quando estava doente, e sugeriu às crianças que fizessem carinho na árvore, e procurassem ouvir o que ela lhes tinha a dizer.

(...)

Algumas das crianças abraçaram a árvore e estavam concentradas, buscando ouvir o que ela dizia. Fernando disse que a escutou. O adulto lhes disse que aquela árvore gostava muito que subissem nela, mas as crianças não subiam mais. É uma árvore difícil de subir, seus galhos começam bastante altos. Tem algumas cordas penduradas, com nós em seu comprimento, para facilitar a escalada.

Começamos a ajudar as crianças a subir na árvore, aquelas que queriam, evidentemente. Foi um pouco demorado fazê-las entender como usar os nós com as pernas, para ganhar impulso. Depois da primeira tentativa, e do primeiro fracasso, elas logo queriam desistir. O educador as incentivava a tentarem outra vez. Era necessária bastante força nos membros superiores, que eu creio que crianças daquela idade não possuem, mas com a ajuda dos adultos, logo Izadora e João estavam ali em cima. Fernando, praticamente carregado, conseguiu subir também.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

Não nos foi possível aprofundar o tema das histórias no correr da presente investigação, porém este demonstra ser uma interessante trilha para possíveis trabalhos futuros, bem como os outros assuntos trabalhados nesta seção “Criar”. Conhecer Donyets a partir das manifestações artísticas de seus membros seguramente traria uma perspectiva sobre a escola e seus componentes que a pesquisa, nos moldes em que foi desenvolvida, não atinge.

3.4- Decidir

Apesar de Donyets ser uma escola livre, pautada pelo princípio da autorregulação, segue sendo um espaço de convivência entre pessoas de todas as idades, entre estudantes e educadores, que ali se reúnem tendo a aprendizagem como objetivo, mesmo que sem seguir um currículo formal. Como garantir que a escola cumpra seu papel de ensinar (seja qual for o assunto), sem que os adultos

imponham os seus padrões, seus ritmos e objetivos aos estudantes, é uma questão básica que cada escola denominada livre, ou democrática, precisa buscar responder.

As estratégias para tal, praticadas em Donyets, e a maneira de lidar com cada situação que se apresente partem da premissa de igualdade de mérito e validade, a partir de uma escuta atenta, sem preconceitos, de toda e qualquer manifestação dos seus integrantes. Não quer dizer aceitação irrefletida de qualquer discurso proveniente de um companheiro, mas sim o compromisso de escuta e discussão de toda questão levantada.

Encontramos, nesta categoria, a expressão mais patente da semelhança entre os conceitos de “reconhecimento”, “liberdade social” e “eticidade democrática”, empregados por Honneth (2011) e apresentados anteriormente, com o dia a dia de Donyets. Como será possível perceber a seguir, pelo material apresentado, a ética pela qual se pauta a escola, apesar de não estar conceitualmente definida, é profundamente democrática, ao valorizar e criar espaços de encontro entre todos os integrantes que pressupõe a igualdade de importância dos desejos de cada um, com a compreensão de que a escuta de um permite a escuta de todos.

Importa ressaltar que, conforme explica Honneth (2011), o reconhecimento pode se dar apenas dentro de instituições historicamente reconhecidas, quais sejam, a família, o Estado e a sociedade civil. Neste sentido, sem a intenção de aplicar imprudentemente os conceitos acima mencionados, mas de acordo com o sentimento que despertava o testemunho do convívio entre as pessoas na escola, não parece exagero enquadrar as relações que se dão em Donyets, pela intimidade e cumplicidade que as caracterizam, dentro do âmbito das relações familiares.

Assim como fizemos anteriormente, lançaremos mão de excertos dos diários de campo para apresentar este tema, que subdividimos nas seções “círculo mágico”, “conflitos” e “regras”.

3.4.1- Círculo Mágico

A seguir, reproduziremos uma tradução literal das informações contidas no *web* site de Donyets a respeito de uma ferramenta fundamental para o dia a dia e que faz parte da identidade da escola, o Círculo Mágico.

“Assim chamamos as Assembleias em Donyets. Nos Círculos Mágicos participam meninos, meninas e educadores. Todos podem pedir a palavra e expressar o que queiram. Todas as vozes são iguais em importância.

Cada dia começa com um Círculo Mágico. Comemos o café da manhã que trazemos de casa e conversamos sobre o que vamos fazer neste dia, o que nos aconteceu ontem, ou sobre o assunto do momento. E, antes de voltarmos para casa, fechamos o dia com outro círculo.

Porém, podem acontecer Círculos Mágicos a qualquer momento. Todos podemos convocar um. Quando isto acontece, converte-se em um acontecimento prioritário. Corremos pelo local gritando “Círculo Mágico!” até que estejamos todos sentados em círculo. Não podemos esperar porque é importante para nós o “aqui e agora”, o momento em que surge a necessidade, a emoção... “depois” não teria o mesmo sentido.

Nos sentamos em círculo, no chão, todos à mesma altura e esperamos escutar alguma voz que comece a falar, alguém que explique o motivo da convocação. Pode ser qualquer coisa: uma queixa, resolver um conflito, anunciar um novo acontecimento, a necessidade de dizer algo a alguém... Qualquer coisa que queiramos expressar, compartilhar.

É um espaço onde parar, sentir e ser sentido. Onde escutar-se, escutar e ser escutado. Onde falar de si, do outro, onde falamos de ti e de outros. Onde expressar sentimentos, sensações, e receber os dos outros...

É um espaço de comunicação, de crescimento e de vida.

COMO SE FAZ UM CÍRCULO MÁGICO?

- Os Círculos Mágicos configuram um espaço energético, um círculo fechado pelas próprias pessoas, onde a energia permanece e nos une. O que acontece ali dentro forma parte do grupo e do que nos permitimos dar e receber. Cada Círculo é especial e tem suas características únicas.
- Sentando-nos em círculo, nos podemos ver e observar, o que facilita a comunicação verbal e emocional. Não apenas vejo a pessoa e o que me diz com sua voz, mas também com seus gestos e seu corpo. Todos nos sentamos à mesma altura. Evitamos o irritante da perpendicularidade que se cria entre as diferenças de idade, ou frente às pessoas adultas. E fomentamos a igualdade que se estabelece com a horizontalidade. Se nos colocamos à mesma altura entendemos o processo de estar todos em um mesmo nível em um Círculo Mágico.
- Em um Círculo Mágico, é algo natural a vez da palavra, aprendemos a esperar, a respeitar, a intervir e a calar.

- Os Círculos Mágicos não são obrigatórios, se pode entrar e sair à vontade. Porém, é sabido que, se não estás presente, não ficas informado do que ocorre ali, das normas que se modificam ou se adicionam, do que se passa com um amigo, ou do que se propõe para este dia; tampouco poderás dar a conhecer a tua opinião sobre qualquer aspecto do que ali se contemple. Quando te sentes de verdade parte integrante de um grupo, tudo o que nele ocorre te interessa e te importa, e o fazes teu.” (Donyets, 2020)

Os seguintes excertos dos diários de campo dão conta da espontaneidade com que temas que dizem respeito ao grupo despontam e são trazidos ao círculo para serem elaborados.

“(…) Falamos também do aniversário de um menino que se comemora hoje, e um educador disse que na quarta feira podíamos tratar no círculo sobre o assunto dos aniversários, estabelecer algumas regras sobre como celebrá-los, bem como se combinam de juntar uma pequena contribuição de cada um para comprar um presente, essas coisas. O educador sugeriu que, até quarta, todos pensassem um pouco sobre o assunto, para trazer sugestões.

Outra coisa que vai ficar para a quarta feira é decidir como serão feitas as oficinas dos “palos”, os gravetos que os meninos usam para brincar espadas. Parece que algum dia desses entraram num acordo de fabricar palos mais padronizados. Izabela vai fazer um taller sobre luta de espadas, e como fazer esses palos, o tamanho e espessura que precisam ter, essas coisas. Esse taller é só pra quem quiser ter um palo.

Eles conversaram um pouco sobre os planos futuros. Houve alguma discussão sobre se esta seria a semana de ecologia, se fariamos as oficinas dos palos nesta semana ou na outra, coisas assim. Também é digno de nota que agora existem lugares fixos para o círculo da manhã. Isto porque muitas crianças que se sentavam perto de seus amigos mais chegados não prestavam atenção no que se falava no círculo, além de várias vezes conversarem e atrapalharem.” **(Diário de campo 04/11/2019).**

“Havia que falar sobre os aniversários, mas, mais uma vez, ninguém havia pensado muito no assunto, de modo que se resolveu que na segunda-feira o assunto seria discutido, fosse como fosse, para não o postergar ainda mais.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

“Um educador perguntou se todos já haviam trazido as agulhas e a lã, para começarem a fazer um taller de tricô, que já se propõe desde antes de eu entrar na escola. A grande maioria ainda não

trouxe. Mais uma vez, o adulto falou sobre a importância da responsabilidade com os projetos que o grupo decide realizar, e ainda disse que, se estivesse valendo nota, com certeza todos já teriam trazido.” **(Diário de campo 08/11/2019).**

Grande parte das questões que precisam ser decididas no dia a dia escolar são levadas para votação. Todos os integrantes de Donyets, das crianças pequenas às mais velhas estão acostumados a atuar nas votações. Nos seguintes trechos e fotografias, podemos ter ideia da amplitude dos temas tratados por meio de votação. As 52ª e 53ª fotografias também nos trazem uma sessão típica de votação, mediada pelos estudantes.

“Durante o círculo de hoje, fizemos uma votação para resolver se o tema dos aniversários iria ou não ser discutido hoje. Algumas pessoas não queriam, alegando que não estavam todos lá. Leticia defendeu que se fizesse logo a conversa, visto que não faltavam tantas pessoas e era muito difícil que um dia estivessem todos presentes.” **(Diário de campo 13/11/2019).**



Fotografia 52. Votação durante o círculo mágico 1 -Da autora



Fotografia 53. Votação durante o círculo mágico 2 -Da autora

“Fomos ao círculo e o que roubou a cena foi uma serpente de pelúcia enorme, devia ter aproximadamente dois metros, trazida por Teo e Evelyn, de presente para a escola. As crianças estavam encantadas, e um dos educadores perguntou se a serpente tinha nome. Como não tinha, resolvemos fazer uma votação para escolher um nome.

Márcio ficou responsável por controlar a votação e ir contando os votos na lousa. Primeiros fizemos uma rodada para coletar as sugestões dos nomes. A primeira foi Cepeda. Sugestão de Leticia para sobrenome da serpente. Na verdade, pelo que eu entendi, a sugestão tinha sido “Cepela”, que soa como “solta pele” em castelhano. Porém, todos entenderam como “Cepeda”, que soa como “se peida”, em castelhano. Como Leticia não corrigiu, ficou por isso mesmo.

Outros nomes sugeridos foram “Serpientita”, “Pepita”, “Basilisco” e K, igual ao filme do Mogli. Primeiro foi feita uma votação com todos os nomes e deixaram os dois mais votados, que foram “K” e “Cepeda”. Estela sugeriu colocar “K” como primeiro nome e “Cepeda” como sobrenome. Fizemos a votação com essas três opções e o nome composto ganhou. E agora temos uma serpente enorme cujo nome é K Cepeda, que soa como “aqui se peida”, em castelhano. **(Diário de campo 25/11/2019).**

O excerto a seguir cumpre o papel de reforçar a centralidade que os Círculos Mágicos exercem na gestão de quaisquer questões que emergem no dia a dia de Donyets. Não apenas para decidir como

proceder frente a uma questão técnica, como também para sanar desentendimentos ou expor incômodos.

“Durante o círculo de hoje, aconteceu uma conversa interessante. Ontem, eu não estava, e Eduardo, Alan e Teo construíram um circuito de obstáculos com cadeiras e mesas, que cortava um bom pedaço do jardim. Inicialmente, o pensaram para ser utilizado pelos Lobos de Fuego, mas logo os Unicórnios também começaram a brincar nele. Alguns conflitos surgiram e, como não tivessem tempo de tratar deles ontem, deixou-se para discutir a respeito no círculo de hoje.

Pedro falou que o problema que havia surgido foi que quem havia feito o circuito não deixava qualquer um participar.

Um dos educadores disse que, pelo que ele pode perceber, não pareciam ter acontecido muitos problemas. Ele ajudou os meninos a criar o circuito e os Lobos de Fuego que quisessem podiam brincar nele. Quando os Unicórnios também quiseram participar, o educador disse que eles perceberam que era um pouco complicado para os pequenos e, por isso, os maiores se propuseram a ajudá-los.

Carlos sim tinha uma reclamação, pois a disposição do circuito atrapalhava a passagem dos patinetes, que estão de moda na escola. Carlos disse que era melhor se o circuito fosse movido para a parte de terra do jardim, onde não passam patinetes.

Neste ponto, um educador perguntou se os meninos que andam de patinete pensam que não perturbam ninguém quando correm à toda velocidade ao redor da casa. Várias pessoas disseram que sim lhes perturbam os patinetes.

Não consigo lembrar perfeitamente a fala de cada um em particular mas, em dado momento, depois de colocadas todas essas considerações, outro educador falou que tampouco lhe parecia justo que o circuito tivesse que sair porque estava no caminho dos patinetes e que era importante saber conviver, ou ao menos tentá-lo.

Alguns falaram que podiam diminuir a velocidade com que iam de patinetes e, assim, evitar acidentes. Carlos se calou, mas era evidente que estava irritado. Um educador se dirigiu a ele, encorajando-o a falar se tinha algo a dizer. Ele não quis dizer nada. O adulto comentou que, nessas horas, era melhor falar do que ficar com a raiva guardada dentro. Mesmo assim, o menino permaneceu em silêncio.

Terminamos o círculo assim, chegando à conclusão de tentar conviver por hoje, patinetes e circuito, e ver se era possível, e depois a gente conversava de novo para ver como estava a situação. (...) Fomos para fora comer, e percebi que os meninos estavam dando um jeito de conviver entre o circuito e os patinetes. Quando vinha um patinete, aqueles que estavam no circuito paravam e deixavam passar, ou vice versa.” **(Diário de Campo 27/11/2019).**

Conforme explicado acima, os dias iniciam-se e encerram-se com círculos mágicos, mas este instrumento é flexível e pode ser aplicado sempre que alguém sentir necessidade de discutir alguma questão, ou quando uma situação parecer que não poderá resolver-se com uma conversa entre os diretamente envolvidos.

“(durante uma brincadeira onde o educador tocava músicas no violão e as crianças dançavam) O educador procura corrigir quando as crianças se desviam da atividade, ou atrapalham os outros, mas não reprime a animação, por vezes acompanhada de uns gritinhos eufóricos. Em uma das músicas, Rovená fez um movimento mais brusco com Francisco, e este caiu no chão. Imediatamente, o professor parou a música e falou “círculo mágico!”. Todos sentaram-se ao redor dele, que falou sobre tratar os companheiros com cuidado, para não os machucar. Estes momentos de chamada de atenção não parecem ser encarados como broncas, nunca vi ninguém ficar melindrado depois de ser chamado a atenção, mas, principalmente com os pequenos, serve para dar uma resfriada nos ânimos e também para ir ensinando a eles como funciona o Círculo Mágico.” **(Diário de campo 11/11/2019).**

“Na hora do taller de kung fu, como o chão da quadra de basquete estava molhado da chuva da noite anterior, Bianca e outras meninas falaram que não queriam participar hoje, pois tinham medo de cair. Não vi quando a conversa começou, mas logo veio um dos educadores apareceu e chamou um círculo mágico para todos. Disse que qualquer decisão sobre o taller seria tomada pela pessoa que organiza o taller, ou seja, neste caso, Izabela. Caso existissem sugestões, estas tinham que ser levadas a Izabela, que decidiria como achasse melhor. Contudo, considerando que todos se haviam inscrito no taller de forma voluntária, precisavam arcar com o compromisso de comparecer à atividade. Não era justo que Izabela estivesse toda a semana planejando o taller, e no dia, várias pessoas decidissem não participar, porque não tiveram vontade. Quanto ao piso molhado, Izabela disse que já havia considerado o caso, e que hoje o kung fu seria dentro de casa, na sala grande.” **(Diário de Campo 24/01/2020).**



Fotografia 54. Círculo Mágico extraordinário para decidir uma questão urgente -Da autora



Fotografia 55. Taller de kung fu transferido para dentro de casa, devido ao mau tempo -Da autora

As fotografias acima retratam o momento de formação espontânea de um círculo mágico direcionado à resolução de uma questão cotidiana. Na 54ª, podemos notar que não são todas as pessoas da escola que estão ali reunidas, apenas aquelas que têm interesse no assunto em discussão. Vemos também que nenhum educador está presente, e as crianças conversam sem solicitar apoio de adultos.

Na 55ª fotografia, vemos o resultado do círculo, a solução encontrada de realizar o taller de kung fu dentro de casa.

O trecho a seguir ilustra outra finalidade do Círculo Mágico, que será ainda enfatizada na subseção “regras”, ou seja, a discussão e estabelecimento de regras que digam respeito ao funcionamento da escola.

“(…) Após instalar o novo balanço, um dos educadores chamou um círculo mágico ao lado do brinquedo novo, para que fossem decididas as suas regras de uso. Pediu sugestões.

Uma das crianças disse que uma regra deveria ser que não se comia no balanço. Outra, que não se podia colocar de pé no balanço. Outra, que não se podia subir com paus e pedras, ou coisas perigosas. Estas, ao que pude perceber, são regras usuais, comuns a outros brinquedos, como as camas elásticas. Naíra perguntou se, assim como as camas elásticas, deveriam colocar um limite de tempo.

Algumas crianças eram a favor e outras contra. Letícia falou que podiam colocar limite de tempo enquanto aquela era uma novidade, e todos queriam usar. Logo que passasse esta fase inicial, seria um brinquedo comum como os outros. As pessoas que queriam colocar limite de tempo eram um grupo mais passivo, e acabaram aceitando que não houvesse limite.

Encerrou-se o círculo e Izadora saiu em disparada e subiu no balanço. Formou-se uma fila atrás dela. A coisa que parece dar mais prazer a Izadora é estar no controle da situação. Deitou-se e disse que não ia sair até que viesse o ônibus. Todos começaram a protestar, em especial Carol e Vanessa. Reclamaram comigo e com outros dois educadores. Falavam com Izadora e esta se ria das outras, afinal, estava respaldada pela regra que se acabava de decidir.

Com a confusão que se estava formando, as meninas que estavam mais irritadas com a situação chamaram um novo círculo mágico, dez minutos depois do primeiro. As crianças mais velhas vieram contrariadas, pois estavam interrompendo suas brincadeiras outra vez.

Pediram que Carol explicasse a situação, e esta assim o fez, como eu acabo de colocar acima. Todos os outros, que estavam na fila atrás de Ares concordaram e falaram que precisavam colocar limite de tempo.

Algumas pessoas, entre elas Letícia e Carlos, disseram que só era necessário senso comum, de ver o outro que estava esperando e não ficar no balanço para sempre, saber dividir. Um educador comentou

que entendia como aquilo podia ter sentido para Letícia, mas não era assim para todos, logo, precisavam de alguma regra. Todos concordaram com o tempo de dez minutos, e terminou-se também este círculo. **(Diário de campo 06/02/2020).**

Os círculos mágicos parecem, assim, permitir a efetivação de uma liberdade social no sentido honnethiano, ou seja, a existência de uma eticidade democrática dentro do espaço e das relações da escola. Pautando-se por uma visão ética comum de igualdade entre os membros e seus desejos e facilitando momentos de encontro e troca entre as pessoas, a legitimidade da própria fala e manifestações da pessoa é garantida na medida em que ela também assume o compromisso de escutar e contribuir nas questões trazidas pelos companheiros, o que se traduz na prática do “reconhecimento”, descrito por Honneth.

3.4.2- Conflitos, brigas e resoluções

A ocorrência de desentendimentos e atritos é previsível em qualquer relação interpessoal e, em espaços onde convivem várias crianças de idades diferentes diariamente, estes incidentes podem ser frequentes. A respeito deste tema, o ponto central a destacar é a naturalidade com que os atritos são tratados, e a convicção dos educadores de tratá-los não como momentos que precisam ser evitados ou solucionados o mais depressa possível mas sim como oportunidades de trabalhar junto às crianças a capacidade de diálogo, empatia e autonomia para resolução de suas rixas.

Nos trechos dos diários de campo a seguir, é possível perceber a ênfase dada pelos educadores à conversa e ao contato. A solução para os conflitos deverá satisfazer aos envolvidos, e o educador está ali para facilitar e incentivar a comunicação.

“Esta tarde perdi a conta de quantas discussões presenciei. Um dos conflitos, por exemplo, começou quando Izadora tomou um triciclo com o qual outras três meninas estavam brincando. Daniela, Helena e Evelyn são muito pacíficas e raramente estão no centro de alguma disputa. Mesmo quando disseram para Izadora que estavam brincando com o triciclo, e ela não podia tê-lo agora, não insistiram com a colega e, ao invés disso, buscaram o educador mais próximo para reclamar e pedir auxílio. O que o professor fez foi dizer-lhes que não adiantava elas falarem com ele, se o problema era com Izadora, e elas deviam buscar a menina para resolverem.

As três pareceram querer deixar passar, para evitar confronto. O adulto incentivou-as a ir atrás de Izadora e fazer valer sua vontade. Daniela e Evelyn foram, e voltaram de mão vazias. Acompanhei de longe, e vi que elas de fato confrontaram a companheira, mas diante da sua resposta negativa,

desistiram do brinquedo. Várias vezes a situação se repetiu, Daniela e Evelyn foram repetidas vezes até Izadora, e não pareciam conseguir entender porque não adiantava pedir o triciclo de volta. O resultado foi sempre o mesmo, mas o professor não foi resolver diretamente com Izadora. O mais importante era ajudar as outras meninas a se imporem.” **(Diário de campo 18/10/2019).**

“Vale destacar a ênfase que os educadores dão ao olhar quando conversam com as crianças. Sempre as recordam de olhar nos olhos do outro quando estão conversando, em especial quando existe algum conflito. Por exemplo, mais de uma vez presenciei situações, dos inúmeros conflitos ocorridos durante o dia entre os Unicórnios, onde os educadores, em sua mediação fazem notar a uma criança o estado da outra, às vezes por meio de perguntas como “como você acha que o companheiro parece estar se sentindo agora?” **(Diário de campo 25/11/2019).**

“Nesta manhã, em particular, dois meninos estavam mais quietos que os outros do grupo dos Unicórnios, e queriam jogar jogos de quebra cabeças. Todo o barulho e agitação da sala estava sendo desagradável para eles, e eles começaram a ficar aborrecidos. Um dos meninos reclamou do barulho com o professor. Ao invés de usar a sua posição de adulto para impor o silêncio, o que seria fácil e todos nós já vimos mais de mil vezes nas nossas vivências escolares, o que o professor fez foi incentivar o menino a pedir ele mesmo silêncio aos colegas. Sugeriu que o menino subisse em um banquinho e pedisse silêncio.” **(Diário de campo 07/10/2019).**

“Em um determinado momento, percebi que estava acontecendo um conflito entre Izadora e outras crianças mais velhas, entre elas Bianca e Júlio. O professor se aproximou e buscou entender o que ocorria. É importante intervir nessas horas para ajudar a criança menor a se expressar junto aos maiores.” **(Diário de campo 20/11/2019).**

“(acontecia um conflito entre um grupo de meninos e um grupo de meninas na quadra de basquete) De longe, não conseguíamos entender qual era a causa da briga e, por fim, um educador foi até à quadra. Voltou logo e disse que o problema é que eles não têm noção de espaço. Disse que os meninos queriam brincar de luta (uma das brincadeiras mais populares), e as meninas queriam brincar de casinha, e o conflito se resolveu quando o adulto lhes perguntou se não tinham espaço para brincar das duas coisas, dividindo o espaço. Eles perceberam que era possível, e cada um foi tratar dos seus assuntos.” **(Diário de campo 12/12/2019).**

Como podemos ver a seguir, não se trata de evitar sentimentos como a raiva e a frustração, mas é importante ser capaz de comunicá-los. Em pouco tempo de trabalho de campo também foi possível

perceber que, até entre as crianças menores, já está internalizado o *modus operandi* “donyetero” de se conversar e tratar as disputas e desentendimentos. As crianças não ficam satisfeitas enquanto não comunicam seu descontentamento ao colega que as ofendeu ou resolvem uma situação que as incomoda.

“(conflito repetido entre duas crianças do grupo Unicórnios) logo em seguida, João bateu com uma almofada em Izadora, que começou a chorar e saiu da sala. Eu fui atrás dela, busquei confortá-la, primeiro, e depois lhe perguntei se estava triste, e ela disse “no, estoy enfadada!” (estou com raiva). Perguntei se gostaria de voltar e tentar resolver a situação. Ela disse que sim. João e Francisco já tinham esquecido do assunto e estavam entretidos com outra coisa. Agachei-me entre eles e perguntei se Izadora tinha algo a dizer. A menina gritou com João, dizendo-lhe que ele a havia machucado e ela estava irritada. A princípio, nem João nem Francisco lhe prestaram atenção, rindo debochadamente da companheira. Tentei reproduzir a mediação de conflitos que vejo os educadores realizarem, chamando a atenção dos meninos para o estado em que se encontrava a companheira, e fazer com que a escutassem. Tenho ainda bastantes dificuldades, pela questão do idioma. Finalmente, as crianças já estão tão acostumadas a estes momentos de conversa quando existem conflitos, que o papel do educador é apenas estar presente e apoiar os dois lados para que consigam expressar o que estão pensando e entender o companheiro.” **(Diário de campo 04/11/2019).**

“Um ponto que me parece merecer destaque e que percebo todos os dias é a construção de pequenos círculos de conversa, talvez pequenos círculos mágicos, que se estabelecem naturalmente em qualquer situação que mereça uma discussão, quase sempre sem a participação dos educadores.

Esta tarde, os meninos dos Lobos de Fuego estavam brincando de Pilla-pilla (pega-pega) com alguns dos Unicórnios. A harmonia costuma reinar, pois os maiores parecem genuinamente desfrutar do jogo junto aos pequenos. Em determinado momento, no entanto, Ramon reclama com os outros que ainda não foi o pegador. Não consegui seguir toda a discussão, mas notei que Júlio e Felipe conversavam com ele, elencando razões porque ele não podia ser o pegador. Logo, chegaram mais outros meninos, entre Unicórnios e Lobos de Fuego, e iam conversando, em uma roda. Ramon não aceita a explicação dos colegas, outros lhe dão razão e, até que o problema seja solucionado e todos estejam de acordo, o jogo não recomeça.” **(Diário de campo 06/11/2019).**

“(dentro do ônibus escolar) João teve um problema com Izadora. Ela o chamou de alguma coisa, que eu não entendi, não conheço a palavra. Ele não ficou com raiva, mas lhe disse que ela esperasse, que

quando chegassem à escola ia lhe bater. Só repetia que ela esperasse, que ia lhe chutar e socar, e ela ficou nervosa, primeiro dizendo que ele não fizesse isso, depois pedindo que ele a esperasse descer do ônibus, acredito que para ter chance de correr.” **(Diário de campo 13/11/2019).**

A experiência de acompanhar aos educadores quando estes acompanhavam os estudantes em suas discussões permitiu que a pesquisadora fosse também mediadora de situações onde era a única adulta próxima. Como foi dito, o contato e a escuta são bastante desenvolvidos entre os estudantes de Donyets, de modo que o papel do adulto é mesmo o de prestar suporte, auxiliar para que todos consigam se expressar. A seguir, destacamos alguns momentos que demonstram que, mesmo com um adulto inexperiente os acompanhando, as crianças são plenamente capazes de conversar e esclarecer suas questões.

“Várias crianças estavam brincando de polícia e ladrão, correndo e agarrando umas às outras. Eu já estava sentindo que Daniel e Izadora estavam se estranhando, sendo um pouco violentos e reclamando um com o outro. Até que um deu um tapa no outro, o outro revidou e a sorte era que eu estava perto, porque já estavam indo longe.

Adotei a “postura padrão”, ajoelhada e com as mãos nas costas de cada um, de maneira que não me coloque entre eles e eles possam se observar, e perguntei o que tinha acontecido. A ideia é que o adulto acompanhe e, quando necessário, seja um intermediador, mas não que já chegue exigindo culpados ou apenas dizendo que não pode bater, sem ver o que passou realmente.

Daniel estava chorando, mas Izadora não. A menina disse que havia dito a Daniel que não queria mais brincar, mas que ele continuava a agarrar-lhe e ela lhe bateu para que parasse. Daniel disse que não, que ela não havia dito para parar. Ela reafirmou o que já havia falado. Daniel disse “bem, mas eu não te ouvi!”. No meio de tudo, outro educador se aproximou e ficou junto comigo, ajudando a conversar. No fim, eles se entenderam, com Daniel reafirmando para Izadora que ela precisa ser mais clara.” **(Diário de campo 13/11/2019).**

“Eu estava há uma certa distância de Natália e Carol, que estavam na caixa de areia. Vi Carol dar vários socos, que me pareceram fortes, nas costas de Natália, e esta começou a chorar. Dirigi-me rapidamente para lá e Carol pareceu se assustar, porque não achou que nenhum adulto a tinha visto.

Confortei um pouco Natália e pedi que me explicassem o que tinha acontecido. Carol começou a falar primeiro, dizendo que Natália estava no seu lugar, que ela havia saído dali rapidamente, para buscar

uma coisa e quando voltou, Natália não queria devolver-lhe o lugar e deu um tapa em sua mão. Então, ela revidou com os socos.

Precisei pedir para Carol parar de falar para poder escutar Natália, que disse que a colega não lhe pediu nada, que ela não sabia que ela estava ali antes e que Carol só havia chegado e mandado ela sair, como ela não quis, lhe bateu. Carol tentava se justificar até que Flávia, que estava ali todo o tempo e tinha visto tudo, disse para Carol, em tom aborrecido, que não importava o que tinha acontecido, ela não precisava dar aquele monte de socos em Natália.

Era uma situação onde nenhuma das duas meninas aceitava o que era dito pela outra, então o que eu tentei foi que elas ao menos se escutassem e a opinião de uma ficasse clara para a outra.” **(Diário de campo 13/11/2019).**

“(…) enquanto quase todos os Unicórnio estavam brincando pelo jardim em harmonia, Thielles e João foram brincar de lutar, como veem os mais velhos fazer. Era uma tragédia anunciada, mas já aprendi que, em Donyets, não se corrigem as coisas por antecipação. A experiência ensina, impedir a experiência é evitar a oportunidade de aprendizagem.” **(Diário de campo 14/01/2020).**

Ressaltamos, por fim, que assim como havíamos feito notar na seção conviver, os educadores não tem o objetivo de evitar os conflitos, ajudar as crianças a “fazerem as pazes” ou “ficarem de bem”. Existe sim, uma valorização central do sentimento de cada um, e de possibilitar a expressão destes sentimentos, mas a tendência a buscar esclarecimentos e conclusões vem dos próprios sujeitos que estão envolvidos na questão.

3.4.3- Regras

As regras de Donyets são válidas para todos, e os Círculos Mágicos são os espaços onde se discutir essas regras, modificá-las ou sugerir uma nova. As regras estão discriminadas em um livro de capa vermelha, escrito e ilustrado pelos estudantes, que começou a ser produzido no ano 2000 e, de lá para cá, é atualizado sempre que necessário. Presenciaram-se vários momentos onde uma criança corrigia a outra e justificava: “é uma norma do círculo”, e este parece ser um argumento absoluto, pois nunca ninguém o discutia.

Importa notar que a pesquisadora só tomou conhecimento da existência do livro das regras após sua saída de campo. Desta forma, as regras que colocaremos serão aquelas que nos foram explicadas por alguma criança, ou quando um companheiro as estava descumprindo, ou quando eu mesma não

estava atuando para reforça-las, ou ainda, aquelas que ficavam explícitas depois de testemunhar várias vezes a sua aplicação.

Por exemplo, uma das regras aprendidas observando as situações que se desenrolavam ao redor era aquela que estabelecia que a pessoa que primeiro requisitava um material, de artes e de estudo, como cola, tintas, lápis de cor, um computador ou livro, tinha prioridade no seu uso, e podia escolher reparti-lo ou não com os colegas. Por exemplo, nas várias horas dedicadas ao projeto dos pueblos, era comum ver uma criança pedindo permissão à outra para pegar algum material emprestado, porque sabia que o colega o havia reclamado primeiro.

O mesmo se dava com os brinquedos, como nos foi informado:

“Helena (4 anos) explicou-me que, em Donyets, tudo é de todos, mas que se alguém já está brincando com alguma coisa, outra pessoa não pode ir lá e tomá-la, tem que pedir.” **(Diário de campo 18/10/2019).**

Existiam também regras de segurança e uso responsável das dependências e patrimônios da escola. Por exemplo, as camas elásticas, após serem usadas, percebeu-se que poderiam quebrar se subissem várias crianças grandes ao mesmo tempo, e estabeleceu-se, como norma do círculo, que poderiam saltar dois Unicórnios de cada vez (também para evitar acidentes) ou uma criança maior por vez.

Na verdade, é importante notar também que existem quatro normas estabelecidas pelos adultos e que não estão abertas a questionamentos, que são normas básicas de segurança. A primeira delas é a proibição de subir ao telhado das casas, a segunda, que é proibido ir à área da piscina sem estar acompanhado por um educador, a terceira é que é proibido sair das dependências da escola sem avisar ou saltar o muro. Por fim, a quarta regra dizia respeito a uma horta que havia na escola antigamente, onde existiam elementos perigosos que as crianças não podiam manusear sem a presença de um educador.

Outra regra de manutenção do espaço é relativa à limpeza, como foi registrado no seguinte trecho do diário de campo:

“Quando o educador tem certeza de quem estava a usar determinado material e que, portanto, tem a responsabilidade de recolhê-lo, chama a pessoa e recorda-lhe de limpar. Quando não se sabe quem foi, que é o que ocorre a maior parte das vezes, sobra para o educador. Os estudantes costumam recolher os seus trabalhos e os materiais que estiverem por perto, mas não os muitos pedaços de papel, chumaços de algodão e palitos largados no chão.” **(Diário de campo 06/11/2019).**

Existem regras relativas ao uso de eletrônicos, como celulares e computadores. São regras antigas, já estão instituídas e consolidadas há bastante tempo. Os estudantes não podem utilizar celulares na escola, nem trazer qualquer tipo de equipamento eletrônico sem ter acordado antes com os educadores. Os computadores da escola também só podem ser utilizados para fazer pesquisas ou realizar projetos.

É um pouco difícil a iniciativa para a implementação dessas regras partindo de alguma das crianças ou jovens. O mais provável é que se tratem de normas propostas pelos educadores, com algum apoio dos pais, que foram argumentadas pelos adultos até serem aceitas pelas crianças. Esta norma de não utilização de eletrônicos é estendida ao ônibus escolar, que além das regras de segurança usuais, é um espaço onde as regras da escola também se aplicam, como fica explícito no seguinte excerto dos diários de campo:

“Durante a viagem de volta no autocarro, Izadora sacou a sua câmara fotográfica mais uma vez. É uma câmara para crianças, e além de tomar fotos, tem recurso de videojogos. Ela e Thielles começaram a jogar, tomando turnos. A princípio, ninguém disse nada, mas logo Ramon e Alan, que são do grupo Lobos de Fuego, falaram para os menores que não se pode jogar no autocarro. Aproximei-me deles e perguntei se essa era uma regra da escola, porque até então, eu não sabia que era proibido.

Eles disseram que sim, e depois de confirmar com as meninas mais velhas, precisei ir conversar com os pequenos para pedir que guardassem a câmara. Mais tarde, mandei uma mensagem a um educador, que me disse que eles inclusive sempre pedem aos pais que cuidem para que os filhos não levem esses aparelhos para a escola.” **(Diário de campo 13/12/2019).**

3.5- O que ficou por explorar...

3.5.1- Pais e famílias

Como já referido, a perspectiva sistêmica que caracteriza Donyets implica em uma abordagem pedagógica holística, considerando que o ambiente escolar não pode existir descolado do ambiente familiar e social em geral. Durante a minha permanência na escola, pude confirmar a existência de uma relação íntima entre educadores e as famílias, demonstrada pela descontração e camaradagem que caracterizavam os encontros entre educadores e pais ou responsáveis das crianças que pude testemunhar.

Diretamente, no entanto, não tive oportunidade de relacionar-me com as famílias para além de saudações rápidas no ônibus escolar e um ou outro encontro com pais que estavam acompanhando as crianças na escola. Donyets promove reuniões frequentes entre pais e educadores, para falar do dia a dia, tirar dúvidas e conversar sobre as crianças e os projetos da escola. No entanto, como eu não integrava este espaço, não posso relatar a respeito dele.

Nos trechos dos diários de campo a seguir, reuni momentos de encontro com os pais, principalmente aqueles que ocorriam por estarem os adultos acompanhando uma criança que ainda não estivesse completamente adaptada ao espaço escolar.

“No ônibus, encontrei novamente a Maria, uma das mães de Donyets. Ela passou o dia sentada do lado de fora, na calçada. Isso porque o filho dela ainda está se adaptando à escola e é comum os pais dos novatos ficarem por perto, caso a criança queira vê-los. Ela me disse que deve parar de vir na próxima semana, pois acha que ele já está preparado.” **(Diário de campo 07/10/2019).**

“Depois de um tempo que estávamos ali fora, vi Rui e sua mãe no portão. Algumas vezes, quando o ônibus escolar está chegando, os vejo do lado de fora da escola, acenando para nós. Rui deve ter uns quatro anos, algumas vezes esteve dentro da escola, mas sempre brinca sozinho, nunca o vi com outras crianças e, nos talleres, mesmo que lhe perguntem alguma coisa, não responde. Parece que os pais estão tentando fazer uma entrada gradual, então ele fica do lado de fora, às vezes. Um educador me disse que eles vêm apenas algumas vezes por semana, não diariamente.” **(Diário de campo 13/12/2019).**

“Um dos educadores chegou trazendo dois sacos de batatas fritas. Trouxe Rui e sua mãe com ele para dentro e fizemos um círculo na área onde os Unicórnios almoçam. O professor trouxe também um livro, que foi doado para Donyets por um grupo de teatro que fez lá uma peça no sábado. Era um livro sobre uma horta. Sentamos, todos os Unicórnios e algumas meninas do grupo dos Lobos de Fuego. O educador mostrou as batatas e disse que Rui iria reparti-las. O menino sorria, abraçado a sua mãe, mas não pegou o saco de batatas e por fim, o professor deixou que cada criança pegasse um pouco do saco. Os primeiros enchiam as duas mãos, e logo o saco estava vazio e não tinha para todos. O adulto pediu para alguns devolverem um pouco, para que todos pudessem comer. O outro saco ela deu para umas meninas maiores e pediu que repartissem com todos.” **(Diário de campo 11/11/2019).**

“Thielles e Rui vieram ao colégio, os dois acompanhados de seus respectivos pais.” O pai de Rui ficou do lado de fora durante o dia, se despediu dele antes do círculo e o menino passou o dia todo sozinho

dentro da escola, não o vi pedir pelo pai. Já Thielles não queria sair de perto de seu pai e não participou do círculo. Depois do círculo, seu pai passou o dia inteiro com ele dentro da escola” **(Diário de campo 08/11/2019.)**

“Estava ao lado de um dos educadores quando este mandou uma mensagem ao pai de Livia, para que quando a fossem buscar na parada de ônibus, trouxessem uma calça e sapatos para ela. Já percebi que a relação dos educadores com os pais é bastante próxima e frequente. Sempre os escuto falar de ter que comentar tal coisa com algum pai. Não é a relação comum entre escola e família, que os pais só se inteiram do que passa na escola se alguma coisa séria acontecer, ou em reuniões esporádicas.” **(Diário de campo 18/11/2019).**

“Rui veio hoje. Passou o dia todo com a gente, mas sua mãe estava sentada junto ao portão, para o caso de que a procurasse.” **(Diário de campo 25/11/2019).**

3.5.2- Momentos de tristeza, choro

Sendo esta uma pesquisa etnográfica junto a crianças que conta com o uso de metodologias visuais, ficou estabelecido, por meio de um termo de compromisso livre e esclarecido, que o material produzido por meio dela terá finalidade exclusivamente acadêmica, buscando apresentar a experiência de Donyets, com atenção para não expor nenhum dos seus participantes em qualquer forma que possa ser considerada vexatória ou deselegante.

Foi solicitado, pela coordenação, o cuidado de evitar fotografar crianças em situações em que elas possam sentir-se tímidas ou acanhadas. Nomeadamente, fez-se o pedido de não tomar fotos de estudantes chorando. Tal solicitação pareceu pertinente, já que o choro e brigas não necessariamente precisam ser registrados em imagens para poder-se falar a respeito, como de fato procurou-se fazer acima.

Importa enfatizar que em nenhum momento senti necessidade de comedir ou limitar a tomada de fotografias. Os momentos de choro que presenciei não despertavam o impulso de registrar, pois não eram o foco das situações. Os conflitos e aborrecimento não pareciam diferir de qualquer outros que podem se dar entre crianças, mas a maneira de suas resoluções sim, e foi isso que existe de único neste espaço que busquei registrar no presente trabalho.

3.6- Questões pessoais

Uma pesquisa de caráter etnográfico seria incoerente se ignorasse as experiências do próprio pesquisador em campo. Prezando pela transparência, serão apresentados, abaixo, excertos dos diários de campo onde a pesquisadora reflete sobre a sua própria vivência da escola, algumas dificuldades e aprendizados. Como será possível notar, a maior das dificuldades foi mesmo com a língua espanhola e também com o valenciano, que fez-se notar especialmente nos primeiros meses de campo.

“Um educador comentou comigo a respeito da necessidade de prestar atenção na minha postura corporal, quando estava na sala dos Unicórnios e estava parada em pé em um canto. Sugeriu-me sentar no meio da sala, que assim seria mais fácil enturmar-me com as crianças.

Só de não conseguir me expressar perfeitamente em espanhol já é um problema. Se eu conseguisse falar com mais facilidade acho que resolvia 70% da minha insegurança. E com certeza as crianças sentem isso.” **(Diário de campo 18/10/2019).**

“Em alguns momentos, posso perceber claramente quando devia dizer alguma coisa, ser mais proativa, mas é tão difícil...” **(Diário de campo 28/10/2019).**

“Entendi porque Rafael não fala nada comigo e fica me encarando. O menino entende apenas valenciano. Como tem uns três anos, ainda não entende o castelhano muito bem. Mesmo assim, hoje aceitou que eu o ajudasse a colocar os sapatinhos.” **(Diário de campo 30/10/2019).**

“Hoje só consegui pensar no Corsaro e no “adulto incompetente”. Foi como me senti várias vezes durante o dia. Apesar de eu não estar em uma situação parecida com a dele, que não sabia uma palavra de italiano e não compreendia o idioma, meu castelhano precário tem me colocado em situações complicadas junto às crianças, em especial as mais novas.

Começando o relato do dia pela viagem habitual no ônibus, cada vez mais percebo que o que me freia é a minha dificuldade com a língua. Costumo deixar passar algumas situações porque não sei bem como falar, e sinto que é cansativo para mim e para as crianças quando elas não me entendem direito e eu preciso repetir o que disse várias vezes, e também quando eu tenho que parar no meio da frase e buscar palavras.” **(Diário de campo 04/11/2019).**

“Estive pensando no grande incômodo que as situações conflitivas me causaram hoje. Em como me senti culpada e triste por não poder lidar bem com as crianças como gostaria. De repente, me veio à mente que posso estar, e provavelmente estou, confundindo as bolas e esquecendo que eu estou em Donyets na posição de pesquisadora. Não tenho responsabilidade de saber atuar como educadora, e

nem me pedem isso, já que todos sabem da minha dificuldade com a língua e do fato de que eu não estou no campo nem há um mês.

Conversei com meu terapeuta hoje (05/11/19) e ele disse a mesma coisa. Que eu tenho que lembrar que estou em práticas. Claro que esta é uma pesquisa participante, e eu não sou uma estátua, senão seria mais fácil ter colocado uma câmera no lugar. Mas eu tenho uma questão minha, de querer agradar, de criar padrões de qualidade na minha cabeça, com critérios totalmente subjetivos e me julgar a partir deles. Sei que isto é uma questão minha e, sabendo dela, preciso estar mais vigilante sobre o papel que tenho buscado desempenhar.” **(Diário de campo 04/11/2019).**

“Antes de entrar em campo, eu estava preocupada sobre como iria reagir a determinadas situações, em especial, às crianças gripadas e secreções deste tipo, das quais tenho nojo até das minhas. Cada vez que vejo narizes escorrendo, ou dedos no nariz, ou mesmo hoje, que se juntaram vômito e catarro, surpreendi-me ao não sentir nojo e conseguir limpar a criança tranquilamente. Ainda bem, mas não entendo como isso pode passar comigo, pelo que eu conheço de mim.” **(Diário de campo 06/11/2019).**

“Todos os dias eu preciso me frear para não me adiantar às crianças, não deixar que o meu medo e reflexo de infantiliza-las se manifeste sem necessidade. Quando não consigo me conter, acabo saindo de perto, como é o caso quando os vejo subir em árvores velozmente, até bem alto.” **(Diário de campo 08/11/2019).**



Fotografia 56. Crianças construindo uma escada para escalar -Da autora



Fotografia 57. Êxito em alcançar uma barra alta para se pendurar -Da autora

“Quando terminou o filme, eu fui com os Unicórnios para o seu Rincón e todos os outros ficaram com outros dois educadores discutindo o filme. Para a minha pesquisa, seria mais interessante estar ali com os maiores, pois passo muito tempo com os pequenos. Para a logística da escola, agora eu seria mais útil na companhia dos Unicórnios.” **(Diário de campo 25/11/2019).**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, o sentimento que perdura é o de gratidão a todos os que contribuíram para a sua realização, e muito especialmente aos habitantes de Donyets, que nos receberam de portas e braços abertos. Acreditamos ter sido esta experiência de valor formativo incomensurável, tanto da perspectiva teórica quanto prática.

Fosse necessário referir em poucas palavras os impactos de uma educação livre, nos moldes de Donyets, junto aos seus estudantes, apontaríamos a promoção de valores tais como heteronomia (Dahlberg & Moss, 2005), auto confiança e companheirismo, que acreditamos terem ficado em evidência quando da descrição do campo, nos mais diversos momentos.

Os estudantes em Donyets, mesmo que a escola não utilize este referencial teórico, atuam imersos em uma ética que muito se aproxima da eticidade democrática descrita por Honneth (2011), de maneira que entendem que a sua liberdade está em função da liberdade do outro e que é apenas em conjunto que se pode pretender cumprir com os seus objetivos. A auto confiança evidencia-se, especialmente, na noção de que é possível e é direito de todos estabelecer limites pessoais, respeitando-se as próprias necessidades e o espaço particular, mas que isto não significa um individualismo e, na verdade, demonstra a robustez das relações que se estabelecem em Donyets, onde os conflitos são produtivos, não destrutivos para os relacionamentos. Os relacionamentos são a liga da escola e sua centralidade fica evidente ao notar-se que, apesar de termos dedicado uma seção para tratar deles, estes perpassam todos os momentos vividos em Donyets e parecem concentrar grande parte da identidade da escola.

A presente pesquisa etnográfica, como foi referido no início deste trabalho, efetuou-se de maneira consciente quanto às suas limitações, desde a duração do período de campo até a pouca experiência da pesquisadora. Isto posto, parece ter sido bem sucedida em fazer-se compreensível para as crianças quanto a seus objetivos e *modus operandi*, como podemos perceber no trecho de diário de campo a seguir:

“Thielles disse, de maneira meio envergonhada e buscando muito as palavras para fazer-se entender bem, que isso que eu estava fazendo aqui parecia um pouco um trabalho de “espião”.

“Logo que o menino disse isso, várias vozes levantaram-se em protesto, como que para defender-me. Thielles buscou explicar-se. Disse que eu não estava espiando, porque os espiões não pedem permissão, e fazem as coisas escondidos, e eu havia dito minhas intenções desde o início. Porém,

estar observando, tomando notas e fazendo fotos era coisa de espião. Foi difícil para mim entender se o menino achava ruim esse papel que me atribuía de “espião”, ou se se divertia com ele.

Achei extremamente interessante a observação de Thielles, e busquei valorizá-la para os colegas, dizendo que era muito pertinente o que ele estava dizendo e que tinha razão, existia um “quê” de espião, mas que eu tentava que fosse no sentido de “investigar” e não de “espreitar”. Ressaltei para todos que não era do interesse da pesquisa expor informações pessoais ou identificar aqueles que frequentam Donyets, e eu buscava o meu melhor para que isso não ocorresse. Não revelaria nomes e não usaria fotos indiscretas.

Um dos educadores também se manifestou, reforçando que eu havia deixado tudo muito clara desde a minha chegada, e dizendo que eu não havia vindo expiar a vida de nenhuma pessoa, e sim falar do espaço, de forma geral, e não pessoal. Acredito que falou isso para endossar o que eu havia dito.”

(Diário de campo 10/02/2020).

Este excerto dos diários de campo é referente ao último dia de pesquisa de campo em Donyets, durante o último Círculo Mágico. Acreditamos deixar explícito, ainda outra vez, a inteligência e sagacidade dessas crianças, que tivemos o privilégio de conhecer.

Está claro que nunca foi pretensão esgotar, por meio deste trabalho, todo o universo de temas de pesquisa que Donyets inspira a investigar. Nomeadamente, como já foi colocado, os pais e famílias dos alunos seriam elementos importantes e que não foram possíveis de aprofundar na presente pesquisa. Em investigações com outro escopo, poder-se-ia trabalhar a respeito das brincadeiras e produções artísticas das crianças, por exemplo.

Reconhece-se que a intenção inicial de realizar uma pesquisa etnográfica participativa não foi atingida, contribuindo para isso a dificuldade de comunicação entre pesquisadora e participantes devido principalmente à língua, bem como a inexperiência da pesquisadora, que só a permitiu dar-se conta de certas deficiências do trabalho após a saída de campo. Pode-se dizer, portanto, que o resultado é uma pesquisa etnográfica colaborativa que, apesar de não contar com a contribuição direta dos participantes, busca atentar a não colocar as impressões do pesquisador na posição de verdades, privilegiando os relatos colhidos e materiais produzidos *in loco* como fontes de saber sobre o campo.

Acreditamos ter cumprido com os objetivos propostos nesta pesquisa ao dar a conhecer a experiência de Donyets com a profundidade possível para uma investigação de mestrado, organizando a apresentação do campo a partir de diferentes temas e ao procurar estabelecer diálogos entre a

realidade encontrada, os alicerces teóricos da escola e contribuições provenientes do campo da Sociologia da Infância e da Filosofia. Utilizamos de extensos registros de campo, entre diários, notas e fotografias, no intuito de traduzir e transmitir a realidade vivenciada da maneira mais fiel possível. Por fim, também demos a conhecer, ao longo das diferentes seções do trabalho, como o projeto pedagógico de Donyets compreende o papel dos adultos na escola e, na prática, efetiva a participação infantil e a autorregulação dos estudantes.

Espera-se ter contribuído com informações úteis a respeito de mais uma experiência alternativa de prática pedagógica, que demonstra em seu fazer diário que a participação infantil, a escuta e a democracia são práticas prósperas, mesmo dentro de instituições seculares como a escola, apenas reconhecendo às crianças as competências que lhes são próprias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertini, P. (1994). *Reich: história das idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Ágora.
- Apple, M. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed.
- Ariès, P. (1981) *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ariès, P. (1988), *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Porto: Relógio D'água.
- Bacri, A. (2005). *Influências dos bloqueios corporais na aprendizagem da criança*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil). Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14059/1/APBacriDISSPRT.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2011) *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Caldeira, T. (1988). A Presença do Autor e a Pós Modernidade em Antropologia. *Novos Estudos*, CEBRAP, (21), 133–157.
- Capra, F. (1999) *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- De Reich, I. (1978). *Wilhelm Reich: Uma Biografia Personal*. Trad. Julio Crespo. Barcelona: Gedisa.
- Els Donyets. (2020). Obtido 10 de Agosto de 2020, de www.donyets.org
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759–779. Obtido de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garbarino, J. (1986). Can american families afford the luxury of childhood? *Child Welfare*, Arlington, 65(2), 119-128.

Garcia, J. (2010). *A Couraça como currículo oculto: Um Estudo da Relação entre a Rotina Escolar e o Funcionamento Encouraçado*. (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.) Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092010-094523/pt-br.php>

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Harris, J. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Touchstone.

Honneth, A. (2011). *El derecho de la libertad*, Graciela Calderón (trad.), (2016). Buenos Aires: Katz Ediciones.

Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Matthiesen, S. (2017). *Sobre a Produção Acadêmica Reichiana Relacionada à Área Educacional*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(3), 697-710.

Marchi, Rita de Cássia. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 183-202. Recuperado em 17 de janeiro de 2021, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100009&lng=pt&tlng=pt.

Marchi, R. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2), 727–746.

Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20(3), 417–436.

Neill, A. (1970). *Liberdade sem Medo (Summerhill)* (9a edição). São Paulo: IBRASA.

OECD. (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora.

- Pinuaga, M. & Serrano, X. (1997). *Ecología Infantil y Maduración Humana: En la senda de W. Reich*. Valência: Publicaciones Orgón de la Escuela Española de Terapia Reichiana.
- Placzek, B. R. (1982). *Record of a Friendship: The correspondence between Wilhelm Reich and A. S. Neill 1936-1957*. Londres: Victor Gollancz.
- Reich, W. (1984). *Children of the future: on the prevention of sexual pathology*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Rinaldi, C. (2001). *Documentation and assesment: what is the relationship?* Em C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Cambridge: Reggio Children.
- Sarmento, M. & Pinto, M. (1997). “*As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*”, in M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. (9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sarmento, M. J. (2001, maio). *Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa. Movimento* (Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil), 3, 53-74.
- Sarmento, M. J., Abrunhosa, A. & Fernandes, N. (2005). *Participação Infantil na Organização Escolar. Administração Educacional*, 5, 73-88.
- Sarmento, M. (2011). *A Reinvenção do Ofício de Criança e de Aluno. Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581–602.
- Sarmento, M. (2014). *Metodologias Visuais em Ciências Sociais e da Educação*. Em L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *Metodologias de Investigação em Educação e Ciências Sociais*. Braga: Húmus (col. Ciências Sociais da Educação).
- Schmidt, V. (1975) *Educação psicanalítica na Rússia soviética*. In: Schmidt, V e Reich, W. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária*. (pp. 15-35) Porto: Publicações Escorpião.
- Soares, N., Sarmento, M. & Tomás, C. (2004). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças, Nuances*, 12 (13): 50-64.
- UNICEF (2002). *A League Table of Educational Disadvantage In Rich Nations* (Innocenti Report Card, Issue No. 4). Florence: Innocenti Research Centre (UNICEF).

ANEXOS

Anexo 1

TERMINO DE ASSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA CRIANÇA-SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

TERMINO DE ASSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

Título de la Investigación: Democracia e Participação das crianças na escola: a experiência de Donyets (**Democracia y Participación de los niños en la escuela: La experiencia de Donyets**).

Investigadores responsables: Francine de Brito Santos (estudiante de mestrado), Professor Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira (Orientador).

Contacto: (+351) 91047-8677; fdb.santos@gmail.com (investigadora Francine de Brito Santos)

Usted está siendo invitado a participar en una investigación que tiene como objetivo conocer la realidad de una escuela basada en los preceptos del Reich y buscar establecer vínculos con la literatura existente sobre Sociología Infantil. Para ello, el investigador participará, durante unos meses, en la rutina escolar, desarrollando una etnografía visual. Se espera que esta investigación pueda contribuir, tanto para enriquecer las discusiones sobre libertad y autonomía dentro de la Sociología de la Infancia, como para difundir el trabajo realizado en Donyets.

Riesgos o molestias: Anticipamos un riesgo mínimo de molestias derivadas de su participación en este estudio. Por lo tanto, si surge alguna falta de motivación o incomodidad con los procedimientos propuestos, puede retirarse en cualquier momento de su participación en la investigación sin ningún daño.

Aclaraciones y derechos: Las fotografías tomadas solo se utilizarán en la disertación final después de ser aprobadas por todos los participantes y sus responsables. En cualquier momento podrá obtener

más información sobre todos los procedimientos utilizados en la investigación y sobre la difusión de los resultados. También tiene la libertad y el derecho de rechazar su participación o retirar su consentimiento en cualquier etapa de la investigación sin perjuicio alguno.

Confidencialidad y evaluación de registros: El trabajo etnográfico resultante de la presente investigación se encargará de preservar la identidad de todos los participantes, utilizando nombres ficticios en lugar de los reales, así como no revelar ninguna información que pueda identificar a los participantes. Por lo tanto, su identidad se mantendrá en completo secreto durante un período indefinido, tanto por el investigador responsable como por la institución donde se realizará la investigación.

Assentimiento informado

Yo, _____, Debido a que me considero adecuadamente informado(a) sobre el contenido de este término y la investigación que se desarrollará, expreso libremente mi consentimiento para su inclusión como participante de la investigación.

Firma del participante

Firma de la investigadora

València, ____ de _____ de _____.

Anexo 2

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

Padres o tutores

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA CRIANÇA-SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

Título de la Investigación: Democracia e Participação das crianças na escola: a experiência de Donyets (**Democracia y Participación de los niños en la escuela: La experiencia de Donyets**).

Investigadores responsables: Francine de Brito Santos (estudiante de mestrado), Professor Dr. Manuel José Jacinto Sarmento Pereira (Orientador).

Contacto: (+351) 91047-8677; fdb.santos@gmail.com (investigadora Francine de Brito Santos)

Justificación, objetivos y procedimientos de investigación: Justificamos este proyecto titulado "Democracia y participación infantil en la escuela: la experiencia Donyets" por la importancia de la investigación en proyectos alternativos que estimulen la libertad en el área de la sociología infantil. El objetivo principal de esta investigación es conocer la realidad de una escuela guiada por los preceptos del Reich y buscar establecer vínculos con la literatura existente en la Sociología de la Infancia. Con este fin, se realizará un estudio etnográfico participativo, interpretativo y utilizando metodologías visuales (fotografías) con la escuela Els Donyets, asegurando la confidencialidad de toda la información recopilada.

Pago: Los participantes no tendrán ningún gasto para participar en esta investigación, así como tampoco se pagará nada por su participación.

Aclaraciones y derechos: La toma de fotografías de los niños, así como su uso posterior en medios académicos, solo se llevará a cabo con el permiso del tutor del participante y con su propio consentimiento. En cualquier momento, se garantizará la libertad y el derecho del participante a negarse a participar en la investigación. La información sobre esta encuesta se proporcionará según sea necesario o solicitado por cualquier participante o tutor.

Beneficios de la investigación: Tenemos la intención de difundir los resultados de la investigación a través de la participación en congresos y la publicación de artículos especializados. Esperamos que la información recopilada contribuya a la construcción de conocimiento en el área de Sociología Infantil, así como a la difusión del trabajo realizado por la escuela.

Confidencialidad y evaluación de registros: El trabajo etnográfico resultante de la presente investigación se encargará de preservar la identidad de todos los participantes, utilizando nombres ficticios en lugar de los reales, así como no revelar ninguna información que pueda identificar a los participantes. Por lo tanto, la identidad del participante se mantendrá en completo secreto durante un período indefinido, tanto por el investigador responsable como por la institución donde se realizará la investigación. Los resultados de la investigación se publicarán en congresos y publicaciones periódicas especializadas, contribuyendo a la expansión del conocimiento sobre el tema investigado, pero de tal manera que se garantice la total confidencialidad de la información recopilada que pueda identificar a los participantes.

Consentimiento informado

Yo, _____, por considerarme debidamente informado(a) sobre el contenido de este término y la investigación a desarrollar, consiento expresamente incluir _____, con quién tengo el vínculo de _____, como participante de la investigación.

Firma del padre o tutor

Firma de la investigadora

València, ____ de _____ de _____.

Anexo 3

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

EDUCADORES

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA CRIANÇA-SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

Título de la Investigación: Democracia e Participação das crianças na escola: a experiência de Donyets (**Democracia y Participación de los niños en la escuela: La experiencia de Donyets**).

Investigadores responsables: Francine de Brito Santos (estudiante de mestrado), Professor Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira (Orientador).

Contacto: (+351) 91047-8677; fdb.santos@gmail.com (investigadora Francine de Brito Santos)

Justificación, objetivos y procedimientos de investigación: Justificamos este proyecto titulado "Democracia y participación infantil en la escuela: la experiencia Donyets" por la importancia de la investigación en proyectos alternativos que estimulen la libertad en el área de la sociología infantil. El objetivo principal de esta investigación es conocer la realidad de una escuela guiada por los preceptos del Reich y buscar establecer vínculos con la literatura existente en la Sociología de la Infancia. Con este fin, se realizará un estudio etnográfico participativo, interpretativo y utilizando metodologías visuales (fotografías) con la escuela Els Donyets, asegurando la confidencialidad de toda la información recopilada.

Pago: Los participantes no tendrán ningún gasto para participar en esta investigación, así como tampoco se pagará nada por su participación.

Participantes: frequentadores de la escuela Els Donyets, entre Estudiantes y profesionales.

Aclaraciones y derechos: La toma de fotografías de los niños, así como su uso posterior en medios académicos, solo se llevará a cabo con el permiso del tutor del participante y con su propio consentimiento. En cualquier momento, se garantizará la libertad y el derecho del participante a negarse a participar en la investigación. La información sobre esta encuesta se proporcionará según sea necesario o solicitado por cualquier participante o tutor.

Beneficios de la investigación: Tenemos la intención de difundir los resultados de la investigación a través de la participación en congresos y la publicación de artículos especializados. Esperamos que

la información recopilada contribuya a la construcción de conocimiento en el área de Sociología Infantil, así como a la difusión del trabajo realizado por la escuela.

Confidencialidad y evaluación de registros: El trabajo etnográfico resultante de la presente investigación se encargará de preservar la identidad de todos los participantes, utilizando nombres ficticios en lugar de los reales, así como no revelar ninguna información que pueda identificar a los participantes. Por lo tanto, la identidad del participante se mantendrá en completo secreto durante un período indefinido, tanto por el investigador responsable como por la institución donde se realizará la investigación. Los resultados de la investigación se publicarán en congresos y publicaciones periódicas especializadas, contribuyendo a la expansión del conocimiento sobre el tema investigado, pero de tal manera que se garantice la total confidencialidad de la información recopilada que pueda identificar a los participantes.

Consentimiento informado

Después de la debida información y aclaración sobre el contenido de este Formulario de Consentimiento y la investigación vinculada a él, estoy de acuerdo con com mi participación así como con la toma de fotografías de la vida diaria de la escuela, ya que cualquier participante tiene el derecho veto de su uso en el trabajo final.

Firma del educador

Firma de la investigadora

València, _____ de _____ de _____.

Anexo 4

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA CRIANÇA-SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y INFORMADO

Título de la Investigación: Democracia e Participação das crianças na escola: a experiência de Donyets (**Democracia y Participación de los niños en la escuela: La experiencia de Donyets**).

Investigadores responsables: Francine de Brito Santos (estudiante de mestrado), Professor Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira (Orientador).

Contacto: (+351) 91047-8677; fdb.santos@gmail.com (investigadora Francine de Brito Santos)

Justificación, objetivos y procedimientos de investigación: Justificamos este proyecto titulado "Democracia y participación infantil en la escuela: la experiencia Donyets" por la importancia de la investigación en proyectos alternativos que estimulen la libertad en el área de la sociología infantil. El objetivo principal de esta investigación es conocer la realidad de una escuela guiada por los preceptos del Reich y buscar establecer vínculos con la literatura existente en la Sociología de la Infancia. Con este fin, se realizará un estudio etnográfico participativo, interpretativo y utilizando metodologías visuales (fotografías) con la escuela Els Donyets, asegurando la confidencialidad de toda la información recopilada.

Pago: Los participantes no tendrán ningún gasto para participar en esta investigación, así como tampoco se pagará nada por su participación.

Participantes: frequentadores de la escuela Els Donyets, entre Estudiantes y profesionales.

Aclaraciones y derechos: La toma de fotografías de los niños, así como su uso posterior en medios académicos, solo se llevará a cabo con el permiso del tutor del participante y con su propio consentimiento. En cualquier momento, se garantizará la libertad y el derecho del participante a negarse a participar en la investigación. La información sobre esta encuesta se proporcionará según sea necesario o solicitado por cualquier participante o tutor.

Beneficios de la investigación: Tenemos la intención de difundir los resultados de la investigación a través de la participación en congresos y la publicación de artículos especializados. Esperamos que

la información recopilada contribuya a la construcción de conocimiento en el área de Sociología Infantil, así como a la difusión del trabajo realizado por la escuela.

Confidencialidad y evaluación de registros: El trabajo etnográfico resultante de la presente investigación se encargará de preservar la identidad de todos los participantes, utilizando nombres ficticios en lugar de los reales, así como no revelar ninguna información que pueda identificar a los participantes. Por lo tanto, la identidad del participante se mantendrá en completo secreto durante un período indefinido, tanto por el investigador responsable como por la institución donde se realizará la investigación. Los resultados de la investigación se publicarán en congresos y publicaciones periódicas especializadas, contribuyendo a la expansión del conocimiento sobre el tema investigado, pero de tal manera que se garantice la total confidencialidad de la información recopilada que pueda identificar a los participantes.

Consentimiento informado

Después de la debida información y aclaración sobre el contenido de este Formulario de Consentimiento y la investigación vinculada a él, estoy de acuerdo con la participación de los estudiantes vinculados a esta institución, así como con la toma de fotografías de la vida diaria de la escuela, ya que cualquier participante tiene el derecho veto de su uso en el trabajo final.

Identificación del Jefe de la Institución (Director Académico o Coordinador):

Nombree de la institución: _____

Nombre del jefe de la institución :

Documento de Identificación: _____

Acuerdan llevar a cabo la investigación descrita en este documento, según lo estipulado en el mismo.

Firma del responsable por la institución

Firma de la investigadora

València, ____ de _____ de _____.

Anexo 5

CUADRO DE LA ONTOGÉNESIS DESDE UNA PERSPECTIVA ORGONÓMICA POST-REICHIANA.
Xavier Serrano

DESARROLLO DEL INSTINTO SEXUAL		FASE SEXUAL	RELACIONES OBJETALES	FUNCIONALIDAD SO-MÁTICA-CORPORAL	PREDOMINIO NEUROFISIOLÓGICO	FUNCIONALIDAD PSÍQUICA	ESTRUCTURACIÓN YOICA/CARACTERIAL	
VIDA INTRAUTERINA	FUNCIONAL	MITOSIS. Fase Formativa.	FASE ORAL PRIMITIVA (boca diafragmática) CONTRACCIÓN-EXPANSIÓN CELULAR. Crecimiento intrauterino	ESTADO ANOBJETAL. Interacción bioenergética fusional: Organismo Intrauterino- biosistema materno	Funcionalidad SIMPLE OCULO-DIAFRAGMÁTICA. Maduración básica. Bases inmunológicas.	R. COMPLEX. Maduración de telerreceptores.	Contacto fusional bioenergético. YO BIOLÓGICO (Identidad biológica). Funcionalidad epigenético-neurohormonal.	AUTORREGULACIÓN BIOENERGÉTICA
	DISFUNCIONAL	PARASITISMO	Predisposición a BIOPATÍAS PRIMARIAS	Disminución de la pulsación bioenergética. Ausencia de contacto. Incapacidad de VÍNCULO y de CARÁCTER.	BLOQUEO PRIMITIVO DIAFRAGMÁTICO HIPOORGONÓTICO. Espasmo visceral.	PERIODO CRÍTICO BIOFÍSICO. Disfunción	Disfunción nuclear. Contracción celular ante la sensación de muerte. Disfunción relacional → límite de evolución del YO.	ESTRUCTURA PSICÓTICA BIOPÁTICA. MIEDO NUCLEAR. Esquizofrenias.
VIDA EXTRAUTERINA A (100 primeros días)	FUNCIONAL	LIBIDO EPIDÉRMICA. Egocentrismo	FASE ORAL PRIMARIA (boca pezón). Orgasmo Oral, Crecimiento extrauterino, Involuntario energético periférico y visceral.	Estadio del OBJETO PARCIAL Interacción epidérmico-energética Organismo Extrauterino-Pecho Materno.	FUNCIONALIDAD Y ESTRUCTURACIÓN OCULO-ORAL	R. COMPLEX ↔PINEAL	Contacto simbiótico epidérmico. Funcionalidad de telerreceptores. Maduración psíquica y del manto cortical.	AUTORREGULACIÓN ORAL.
	DISFUNCIONAL	MIMETISMO.	ETAPA ORAL -succión- Predisposición a BIOPATÍAS PRIMARIAS.	ESCISIÓN PRE-OBJETAL. Falta de vitalidad para mimetizar.	BLOQUEO OCULAR PRIMITIVO HIPERORGONÓTICO OCCIPITAL.	PERIODO CRÍTICO BIOFÍSICO. Disfunción neurohormonal - visceral.	Disfunción del sistema perceptivo y de las variables ontológico-existenciales espacio-temporales. Angustia vital. Escisión PSICOLOGÍA - PSISQUISMO.	ESTRUCTURA PSICÓTICA COMPENSADA. NÚCLEO PSICÓTICO. Paranoia primaria.
3 a 12 MESES	FUNCIONAL	LIBIDO OCULO-ORAL. Exploración del mundo. NARCISISMO PRIMARIO.	FASE ORAL PRIMARIA.	Pasaje del OBJETO PARCIAL al TOTAL. 1ª diferenciación YO ↔no YO. Relación corporal: bebé-madre. IDENTIFICACIÓN PRIMITIVA	FUNCIONALIDAD SIMPLE DIAFRAGMA-PELVIS	R. COMPLEX ↔PINEAL ↔ SISTEMA LÍMBICO	Vínculo afectivo SOMATO-PSÍQUICO. Funcionalidad del psiquismo. Verbalización. SOCIALIZACIÓN PRIMITIVA. Procesos de asimilación-descarga	AUTORREGULACIÓN ORAL.
	DISFUNCIONAL	VORACIDAD.	ETAPA ORAL CANNIBALÍSTICA. Predisposición a BIOPATÍAS SECUNDARIAS.	DISFUNCIÓN RELACIONAL. Objeto ocasional (no da lo suficiente). PADRE AUSENTE.	BLOQUEO OCULAR HIPERORGONÓTICO. BLOQUEO ORAL HIPOORGONÓTICO.	PERIODO CRÍTICO BIOFÍSICO. Disfunción neurovegetativa.	Disfuncionalidad del psiquismo. NÚCLEO DEPRESIVO. Base paranoide.	Est. de carácter BORDERLINE a) con NÚCLEO PSICÓTICO hasta 6 meses; b) con NÚCLEO PSICÓTICO-DEPRESIVO. Trastornos maníacos y ciclotimia.
12 A 36 MESES	FUNCIONAL	LIBIDO CORPORAL. Emergencia pulsional. NARCISISMO PRIMARIO.	FASE ORAL SECUNDARIA. Funcionalidad somato-psíquica. Órganos internos. Motricidad. Verbalización.	Rel. somatopsíquica triangular. Difer. sexual anatómica en el cuerpo del padre (carencia senos). Identid. corporal → madre; so-cial → padre. Identificac. primaria	FUNCIONALIDAD E INTERACCIÓN SIMPLE de los 7 SEGMENTOS.	SISTEMA LÍMBICO ↔ R.COMPLEX.	VÍNCULO PSICO-CORPORAL. Funcionalidad psicomotriz y neuromuscular. SOCIALIZACIÓN PRIMITIVA. Diferenciación sexual. Identidad.	AUTORREGULACIÓN ORAL.
	DISFUNCIONAL	ANSIEDAD.	ETAPA ANAL. Predisposición a BIOPATÍAS SECUNDARIAS.	DISFUNCIÓN RELACIONAL. RIGIDEZ PARENTAL. OBJETO POSESIVO que no permite crecer ni independizarse. INHIBICIÓN SOCIAL. ANALIDAD.	BLOQUEO OCULAR Y ORAL HIPERORGONÓTICO. BLOQUEO DIAFRAGMÁTICO HIPERORGONÓTICO.	Disfunción neurovegetativa.	AMBIVALENCIA ORAL. BASE ANAL. Inhibición de destructividad. Disfunción neuromuscular.	Est. de carácter BORDERLINE con núcleo depresivo. Paranoia secundaria. Copertura narciso masoquista 12-24 meses. Copertura histérico-fálica 24-36 meses.
3 a 7 AÑOS	FUNCIONAL	LIBIDO CORPORAL. Pulsiones sociales. AUTOESTIMA.	FASE GENITAL INFANTIL. Masturbación.	Rel. psicósomática con el otro/a. Elección de objeto a través del complejo de Edipo referencial. Relación con objeto infantil heterosexual. Identif. secundaria	FUNCIONALIDAD SIMPLE DE LOS 7 SEGMENTOS. FUNCIONALIDAD COMPLEJA CUELLORAX-DIAFRAGMA.	SISTEMA LÍMBICO ↔R. COMPLEX ↔NEOCORTEZ	YO PSÍQUICO. Proceso de SEPARACIÓN-INDIVIDUACIÓN. SOCIALIZACIÓN PRIMARIA.	AUTORREGULACIÓN GENITAL INFANTIL
	DISFUNCIONAL	CULPA. VERGÜENZA.	ETAPA FÁLICA-EDÍPICA. Predisposición a SOMATIZACIONES.	Rel. de castración parental. Escisión pulsional y contacto secundario. Comp. Edipo → castración en el niño. Como. castración → Edipo en la niña.	BLOQUEO CÉRVICO - TORÁCICO - PÉLVICO. Tensión ocular.	PERIODO CRÍTICO PSÍQUICO. Disfunción psíquica.	BASE EDÍPICA. Escisión PULSIÓN / INSTINTO. IDENTIFICACIÓN CARACTERIAL Soledad existencial.	Est. de CARÁCTER NEURÓTICA BASE ORAL → HISTÉRICA. BASE ANAL → COMPULSIVO-MASOQUISTA.
7 a 12 AÑOS	FUNCIONAL	LIBIDO GENITAL. Capacidad de AMAR. Funcionalidad Pulsión/Instinto.	Fase de GENITALIZACIÓN. Masturbación. Maduración psíquica (manto cortical). Integración viscerolímico-cortical.	EST. DE LA IDENTIDAD SEXUAL Confrontación YOICA - Objeto sexual afectivo.	FUNCIONALIDAD COMPLEJO OCULO-PÉLVICA.	SISTEMA LÍMBICO ↔ NEOCORTEZ ↔R. COMPLEX	SEPARACIÓN - ESTRUCTURACIÓN del YO. Funcionalidad psicósomática del YO. SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA	CARÁCTER GENITAL. Yo genital=YO. Estabilidad pulsional-social.
	DISFUNCIONAL	AISLAMIENTO. ASCO.	ETAPA DE LATENCIA REACTIVA. Estructuración de la coraza caracteromuscular. Predispos. a SOMATIZACIONES	REFORZAMIENTO de la CASTRACIÓN con abandono o rigidez autoritaria.	Asentamiento de los bloqueos y funcionalidad de los mismos.	Predominio del CORTEX sobre el LÍMBICO.	Est. del CARÁCTER o disfunción caracterial. PATOLOGÍA. Latencia reactiva. Super-yo. Mecanismos de defensa. Escisión memoria retentiva / experiencial.	Desarrollo del CARÁCTER y de la COPERTURA mimético-referencial; sociales-adaptación.

12 a 18 AÑOS	FUNCIONAL	LIBIDO GENITAL SOCIAL. Capacidad de AMAR y ORGASMO GENITAL.	FASE GENITAL ADULTA. Abrazo genital. Economía energética.	RELACIÓN OBJETAL ADULTA HETEROSEXUAL. Elección de objeto. Funcionalidad de género (masculino / femenino).	FUNCIONALIDAD E INTERACCIÓN COMPLEJA de los 7 segmentos. Sensación de órgano.	NEOCORTEX ↔S. LIMBICO ↔R. COMPLEX	AUTONOMÍA del YO. Funcionalidad pulsión / instinto. Interacción funcional entre INSTINTO- EMOCIÓN-RAZÓN.	CARÁCTER GENITAL. IDENTIDAD YOICA. CONTACTO ORGONÓTICO: 6° sentido.
	DISFUNCIONAL	TIMIDEZ / REACTIVIDAD SOCIAL	ETAPA GENITAL INMADURA AMBIVALENTE. Reforzamiento de agujeros anteriores. Emergencia de síntomas.	Rel. DE AUTORIDAD (¿Poder?). Objetivo de logro. SUBLIMACIÓN- Hijo/a (maternidad). Roles culturales masculino / femenino.	Estructuración de la coraza o emergencia de crisis de desestructuración en la misma.	Predominio CORTEX- CORAZA. Contacto secundario. No hay sensación de órgano.	ANGUSTIA DE ORGASMO. Cuadros patológicos y reactivación de síntomas evolutivos. Adaptación social competitivo- masoquista.	Estr. de CARÁCTER ORGANIZADA. Fisuras de la coraza - PATOLOGÍA.