

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Mariane Castro Bauer

(Re) Invenções em movimento:

Experiências escolares sob inspiração do paradigma da complexidade
e do paradigma holístico

Porto Alegre
1. Semestre
2015

Mariane Castro Bauer

(Re) Invenções em movimento:

Experiências escolares sob inspiração do paradigma da complexidade
e do paradigma holístico

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Stephanou

Porto Alegre

1. Semestre

2015

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Stephanou, pelo olhar atento, carinhoso, compreensivo e perspicaz, que acolheu com cuidado e auxiliou o processo de autoria deste trabalho.

Às professoras Maria Luisa M. F. Xavier e Clarissa Hass, pelo aceite em compor a banca examinadora deste trabalho.

Aos meus amados pais, pelo acolhimento amoroso que transcende tempo e espaço.

Às minhas amadas irmãs Karen, Caroline e sobrinha Natalie, pela cumplicidade e inabalável amizade, no sentido mais profundo da palavra.

Ao amado Renato, pela presença sincera, sintonias e alegrias, alimentos que nutrem nossa criança interna.

A todos aqueles, familiares, amigos, alunos, instituições escolares, colegas e professores da UFRGS, que contribuíram e fizeram parte dessa minha caminhada.

Profunda **gratidão** à existência.

A Minha Felicidade

*Depois de estar cansado de procurar
Aprendi a encontrar.
Depois de um vento me ter feito frente
Navego com todos os ventos.
(NIETZSCHE, 1984)*

RESUMO

O estudo, inspirado nos pressupostos dos paradigmas da complexidade e holístico, que se fundamentam no reconhecimento da complexidade da existência e no pensamento sistêmico e que marcam uma nova maneira de abordar a realidade, busca investigar iniciativas que vêm promovendo práticas escolares condizentes com tais pressupostos. Para elucidar os aspectos que inspiram tais iniciativas e provocam mudanças na forma escolar de educar, o estudo parte de uma caracterização da configuração da educação escolar que prevalece em nosso tempo e que se assenta no paradigma cartesiano-newtoniano. Após, discorre sobre as bases epistemológicas do paradigma emergente na Educação. Os autores de referência são Edgar Morin, Roberto Crema e Maria Cândida Moraes. A empiria constituiu-se a partir de um levantamento realizado junto à internet, tendo como metodologia a netnografia. Foram identificadas diversas iniciativas escolares que se apresentam e narram suas ações pedagógicas inspiradas nos paradigmas holístico e da complexidade, ou ainda que se apresentam como alternativas à educação convencional. Para uma maior imersão, o estudo delimitou três experiências escolares, a saber: Escola Caminho do Meio (RS); Escola Comunitária Cirandas, (RJ); Casa Redonda Centro de Estudos (SP). O problema de pesquisa buscou compreender de que forma a educação escolar pode ser pensada a partir dos paradigmas emergentes: Como as iniciativas analisadas organizam o espaço físico e de funcionamento institucional? Quais os referenciais teóricos que sustentam suas práticas (missão, valores e princípios)? Quais são as narrativas acerca do dia a dia escolar? Como acontecem os processos de ensino e aprendizagem? A pesquisa constatou que é possível criar formas diferentes de educação escolar quando a intenção da prática pedagógica leva em conta que o ser humano habita e expressa vida em diferentes dimensões: cósmica, planetária, espiritual, emocional, intelectual, psíquica, biológica, física, cultural, social, histórica. A abordagem da educação pelo viés dos paradigmas da complexidade e holístico contribui para a concepção de aluno como sujeito capaz de construir seu repertório de saberes e organizar sua aprendizagem, além de assegurar espaço para suas manifestações e buscar os caminhos de seu pensamento e desenvolvimento. Também, que os objetivos da prática escolar fundamentada nesses paradigmas, proporcionam espaço no tempo escolar para que os alunos possam expressar suas singularidades e se perceber integrantes e integrados em um grupo no qual existem tantas outras singularidades. Por fim, o estudo reconhece que essas iniciativas vêm produzindo diferentes práticas na educação escolar e, sobretudo, diferentes modos de se relacionar com a vida. Isso não significa afirmar que existam práticas inteiramente novas e puras, pois ainda subsistem traços da forma escolar predominantes até nossos dias. Estamos, de fato, em movimentos de (re) invenções.

Palavras-chave: paradigmas emergentes; educação escolar; práticas pedagógicas.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	6
1.1 TOMADA DE CONSCIENCIA DO CAMINHO	8
2 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA	12
2.1 O TEMPO NO ESPAÇO ESCOLAR	14
3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DO PARADIGMA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO	18
3.1 NÃO VEMOS APENAS COM OS OLHOS	20
4 A CADA PASSO O CAMINHO SE CONSTRÓI	23
4.1 CAMINHOS DA PESQUISA	24
5 O CALEIDOSCÓPIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	27
5.1 ESCOLA CAMINHO DO MEIO	28
5.2 ESCOLA COMUNITÁRIA CIRANDAS	35
5.3 CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS	40
6 CONSIDERAÇÕES: UM PONTO, MAS NÃO UM PONTO FINAL	44
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS	48

1 APRESENTAÇÃO

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode
[ver do Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como
[outra terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...
Alberto Caeiro*

Como humanidade, nas últimas décadas estamos vivenciando a emergência de paradigmas que compreendem o mundo de maneira integrada e consideram o conhecimento como trama tecida em rede. Esse processo está relacionado a diversas transformações nos campos da vida humana: sociais, políticas, econômicas, educacionais, nos âmbitos do público e do privado.

A escola está inserida no contexto dessas transformações embora sua estrutura como instituição predominante na cultura ocidental, ainda apresente currículos fechados em determinados conteúdos escolares, calendários e horários rígidos, que motivam práticas pedagógicas que pouco reconhecem seu próprio anacronismo. Esse cenário decorre do paradigma que Edgar Morin define como o da “ordem por exclusão da desordem (que exprimiria a concepção determinista-mecanicista do Universo)” (2003, p. 114). As práticas pedagógicas orientam-se pelo olhar que contribui em fragmentar o conhecimento e distanciar a compreensão da interdependência e complexidade¹ presente na vida, que, na atualidade “começamos” a tomar consciência.

Com relação à compreensão de paradigma e sua influência nas práticas humanas, refiro-me ao que Morin (2006, p. 10) define como “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”. Da mesma maneira, recorro também ao pensamento de Roberto Crema (1989), que citando Thomas Kuhn, refere-se a paradigma como:

modelo, padrão e exemplos compartilhados, significando um esquema modelar para a descrição, explicação e compreensão da realidade. É muito mais que uma teoria, pois implica uma estrutura que *gera* teorias, produzindo pensamentos e explicações e representando um sistema de *aprender a*

¹ Conceito defendido por Edgar Morin na valorização do conhecimento não fragmentado capaz de reconhecer o estado de inter-relação e interdependência essencial entre os fenômenos.

aprender que determina todo o processo futuro de aprendizagem” (CREMA, 1989, p.18, grifos meus).

Deste modo, a estrutura de pensamento da nossa cultura estaria fundamentada pelo que Morin define ser “o grande paradigma do Ocidente”, representado pelo paradigma cartesiano. Para o autor, esta estrutura de pensamento e, portanto, este paradigma foi “formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII” (2000, p. 26). O paradigma cartesiano produz dualidades na forma de pensar e “prega a crença na legitimidade dos fatos que são perfeitamente conhecidos e sobre os quais não se têm dúvidas, devendo-se para isso dividir e estudar a menor parte, partindo destas para o entendimento do todo” (BEHRENS, 2007, p. 58). Segundo Araújo (1999), influenciado pela estrutura racional e analítica do pensamento cartesiano, Isaac Newton contribuiu com a concepção mecanicista da natureza, a qual poderia ser perfeitamente explicada por uma “teoria matemática do mundo constituinte de leis gerais e exatas que governam os sistemas físicos” (ARAÚJO, 1999, p. 162). Assim, a visão analítica e mecânica caracteriza o paradigma cartesiano-newtoniano e este direciona e determina a visão de mundo e, conseqüentemente, a forma como aprendemos ou ensinamos sobre este mundo.

Na educação escolar este paradigma cartesiano-newtoniano produziu um modelo de educação que vem sendo reproduzido e estrutura as práticas educacionais, orientando uma forma de ser e de estar na escola. E se, segundo Behrens (2007, p. 441) são os paradigmas que “determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica”, então é papel do professor estar consciente sobre sua visão de mundo e quanto esta pode influenciar a visão de seus alunos. Tal consciência está vinculada ao “o quê” e ao “como” se experiencia as práticas escolares e destaco algumas dimensões a serem investigadas pelo professor no intuito de alcançar essa conscientização: a organização curricular, a distribuição do tempo, o uso do espaço físico, enfim, a prática pedagógica.

Muito tem sido pensando sobre formas de romper com tais práticas visando a elaboração de novos paradigmas que atendam às demandas do nosso tempo. Simultaneamente e coexistentes com o paradigma newtoniano-cartesiano, paradigmas como o da complexidade, de Edgar Morin, e o paradigma holístico, aqui referenciado por Roberto Crema, emergem como “novas bases epistemológicas”

(MORAES, 2008) capazes de favorecer escolhas de estratégias pedagógicas diferentes daquelas até então predominantes.

Cabe anunciar e ressaltar alguns princípios que decorrem destes dois paradigmas e que funcionam como uma espécie de paisagem que compõe o horizonte deste estudo, a saber: a identidade terrena, a incerteza, o conhecimento capaz de contextualizar e integrar (MORIN, 2003, p. 72), a concepção sistêmica que considera que todos os fenômenos ou eventos se interligam e se inter-relacionam de uma forma global e interdependente (CREMA, 1989, p.68), aspectos esses que favorecem o contato do ser consigo mesmo, ou o autoconhecimento, e que podem proporcionar o desenvolvimento da intuição e da criatividade.

Nos limites deste trabalho, procuro investigar práticas escolares que vêm sendo realizadas por iniciativas, instituições e grupos de pessoas que se pautam pelas concepções e princípios dos paradigmas da complexidade e holístico. O ponto comum é que ambos concebem a interdependência entre todos os eventos, acontecimentos, sujeitos que produzem a realidade. E também são esses paradigmas que inspiram esse estudo.

A seguir, explicito como fui me aproximando dessa temática e procuro orientar o leitor sobre a forma como percebi e trilhei o caminho de conhecimento oportunizado pelo estudo. Logo depois, procuro evidenciar os problemas enfrentados pela educação escolar predominante e sobre os quais as iniciativas aqui examinadas se contrapõem. No terceiro item, discorro sobre as bases que fundamentam a emergência de paradigmas diferentes do cartesiano-newtoniano e quais mudanças decorrentes disso estão acontecendo em diferentes dimensões da vida, especialmente na educação escolar. No quarto capítulo é descrito o caminho metodológico do estudo e como foi realizada a pesquisa. Depois, dirijo a atenção às iniciativas escolhidas para compreender como elas vêm ressignificando a educação, em outras palavras como vêm buscando vivenciar os princípios envolvidos nas bases epistemológicas de paradigmas emergentes como o da complexidade e o holístico.

1.1 TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO CAMINHO

Durante o período da minha formação no Curso de Pedagogia, pude entrar em contato com pessoas e coletivos que estão produzindo experiências de educação escolar diferentes daquelas que são as mais frequentes nos sistemas educativos. A partir desse contato, pude me inspirar, compartilhar, aprender a elaborar práticas pedagógicas que proporcionam aquilo que considero como o contato do ser consigo mesmo. Relatei essas experiências no meio acadêmico, em diferentes oportunidades, para cumprir os trabalhos requisitados pelas disciplinas obrigatórias do Curso. Nessas ocasiões, algumas vezes me surpreendi com o interesse das colegas e dos professores, a curiosidade e, ao mesmo tempo, um certo espanto flagrante nos comentários que faziam sobre os trabalhos, as práticas e os lugares que eu relatava. Foram momentos em que percebi o quanto a formação acadêmica que eu vivenciava, abordava pouco ou sequer mencionava estas experiências, tampouco o paradigma emergente e suas implicações quanto a mudanças nas concepções e nas estruturas sociais, econômicas e educacionais. Me pus a indagar, então, por que experiências tão ricas e que despertam tanto interesse dos e das aluna/os de Pedagogia, comunidade acadêmica da qual faço parte, cujos estudantes iniciarão ou já realizam seu trabalho profissional como coordenadores de processos educativos, facilitadores de ensino e aprendizagem, ainda são quase invisíveis ou vistas como excentricidades.

Sensibilizada pelas mudanças produzidas pelos paradigmas da complexidade e holístico, proponho uma investigação, mesmo que ainda de forma bastante inicial, tendo em vista os limites deste trabalho acadêmico, sobre a presença ou a ausência de alguns princípios desses paradigmas, descritos na introdução, em práticas pedagógicas de instituições e coletivos escolhidos para o estudo.

Este trabalho, portanto, busca compreender de que forma a educação escolar pode ser pensada a partir dos paradigmas da complexidade e holístico. Dessa questão maior decorre indagar também: Como organizam o espaço físico e de funcionamento institucional? Quais os referenciais teóricos que sustentam suas práticas (missão, valores e princípios)? Quais são as narrativas acerca do dia a dia escolar? Como acontecem os processos de ensino e aprendizagem?

No contexto de um trabalho de conclusão de curso como o aqui realizado, e tendo em vista a impossibilidade de desenvolver um estudo de caso etnográfico em Educação, como o proposto por Sarmiento (2003), optei por realizar um estudo sob inspiração da netnografia.

A partir de um momento inicial de pesquisa realizada junto a páginas web na internet, sob inspiração da netnografia, ou seja, a etnografia adaptada ao ambiente virtual, foi possível identificar uma profusão de iniciativas, instituições, coletivos de estudos, relatos de experiências que anunciam possibilidades *alternativas* aos processos de ensinar e aprender, fundadas nos princípios científicos da contemporaneidade e distintas das práticas usuais e generalizadas que se assentam em concepções cartesianas e reducionistas da vida. A palavra *alternativa*² aqui utilizada tem o sentido de evidenciar as propostas escolares estudadas que se contrapõem ao sistema escolar predominante. Reúne as práticas, teorias, filosofias e propostas diferentes do entendimento dos sistemas educativos estabelecidos. Refere-se, principalmente, àquelas experiências, projetos e instituições com caráter escolar que abordam, de uma forma ou de outra, a aprendizagem pelo viés da complexidade, que intentam o pleno desenvolvimento dos seres humanos em comunidade, respeitando sua vida, sua cultura e seu entorno, que valorizam o encontro consigo mesmo, reconhece a identidade terrena, vivenciam a incerteza, valorizam o conhecimento capaz de contextualizar e integrar pois considera os fenômenos ou eventos interligados e interdependentes. Ou seja, são tão variadas *alternativas* quanto são variadas as comunidades escolares. Na pesquisa inicial na web foram identificadas como *alternativas* à educação convencional, experiências e propostas autodenominadas como: educação livre, educação libertária, holística, aberta, ecológica, cooperativa, etnoeducação, entre outras. A visibilidade destas iniciativas demonstra que grupos de pessoas estão se organizando a partir de uma necessidade sentida de mudança na forma como a educação escolar é concebida. E o que se percebe é a coexistência de várias iniciativas que buscam redefinir o sentido da escola.

Assim, primeiramente realizei uma busca por páginas da internet que apresentassem iniciativas escolares que fazem uso das palavras: *alternativa*, *livre* e *viva* para afirmarem sua prática. Iniciei esta busca influenciada pelo contato que tive

² A expressão é utilizada no site REEVO, uma plataforma virtual criada para a difusão, visibilidade, encontro, conexão e ação coletiva de experiências educacionais *alternativas* à educação tradicional. Esta plataforma foi criada como extensão do documentário “La Educación Prohibida” que propõe uma reflexão social sobre as bases que sustentam a escola em busca de uma educação integral centrada no amor, no respeito, na liberdade e na aprendizagem. Ver <http://map.reevo.org/> [Acesso em 07/04/2015]. Este documentário vem sendo apresentado em coletivos, seminários, reuniões de formação pedagógica, em círculos de debates entre pessoas envolvidas com a educação, entre outros, para a discussão sobre os problemas enfrentados na educação escolar.

com duas comunidades escolares, durante o período da formação acadêmica, e com as quais já tinha certa proximidade: a Escola Caminho do Meio, localizada no Centro de Estudos Budistas Bodisatva – CEBB, zona rural de Viamão/RS, que conheci quando realizei um trabalho acadêmico em 2009, e na qual, posteriormente, assumi uma turma como professora titular durante o ano de 2010; e a Escola Viva Inkiri que conheci a partir da fala da fundadora de tal escola, Ivana Jauregui, no evento “Encontro de Educação – Renovando olhares e práticas” que aconteceu no CEBB, no período de 15 a 20 de Janeiro de 2013. O contato com os conteúdos e narrativas encontradas nos *sites* e páginas de compartilhamento na rede de relacionamento *Facebook* destas escolas, possibilitou o redirecionamento para outras iniciativas consonantes e assim pude realizar um mapeamento dessas iniciativas.

Uma vez identificado um conjunto bastante rico e diverso, constatei a necessidade de eleger algumas em relação às quais fosse possível desenvolver uma análise em imersão, ou seja, mais qualitativa. Para isso, defini alguns critérios, como a disponibilidade e a facilidade de acesso aos conteúdos e registros de narrativas dessas iniciativas na *internet* e a identificação de elementos paradigmáticos, quais sejam: a não separação dos alunos em turmas por idades, o brincar como dimensão produtora de conhecimento, a atenção à diversidade cultural, social e econômica, o contato com a natureza como fator de desenvolvimento da consciência de integração e de interdependência ao organismo Terra, e o respeito aos interesses e ao tempo dos alunos em aprender. A partir deles, escolhi para integrar os dados empíricos do estudo, as seguintes iniciativas:

- Escola Caminho do Meio, Viamão, Rio Grande do Sul;
- Escola Comunitária Cirandas, Paraty, Rio de Janeiro;
- Casa Redonda Centro de Estudos, Carapicuíba, São Paulo.

Porém, antes de apresentar estas iniciativas, busco compor um panorama sobre o modelo de educação escolar que vem predominantemente sendo reproduzido em relação ao qual estas iniciativas efetivamente se contrapõem.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. [...] E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão. (Marina Colasanti 2009, p.53-54)

Nos acostumamos. Acostumamos com a existência da instituição escola como o espaço físico destinado à educação. Desta forma esquecemos que a educação não pertence exclusivamente a essa instituição, e que essa é uma criação histórica, portanto passível de ser transformada e inexistente sem nosso olhar que a significa. Rui Canário (2006) nos alerta quanto a isso em seu livro “A escola tem futuro?”, quando reflete sobre³ a criação da escola como invenção histórica recente que instituiu um espaço e um tempo distintos, destinados às aprendizagens. Nesse sistema, as crianças que chegam à escola são rapidamente transformadas em alunos, formatadas em sua individualidade, seu modo de ser. Na escola se é *aluno* antes de qualquer outra coisa. Esse sistema, produziu uma forma única de conceber a educação, que desvaloriza os saberes não adquiridos por via escolar, e alimenta, de certa forma, um tipo de relacionamento com as formas não institucionais de aprender.

Neste capítulo transcorro sobre como nos acostumamos a aceitar este modelo de educação via escolarização e busco articular este fato com a possibilidade de (re)inventá-la, ao abordar o quanto suas características se afastam dos paradigmas holístico e da complexidade e mostrar, de outra parte, que algumas iniciativas estão fazendo diferente, se não em todos os aspectos, em aspectos bem marcantes dessas questões de tempo, espaço, aprendizagem, avaliação, etc

Tempo, espaço físico, currículo, avaliação, aprendizagem, sujeitos da aprendizagem e práticas pedagógicas são dimensões que se cruzam e constituem a educação escolar, fundamentais para pensar a prática docente e os objetivos da educação escolar que vêm sendo (re)produzidos socialmente. O currículo, segundo Sacristán (2007, p.118), compõe-se de um “conglomerado composto pelas intenções de querer influir em outros, os planos que temos para eles, o modelo de ser humano que tentamos reproduzir ou produzir”. A criança, sujeito da aprendizagem, é vista

³ Texto com base na apresentação em ppt de André Camargo, disponível em: <http://pt.slideshare.net/andreacamargocosta/a-escola-tem-futuro>. Acesso em: junho/2015.

como uma promessa que, de acordo com Sacristán (2005), resulta da cultura adulta e está condicionada ao “lugar” social de aluno.

Neste sentido, a criança entra na escola como “devedora” da sociedade. Ela ocupa primeiro o “lugar” social de aluno para estar apta, mais tarde, a ocupar outros “lugares” sociais, influenciada com os planos que os adultos fazem para a sua vida futura. Esta é a primeira configuração de mundo apresentada à criança quando em contato com o ambiente não familiar, mas sim escolar. Com o passar do tempo ela constrói o conhecimento de que para ser humana necessita moldar-se à forma escolar, que está de acordo com o que a sociedade espera ou deseja para seu desenvolvimento. Firma-se, assim, uma percepção da realidade em que as coisas acontecem naturalmente desta maneira e oculta-se a possibilidade de criação de realidades diferentes. Faz parte desta realidade cumprir horários, deveres, regras, muitas vezes anacrônicas, que funcionavam para uma determinada sociedade em determinado período histórico, no intuito de atingir determinados interesses. Podemos encontrar esse pressuposto ainda nos dias de hoje como paradigma orientador das práticas nas escolas, naturalizando a posição de aluno, não como sujeito, mas como objeto do currículo (HERNÁNDEZ, 2004).

Tradicionalmente, segundo Moraes (1997, p.137), “a organização do ensino obedece a um modelo de organização burocrático, com estruturas hierarquizadas, em que a maioria das decisões são tomadas no topo da instituição, num nível não muito próximo dos alunos,” como as regras de controle e as propostas curriculares. E “o ensino é organizado por especialidades, funções, em que cada disciplina é pensada separadamente” (idem).

Tais considerações apontam para um cenário em que o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio de práticas educativas baseadas na divisão das disciplinas, fragmentadas e fora do contexto de vida dos alunos. Segundo Pierre Weil (1993, p. 16), a multidisciplinaridade desenvolveu-se “sob influência do paradigma newtoniano-cartesiano que levou a uma visão mecanicista do mundo e ao predomínio do racionalismo científico, o conhecimento se fragmentou em disciplinas cada vez mais numerosas”. Sendo assim, “desenvolvem-se especializações cada vez mais específicas, sem nenhuma conexão entre elas” (WEIL, 1993, p. 21). Este tipo de educação, realizada via escolarização, que fragmenta o conhecimento e que se ampara numa prática docente que segue como regra a concepção tradicional da forma

escolar, produz a separação entre vida escolar e vida não escolar. Estabelece uma relação hierárquica entre o que se aprende na escola e o que se aprende fora dela e, dificilmente, relaciona os próprios “conteúdos escolares”. Ainda, a prática atual de ensino, por estar focada nos conteúdos, limita o aluno a uma escassez de relações entre os conhecimentos aprendidos em uma disciplina com os conhecimentos produzidos nas demais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)

a educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p.16)

Convém, portanto, ressaltar que a educação não pode estar atrelada unicamente à instituição escolar, ela integra a vida. Conforme Santomé (2003) e diversos autores críticos, as instituições escolares ainda constituem lugares “dedicados a reproduzir e legitimar determinado capital cultural e a silenciar e distorcer as realidades de numerosos colectivos sociais sem acesso aos terrenos do poder” (SANTOMÉ, 2003, p. 18). Entretanto, a prática escolar precisa ser consciente de que não é a “detentora de todos os saberes” e que o aluno estará exposto a diversas aprendizagens, também fora da escola, nos espaços que circula e no convívio com as pessoas e, portanto, não aprende apenas na escola.

Procurarei mostrar, adiante, como as instituições e iniciativas aqui apresentadas e comentadas procuram romper com diversos aspectos da caracterização da educação escolar conforme exposto acima. Importa, por ora, deter um pouco mais a atenção sobre algumas dimensões centrais para entender o modo como o paradigma cartesiano-newtoniano impôs-se no modelo de educação escolar que ainda prevalece em nossos dias

2.1 O TEMPO NO ESPAÇO ESCOLAR

O *consumo* do tempo no espaço escolar é outro aspecto que diferencia os paradigmas que sustentam as concepções de educação e as práticas escolares institucionais.

A palavra *consumo* aqui utilizada, refere-se à relação de serviço: oferta e demanda, que vem convencionalmente sendo produzida entre a instituição escolar e a sociedade humana, fundamentada pela lógica neoliberal. Segundo essa lógica, que estrutura o modo de vida ocidental, “a democracia tem sido reduzida a práticas de consumo” e “a cidadania tem sido reduzida a um individualismo possessivo” e, dessa forma, “tem sido fomentada uma política baseada no ressentimento e no medo do Outro” (APPLE, 2003, p.119). Considero que esta situação, pode gerar insegurança e afastar as pessoas na escola, pois produz uma mecânica de ação que funciona como uma espécie de “teatro das convenções” em que o aluno representa seu papel de aluno, (tentando atingir as metas escolares) e o professor seu papel de professor, (esforçando-se para dar conta das demandas diárias institucionais). A representação desses papéis oculta, de certa forma, as histórias pessoais, as preferências e as potencialidades tanto por parte do olhar de quem aprende quanto do olhar de quem educa. Ou seja, dificulta o autoconhecimento, podendo produzir um sentido de desconexão, desestabilidade e falta de interesse em ambas partes.

Durante as práticas pedagógicas que realizei para diferentes disciplinas da graduação, tanto em escolas públicas como em escolas privadas, observei certa regularidade nas ações das crianças que me levaram a perceber a aprendizagem que construíam dependente do jeito da escola ocupar o tempo: fazer suceder atividades e tarefas. Mal terminavam uma atividade e já estavam perguntando sobre qual seria a próxima tarefa, mostrando certa urgência em emendar uma atividade em outra subsequente. Isso me fez refletir e questionar sobre o motivo daquela ansiedade com relação aos curtos momentos de intervalo entre as atividades propostas pela professora e sobre o porquê desses momentos sem atividades serem curtos. O que estaria por trás desse fato observado? Para esta análise levo em conta⁴ “[...] a diferença (e os efeitos) entre o tempo vivido, que se abre como possibilidade e experiência, e o tempo imposto (pela administração, pelo currículo ou pelo livro didático) que limita e restringe” (HERNÁNDEZ, 2004, p.13).

⁴ Baseado em texto já produzido durante a graduação para trabalho acadêmico de uma disciplina obrigatória.

Ao refletir sobre o tempo na escola, Fernando Hernández (2004) propõe desnaturalizar o tempo escolar, fragmentado em função dos currículos disciplinares, e dos agrupamentos dos alunos por idade. Trata-se de pensamento em que me apoio e que é compartilhado por Rodrigues (2004) quando problematiza “o quanto a rotina/rotineira toma conta da prática docente, prevalecendo os horários, os quais um dia foram estabelecidos, e que passam a ser finalidades, limitações”. Ao pensar o fazer pedagógico, a autora recorre às análises sociológicas que têm mostrado que “o sistema de ensino é o ensino do sistema” (RODRIGUES, 2004, p. 25) e que as instituições escolares contribuem para produzir e reproduzir a ordem social.

Dessa forma, compreendo que o tempo acaba sendo “consumido” na escola e considero importante investigar de que maneira isso acontece. Quais implicações na formação do ser humano dessa forma de se relacionar com o tempo? Que conhecimento é produto disso, e que visão de mundo pode ser produzida a partir dessa relação?

Penso sobre o que estas práticas, estando orientadas pelo “consumo” do tempo, podem estar ensinando: insegurança e falta de autonomia em gerir o próprio tempo para a realização das tarefas, ou ainda desconexão entre a vontade de exploração do conhecimento e a ação, aceitação e resposta às ordens sem o devido questionamento das intencionalidades destas ordens, e finalmente, direção das ações por impulso, sem conhecer as próprias vontades e motivos de escolhas, e sobretudo, indiferença perante a vida pela falta de sentido das ações. De acordo com Hernández (2004), o trabalho pedagógico não pode estar regido pela “obsessão dos conteúdos que deve cobrir, ou das matérias pelas quais tem de passar”. A escola como espaço institucional, legitimado pela sociedade, lugar em que a criança deveria exercitar a capacidade humana de criação e aprendizagem, poderia também ser espaço onde o tempo fosse tratado como fluxo constante, em que as crianças pudessem experimentá-lo respeitando seu próprio tempo, sem apressá-lo ou perde-lo de vista para entregar o produto da atividade escolar para a professora.

O espaço da escola constitui uma dimensão da vida humana que pode possibilitar à criança a expressão de múltiplas linguagens. Para isso, o tempo compartimentado e aprisionado em períodos, em aulas que visam cumprir conteúdos, precisa ser superado de modo que não impeça a livre expressão e o exercício da criação pela criança. Levando isso em conta, penso que a educação que funciona

com vistas a um tempo futuro, uma promessa de ser humano, baseada neste “mais tarde”, esvazia o tempo e espaço de vida que o aluno ocupa, pois não valoriza o momento presente. Ao contrário, insiste nos prejuízos da repetição cega e acomodada que encaminha essa “educação para o futuro”, que pensa o ensino e não a aprendizagem para um ser humano que ainda nem existe, que precisa ser moldado, normatizado para existir. Neste sentido, os paradigmas da complexidade e holístico contribuem na criação de diferentes práticas escolares que visam a superação destes problemas, pois o tempo, para eles, é fluxo constante, que não fragmenta a vivência em horas, minutos, segundos... A concepção de tempo no contexto desses paradigmas insere uma forma mais fluida e harmônica de vivenciar as experiências, pois é *relativo* à essas vivências, e, desta forma, aceita a diversidade de estilos cognitivos na aprendizagem, “dando o tempo” necessário para que elas aconteçam.

Assim, a crítica gerada com base nos paradigmas da complexidade e holístico ao sistema escolar predominante, que fragmenta o tempo, o conhecimento, a experiência humana, avança quanto à criação de diferentes possibilidades de (re)criação escolar, pois apresenta novo horizonte de tratamento com relação ao tempo & currículo escolar.

3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DO PARADIGMA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO

A complexidade reclama uma verdadeira reforma do pensamento, semelhante àquela provocada no passado pelo paradigma de Copérnico. Mas esta nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que “se autoproduz”, dá também um novo sentido à acção: é fazer apostas, o que significa que com a complexidade ganhamos a liberdade. (MORIN, 1996, p. 239)

Vivemos o século XXI entre ruínas das certezas que configuravam a visão de mundo da concepção determinista, dualista e mecânica que, como expressou Prigogine (2003, p.50), acredita que “se pode prever o futuro de uma pedra que cai”.

Assistimos à emergência de sistemas estruturantes de uma nova maneira de ver o mundo,

organizados a partir dos conceitos nucleares de complexidade, complementaridade, partícula-onda, rede, estrutura-processo, estruturas dissipativas, indissociabilidade espaço-tempo, possíveis devido aos avanços da Física Quântica, da Neurociência, da Psicologia, da Biologia, da Química, das Ciências da Linguagem entre outras. (PARODE, 2010, p.34)

Coexistem estruturas paradigmáticas que, ao mesmo tempo que algumas podem nos aprisionar à lógica consumista do mundo, pois compreendem homem e natureza separados, em uma relação de dominador e dominada, outras podem nos libertar com a crescente consciência sobre a responsabilidade humana de promover a sustentabilidade da vida. Imersos neste “mar de possibilidades”, entre incertezas e consciência de complementariedade, tentamos (nós, seres humanos) perceber e escolher caminhos.

Entendo que a educação é meio de orientação que pode apresentar caminhos para o desenvolvimento de sensibilidades e competências que conduzam o ser humano a perceber-se como parte integrante e integradora do meio em que vive, de modo a estabelecer conexões entre os eventos que lhe sucedem, a pensar para além do meio social no qual está inserido e perceber a diferença [a capacidade de pensar sobre seu próprio pensamento] da condição humana em relação aos outros seres vivos, portanto desenvolver-se e perceber-se responsável pelo que cria e pelas escolhas que faz. Penso que em meio ao cenário global, caracterizado por diversas crises, econômica, de recursos naturais, e sobretudo crise de valores, os

procedimentos educacionais do passado estão se mostrando a cada dia mais obsoletos. Não respondem mais às necessidades educacionais e sociais da atualidade. Como anunciei na introdução, são em boa parte orientados pela visão mecanicista da física clássica e pelo paradigma cartesiano, que fragmenta e reduz a realidade a eventos observáveis e produz uma maneira de ver o mundo que contribui para a competição, gera medo, angústia e indiferença entre as pessoas. Grandes mudanças na forma de compreender a existência vêm sendo inspiradas por um outro olhar, que propõe conceber o humano e sua existência numa perspectiva sistêmica, ou seja, enfatizar o todo de maneira holística, ao invés das partes isoladas, capaz de incluir o contexto e reconhecer a interdependência fundamental de todos os fenômenos, como afirma Moraes (1997). Entretanto, percebo que a escola, em linhas gerais, ainda permanece muito próxima do modelo histórico da escola moderna. Embora existam diversas iniciativas de mudanças, e de fato ocorram algumas, a estrutura fundamental, baseada na divisão do tempo, separação por séries e idades, com conteúdos distanciados da vida cotidiana, ainda prevalecem nas instituições de ensino.

Isso não significa que nada diferente foi pensado ou experienciado na história da escola. Diferentes concepções de educação escolar foram formuladas e promovidas por pensadores como Célestin Freinet (1896-1952), Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), dentre outros. As aulas passeio para estudo do meio ambiente, a ideia de plano de trabalho, a roda de conversa, foram propostas de Freinet⁵; Montessori e Decroly, que, entre outros pressupostos, conceberam que a criança pode conduzir seu próprio aprendizado na interação com o mundo e os outros. E estas concepções de certa forma balizam e servem como suporte para o desenvolvimento de práticas educativas que consideram o “ser planetário” (MORIN, 2000), consciente de ser parte integrante e integrador da vida.

Conseqüentemente, ao tomarmos consciência destas mudanças na forma de conceber o mundo e a existência, vivemos o que Morin (1996, p. 253) define como “reforma paradigmática” que “está inscrita na duração, na história”, portanto, impossível de ser decretada. Ou seja, a reforma paradigmática está acontecendo à medida que tomamos consciência de que a forma como compreendemos o mundo depende da forma como escolhemos ver e reproduzir esta visão de mundo. E, com

⁵ Ver <http://www.freinet.org.br/tecnicas-e-ferramentas> [acesso em 07/04/2015]

isso, estamos criando novas formas de estar no mundo, novas maneiras de nos relacionarmos com as próprias estruturas que criamos. Dentre elas, a escola.

3.1 NÃO VEMOS APENAS COM OS OLHOS

O conceito que formamos a respeito do mundo é a imagem daquilo que chamamos mundo. E é por esta imagem que orientamos a adaptação de nós mesmos à realidade. (JUNG, 1984)

O amor pode ser visto? A confiança, o medo, a inveja são percebidos apenas através dos órgãos físicos chamados olhos? O que configura a visão de uma flor? Apenas sua cor, a concretude de suas pétalas, suas características físicas? Ver é mais que enxergar com os olhos. Envolve uma complexidade de campos perceptivos: toque, cheiro, lembrança, afeto. Olhar uma flor envolve tantos aspectos quanto se permita aprofundar esta visão. De certa forma a objetividade cartesiana com que se percebia o mundo deixou-nos um pouco cegos. Não aprendemos, ou não valorizamos, os conhecimentos que são sentidos, intuídos e excluímos estes do que consideramos real, pois não podemos comprová-los pelo método científico característico do paradigma clássico cartesiano-newtoniano que influenciou o pensamento humano ocidental e, historicamente, fez triunfar uma forma de olhar e compreender o mundo em detrimento de outras. Deixamos os sentimentos, a intuição e diversas outras percepções para o campo das artes, do romântico, do irreal ou irracional. Mas ao ampliarmos o espectro da visão, e de acordo com Moraes (1997), percebemos que não existem “hierarquias” no campo do conhecimento. “Isso significa que não existe uma ciência, ou uma disciplina, que esteja acima e outra abaixo, que não há conceitos em hierarquia ou algo que seja mais fundamental do que qualquer outra coisa” (MORAES, 1997, p. 75).

A capacidade de saber lidar com as incertezas, princípio que segundo Morin (2000, p. 16) surgiu “nas ciências físicas (microfísica, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas” e que “o ensino deveria ser incluído na educação”, está agindo de maneira transformadora no mundo. Pode

ser constatada em diferentes situações e dinâmicas da vida social e cultural. Por exemplo, podemos perceber, por intermédio do compartilhamento de informações na rede *internet*, em redes sociais, em *sites* de notícias, em *blogs* ou *videologs* pessoais, eventos criados por grupos de pessoas com a intenção de trocar experiências sobre estilos de vida mais próximos à natureza, documentários produzidos com o intuito de encontrar e divulgar um estilo de vida mais harmônico, com maior respeito e consciência sobre a ação no mundo, evidenciando uma tendência a abandonar a complexa rede de conceitos e de costumes que envolve o estilo de vida consumista, individualista e competitivo. Reflexo deste fato aparece, e vou evocar mais um exemplo, no *Crowdfunding*⁶, que na tradução literal significa “financiamento pela multidão”, ou “financiamento coletivo”, forma de arrecadação de recursos financeiros para a realização de projetos em diversas áreas como educação, arte, música, teatro, ciência e tecnologia, jornalismo, entre outras. Ou ainda, um crescente número de pessoas está abdicando de seus empregos, profissões, posições sociais ditas “seguras” e reconhecidas, para viver a incerteza da busca por outra maneira de viver. Na incerteza, conseguem encontrar a felicidade e mais que a felicidade, pois existe a consciência de que *felicidade* é apenas um estado de ânimo, sentem-se intimamente completas, integradas com a vida, experimentam o sentimento de chegada e não o de busca, pois sentem a concretização de seus sonhos. Então, o que acontece? É o mundo que se transformou para que estas pessoas sentissem essa realização, ou o que mudou foi a forma como compreendem a existência? Ao meu ver, este fato evidencia que, em alguma medida, parte de nós vem experimentando uma mudança de valores e da maneira de olhar, pensar a vida. E essa diferente visão envolve aprendizagem, que por sua vez envolve a espiritualidade, dimensão da vida humana que acabou sendo apartada pelo desenvolvimento da visão dual mecanicista.

O contato com esta dimensão, vem demonstrando que somos capazes de compreender de forma complexa, não sendo necessário excluir algumas concepções para compreender outras. Ou seja, somos capazes de perceber a rede de intercomunicações e interdependência entre todos os pontos de contato desta rede,

⁶ Segundo o site Catarse: <<https://www.catarse.me/>>, acesso em 01/06/2015, o *Crowdfunding* funciona como ferramenta para viabilizar financeiramente um projeto. Iniciativas inovadoras, criativas e ambiciosas em várias áreas se tornam realidade a partir da colaboração financeira direta de pessoas que se identificam com tais projetos.

bastando para isso que “joguemos luz”⁷ nos pontos de conexão que nossa atenção escolheu compreender. Ainda, esta dimensão humana, favorece o conhecimento de si, de suas potencialidades, de suas limitações, pois possibilita perceber-se integrante e integrador da vida, compreendida como sistema complexo. À medida que conhece estas características, a pessoa torna-se mais consciente de seu papel na existência e sente-se responsável pelas escolhas que faz. Na educação escolar a abordagem desta dimensão humana talvez possa contribuir no sentido de integrar o conhecimento de si, das potencialidades e limites pessoais à percepção da interdependência entre os eventos da vida, na construção de uma visão mais integral, global e holística.

Muitos estudos na área da psicologia e da neurociência estão comprovando a influência positiva de práticas que envolvem a espiritualidade como a meditação, recitação de mantras e de yoga, com crianças em fase escolar. Exemplo disso, cito a reportagem que foi publicada em um jornal de longo alcance, “Zero Hora”, no dia 5/12/2014 em Porto Alegre/RS, sobre uma ação da Organização não Governamental (ONG) “Mente Viva” que envolveu 4,8 mil crianças em diferentes estados do Brasil conectadas com o objetivo de praticar a meditação e enviar mensagens de paz. Esta ONG visa disseminar a prática da meditação “em escolas públicas, particulares, creches, projetos sociais como forma de redução dos índices de violência”⁸ e está vinculada ao Grupo Neuropsicologia Clínica e Experimental (PUCRS), um “projeto de pesquisa que visa comprovar cientificamente que a prática da meditação é capaz de provocar mudanças de comportamento”.

Portanto, diferentes práticas pedagógicas são possíveis na educação escolar, como aquelas que integram, ao invés de separar, que impulsionam a criatividade ao invés de restringi-la, que não buscam as certezas, pois confiam no poder criativo das pessoas frente às incertezas.

A seguir, apresento momentos da minha história pessoal para exemplificar de que maneira iniciei este caminho que só agora percebo constituir um *caminho* de pesquisa, e saliento o método que vem construindo este mesmo caminho.

⁷ Expressão utilizada pela socióloga Helena Singer em entrevista ao site Portal do Educador disponível em: <<http://www.portaldoeducador.org/redacao/detalhe/entrevista-helena-singer-para-o-portal-do-educador>>. Acesso em 01/06/2015.

⁸ Trecho da reportagem disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/vida/noticia/2014/12/ong-reune-4-8-mil-criancas-para-meditacao-simultanea-4657422.html>>. Acesso em junho/2015.

4 A CADA PASSO O CAMINHO SE CONSTRÓI

“Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme”, afirma Renato Janine Ribeiro (1999)⁹. Segundo o autor, buscar “terra firme”, ou terreno conhecido em uma pesquisa pode levar a “um esvaziamento do desejo de pensar” (1999, p. 190). Ribeiro comenta que aquilo que instiga o estudante à escolha do tema de pesquisa na área de ciências humanas, tem a ver com o desejo do pesquisador, portanto suscita temor, dificuldade e ansiedade. Sentimentos motivadores da capacidade de inovar, e que não devem ser esvaziados ou reduzidos por uma apressada procura e aplicação mecânica de uma bibliografia de referência ao objeto de estudo (RIBEIRO, 1999). Sendo assim, percebo a legitimidade em “ajustar a nitidez do foco” tal qual um fotógrafo faz quando seleciona a composição de sua captura de imagem, daquilo que constitui o tema escolhido para este trabalho.

A busca por experiências criativas, que propõe alternativas de educação escolar, vem sendo uma constante em minhas vivências profissionais. Essas vivências produzem o “amor a pensar”, a “*libido* de conhecer”, que, como sugere Ribeiro (1999, p.190), devem ser as razões para realizar uma pesquisa. Ainda de acordo com este autor, o método é constituído à medida que trilhamos o caminho da pesquisa e só ao término do trabalho é que conseguimos visualizar como ele se configurou (RIBEIRO, 1999, p.190-191). Me identifico com essas afirmações, pois só depois de oito anos de graduação (o dobro do tempo previsto para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia), quando finalmente encerro uma primeira etapa da formação acadêmica, é que consigo perceber o início do método que vem constituindo esta pesquisa. Há algum tempo comecei a estudar, pesquisar e participar de espaços de aprendizagem que reconhecem a educação como meio possível de desenvolvimento da consciência e que admitem a existência humana multidimensional, integrante e integradora do sistema complexo da vida.

⁹ Artigo em que critica a dependência excessiva da bibliografia de referência e sua aplicação mecânica a um objeto ou *corpus* de estudo, que segundo o autor é o modo como alguns trabalhos de pesquisa vêm sendo realizados no Brasil.

Posso dizer que tive uma *rica* formação escolar, e explico o sentido da palavra *rica* utilizada aqui: estudei em 11 diferentes escolas¹⁰, na grande maioria públicas, em diversas cidades do estado de Mato Grosso, entre as décadas de 1990 e 2000. As práticas pedagógicas, a cobrança dos “conteúdos escolares”, a estrutura física, o modo de lidar com a disciplina, e as normas quanto ao tratamento e cuidado (ou falta dele) entre as pessoas, eram características comuns e repetidas em todas as 11 escolas; como se existisse uma regra que dirigisse e normatizasse a forma como se age na escola. E, olhando hoje para estas vivências, reconheço que a formação que tive, representou o início do meu percurso como pesquisadora da educação escolar.

Por estar bastante envolvida com o tema da educação escolar, e por este ser um tema que me mobiliza e desassossega, questionando as certezas, esta pesquisa se propõe investigar a educação escolar e formas alternativas de como ela se engendra na contemporaneidade.

Ingressei no curso de Pedagogia com um desejo íntimo: compreender as relações que estruturam a educação escolar para contribuir de alguma maneira com seu desenvolvimento. Longe de buscar formas “novas” de pedagogia, métodos perfeitos ou a intenção de “descobrir” a solução para as dificuldades enfrentadas pela educação na escola, este trabalho procura identificar formas de educação que respeite e confie na diversidade cultural das comunidades e em suas produções de sentidos. Que siga mais o caminho da simplicidade e que acredite nas pessoas que compõem a comunidade escolar, reconhecendo que a mudança ocorre somente por meio das intenções e das ações que escolhem praticar. Se “a escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento” (BRASIL, 2013 p.16), convém, portanto, investigar os movimentos criativos que estão (re) inventando a educação escolar.

4.1 CAMINHOS DA PESQUISA

¹⁰ Minha família e eu, saímos de Porto Alegre no ano de 1986 para morar no estado do Mato Grosso por motivo profissional de meu pai, que ocupou cargos em empresas ligadas ao Agronegócio e que estavam recém se estabelecendo em algumas cidades do interior desse estado.

A partir das informações que circulam na internet, postadas por pessoas e coletivos que compõem comunidades socioculturais e escolares que buscam uma educação diferente daquela predominante, foi possível realizar, inicialmente, um arrolamento de experiências e, posteriormente, uma seleção de iniciativas que se transformaram no campo empírico do estudo.

Depois da identificação de diversas iniciativas, realizei a organização e a elaboração de um arquivo em formato digital contendo a captura de tela das várias iniciativas educacionais identificadas como de interesse do estudo, o que me permitiu compor o corpus documental a ser examinado. Tais documentos possibilitam analisar o quanto essas experiências identificadas e escolhidas efetivamente convergem para a criação de uma proposta de educação escolar capaz de integrar uma compreensão de mundo baseada nos paradigmas da complexidade e holístico, que consideram a multidimensionalidade do ser humano e sua interconexão com o todo, e em que medida se contrapõem aos modelos predominantes de educação escolar.

O estudo de caráter qualitativo foi desenvolvido por meio de pesquisas bibliográficas, bem como a pesquisa netnográfica, utilizando-se de buscas em sites, blogs, textos em blogs, reportagens, entre outros. Pressupôs, ainda, a elaboração de um léxico no intuito de mapear e reunir os termos criados e que estão sendo utilizados por teóricos e pessoas envolvidas nas experiências observadas, de modo a identificar as recorrências, as variações e as inspirações comuns.

Depois da identificação das instituições e experiências e reunião dos documentos da pesquisa – capturas de telas através da netnografia – diante do volume e diversidade de iniciativas identificadas, foi preciso fazer um recorte do conjunto com vistas a eleger, a partir de determinados critérios, aquelas que seriam analisadas com maior atenção de modo a responder a indagação da pesquisa.

Os critérios para seleção das iniciativas foram a disponibilidade e a facilidade de acesso aos conteúdos e narrativas das escolas na *internet*, e a identificação de elementos paradigmáticos, quais sejam: a não separação dos alunos em turmas por idades, o brincar como dimensão produtora de conhecimento, a atenção à diversidade cultural, social e econômica, o contato com a natureza como fator de desenvolvimento da consciência de integração e de interdependência ao organismo Terra, e o respeito

aos interesses e ao tempo dos alunos em aprender. A partir destes, foram escolhidas 3 experiências, a saber:

- Escola Caminho do Meio, Viamão, Rio Grande do Sul;
- Escola Comunitária Cirandas, Paraty, Rio de Janeiro;
- Casa Redonda Centro de Estudos, Carapicuíba, São Paulo.

A partir da imersão teórica nos princípios dos paradigmas da complexidade e holístico, elegi aspectos que seriam balizadores da reflexão, e que permitiriam uma compreensão de cada uma das iniciativas, mas também a contrastação entre elas, fazendo operar uma observação transversal do que apresentam e relatam em suas páginas web institucionais ou nas redes sociais em que participam. Estes aspectos são:

- Como organizam sua estrutura física e de funcionamento institucional?
- Quais os referenciais teóricos que sustentam suas práticas (missão, valores e princípios)?
- Quais são as narrativas acerca do dia a dia escolar?
- Como acontecem os processos de ensino e aprendizagem?

5 O CALEIDOSCÓPIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Caleidoscópio é um aparelho de ótica constituído pela união de espelhos de pequenas dimensões que se encontram paralelos a certa direção, e por pequenas partículas de vidro de várias cores, contas, missangas, entre outras; forma diferentes combinações visuais cada vez que passa por algum tipo de movimento. Metaforicamente, minha busca pela identificação de elementos dos paradigmas da complexidade e holístico nas escolas estudadas proporcionou visualizar imagens que me remeteram à ideia de um caleidoscópio. Os espelhos seriam os paradigmas, as escolas seriam as miçangas e as imagens, reflexo da interação entre espelhos e miçangas, passando pelo filtro do meu olhar de observador. Isto me possibilita pensar que não existe o melhor método, a melhor escola, mas sim que a diversidade produz soluções tão criativas quanto variadas.

Um discurso que é comum às experiências aqui analisadas é a ideia de que se inscrevem num movimento de composição de alternativas à forma de educação tradicional e contrapõem-se às práticas escolares institucionalizadas que não tratam a complexidade da vida. São marcantes as expressões: criatividade, empoderamento, consciência de si, autonomia de ação, consciência e desenvolvimento da capacidade de criação em harmonia com a Terra, escuta sensível, corpo como espaço sagrado.

A prática pedagógica na perspectiva de uma cosmovisão holística e complexa reconhece que a escola pode proporcionar um espaço de experimentação onde o aluno possa sentir-se à vontade para buscar compreender seus interesses e seu lugar no mundo. Promover a curiosidade, apresentar os temas que já foram pensados e sobre os quais já foram obtidos conhecimentos para que novos pensadores e possíveis criadores de novidades trilhem, no seu próprio ritmo, o caminho do conhecimento é uma outra possibilidade. A cosmovisão holística e complexa concebe o aluno como ser pensante e igualmente promotor de conhecimento, pois capaz de contextualizar o conhecimento pensando complexamente.

Segundo estas iniciativas escolhidas, é preciso superar a educação escolar que trata apenas uma parte da vida, que elege determinadas disciplinas em detrimento de outras, e não leva em conta a multidimensionalidade humana e, portanto, da educação.

A seguir, apresento as experiências escolares que se relacionam de alguma maneira com os aspectos mencionados anteriormente e como vivenciam a mudança de paradigmas em seu dia a dia.

5.1 ESCOLA CAMINHO DO MEIO, VIAMÃO, RS¹¹

“A esta altura, eu apenas assistia, meio surpresa, meio encantada, sem interferir; [...] e já tinha deixado meu planejamento e minha postura de condução embaixo do tapete”.¹²



Figura 1 - Captura de imagem de tela do site da Escola Caminho do Meio

Localizada na área do Centro de Estudos Budistas Bodsatva (CEBB), na zona rural de Viamão/RS, a Escola Caminho do Meio atende turmas de maternal, educação infantil e ensino fundamental, em dois turnos ou em turno integral. A escola orienta sua prática pedagógica inspirada pela filosofia budista.

Segundo o *site* e página de compartilhamento na rede social Facebook da escola¹³, o eixo das práticas educativas são os “valores cujo foco está na cultura de paz, na responsabilidade universal, no bom coração e na inter-relação entre os seres

¹¹ Disponível em <<http://mandalaescola.org/>> e <<https://www.facebook.com/pages/Escola-Caminho-Do-Meio/140740936001314?ref=ts&fref=ts>>. Acesso em junho/2015.

¹² Extraído do relato feito pela professora Carolina Senna, no blog da turma. Disponível em: <<https://blogdofundamental.wordpress.com/>> (acesso em junho/2015).

¹³ Alguns trechos deste texto foram obtidos no site <<http://mandalaescola.org/>> e <<https://www.facebook.com/pages/Escola-Caminho-Do-Meio/140740936001314?ref=ts&fref=ts>> (acesso em junho/2015).

e o universo” e sua missão é “oferecer uma educação voltada à lucidez e ação vitoriosa no mundo”. A dimensão lúdica e artística é priorizada, pois se fundamenta na perspectiva de que o desenvolvimento destas dimensões favorece a autonomia e respeita o universo das crianças, “que tem no brincar sua mais excelente expressão”. A escola acredita que ao brincar a criança aprende, e que este brincar favorece a ampliação do conhecimento de si, do outro e do mundo.

Outros aspectos centrais da metodologia apresentada pela escola são: o contato com a natureza, a sustentabilidade, o cuidado com a saúde e com a alimentação.

Apesar de haver separação de turmas por idades na educação infantil, que segundo narrativas da escola visam garantir o atendimento das necessidades específicas de cada idade, também se acredita na interação entre crianças de idades diferentes como fator de “enriquecimento do aprendizado”. Sendo assim, a escola possibilita a integração desses grupos em suas práticas pedagógicas como, por exemplo, na realização de mostras culturais e pedagógicas.

O Ensino Fundamental orienta-se segundo o sistema de ciclos e organiza-se pela metodologia de projetos, mantendo um currículo diversificado que visa contemplar conteúdos de maneira interdisciplinar, integrando artes com o desenvolvimento corporal e emocional das crianças de 6 a 9 anos (CAMINHO DO MEIO, 2015).

A escola assenta suas ações numa visão mais “humana da ciência”, e tenta aproximar conhecimento e ética, saberes globais e locais, aspectos teóricos e práticos. Por fazer parte de uma comunidade de estudos budistas e estar situada em uma ampla área verde, que possibilita a circulação de várias pessoas ligadas a movimentos como o de permacultura, ecologia profunda e sustentabilidade, a escola inclui no currículo noções de sustentabilidade e a introdução cotidiana de tecnologias sustentáveis. As crianças participam dessa vida em comunidade, uma vez que estão em contato com os eventos promovidos pela comunidade e pelo Instituto Caminho do Meio, órgão mantenedor e administrativo do CEBB e da escola. Eventos como retiros espirituais, a prática diária budista, estudos e cursos sobre educação, sustentabilidade, ciência, cultura e diversidade, atrai praticantes, estudiosos ou simpatizantes de várias partes do Brasil e do mundo. Isso possibilita o contato das

crianças com uma diversidade de culturas vivenciadas pelas pessoas que circulam pelo centro budista.

A professora do Ensino Fundamental, Carolina Senna, mantém um blog onde publica relatos e fotos, visando o compartilhamento, junto aos pais das crianças, das práticas que realiza com a turma com os pais das crianças. Os pais estão efetivamente interessados na proposta da escola. Abaixo transcrevo um relato em que a professora descreve como sucedeu a construção de um canteiro de plantas, onde é possível identificar princípios dos paradigmas da complexidade e holístico que estão envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

Construindo um canteiro juntos

Em uma semana fria de final de inverno, uma sexta-feira clareou de sol brilhante – seria um ótimo dia para estar fora e esquentar o corpo, boa oportunidade para construirmos um canteiro juntos. Já havíamos olhado áreas onde o sol bate mais tempo ao redor da nossa sala, então conversamos um pouco sobre isso e escolhemos o local.

Ao planejar como trabalharíamos, sentados em roda no tapete central da sala, uma criança trouxe a reflexão: “profe, mas lá na pracinha também precisamos combinar regras!” Outros concordaram e as crianças começaram espontaneamente a listar e discutir regras e combinações para o bom uso do espaço externo. Coisas como: não sujar, não fazer xixi no mato, cuidar das plantas etc. Espontaneamente, eles se levantaram, pegaram seus cadernos e lápis, voltaram para o tapete e começaram a escrever as regras que tinham acabado de criar. Um perguntava ao outro como se escreve algo que tinha dúvida. A esta altura, eu apenas assistia, meio surpresa, meio encantada, sem interferir; me sentia praticamente uma figurante e já tinha deixado meu planejamento e minha postura de condução embaixo do tapete enquanto as crianças trabalhavam sozinhas. Por ser uma situação preciosa e por estar apenas ao lado do processo, pude fotografar o momento deles para compartilhar com vocês. Quando acabaram essa etapa, retomei o planejamento. Sentamos nas carteiras, pensamos o que precisaríamos fazer para construir o canteiro, listamos as etapas de trabalho e depois nos dividimos em grupos (fui anotando na lousa a partir da conversa e fomos lendo juntos). Depois, as crianças da outra turma chegaram, terminamos as combinações e saímos para executar, cada um tendo clareza da sua tarefa lá fora. Assim cumprimos também a parte prática, um pouco antes do lanche e um pouco mais depois. Mesmo no recreio vários quiseram vir trabalhar com a enxada e avançar no preparo da terra, salvando as minhocas como têm aprendido nas aulas de horta (agroecologia) com a professora Cida. Como etapa final, registramos o trabalho e a lista de plantas que colocamos ali – temperinhos, medicinais e chás, bem ao lado da nossa janela (SENNA, 2014).

No início do relato a professora demonstra o cuidado com que busca localizar sua prática no tempo e no espaço de maneira consciente sobre a estação do ano, sobre as características físicas que envolve esta estação e os sentidos físicos e

psicológicos que podem estar envolvidos com tais características do ambiente. Desta maneira, avaliou que poderia ser proveitoso a sensação e o estado de ânimo que uma manhã de sol claro pode suscitar depois de dias de chuva e frio, para a construção de um canteiro, projeto que estava ainda em fase de estudo com a turma. Assim, foi essencial a *visão* da professora que, mantendo sua atenção focada no trabalho com a turma e consciente das condições físicas e de funcionamento da escola, percebeu aquele dia como bom momento para a realização de um projeto que sonhavam realizar. Este fato só possível pelo olhar desta professora que significou aquele momento como proveitoso, evidenciando desta maneira que, retomando Behrens (2007, p. 441), são os paradigmas que “determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica”. Ou seja, na visão de mundo dessa professora é possível aproveitar estes aspectos como geradores de situações de aprendizagens.

Outro aspecto a ser destacado, no relato, é a disposição das crianças na sala de aula: “sentados em roda no tapete central da sala” pois dá indícios de que a apropriação deste espaço pelas crianças se dá de maneira orgânica, pois sentem-se intimamente à vontade e envolvidos em uma atmosfera aconchegante e familiar, integrados ao espaço, fato que contraria a ideia de que para aprender os alunos precisam estar sentados em suas classes, enfileirados e dentro da sala de aula.

Assim, considero que o relato da professora oferece evidências de que é a sua visão de mundo que orienta sua prática, pois a seu ver a aprendizagem não está condicionada às formas tradicionais de agir ou de ocupar o espaço escolar.



Figura 2 - Momento de criação de regras e combinações para o bom uso do espaço externo da escola, espontaneamente proposto pelas crianças.

Outro sinal de que os processos de ensinar e aprender estão baseados em princípios de paradigmas como os da complexidade e holístico, é o respeito com o tempo que a professora proporciona aos alunos com relação à atividade que espontaneamente surgiu entre eles, a criação de regras e combinações para o bom uso do espaço externo. Encantada com a situação, a professora proporcionou tempo para que os alunos resolvessem uma situação que parecia ser urgente naquele momento. Sem pressa em retomar o seu planejamento, a professora encaminhou as atividades que transcorreram em harmonia e cheias de interesse por parte dos alunos, evidenciado pela continuidade da atividade mesmo no horário do recreio.



Figura 3 - Crianças executando as etapas de trabalho na construção do canteiro de plantas.

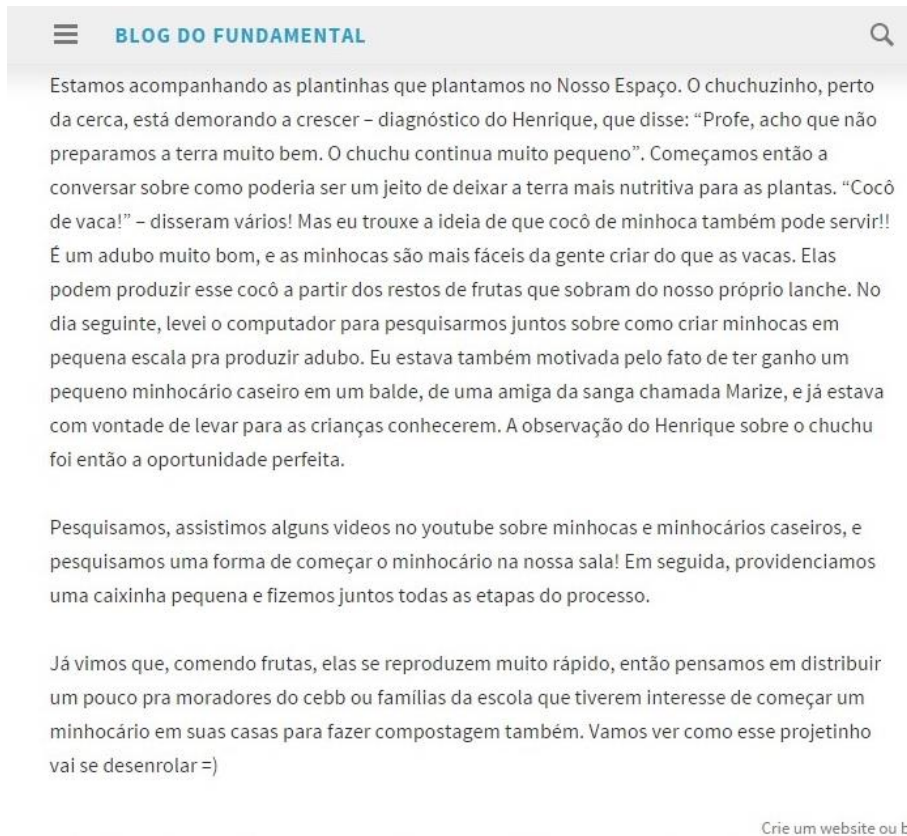
O fechamento das atividades do dia utilizou a produção escrita autoral e contribuiu para organizar o conhecimento.



Figura 4 - Etapa final, registro do trabalho e listagem das plantas colocadas no canteiro.

O desenvolvimento desse projeto “Construção do Canteiro”, proporcionou abertura para outro projeto: a criação de um “minhocário”, visando alcançarem o

objetivo de “deixar a terra mais nutritiva para as plantas”. A imagem abaixo consiste na captura de tela da postagem que demonstra como isso ocorreu, segundo o relato da professora.



Considero que no relato acima, o aspecto fundamental também se relacione com a posição da professora frente aos alunos. Novamente, ela aproveitou o momento em que surgiu a hipótese de seu aluno para desenvolver um projeto no qual já vinha pensando, mas que ainda não tinha ganhado forma. Penso que essa *expertise* está associada com a capacidade de saber lidar com as incertezas. Por manter o pensamento operando de maneira complexa, em um determinado momento consegue-se captar o mote que servirá como possibilidade de caminho a seguir.



Figura 5 - Professora e alunos construindo um minhocário.

A capacidade de aceitar a incerteza possibilita uma forma diferente de ser educador, mais seguro porque mais consciente de seu papel. De acordo com Moraes (1997) este educador é alguém que

já não tem certeza das coisas, que aceita a indeterminação e compreende a complexidade [...] que se coloca na posição de eterno aprendiz, de educador-educando que já não tem vergonha de errar, que prepara o indivíduo para se relacionar com a incerteza, para deixar a posição ilusória de querer controlar tudo e todos, pessoas e fatos da vida (MORAES, 1997, p. 151).

A análise desta experiência permite constatar que a prática pedagógica na perspectiva de uma cosmovisão holística e complexa reconhece que a escola pode proporcionar um espaço de experimentação onde o aluno possa sentir-se à vontade para buscar compreender seus interesses e seu lugar no mundo. Esta escola também busca promover a curiosidade, apresentando os temas que já foram pensados e sobre os quais já foram obtidos conhecimentos para que novos pensadores e possíveis criadores de novidades trilhem, no seu próprio ritmo, o caminho do conhecimento. Ainda, a característica marcante encontrada nas narrativas desta escola é o reconhecimento de que o aluno promove seu conhecimento contextualizando as informações ao pensar complexamente.

5.2 ESCOLA COMUNITÁRIA CIRANDAS¹⁴

“Contemplan a diversidade”. (CIRANDAS, 2015)

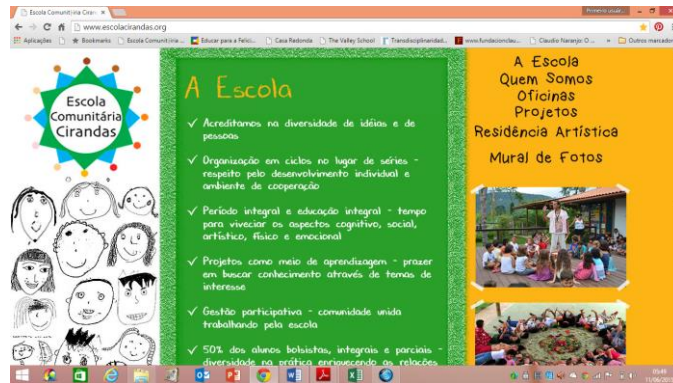


Figura 6 - Captura de imagem de tela do site da Escola Comunitária Cirandas.

A Escola Comunitária Cirandas é uma das três linhas de ação do Instituto Socioeducativo Oju Moran (IOM), sendo que as outras duas linhas de ação são: o “Programa de Apoio à Formação de Educadores” e o “Programa de Apoio à Educação Transformadora”. De natureza sem fins lucrativos, a escola tem como mantenedor este Instituto.

Localizada na cidade de Paraty, Rio de Janeiro, a escola Comunitária Cirandas “reconhece a diversidade de pessoas, de ideias e de caminhos” e partilha a crença de que essa diversidade enriquece as relações pessoais. Busca, juntamente com a comunidade escolar, construir uma escola fundamentada em valores como: “amor pela natureza e sentimento de pertencimento a mesma, amor por si e pelo outro, flexibilidade, autonomia e criatividade”.

Mesmo reconhecendo que, “historicamente, as instituições de ensino têm sido locais de reprodução do modelo socioeconômico vigente e das desigualdades geradas por ele” a Escola Comunitária Cirandas acredita que esta instituição é um dos principais espaços de transformação social, e o referencial teórico que motiva essa crença está, dentre outros, fundamentado pela Antroposofia de Rudolf Steiner e pela Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Por isso, tem como princípio realizar uma

¹⁴ Disponível em <<http://www.escolacirandas.org/>> e <<https://www.facebook.com/escolacomunitariacirandas?fref=ts>>. (Acesso em junho/2015).

educação escolar diferente, “que quebre com as formas ultrapassadas de construir o processo de ensino-aprendizagem”¹⁵. Assim, disponibiliza metade das vagas a alunos bolsistas integrais e parciais e a outra metade a alunos pagantes. Dessa forma, a diversidade socioeconômica é uma realidade, e sobre esse aspecto a vice-diretora Mariana Benchimol¹⁶, afirma: “Temos filhos de banqueiros convivendo com filhos de trabalhadores domésticos. Alguns viraram melhores amigos e frequentam a casa um do outro”.

A escola recebe 53 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, compondo um grande ciclo e o processo de ensino-aprendizagem orienta-se pela metodologia de projetos, favorecendo a construção de conhecimento de maneira integrada e não fragmentada. Em alguns momentos, o grande grupo é dividido em turmas: a turma de iniciação, que recebe as crianças em processo inicial de alfabetização, oportunizando os primeiros contatos com a metodologia de projetos e a turma de projetos, na qual as crianças são encarregadas de desenvolverem um plano de trabalho semanal, diariamente acompanhado pelo educador. As aulas ocorrem em período integral, das 8h às 15h20, favorecendo uma organização harmônica do tempo, sem apressar a realização das atividades nas quais as crianças estão envolvidas. Segundo a narrativa da escola o respeito ao ritmo individual é ponto central, “do mesmo modo que o trabalho colaborativo entre as crianças, o respeito e a autonomia”. Ainda, a escola considera que esta forma de organização respeita o tempo de aprendizado das crianças, gera trabalho cooperativo e oportuniza trabalhar o conhecimento mais profundamente.

A escola segue um modelo de gestão por consentimento, com representantes de toda a comunidade escolar, organizado em três níveis¹⁷:

Deliberativo - composto pelo conselho gestor com cinco “representantes da comunidade – a diretora e mais um membro da equipe escolar, um membro do Instituto Oju Moran e dois familiares – eleitos por seus respectivos grupos”;

¹⁵ Todas estas informações estão disponíveis em: <http://www.escolacirandas.org/>.

¹⁶ Fala da vice-diretora Mariana Benchimol, da Escola Comunitária Cirandas em entrevista concedida à Folha de São Paulo veiculado pelo portal UOL. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/05/1624083-escola-com-50-alunos-em-paraty-rj-aboliu-disciplinas-e-provas-ha-um-ano.shtml>. (Acesso em junho/2015).

¹⁷ Partes deste texto são informações contidas na matéria sobre a escola elaborada pelo Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-comunitaria-cirandas-dialogo-como-base-para-diversidade/>. Acesso em: 19 jun. 2015.

Consultivo – “fórum escolar aberto a toda a comunidade”;

Executivo – “equipe escolar com seus 17 educadores – dentre os quais se enquadram todos os profissionais, independente da atuação direta em sala de aula, como cozinheiras, faxineiras e secretárias – e comissões de trabalho compostas por pais, equipe e amigos da escola”.

Este modelo favorece o respeito às opiniões de todos os envolvidos na comunidade. Fato que, de certa forma, apresenta às crianças uma possibilidade mais harmônica de vivenciar a tomada de decisões, pois as “condiciona a discussões e apresentação de argumentos, e não ao número de pessoas que aderem a determinadas opiniões”. A imagem abaixo é um recorte da captura de tela de uma postagem da escola em sua página da rede de compartilhamento *Facebook*, e demonstra, em parte, como essa gestão é realizada.

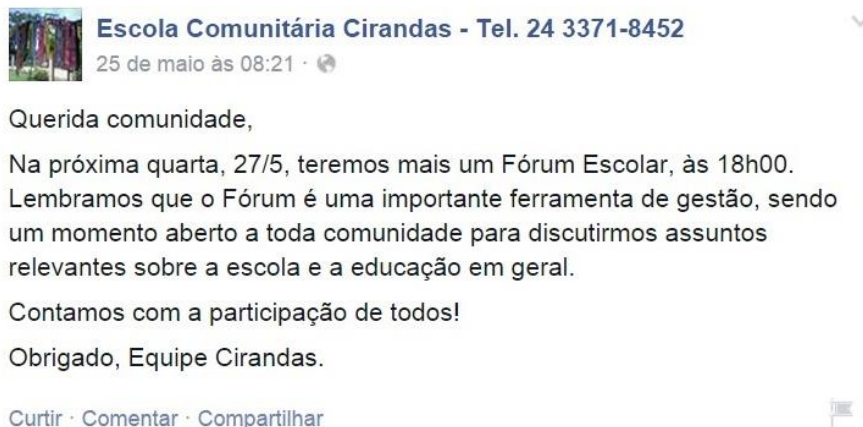


Figura 7 - Narrativa sobre a gestão escolar.

Considero que esta forma que a escola encontrou de gestar sua funcionalidade, dando ênfase aos processos humanos, valoriza o contato e a troca de saberes, e se aproxima do sentido de integração, o que contribui para a afirmativa de Morin (2000, p.47) de que devemos nos reconhecer em nossa humanidade comum e ao mesmo tempo “reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” religando a consciência da condição humana à planetária.

Aegundo a página institucional, a escola também é local onde se realizam encontros de formação continuada, oficinas de manualidades, de música, culturais,

entre outras, abertas à toda comunidade, visando a participação das pessoas tanto para aprender, quanto para ensinar ao oferecer oficinas. Isso valoriza os saberes locais e oportuniza a troca de saberes entre as pessoas da comunidade. Abaixo, outra imagem que narra o dia a dia escolar e evidencia a proximidade entre instituição e comunidade.

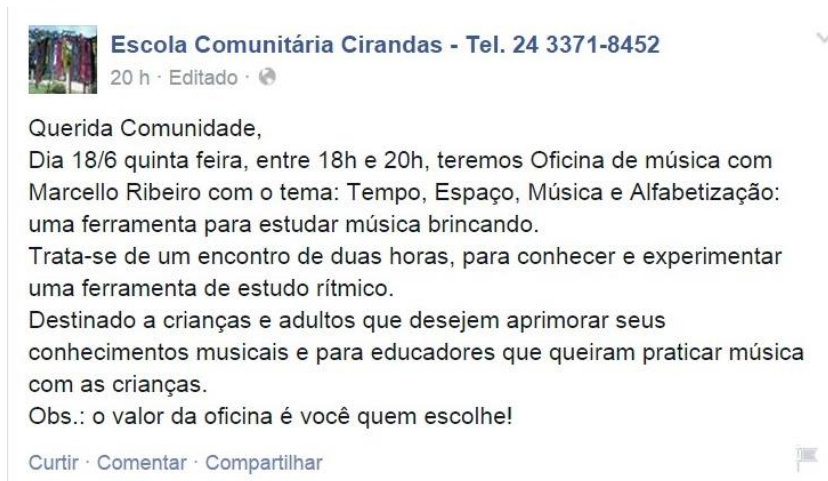


Figura 8 - Narrativa sobre a relação entre instituição e comunidade.

Ainda, a escola acredita “na arte como caminho de autoconhecimento e criatividade, no respeito ao tempo e às formas de aprendizagem de cada indivíduo e no diálogo verdadeiro como forma de construir as relações”. Busca concretizar essa crença por meio de um projeto chamado “Residência Artística”, que consiste na hospedagem de educadores artistas na sede da escola para que desenvolvam oficinas com as crianças da escola e da comunidade como um todo. Os “arteducadores”, como são chamados pela escola, são selecionados por meio de sua proposta de trabalho e análise de currículo. O tempo máximo de hospedagem na escola é de 6 meses e os projetos contemplam variadas manifestações artísticas, como música, artes plásticas, circo, audiovisual, dança, entre outros. Essas oficinas acontecem diariamente entre 15:20h e 17:00h, período destinado também para receber outros parceiros, como pais de alunos, que queiram desenvolver oficinas para crianças. Assim, os arteducadores são responsáveis por desenvolver suas próprias oficinas e receber outrosicineiros.



Figura 9 - Pannel de fotos “Cirandas da Primavera”, disponível no site da escola, que reúne imagens da realização de uma prática nomeada como: “Cirandas da Primavera”, em que várias pessoas da comunidade escolar participaram.

Uma característica marcante desta comunidade escolar é a integração entre as pessoas. Segundo suas narrativas, a escola mantém-se aberta à comunidade, pois percebe esse encontro como produtor de conhecimentos, desenvolvendo o sentido de comunidade, o respeito e a celebração da diversidade.

Segundo Moraes (1997) vivemos a “Era das Relações” e educar para esta era

significa preparar os indivíduos para que reconheçam a interdependência dos processos individuais e coletivos, para a “transpessoalidade” dos contatos entre os seres vivos, entre o ser humano e o mundo da natureza da qual ele é parte integrante. Implica também a possibilidade de a educação vir a despertar maior consciência espiritual para que compreendamos que nossa jornada é individual e coletiva, que vivemos num processo de comunicação e interdependência global baseado em nossa conexão com o Todo. (MORAES, 1997, p. 226)

Nesse sentido, pude encontrar aproximações entre as práticas desta escola com o desenvolvimento das pessoas relacionado às capacidades de pensar a conexão das escolhas, sentimentos e desejos pessoais em relação ao entorno em que estão circunscritas. Portanto, refletir sobre o impacto e a interdependência das escolhas e da ação pessoal no todo.

5.3 CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS¹⁸

“Todas as crianças do mundo devem ser atendidas amorosamente e precisam ser ouvidas porque elas estão anunciando coisas profundamente novas”. (CASA REDONDA, 2015)



Figura 10 - Captura de imagem de tela do site da Casa Redonda Centro de Estudos.

Inicialmente, considero importante destacar o cuidado com que a Casa Redonda Centro de Estudos elabora o texto de apresentação de sua proposta, disponível em sua *homepage*. Me chamou a atenção o fato de auto definir-se como um centro de estudos e não como escola. Tal aspecto demonstra a seriedade com que parecem tratar o tema da educação escolar, aspecto que busco respeitar na escrita desta parte do trabalho, mas antes saliento, na citação abaixo, que não será nenhum problema referir-me a esta instituição como *escola*, se respeitar o significado que dão a ela suas narrativas:

Somos uma Escola? Sim, se nos reportarmos à etimologia da palavra escola, que em grego (skhole) quer dizer “Tempo Livre”. Sabemos que fazemos parte de uma CASA onde a cada dia arredondamos o sonho de esperar uma humanidade que aceite a gratuidade da vida, assim como as crianças, ao BRINCAR, entregam-se à liberdade de SER, aqui e agora, em toda a sua inteireza. (CASA REDONDA, 2015)

Localizada em Carapicuíba, São Paulo, A Casa Redonda Centro de Estudos é uma escola de educação infantil que recebe cerca de 30 crianças, meninas e meninos com idades entre 2 anos e meio e 7 anos (CRUZ, 2005). A convivência das crianças

¹⁸ Disponível em: <<http://acasaredonda.com.br/>>. (Acesso em junho/2015).

no espaço da Casa Redonda se dá por um compartilhar da infância, dos espaços, da criação de brincadeiras próprias, de escolhas espontâneas de diferentes atividades. “Elas se integram e interagem movidas por interesses comuns, independentemente de sua faixa etária, pois inexistem classes ou separações artificiais por idade”. (CASA REDONDA, 2015)

Cerca de 6 educadores acompanham o desenvolvimento das atividades entre as crianças, e são chamados pela instituição de “Professores Brincantes”¹⁹. Na visão da escola, “suas formações universitárias são significativamente ampliadas através da reflexão constante sobre a experiência vivida com as crianças, que são os verdadeiros sinalizadores de suas práticas educacionais”. (CASA REDONDA, 2015) O dia a dia nesse espaço é pensado para favorecer o encontro das crianças consigo mesmas, mediado pelos vínculos que “diariamente vão estabelecendo consigo próprias, com seus companheiros e com os adultos presentes nesta jornada.”

A escola pauta suas atividades pelo “conhecimento e reconhecimento” da existência de um modo próprio de ser criança e da presença de uma cultura infantil que afirma o brincar “como uma linguagem universal de conhecimento, iniciando o ser humano em sua trajetória de eterno aprendiz.” Deste modo, a visão de educação infantil da Casa Redonda concebe uma íntima afinidade entre a criança, o brincar e a natureza.

Em vários textos e nas fotos disponíveis no site da escola, é possível encontrar consonâncias com os elementos de mudança paradigmática na educação e na sociedade. Ao analisar as narrativas desta instituição, escolho destacar um aspecto que considero fundamental, por estar em sintonia com elementos dos paradigmas da complexidade e holístico: a concepção de criança como ser multidimensional e a ênfase naquilo que é aprendido “através do coração”. Para a Casa Redonda, educação não é apenas produto de uma dimensão mental ou intelectual, mas sim o fluxo constante entre a multidimensionalidade humana. Segundo as narrativas da escola, para pensar a educação “através do coração”, “é preciso coragem. CORAGEM a ação do coração.” A imagem abaixo, revela considerações da escola neste sentido:

¹⁹ Alguns trechos deste texto foram obtidos no site <http://www.acasaredonda.com.br/>. Acesso em junho/2015.



Essa sintonia neurológica entre o cérebro e o coração trazida atualmente pela ciência irá, certamente, colaborar na redefinição do espaço educacional, hoje unilateralmente ocupado pelo referencial cognitivo. Essa reunião será a propulsora de um salto quântico na história da educação do século XXI, que chega no seu início ainda revestida pela roupagem racionalista do século XVIII, quando o poeta William Blake, desde lá, antecipava o perigo da unilateralidade ao expressar em seus versos: “As crianças do futuro irão dizer que no passado o amor, o doce amor, era pecado”. As crianças do futuro são as nossas crianças, a maioria adoecida pela dissociação que a educação referendou, e referenda ainda, em suas grades curriculares, em que se estampa a fragmentação de um ser cujo corpo se restringe à cabeça. Ora, o sutil da educação já está aí anunciado pela rebeldia das crianças e pela insatisfação de uma grande parcela de professores com o atual modelo da maioria de nossas escolas. Aqui e ali começam a surgir elementos de reconhecimento, a partir da interligação entre as várias áreas do conhecimento, em que imparcialidade do sujeito passa a ser questionada, animando, isto é, trazendo à tona a alma humana como presença viva no processo criador de construção do conhecimento.

Figura 11 - Captura de tela do site da Casa Redonda Centro de Estudos. Trecho do texto em que a escola reflete a respeito da educação escolar e as mudanças que vêm ocorrendo em sua concepção..

O relato demonstra que a educação não pode enfatizar apenas a dimensão intelectual, pois o ser humano transborda esta dimensão e constitui-se num complexo entre diversas dimensões. E, este tipo de educação é evidenciado no dia a dia desta escola no que diz respeito à forma como a dimensão tempo é considerada nas práticas de ensino e aprendizagem. A criança é livre para escolher as experiências que irá vivenciar; o espaço físico e institucional foi arquitetonicamente pensado de maneira a estabelecer um contato com esse espaço numa dimensão sagrada, de maneira que as crianças pudessem sentirem-se donas do espaço em íntimo contato com a natureza. As imagens abaixo são momentos em que a escola proporciona atividades relacionadas com o desenvolvimento da sensibilidade, utilizando o conceito do corpo como espaço sagrado de experimentação e expressão da vida. Oportunizando o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o mundo.



Figura 12 - Momentos em que a escola oportuniza práticas de sensibilização para o desenvolvimento do cuidado de si, do outro e do mundo.

A prática e as narrativas dessa escola permitem pensar que é preciso superar a educação escolar que trata apenas uma parte da vida, que elege determinadas disciplinas em detrimento de outras, e não leva em conta a multidimensionalidade humana e, portanto, da educação. A educação escolar aqui caracterizada, se reconhece como lugar de experienciar o conhecimento, realizar práticas centradas na inteireza do ser, no intuito de fazer convergir pensamento, sentimento e intuição. E a ação pedagógica é motivada por princípios que aceitam a existência de diferentes e variadas formas de ver e agir no mundo.

6 CONSIDERAÇÕES: UM PONTO, MAS NÃO UM PONTO FINAL

A pesquisa constatou que é possível criar formas diferentes de educação escolar quando a intenção da prática pedagógica leva em conta que o ser humano habita e expressa vida em diferentes dimensões: cósmica, planetária, espiritual, emocional, intelectual, psíquica, biológica, física, cultural, social, histórica e que são as escolhas da forma de expressão nessas dimensões que produzem a realidade na qual vivemos.

O praticante da docência nessas instituições, percebe sua situação como ser histórico e social, que sofre influências do meio e influi nele e se reconhece responsável por suas atitudes diante de pessoas e meio ambiente em que vive. Percebe, também, a existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes e trata o conhecimento humano através da percepção da complexidade da vida, compreendendo os conteúdos integrantes e integrados.

A ênfase da prática docente nestas experiências escolares está na aprendizagem e estabelece como foco a maneira como o aluno aprende.

É possível constatar que esta forma de abordar a educação, pelo viés dos paradigmas da complexidade e holístico, contribui para a concepção de aluno como sujeito, capaz de construir seu repertório de saberes e organizar sua aprendizagem. Sendo assim, busca oferecer espaço para suas manifestações e tenta conhecer os caminhos de seu pensamento como auxiliar no processo do desenvolvimento de suas aprendizagens, permitindo a emergência de outros caminhos, outras possibilidades.

Foi possível perceber, ainda, que os objetivos da prática escolar, quando fundamentada pelos elementos paradigmáticos emergentes já descritos, proporcionam espaço no tempo escolar para que os alunos se sintam à vontade para expressarem suas singularidades e se perceberem integrantes e integrados em um grupo no qual existem tantas outras singularidades.

Considera igualmente os sonhos desses estudantes, no sentido de uma escuta atenta do que eles têm a dizer, o que possibilita a reflexão sobre a percepção, ou a visão de mundo que se cultiva.

Ainda, o planejamento funciona como ferramenta, pois auxilia a organização das intenções quanto às demandas observadas junto aos alunos. A elaboração do planejamento, desse modo, precisa levar em conta a presença no tempo. A consciência afinada com este propósito realiza auto avaliações que renovam ininterruptamente o repertório de atuações dos professores.

Enfim, o estudo reconhece que essas iniciativas vêm produzindo diferentes práticas na educação escolar e, sobretudo, diferentes modos de se relacionar com a vida. Isso não significa afirmar que existam práticas inteiramente novas e puras, pois ainda subsistem traços da forma escolar predominantes até nossos dias. Estamos, de fato, em movimentos de (re) invenções. Convém dirigir-lhes maior atenção.

O mundo visto pela ótica da cosmovisão holística e complexa, reposiciona o ser humano com relação à sua ação, conferindo maior responsabilidade sobre suas escolhas. Favorece também o autoconhecimento, ou aquilo que Moraes (1997) define como o trabalho do espaço interno no intuito de melhorar os espaços externos criando desta forma “uma nova ecologia social, uma nova ordem mundial baseada em novas formas de relacionamento; uma ordem de harmonia, fraternidade e solidariedade humana” (MORAES, 1997, p.227). O que aliás, também é pensado por Edgar Morin (1996, p.253), que nos apresenta “o sentimento de uma comunidade de destino profundo, que alie a ideia de solidariedade e de fraternidade.”

Considero, por fim, que este trabalho é apenas um primeiro passo que poderá se constituir numa caminhada de aprofundamento deste tema em que os desafios seguintes passam pela imersão no ambiente físico e não apenas virtual destas experiências escolares.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.. A extinção dos professores: a política cultural do ensino em casa. In: SANTOMÉ, Jurjo Torres; PARASKEVA, João M.; APPLE, Michael W. **Ventos de desescolarização: A nova ameaça à escolarização pública**. Lisboa: Plátano Editora, 2003. p. 116-141.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação, Porto Alegre: RS, ano XXX, v. 63, n. 3, set./dez., p. 439-455, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>> Acesso em: 19/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. **Textos Institucionais**. Disponível em: <<http://www.acasaredonda.com.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1989. 133 p.

ESCOLA COMUNITÁRIA CIRANDAS. **Textos Institucionais**. Disponível em: <<http://www.escolacirandas.org/>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **O tempo nos projetos de trabalho**. Pátio Revista Pedagógica, nº 30, maio/jul, 2004. p. 12-15

MANDALA ESCOLA. **Escola Caminho do Meio**. Disponível em: <<http://mandalaescola.org/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008.

_____. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papius, 1997.

_____. **Transdisciplinaridade e educação**. Disponível em: <http://www.rizomafreireano.org/index.php/transdisciplinaridade-e-educacao--maria-candida-moraes>. Acesso em 14/03/15.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília Df: Cortez, 2000. 118 p. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho.

_____. Complexidade e Liberdade. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya; e outros. **A Sociedade em Busca de Valores:** para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 239-254.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p. Tradução de Eloá Jacobina.

PARODE, Valquíria Pezzi. **Consciência Cósmica:** educação transdisciplinar e estética biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional. 2010. 442 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PRIGOGINE, Ilya. O Fim da Certeza. In: MENDES, Candido et al (Org.). **Representação e Complexidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 47-67.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. IN: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos:** um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. p. 23-46

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: ARTMED, 2005. 216p.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo como texto da experiência. Da qualidade de ensino à aprendizagem. IN: _____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 117-131

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Escola e família: duas instituições em confronto? In: SANTOMÉ, Jurjo Torres; PARASKEVA, João M.; APPLE, Michael W. **Ventos de desescolarização:** A nova ameaça à escolarização pública. Lisboa: Plátano Editora, 2003. p. 15-56.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TUTIKIAN, Jane (Org.). O guardador de rebanhos, VII. **Fernando Pessoa. Obra Poética II: Poemas de Alberto Caeiro.** Porto Alegre: L&PM, 2006. 144 p.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. A crise de fragmentação: gênese e propostas de solução. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento.** 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

ANEXOS

ONG reúne 4,8 mil crianças para meditação simultânea

Ação faz parte de projeto que pretende reduzir índices de violência em escolas públicas

05/12/2014 - 16h26min

Compartilhar 



Na última terça-feira, alunos da Escola Estadual Mariz e Barros, no bairro Mario Quintana, participaram de ação que envolveu quase 5 mil crianças brasileirasFoto: Lauro Alves / Agencia RBS

Em dois momentos desta terça-feira, crianças gaúchas e brasileiras estiveram conectadas em prol de uma só causa: esvaziar a mente e pensar na paz. Por meio de um projeto de meditação em sala de aula, 4,8 mil crianças em todo o país participaram da ação da [ONG **Mente Viva**](#), que dissemina a prática em escolas

públicas, particulares, creches, projetos sociais como forma de redução dos índices de violência. Em breve, escolas de Portugal, Espanha e Argentina também vão aderir à prática.

Ao mesmo tempo, porto-alegrenses, gramadenses, curitibanos, paulistanos e crianças de outros Estados repetiram em coro as palavras "Eu estou em paz, Minha família e meus amigos estão em paz, Minha escola está em paz, Meu bairro está em paz, Minha cidade está em paz". Entoadado por apenas 15 minutos, o mantra é capaz de reverter sentimentos ruins em bons e com isso, transformar o comportamento das crianças, segundo uma das coordenadoras do projeto, a psiquiatra indiana Anmol Arora.

No bairro Mario Quintana, [um dos mais violentos da Capital](#), a Escola Estadual Mariz e Barros (foto) é uma das 194 instituições do país que participa da ação. Ao todo, são 30 mil crianças registradas. Além da meditação coletiva, um projeto de pesquisa que visa comprovar cientificamente que a prática da meditação é capaz de provocar mudanças de comportamento.

— Embora internacionalmente já estejam consolidados os benefícios da meditação, no Brasil passos ainda tem sido dados neste sentido. Não há pesquisas indicando quais os benefícios da meditação realizada de maneira coletiva em salas de aula — diz a psicóloga e pesquisadora do Grupo Neuropsicologia Clínica e Experimental Hosana Alves Gonçalves.

Foi neste contexto que o Grupo Neuropsicologia Clínica e Experimental (PUCRS) realizou um estudo piloto numa escola de Gramado, para verificar os efeitos no funcionamento cognitivo das crianças. Os participantes foram crianças do 5º ano que meditavam diariamente. Entre os resultados, Hosana destaca o aumento das capacidades de inibição (não agir de maneira impulsiva), de linguagem (vocabulário), velocidade de processamento (realizar tarefas com rapidez e acurácia) e processamento inferencial (compreender informações implícitas na

fala). Atualmente, outras escolas fazem parte do projeto. Em 2015, serão estudados os efeitos cognitivos, sociais e clínicos da meditação em crianças de 1º ao 9º ano.

Curso gratuito

— Promovida pela ONG *Mente Viva*, a ação é resultado da unificação de profissionais de várias áreas interessados no bem-estar e na redução da violência nas comunidades.

— Sediado em Porto Alegre, este grupo tem como objetivo a conscientização, o desenvolvimento da paz e a redução da violência na sociedade por meio de técnicas de mentalização, meditação, respiração e relaxamento.

— O trabalho se estende à capacitação dos professores. Neste sábado, 6, a *Mente Viva* realiza o primeiro encontro regional dos seus voluntários e um curso sobre teoria e prática da meditação. O evento ocorre das 15h às 19h, no Jardim Botânico de Porto Alegre (Rua Doutor Salvador França, 1.427).