

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL
CULTURAL

CLARISSA PALMA DINIZ FERREIRA DE BRITO

BEM-VINDOS SEJAM ARES DE MUNDANÇA:
NOVOS PARADIGMAS PARA A ESCOLA E APORTES DA EDUCAÇÃO
BIOCÊNTRICA

NITERÓI
2014

CLARISSA PALMA DINIZ FERREIRA DE BRITO

BEM-VINDOS SEJAM ARES DE MUNDANÇA:
NOVOS PARADIGMAS PARA A ESCOLA E APORTES DA EDUCAÇÃO
BIOCÊNTRICA

Monografia apresentada ao curso de
Graduação em Produção Cultural da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para a obtenção do Grau
de Bacharel.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a NEIDE APARECIDA MARINHO

NITERÓI

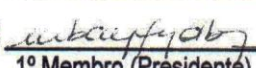
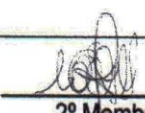
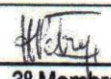
2014



ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL DO CURSO DE PRODUÇÃO CULTURAL

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	
Nome do Candidato: CLARISSA PALMA DINIZ FERREIRA DE BRITO	Matrícula: 10933001
Título do Trabalho: BEM-VINDOS SEJAM ARES DE MUNDANÇA: NOVOS PARADIGMAS PARA A ESCOLA E APORTES DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA	
Orientador: Drª Neide Aparecida Marinho	
Categoria: Monográfica	Data da Apresentação: 05.12.2014

BANCA EXAMINADORA
1º Membro (Presidente): Drª Neide Aparecida Marinho
2º Membro: Drª Luciana Esmeralda Ostetto
3º Membro: Drª Helene Cecile Petry

AVALIAÇÃO:		
Análise / Comentário <p>A banca destaca a qualidade e beleza do texto tanto na linguagem quanto no diálogo coerente entre os diferentes autores e áreas.</p> <p>A escrita autoral é uma marca do trabalho, o que é raro na graduação. Pela relevância do tema a banca marcou a continuidade da pesquisa e sua socialização.</p>		
Nota Final (média dos três integrantes da Banca Examinadora): 10,0		
ASSINATURAS		
 1º Membro (Presidente) Em nome de Neide Aparecida Marinho	 2º Membro	 3º Membro

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

B862 Brito, Clarissa Palma Diniz Ferreira de.
Bem-vindos sejam ares de mundaça: novos paradigmas para a escola e aportes da educação biocêntrica / Clarissa Palma Diniz Ferreira de Brito. – 2014.
98 f.
Orientadora: Neide Aparecida Marinho.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Produção Cultural) – Universidade Federal Fluminense, 2014.
Bibliografia: f. 85-90.
1. Escola. 2. Educação. I. Marinho, Neide Aparecida.
II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social. III. Título.

CDD 370.1

CLARISSA PALMA DINIZ FERREIRA DE BRITO

BEM-VINDOS SEJAM ARES DE MUNDANÇA:
NOVOS PARADIGMAS PARA A ESCOLA E APORTES DA EDUCAÇÃO
BIOCÊNTRICA

Monografia apresentada ao curso de
Graduação em Produção Cultural da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para a obtenção do Grau
de Bacharel.

Aprovada em dezembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Neide Aparecida Marinho - Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Hélène Cécile Pétry
Universidade Federal Fluminense

NITERÓI

2014

Dedico a

Clarissa-menina e a todas as Crianças.

Ao Rubem e ao Manoel, que avuaram
esse ano pras copas de dois ipês, um
amarelo e o outro lilás.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

com devoção, à dimensão do sagrado, Zara Tempo, aos meus ancestrais e guias espirituais.

Aos meus pais, Maria Thereza Palma Diniz e João Henrique Ferreira de Brito, pela dádiva da vida e a infância que me proporcionaram.

A minha avó, Orsely Guimarães Ferreira de Brito, filósofa amada que virou cartomante no fim da vida, pelas histórias inventadas que me contava ao pé da cama antes de dormir. E a minha outra avó, Maria Luiza Palma Diniz, rosa que foi colhida antes da hora.

Ao meu irmão Theo, pelas garrafas de café carinhosas e compreensivas e a minha irmã Anna Amandi pelo olhar encorajador de que “tudo iria ficar bem”.

A minha dinda Márcia Brandão, pela sua grandeza de espírito, eterna fonte de inspiração.

A minha babá, Isabel, pelos cuidados e descuidos, e a sua mãe, amada pretinha velha Sá Maria, que me ensinou que meninas e mulheres usam saia.

As queridas amigas Violeta Pavão e Manoela Hartung pelo presente da nossa sempre-viva com-vivência e conexão.

Deste lado do mar à minha irmã Esther Martins, por tudo.

E do outro lado do mar, a minha outra irmã, Aurika Valantonytė, também por tudo.

A querida amiga, punho forte e coração tranquilo até o fim, e “orientadora” nas horas vagas, Ana Clarissa Fernandes.

Ao João Arthur Soares, amado, que sempre acreditou que eu conseguiria terminar este trabalho.

A querida amiga Luisa Hardman, que me presenteou com o livro do Rubem Alves contando “a Ponte”, livro que viria a me mudar pra sempre.

Ao apoio, amor e amizade das queridas amigas Liz Tibau, Laura Mello e Júlia Lima.

Ao amigo Vitor Ribeiro pela revisão cuidadosa e ajuda nas “horas mais apertadas” do ano inteiro.

A Laís Beserra pela presença encantada e por ter me falado pela primeira vez em Educação Biocêntrica.

A Priscila Teixeira de Oliveira e Rosa Portugal Guimarães que, com precisão de mãos de fada cuidavam das palavras e dos preparados florais que tanto me auxiliaram neste processo monográfico.

A Claudia Simone Santos Oliveira, mulher que me ensina e inspira desde pequenina. Assim como o pai de minha irmã, John Baker. Dois viajantes que encontraram pouso além-mar.

A vista da janela do meu quarto, companheira de monografia, que dá para a pracinha na qual brinquei nas minhas férias de verão quando menina. Também aos passarinhos, árvores, chuva e sol, que por esta janela passaram, bem como as vozes, gritos e risadas das crianças que não sei os nomes, mas que ecoam nestas páginas.

Ao sobrenome dos autores Terezinha Flores e Feliciano Flores, que encheram meu trabalho de flores e de vida. Quisera eu poder colocar imagens no lugar da palavra grafada!

A CONANE - Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação, que aconteceu em novembro de 2013 em Brasília e foi um espaço fundamental para que

a vela acesa em meu peito brilhasse cada vez mais forte, no sentido de desenvolver esta e outras pesquisas.

Aos meus professores e professoras, em especial a professora Dylza e seu olhar felino, a lá Clarice Lispector.

Aos mestres Latuf Isaías Mucci e Luiz Mendonça e a mestra Marisol Barenco, por oferecerem sentido à universidade.

A orientadora Neide Aparecida Marinho por todo auxílio e palavras de incentivo, bem como pela guiança desta pesquisa.

As professoras queridas Luciana Esmeralda Ostetto e Hélène Cécile Pétry, por todos os ensinamentos e inspirações e por aceitarem compartilhar do momento da apresentação deste trabalho.

As queridas educadoras Myrian Mesquita Porto, Solange Pavão Pampuri, Maria Cristina de Moraes e Hélène Arthur Delmonte, por aceitarem o meu convite para participar desta pesquisa e pelos reencontros deliciosos.

Adendo final, não por acaso escolho somente mulheres para a minha banca, bem como para os encontros. Acredito profundamente que uma mudança na educação passe também por uma despatriarcalização desta. Aproveito estas páginas para louvar e celebrar os trabalhos desenvolvidos por essas 7 mulheres pela nova educação, cada uma agregando uma cor ao arco-íris desta pesquisa: Neide, Luciana, Hélène, Solange, Cristina, Hélène e Myrian.



Figura 1 - Community collaborative mandala dedicated to children everywhere
(Martha Dyer)

Todo es ronda

Los astros son ronda de niños,
jugando la tierra a espiar...

Los trigos son talles de niñas
jugando a ondular..., a ondular...

Los ríos son rondas de niños
jugando a encontrarse en el mar...

Las olas son rondas de niñas,
jugando la Tierra a abrazar...

Gabriela Mistral

RESUMO

O presente trabalho visa contribuir para mudanças na educação a partir da crítica do modelo de escola convencional e da apresentação de propostas alternativas. Parte de um reconhecimento sobre o espaço-escola predominante, ressaltando suas origens religiosas e militares e suas consequências para a humanidade. Em seguida, reflete acerca de novos contornos para este espaço através de uma mudança de paradigma, apresentando a Educação Biocêntrica como exemplo de uma abordagem inovadora e pertinente na construção de uma nova escola e uma nova educação. Por fim, apresenta relatos pessoais a partir de encontros com educadoras que dialogam com novos modelos de educação e que marcaram, em diferentes momentos, a vida da autora, tendo como resultado um livro-objeto composto por trabalhos artísticos elaborados a quatro mãos, em cada um desses encontros.

PALAVRAS CHAVES: Escola, Novos paradigmas, Educação, Princípio Biocêntrico, Educação Biocêntrica, Livro-objeto.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Community collaborative mandala dedicated to children everywhere	07
FIGURA 2 – M de Montanha.....	64
FIGURA 3 – Trabalho Artístico Circularidade e Amor	68
FIGURA 4 – S de Sol	69
FIGURA 5 – Trabalho Artístico Mãos e Elo.....	72
FIGURA 6 – C de Cristal.....	73
FIGURA 7 – Trabalho Artístico Espiritualidade e Eu.....	77
FIGURA 8 – H de Horizonte.....	78
FIGURA 9 – Trabalho Artístico Convivialidade e Processo de Amadurecimento..	82
Figura 10 – A maleta mágica.....	92
Figura 11 – Seus encantos.....	92
Figura 12 – Apresentação da pesquisa.....	93
Figura 13 – Flores do Jardim.....	94
Figura 14 – Livro-objeto 1.....	94
Figura 15 – Livro-objeto 2.....	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – A relação entre as Linhas de Vivência e a ação biocêntrica, em contraponto à ação predominante no sistema escolar	91
---	----

SUMÁRIO

PREFÁCIO – PROSA PRA ROSA	12
MEMORIAL.....	14
INTRODUÇÃO – PARTIR DE ONDE? DO PARTO, ORAS!	20
1 SOBRE ESCOLA, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	23
1.1 A Velha Escola.....	23
1.2 Uma Nova Escola.....	34
2 MUDANÇA DE PARADIGMAS E APORTES PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO	39
2.1 Por uma Cultura Holística	39
2.2 Aportes da Educação Biocêntrica	47
2.2.1 Contato com a natureza, o entorno e os instintos	50
2.2.2 Corporeidade e as vivências	53
2.2.3 Afetividade, convivência e a criação de vínculos	55
3 RE-ENCONTRAR-SE	58
3.1 Metodologia.....	60
3.1.1 Os encontros.....	60
3.1.2 As conversas.....	61
3.1.3 Os relatos dos encontros	61
3.1.4 O livro-objeto.....	62
3.2 Relatos.....	64
3.2.1 Encontro das palavras Circularidade e Amor.....	64
3.2.2 Encontro das palavras Mãos e Elo.....	69
3.2.3 Encontro das palavras Espiritualidade e Eu.....	73
3.2.4 Encontro das palavras Convivialidade e Processo de Amadurecimento.....	78
4 (IN)CONCLUSÃO – QUANDO CONTINUAR É PRECISO.....	83
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXOS	91

PROSA PRA ROSA

Princípio. Princípio de vida, princípio divino. Despencar do alto céu, estrelacadente, e mergulhar num útero, primeiro lugar que habitamos, cada um de nós, seres humanos. Se com-formar corpo através da nutrição de outro ser. Galgar o mundo lá fora junto a este mesmo ser, e assim ser amparados por outros ainda. Do centro de cada corpo um elo que liga, ficando marcados para sempre, com o sinal umbilical. Uma comunidade que espera e deseja que mais um ser chegue a seu seio pleno de vida. Bebe-se deste círculo, desta comunidade inicial desde este momento e para sempre, elo que se configura com o próprio ato de estar vivo, uma vez que esses outros seres zelam e acarinham tempo o bastante para tal.

Bem-vindos sejamos ao terreno da infância!

Ao glorioso estado de espírito do ser-criança, que reside em qualquer ser humano de zero a cento e alguns anos. Este estado presença que denota acima de tudo à vida manifesta, livre e pungente; que quando reside nos pequenos corpos não cabe em si, exala, irradia. Conforme os corpos crescem e as coisas se sucedem, depende de cada um cuidar dessa chama, desse lugar único da existência, esse estado presença, uma vez que, não sei por que, inventaram que gente grande não é criança e que criança não é gente grande, que são coisas diferentes e incongruentes. Eu discordo, uma vez criança, sempre criança! Se me disserem que não, pois bem, viro as costas e vou cuidar de brincar com a minha, porque eu sei muito bem do que ela gosta e desgosta e, portanto, obviamente, trato de atestar sua existência dentro em mim.

Mas, verdade seja dita, muita gente deixa de brincar com a sua própria criança, com o seu eu-criança, chegam mesmo a acreditar que é tudo separado e que um dia se foi e que agora não se é mais. O engraçado é que todo mundo se lembra com o maior sorriso no rosto se fechar os olhos e pensar nesse lugar chamado infância; mesmo uma velhinha que já esteja meio esquecida, alguma história boa se lembrará, e mesmo assim, se não lembrar, inventará! Mesmo se a pessoa estiver carrancuda ou cabisbaixa, achando que não se lembra de nada de bom desse tempo, um sonho vai tratar de lembrá-la, quando ela menos esperar.

Pois não temos como fugir, para sermos, temos que ter sido assim, pequeninos, crianças. É lá do início que estou falando, de quando nem andar, ou falar, nós sabíamos. Aos poucos os outros nos mostraram como funciona o lugar onde decidimos cair. Nós vamos caminhando e escolhendo ir por ali ou por aqui,

crescendo. Vamos aos poucos largando do seio da nossa primeira comunidade, e entendendo que existem mais uma infinidade de coisas a se desvendar. Outras crianças, animais, plantas, pessoas, lugares, texturas, sabores. O nosso mundo se expande. Inter-relacionamos-nos para além do espaço-útero ao qual chamamos casa, ou família.

Eis que muitos de nós, nos últimos tempos, passamos a adentrar um espaço específico a partir daí, alguns ainda bem pequenos, outros já maiorzinhos. Um espaço chamado escola. Espaço que passamos boa parte da nossa existência a partir daí, espaço em que continuamos crescendo de tamanho e dentro também. Onde passamos a cuidar da nossa chama interior ou não, porque cada escola é diferente da outra, depende de quem está nela. As escolas são feitas de pessoas e cada pessoa é uma, fazendo com que cada conjunto de pessoas seja único e assim, cada escola é uma.

Acontece que tem gente fazendo escola igual para todo mundo... Só que ninguém é igual a ninguém, cada um tem a sua chama, a sua criança. E aí, cá entre nós, fica realmente difícil manter chama acesa, com gente fazendo a gente acreditar que elas seriam e deveriam ser iguais. Coisa esquisita. Bem, pelo menos eu achei. E resolvi sair por aí, para perguntar para as pessoas e tentar entender que ideia mais sem pé nem cabeça é essa. Quero ver se encontro gente no caminho que me explique os porquês e me diga das pessoas que fazem diferente desse pessoal, pois há de haver! Eu e mais eu-menina estamos à procura de mais gente para brincar essa vida, chama-acesa.

MEMORIAL

*Preciso conhecer o meu canto – lugar de nascimento – para poder entoar meu canto
– a minha cantiga.
(WILLMS, 2013, p.310)*

Tenho entendido que pensar e falar de escola é necessariamente pensar e falar de si, das memórias que guardamos dos espaços pelos quais passamos; é reconstruir o entorno, as pessoas, o que se passava internamente. Vou aos poucos assimilando que minha forma de pensar e agir, de me relacionar, de estar no mundo, que meu corpo, tem muito a ver com as escolas por onde passei. E passei, como a maioria dos que agora leem essas palavras, um bom par de anos, no meu caso, quase vinte. Entre os lugares que transitamos, esse espaço é um dos mais determinantes para a nossa constituição enquanto seres humanos que habitam o mundo moderno.

Em meio a controversos sentimentos com relação a esse espaço, eis que me aventuro a dedicar os últimos dois anos a buscar, aventureiramente, algumas respostas às minhas perguntas. Mas afinal, quem é que vos fala?

Estas e todas as outras vivências que tive, ao longo do meu processo educativo, não podem ser reduzidas a meras “experiências”. São da ordem da significação, muito além da técnica e da lógica. (FLORES, T., 2006, p.120)

Uma mineira menina, nascida e crescida num berço das águas, entre os muitos montes e vales. Venho da Serra da Mantiqueira, da região de Visconde de Mauá. Meus pais escolheram este recanto para plantar e ver brotar seus sonhos de uma vida mais fecunda do que a das grandes cidades, onde se colhia o que se comeria e se partilharia das angústias e dádivas de uma experiência comunitária.

Até os seis anos não frequentei nenhuma escola formal. Estive a aprender com eles, meu irmão que não tardou a chegar, alguns amigos e familiares de visita, uma ou outra criança, também de visita, e claro, com todo o mundo ao meu redor. Pés descalços para melhor sentir o mato molhado de sereno da manhã. Cabelos soltos para voarem desgovernados quando montada em cima de um cavalo veloz. Mãos atrevidas, curiosas, quase com vida própria, tratavam de acariciar gatos ou colher pêssegos quando maduros. As bochechas, de tantas noites encarando o fogo do fogão a lenha, cuidaram de ficar rosadas *ad eternum*.

Quando mais grandinha, com uns quatro ou cinco anos, me lembro de algumas vezes acompanhar uma das minhas fadas-madrinhas à escola multisseriada rural mais próxima. Essa fada responde pelo nome de Myrian e foi uma das pessoas que comprou a terra junto com os meus pais, lá morava e ainda mora, sendo a única que nunca mais foi embora da roça. Bióloga de formação, ela tornou-se a professora dessa escola que ficava uns três quilômetros morro abaixo, indo da minha casa. Éramos muito próximas e por isso a experiência de adentrar o universo escolar foi bastante proveitosa para mim, eu era uma convidada da professora e não tinha mesmo que estudar, era como um passeio.

A minha primeira lembrança da escola é a beleza dos lápis apontados com afinco pela professora; e eu também quis o meu. Lembro também da canjiquinha amarela e fumegante na hora da merenda, dos pés de couve que espiavam por cima da cerca logo detrás do campinho onde brincavam, na hora do recreio, as poucas crianças da escola, menos de quinze, creio eu.

Recordo-me também de ser levada pela mão por minha mãe, umas poucas vezes, quando em visita às avós na beirada do mar, a uma escolinha com muro coberto de hera, em Niterói. Dessa, não me lembro de mais nada.

Não tardou e a minha vidinha entrou num turbilhão. Meus pais se separaram e em poucos meses eu tinha me mudado com minha mãe e meu irmão para um vilarejo próximo ao sítio, onde meu pai continuaria vivendo. Nesta nova fase, muitas crianças e outra escolinha atravessaram meu caminho, ela se chamava “Escola A Caminho da Luz”.

Era uma escola da linha antroposófica e associativa que ficava numa comunidade. Não consigo não pensar nela sem lembrar suas salas hexagonais de madeira, onde baús de fantasias se abriam e também mundos coloridos através das aquarelas. Ou de fazer pequenos pãezinhos para depois comê-los com geleia ou manteiga. Ou de balançar até o mais alto que meu próprio movimento conseguisse me levar, no balanço preso aos imensos eucaliptos.

Pouco depois, aos seis anos, passei a frequentar uma escola municipal a guisa do processo de alfabetização. Poderia dizer que essa foi a minha primeira escola, se eu não tivesse passado por essas outras que acabo de sobrescrever.

Uma escola municipal cheia de crianças, de manhã e de tarde. Ficava na região central do vilarejo de Visconde de Mauá e foi onde cursei todo o primário. Aprendi a ler e escrever. Recordo-me de ficar encantada com a possibilidade de ler

todos os livros do mundo e ainda ser possível escrever um algum dia. Laços afetivos, amigas e amigos, levo até hoje comigo.

Só tive professoras. Gostava de trançar seus cabelos depois de terminar de copiar do quadro-negro. Um dia uma professora quebrou uma régua na cabeça de um menino. Outra nos levou para plantar uma muda de pau-brasil, que habita hoje o mesmo lugar e cresce viçoso, imponente em meio às araucárias nativas do lugar. Eu amarrava uma pasta de plástico verde no bagageiro da minha primeira bicicleta, cor de vinho, e me sentia toda prosa por ir sozinha para a escola.

Gostava de ajudar as professoras a rodar as folhas no mimeógrafo, para poder ficar cheirando aquelas letras roxas que saltavam à alvura do papel depois de colocarmos álcool. Não gostava de cantar o hino nacional nas segundas-feiras, em fila, do menor para o maior. Muito menos de ter febre e não poder ir para a escola em dia de amigo oculto...

Colecionava cascas de cigarras que de tanto zunir morriam, para todos avisar que era tempo de primavera e que o verão não tardaria a chegar. Saía da escola e ia tomar banho de rio ou me fartar de amoras no pé carregado. São inúmeras lembranças.

A transição desta, a escola dos pequenos, para a escola dos grandes, estadual, que atende até o ensino médio, contou com um baita frio na barriga! Agora seria um monte de professores e matérias, num novo espaço, certamente com uma nova dinâmica. Uma vez na nova escola, me lembro de que sempre gostei de poder olhar para fora pela janela e ver o verde, os muitos verdes da floresta que fica do outro lado do rio.

Começaram os festivais de poesia e de cultura, com os quais me envolvia e me apresentava. Mudei de casa e comecei a ter que atravessar o rio para poder ir pegar o ônibus escolar. Minha irmã nasceu. Costumávamos acampar nos fins de semana e passar as tardes brincando de bola ou pique-bandeira na estrada logo em baixo de casa, quando não estávamos nadando no rio ou pescando camarões com peneiras.

Por cerca de três anos fui estudar na cidade mais próxima, Resende, em um colégio salesiano, para onde tinha ido minha melhor amiga. Escola particular onde pude estudar sendo bolsista. Saía de casa às 5h da manhã de Kombi e chegava depois das 14h, um desce e sobe serra diário, uma verdadeira aventura. Eu e Violeta éramos as meninas da roça, que chegavam com os pés enlameados na missa, que acontecia uma vez por semana. Nessa escola, diferentemente da outra,

tinha rádio, cantina, ginásio e laboratórios para as experiências de química e outro de informática.

Foi a época em que eu pegava um livro por dia na biblioteca e a Dadá, bibliotecária, duvidava severamente que eu realmente havia lido, me fazendo contar as histórias. A época dos diários e das festas de 15 anos. Das aulas particulares de matemática e de ficar de tarde na escola para ir ao cinema depois e dormir na casa das amigas. Uma das coisas que eu mais gostava dessa escola era que as salas de aula também eram hexagonais, como as da escola “A Caminho da Luz”.

Para poder estudar no Salesiano morei um tempo com a minha melhor amiga, sua mãe e suas quatro irmãs. Juntas formávamos a casa das sete mulheres. Sua mãe é a Solange, uma outra fada-madrinha que ainda vai aparecer por estes escritos.

No ensino médio eu retornei para a escola dos grandes, a escola estadual na vila de Visconde Mauá. De volta para a roça e para o verde, arrumei um primeiro namorado. Fazia teatro e circo e, nos feriados, ia para Maromba ou Maringá dançar forró até o dia raiar. Uma das minhas amigas ficou grávida e hoje o nosso mascote tem oito anos. Como seríamos poucos os que prestaríamos vestibular, não havia muita ênfase nesse sentido, o que me possibilitou continuar estudiosa, mas sem tanta pressão externa, como antevi que teria sido no outro colégio da cidade, o Salesiano. Eu fazia parte de uma turma muito unida e participativa nos projetos da escola. Tudo o que tivesse que ser feito e para ser feito relacionado à cultura ou meio ambiente nós estávamos dentro.

Até que, um belo dia, acabou. Acabou a escola. Formatura com direito a tapete vermelho e viagem para praia na sequência. Acabou? Não prestei vestibular, estava confusa sobre qual carreira escolher. Mudei-me para beira mar, para Niterói, e fui trabalhar com a minha fada-madrinha Márcia, na sua produtora de exposições interativas. A *práxis* do que fazíamos, do que pensávamos, me encantou e resolvi prestar vestibular para o curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, entre outros cursos menos queridos.

Qual não foi a minha alegria ao constatar que havia passado! Caíra num caldeirão com todo tipo de gente, de diferentes lugares, com opiniões muito distintas; uma grande ágora. Mil criações e trabalhos e projetos, professores queridos e outros nem tanto. Muitas idas e vindas à Praça da Cantareira e ao forró do Convés.

Lá se vão seis intensos e frutíferos anos de universidade. De verdadeiros encontros, com outros estudantes, com professores; que se tornam amigos e

parceiros de trabalho. Um mundo novo se descortina, onde tudo é relativo, onde passo a vê-lo pelo filtro caleidoscópico e multicolorido da cultura.

Sempre trabalhando na área, minha formação acadêmica foi se desenrolando paralelamente à prática. Fui morar na França por um ano, estudar Artes do Espetáculo, através de um intercâmbio pela universidade, uma experiência única e extremamente enriquecedora.

De volta ao Brasil e inquieta, comecei a pesquisar outros/novos rumos para a educação; uma vez que, apesar de nunca ter sido alguém com muitos problemas na escola, alguém que sempre gostou de estudar, eu tinha para mim que muita coisa poderia ser feita de maneira mais interessante e mais viva. Olhava ao meu redor e sempre via pessoas descontentes com suas escolhas, inseguras quanto aos rumos da vida, com o que estudar, com o que trabalhar. Sentia que o leque comumente apresentado pela escola era muito restrito.

Parei para pensar no quanto já havia me angustiado com essas questões. No quanto a sociedade nos cobra saber quem somos e o que queremos e como somos pouco, ou nada preparados ao longo da infância e adolescência para os desafios inerentes a vida. Em como acumulamos uma quantidade imensa de conteúdos que se tornam rapidamente inutilizados depois que saímos da escola. Em como o ambiente escolar é muitas vezes opressor e limitador da expressão do ser de cada um.

Pois bem, agora, mergulhados nessas memórias – as minhas –, lhes convido a fecharem os olhos e darem um breve passeio pelas escolas pelas quais vocês passaram.

Para mim, se torna impossível dissociar quem sou desses espaços, dessas instituições, e das pessoas com quem partilhei diferentes idades. Imagino que para vocês também. O fato de eu ter crescido no campo a maior parte do tempo, sobretudo a primeira infância, sem dúvida determinou minha relação com a natureza, por exemplo, e com a própria cidade.

Vejo-me atravessada por esta coletânea de vivências acima evocadas e outras que vão muito além, ao pensar em falar sobre escola e educação. Como boa parte de população, sinto-me apta a falar e pensar sobre, visto que foi nos espaços escolares que passei a maior parte da minha vida, e onde ainda estou. Falo desde o lugar de produtora cultural, afinal, não escolhi o curso de Pedagogia, mas falo também como mais uma aluna dos bancos escolares do Brasil.

Venho me interessando cada vez mais pelo universo das experiências alternativas; pelas escapadas ao modelo formal de educação implementado hoje no Brasil, realizadas por diversas escolas e projetos. Busco inspiração também em experiências estrangeiras, como complementação as que temos aqui. O cenário que tenho encontrado é bastante animador. Vejo que existem muitas pessoas buscando, como eu, maneiras distintas de se educar as crianças e jovens, e também os adultos.

Tenho me descoberto entusiasmada e disposta a pensar e a trabalhar nesse sentido. Ao longo do processo de pesquisa, compreendi que a partir de minhas experiências de vida, do meu corpo vivido, eu poderia chegar a comunicar algo verdadeiro a respeito da minha busca de alternativas para uma nova educação. Este trabalho que apresento a título de encerramento do curso de Produção Cultural configura um primeiro desafio na organização de minhas ideias associadas a uma série de autores e espaços de referência.

INTRODUÇÃO

PARTIR DE ONDE? DO PARTO, ORAS!

Parto humanizado não parece uma redundância? Em sua essência, todos os partos deveriam ser considerados humanizados, todos eles deveriam ser encarados como “naturais”. Mas a realidade nos revela outro caminho. Hoje, é necessário parar para nos indagarmos os quandos e porquês algo tão inerente à vida precisa ainda ser considerado e categorizado como “humanizado”; para encontrar quais caminhos percorrer para que o parto retorne à sua dimensão “natural”. A Educação passa pela mesma crise, necessita urgentemente ser re-humanizada.

O presente trabalho versa sobre o espaço-escola. Emprega uma crítica ao modelo hegemônico de escola e aponta novas abordagens para a Educação, mediadas por uma mudança de paradigma na sociedade.

A escola, como a conhecemos, é fruto de um processo civilizatório de menos de três séculos. A educação das crianças - e, por conseguinte toda a sociedade - é refém de um processo massificado de escolarização que responde às demandas de uma sociedade industrial. Esta se constituiu junto a um acelerado processo de urbanização e de individualização, que se arraigou nas estruturas de relacionamento social, do trabalho a família, levando a um aspecto especialmente crítico no que tange à educação: sua terceirização. Percebe-se que: “os altos índices de evasão escolar, o baixo rendimento dos alunos, o desinteresse e a falta de estímulo que atingem a quase todos, o aumento da violência no espaço escolar manifestam a exaustão de estruturas muito antigas e a necessidade de reconstrução.” (MOSÉ, 2013, p.53-54)

Frente a isso, não se pretende aqui dar respostas prontas ou propor um modelo único que faça face a todo este complexo sistema ao qual estamos imbricados; mas pretende sim refletir sobre a Educação contemporânea, sobre nós mesmos e como vivemos, enquanto sociedade. Busca-se encontrar padrões de pensamento e de ação, bem como experiências e pessoas que trabalham segundo lógicas distintas do modelo vigente, dentro dos sistemas educativos ou fora deles, criando espaços e metodologias alternativas e descortinando um outro mundo possível, regido sob outra lógica.

Ressalta-se a importância da temática e do trabalho no sentido em que pretende, além de apontar novos horizontes para a sociedade no entendimento de sua condição humana integral, iluminar propostas pedagógicas pouco conhecidas ou

convencionais (mesmo nos meios educacionais), salientando a sua potência transformadora nos espaços e nas pessoas, como o caso da Educação Biocêntrica.

Porém, para fundamentar e complementar tais colocações, era fundamental a vivência. Assim, através de uma experiênciãção artístico-vivencial, me reencontrei com educadoras que participaram da construção do meu processo educativo, e com elas desenvolvi um trabalho artístico a cada encontro. Uma cartografia sentimental realizada como alegoria e parte integrante da pesquisa.

Dessa forma, para melhor desenhar estes apontamentos, o trabalho foi dividido em três partes. Há momentos, como nos relatos do terceiro capítulo e no memorial, onde conta-se como se deu o processo proposto, que são escritos a partir de um viés bastante pessoal e, por isso, é utilizada a primeira pessoa, de maneira propositada, visando à compatibilidade com a proposta. Vamos a elas:

No primeiro capítulo, dá-se o reconhecimento da escola como um dos epicentros de questões problemáticas da sociedade, ao mesmo tempo em que esta se confirma como um terreno fértil para a solução de tais questões. Pretende-se elucidar brevemente o quadro crítico em que se encontra a educação brasileira - e porque não dizer mundial - hoje, a nível de currículo, estrutura, e modelos; e apontar alguns horizontes para a concepção de uma nova escola.

No segundo capítulo, despontam abordagens para um novo paradigma humano em relação ao planeta e, em consequência, para uma nova educação. Revela-se o Princípio Biocêntrico como uma das alternativas possíveis ao sistema mecanicista-reducionista no qual estamos inseridos, o que por sua vez frutifica na proposição de uma Educação Biocêntrica. Detêm-se em alguns aportes específicos desta proposta pedagógica, no intuito de ressaltar as suas contribuições para os processos educativos.

No terceiro capítulo desenrola-se o relato da experiênciãção artístico-vivencial proposta, que basea-se na crença de que somos portadores das escolas que tivemos ao longo da vida, desde os espaços formais educativos até a família e o círculo social, bem como o entorno. Desse modo, empreende-se um percurso de encontros com quatro educadoras que participaram do meu processo educativo; a partir do meu olhar e percepções, quando criança, entrelaçadas às de agora. Este processo realizado em paralelo se cruza à trajetória de minha própria vida, que se costura à pesquisa deste trabalho.

Na medida em que se considera o tempo reduzido, as dificuldades geográficas, as próprias limitações do trabalho monográfico, entre outras,

reconhece-se que tais dificuldades impediram o aprofundamento planejado para a segunda etapa - uma outra série de encontros, bem como a documentação audiovisual destes, prevista a princípio. No entanto, é ainda vislumbrada a oportunidade de aprofundamento e de realização dos encontros, e possivelmente a ideia de documentar o processo, alargando a pesquisa aqui exposta a mais educadores e outras perspectivas para a educação.

Por fim, a partir da trama que foi tecida, o trabalho se desenvolve e apresenta-se associado também a uma proposição lúdica: a proposta de criação de um livro-objeto. Desenvolvido a partir dos encontros com as educadoras e servindo, dentre outros aspectos, como testemunho desta proposição, constituindo-se de uma apresentação artística dos desenhos feitos a quatro mãos com as educadoras convidadas. Pensado enquanto fruto do processo, buscou-se, ao final, construir algo para além do trabalho acadêmico, algo que extrapolasse a reflexão escrita, visando à expressividade dos encontros e vivências experimentadas.

CAPÍTULO 1. SOBRE ESCOLA, EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.

1.1 A Velha Escola

Pensar, sentir, viver a escola. Um dos lugares onde processos educativos e de aprendizagem acontecem; pressuposto naturalizado nas sociedades atuais. Sociedades estas que vivem um tempo e um espaço reconfigurados, diluídos – em contraposição ao tempo e espaço modernos, em que as distâncias se encurtaram sobremaneira devido aos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação. No entanto, a escola se configura como fenômeno relativamente recente na história da humanidade, nos contornos que ela apresenta hoje.

As origens da palavra escola¹ remontam à civilização grega – *skholê, ês* –, na qual ela estava ligada a noção de lazer e descanso, de ócio, aos quais só tinham acesso os homens livres. Digamos que estudar era um luxo para poucos, denotando um caráter distintivo entre os homens desde esse momento. Já a palavra educar² vem do latim *educare* e tinha o sentido de conduzir para fora o que se tem dentro. Por último, temos a palavra aprender³ do latim *apprehendo*, que traz o sentido de tomar, agarrar, apoderar-se. A pesquisa sobre a etimologia dessas três palavras nos leva a refletir se elas estão presentes nas escolas de hoje, se deveriam estar, e se não, por quê?

Para a filósofa Viviane Mosé, em seu livro *A escola e os desafios contemporâneos* (2013):

Educar é um processo que somente pode ser pensado como um conjunto complexo de relações, uma rede de fatores, gestos, ações, conceitos, valores. As pessoas são complexas, a vida é complexa, o raciocínio não pode ser linear, opondo certo e errado, bonito e feio. Mas é exatamente aí que nosso problema começa: não aprendemos a complexidade, pensamos e agimos por fragmentos e estamos sempre perdendo a noção do todo. (MOSÉ, 2013, p.72)

Há um senso comum em relação à educação que presume que um sujeito eduque o outro, numa relação vertical. Porém, tendo em vista o sentido primordial de

¹ Dicionário Etimológico. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/escola/>>. Acesso em: 09-11-2014.

² Dicionário Etimológico. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em: 09-11-2014.

³ Dicionário Priberam. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/aprender>>. Acesso em: 09-11-2014.

educação, o de conduzir para fora o que se tem dentro, quem melhor do que o próprio indivíduo para fazê-lo, em relação horizontal com o mundo ao seu redor?

A educação do ser humano dá-se ao longo da vida e acontece graças à sua capacidade para aprender. Hoje é sabido que a educação está em crise, não atende as necessidades do Homem e se distancia cada vez mais do objetivo primordial que é “permitir ao Homem se auto-preparar para a vida e vivê-la com harmonia. (SPODE, 2006, p.94)

Já a aprendizagem é algo engendrado pelos indivíduos, desde quando nascem. Não há como aprender pelo outro, e aprende-se em distintas situações e em diferentes lugares; todo espaço é espaço de aprendizagem. Para que serve o aprendizado? Parece-me que esta seria a primeira coisa que o professor deveria passar para o aluno, estimulando a autogestão do seu próprio saber. A escola é um dos lugares onde isso acontece, mas como muitas vezes fica restrita à condição do ensinar⁴ – do latim *insignio*, que quer dizer pôr uma marca, distinguir –, ela fica à mercê da influência e dirigismo de alguns, geralmente adultos, e muitas vezes lhe é tirada a condição autônoma e proativa de organismo social. O educador Paulo Freire diz que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p.95). Portanto, aprendemos e educamo-nos por estarmos vivos, é condição própria do viver. Com ou sem a instituição escolar, há educação. Não obstante, desenvolvemos instituições onde se pretende dedicar o tempo à: as escolas. Mas, enquanto na Grécia Antiga elas estavam ligadas ao lazer, ao ócio, à liberdade, como nos lembra o seu sentido etimológico, ao longo dos séculos essa condição foi sendo preterida, tornando estes espaços bastante opressores e produtivistas, além de obrigatórios em muitas sociedades. A humanidade passou por um processo de escolarização massiva a partir da Revolução Francesa – momento histórico fundador dos princípios democráticos da escola como instituição pública, laica e gratuita para todos –, primeiramente no Ocidente e em seguida também no Oriente (MAINE, 2014, p.36). Junto a isso podemos ressaltar os efeitos irrevogáveis da Revolução Industrial para a comunidade humana:

A euforia científica dos séculos XVIII e XIX, que nasceu da liberdade do pensamento com relação à religião e a fé, revolucionou as relações humanas e sociais, transformou as cidades e o campo. Surge o capitalismo, que exigiu a segmentação do trabalho, a linha de montagem, a mais-valia, e gerou a classe de operários, o proletariado. (MOSE, 2013, p.29)

⁴ Dicionário Priberam. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/ensinar>>. Acesso em: 09-11-2014.

A humanidade, portanto, assistiu a uma revolução no que tange às escolas, pois de um ideal de escola para as elites, em geral associada a preceitos religiosos, passamos a um ideal extremo de escola para todos (*Ibid.*, p.48). Mas isso não ocorreu dissociado da manutenção dos poderes religiosos e militares, fazendo com que essa escola para todos estivesse baseada em coordenadas historicamente calcadas nesses preceitos. Ela não se configurou como elemento emancipatório do povo, salvo raras exceções.

Tampouco as promessas e ideais iluministas foram somente benéficas para as escolas. À luz da razão e do progresso que preconizavam, emerge a enciclopedização do conhecimento e a fragmentação do saber, seus dicionários, os feudos disciplinares, as especializações e a definição de currículos mínimos escolares. Esses ideais pretendiam se distanciar das verdades absolutas da fé cega religiosa, mas acabaram formando uma sociedade dos verbetes baseada na fé cega na ciência, uma sociedade das hiperespecializações e da segmentação como modo de ação.

Não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados. E nos tornamos especialistas cada vez mais fragmentados, desvinculados das grandes questões humanas, sociais, planetárias. [...] Aprendemos, quando muito, o específico, mas ignoramos o todo, as múltiplas relações que cada coisa estabelece com todas as outras, ignoramos o contexto. Isso gerou um modelo de raciocínio que não consegue conceber uma ação articulada, envolvendo várias ações [...] porque não vê senão partes isoladas, desconectadas. A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade. (*Ibid.*, p.51-52)

O que era junto se separa, e se separa ao infinito, e assim nos damos conta do fato de que não haverá tempo para tudo aprender. “A escola mantém-se em função do futuro imaginário – preparar para a vida e não viver a vida aqui e agora. Essa ideia de preparação para o futuro subjaz todo o sistema pedagógico.” (BESERRA, 2006, p.42). “A modernidade vai rejeitar o cristianismo quando quer construir aqui o paraíso celeste, a verdade, o bem, mas vai manter a negação da vida, criando um novo alvo para a vida, um novo desvio, o futuro.” (MOSÉ, 2013, p.38). Fazendo com que a escola seja um lugar onde “as crianças não tem presente. Têm apenas futuro. Na escola, toda gente se preocupa com os anos que virão a seguir.” (ALBUQUERQUE, 2010, p.94).

Junte-se a este processo de modernização ocidental o paradigma newtoniano-cartesiano, marcado pelo positivismo, o evolucionismo e o conseqüente

darwinismo social, além do taylorismo, que influenciaram definitivamente o processo de escolarização mundo afora.

Nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios, e têm a força de leis. [...] As unidades biopsicológicas móveis são aquilo que vulgarmente recebe o nome de “alunos”. [...] A criança está, finalmente, formada, isto é, transformada num produto igual a milhares de outros ISO-12.000: está formada, isto é, de acordo com a fôrma. (ALVES, 2010, p.36-37)

Para melhor entender os porquês desse processo, recorreremos à exposição de Viviane Mosé sobre o assunto:

Como o ensino básico dirigido as massas praticamente não existia antes do século XIX, e surgiu para atender às necessidades de mão de obra para a sociedade industrial, a educação das massas no mundo se confundiu com uma educação fragmentada, dividida, sem contexto. Se essa escola na Europa chegou ainda no século XIX, foi somente no século XX que chegou ao Brasil. Inspirada na linha de montagem, que fragmentou o trabalho humano tendo em vista o aumento da produtividade, essa escola, sem a formação humanista presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu não para se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma formação instrumental, voltada para o mercado; portanto trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria. O mais irônico é que mesmo as escolas privadas que formam as elites terminaram adotando esse mesmo modelo. (MOSE, 2013, p.48-49)

Será que acabamos nos tornando “consumidores” de escolas? Esta lógica ainda resiste na grande maioria das escolas em nosso país, entretanto há quem busque formas alternativas de educação, no que tange à construção de ser humano proposta e desenvolvida pelas escolas. Afinal, educação não é uma receita de bolo que devemos seguir. Cada situação, cada ambiente escolar é um e demanda que se trabalhe com os ingredientes únicos que se manifestam. Se seguirmos a receita, invariavelmente continuaremos a sofrer essa tendência massificante e homogeneizadora, onde as crianças e jovens não passam de números, onde eles são obrigados a acumular e repetir dados.

A Educação atual tende a produzir a adaptação servil ao estabelecido [...], não cumpre a tarefa de entregar ao indivíduo pautas internas de desenvolvimento. Não desperta nele germens naturais de vitalidade nem os valores íntimos. Não desenvolve genuínos potenciais criadores, a liberdade intelectual nem a singularidade das aptidões (diferenças individuais). A partir

daí, não fomenta o esplendor e o fascínio das relações humanas, da intimidade com o outro, a natureza e o universo. (TORO, 2006, p.20)

A educação é a invenção humana para transmitir o humano, e deve refletir a sua dimensão complexa e múltipla. As escolas devem favorecer uma formação humana integral, ética e estética, não somente conteúdos descontextualizados, sobretudo por se tratar de um momento de construção de identidade, por se tratar das fases da infância e da adolescência.

O lugar da infância, qual é? O que faz ou deixa de fazer uma criança? Essa condição de que “criança brinca e estuda”, ao invés de ser um “adulto em miniatura” que trabalha e desenvolve as mesmas ações que seus pares, foi apenas recentemente construída pela sociedade. Inventamos, de tempos em tempos, formatos para a infância, mesmo que a sua condição seja, acima de tudo fugaz, ela escapa pelos dedos das mãos como nos ilustra Marcos Ferreira-Santos:

Retomando uma ortografia arcaica em português: *creança*. Pois se trata de ser fiel ao Creador (seja qual for nossa concepção sagrada de criador, deus, deusa ou deuses) continuando a *creação*. É revelar a dimensão humanamente divina da *criação* na *creação* divinamente humana (Berdyayev). É isso que qualquer criança nos lembra (ainda que nossa racionalização nos faça esquecer isso para proteger nosso conformismo em relação à mesmice das rotinas burocráticas). Ela própria, criança como pessoa, é uma *criação* contínua, inacabada, e, ao mesmo tempo, criadora e criatura, construção cotidiana de si mesma, *creança*. (FERREIRA-SANTOS, 2009a, p.18⁵ *apud* WILLMS, 2013, p.251-252)

Faz-se necessário o cuidado para não “adultizarmos” nem infantilizarmos a criança, e, sobretudo, não tomá-las como seres que ainda não são; que virão a ser quando se tornarem adultas.

Fabricar uma criança equivale a ofuscar a própria criança. [...] Cabe, pois, resistir à representação humanista da infância, objeto de fascinação programado, enclausurado num futuro longínquo separado do devir, em que a criança, ou o estudante, *fabricado* segundo as leis do mercado, perde a transversalidade do presente metamorfoseando-se num invólucro, uma criança como jogo regressivo dos adultos, uma caricatura da infância, que é, por definição, dissidente. Reconhecer a infância, afirmar seu presente, é aceitar, como diz Meirieu, 1996. (LINS, 2005, p.1236)

As crianças são seres da cultura, da subjetividade, assim como os adultos, e devem ser tratadas como pessoas. Os adultos muitas vezes são surdos aos problemas das crianças, é preciso dialogar verdadeiramente com as vontades delas.

⁵ FERREIRA-SANTOS. Experimentação pelas *creanças*: a brincagogia sensível (prefácio). In: Brincar: um baú de possibilidades. São Paulo: Sidarta & Unilever, Projeto Aqui se Brinca, 2009a.

Não se deve dar somente voz às crianças, deve-se acima de tudo dar ouvidos. Existem muitas indagações que a escola não responde. As leis são criadas pelos adultos e servem para os adultos; por que não perguntamos às crianças sob quais leis elas querem reger suas vidas? Reproduzem-se as leis dos adultos para as crianças, regimentando suas existências. A realidade é que crianças são trancadas nas salas de aula, enquanto vivemos uma existência adultocêntrica, excluindo-nos tanto da vivência inter-geracional com a infância e adolescência quanto com a velhice; mas este já é outro assunto.

A escola, como a conhecemos, é uma construção histórico-social e cultural que se retroalimenta das práticas que temos fora dela. Por isso, para mudá-la, teremos necessariamente que mudar os modos de vida, as formas de relação com as outras pessoas, com o meio e conosco mesmos, abrindo espaço para outro entendimento da infância.

Hoje se prefigura a escola que não dependerá mais de onde se está, nem de que dia ou horas são, ou se é noite ou dia, pois contará com a plataforma virtual como principal suporte de apoio. Ela pode ser reconstruída e reconfigurada, atualizando-se às dinâmicas próprias do mundo contemporâneo, em que: “ao fazer nascer a sociedade em rede, a revolução tecnológica permitiu a democratização do acesso a informação e ao conhecimento, em outras palavras, ao poder.” (MOSE, 2013, p.23). Vivemos uma:

[...] troca descentralizada, múltipla, móvel, que não se torna um caos. Ordenada a partir de múltiplos centros, imprevisíveis, instáveis, está a rede; ainda teremos muito trabalho até entendê-la. Na verdade, uma nova cognição é necessária para lidar com ela, um novo ser humano, e ele já esta nascendo. [...] Nossa sociedade esta trocando de casca. Uma nova casca já se configura, já podemos vê-la, mas ela ainda não tem consistência suficiente. Vivemos uma transição, temos um pé no futuro e outro na barbárie. (*Ibid.*, p.30-32)

Precisamos encarar esse espaço-escola como as pessoas que o habitam, não como uma construção pré-moldada, um edifício, que por si condiciona os acontecimentos sob seu teto. Essas pessoas têm suas histórias, suas narrativas, seus modos de pensar e podem ressignificar, transformar o espaço-escola por vezes distanciando da vida das pessoas, dos desafios das cidades, das sociedades. De que adianta somente verba, consertar e construir universidades, escolas e creches, se estas continuarão sendo constituídas de salas de aulas, seguindo um modelo compartimentalizado? De que adianta colocar todos os jovens e crianças nessa

escola que reproduz um mecanismo de exclusão através do seu currículo oculto, perpetrando um ser humano imaturo, fragmentado e desvinculado do todo? Temos muitos desafios enquanto sociedade, subjetivos e objetivos, mas fato é que existe a possibilidade de pensar e fazer uma escola diferente, que não seja mais triângulo em cima de um quadrado, quando não só quadrado em cima de quadrado, onde haja mais diversidade e imaginação, inclusive nas formas e formatos dos espaços. “Ah! Uma vez cometido o erro arquitetônico, o espírito da escola já está determinado! Mas nem arquitetos nem técnicos da educação sabem disso...”. (ALVES, 2010, p.67).

A começar por perceber e se conscientizar que “a estrutura do sistema escolar é fundamentalmente influenciada por conceitos religiosos/militaristas de autoridade e hierarquia e por conceitos desportivos na sua pior acepção de competição e superação do adversário.” (FLORES F., 2006, p.51). Isso acarreta uma violência simbólica (SILVA T., 2000, p.111) que se manifesta através dos silenciamentos dos educandos (corpo, afeto e cognição) e do enquadramento destes a modelos e esquemas de conduta, comportamentos e conhecimentos preestabelecidos, através de programas de conteúdo pensados de fora para dentro, desconsiderando o que há dentro. “A estrutura psicológica dos sistemas educativos, em quase todo o mundo, não variou de modo geral, em relação ao século passado. É extremamente conservadora.” (TORO, 2006, p.21).

A escola tradicional é um lugar onde não se constrói junto o conhecimento, pois tem a função de preservar a estrutura social de supremacias e hierarquizações, onde não é interessante que todos tenham as rédeas das suas próprias vidas, como nos confirma Rolando Araneda Toro ao dizer que “as atuais formas de Educação, em sua maioria, são altamente alienantes e estão a serviço da conservação dos valores culturais e não das necessidades essenciais da Vida.” (*Ibid.*, p.18). O tempo todo somos aprovados ou reprovados em nossa sociedade, um resquício das confissões...

A herança jesuíta, através da catequese religiosa, permeia o nosso modo de aprender e ensinar. Há uma pessoa que detém todas as verdades, na figura do padre ou do professor, e os demais, alunos ou fiéis, que vêm até ali para ouvir sem questionar essas “verdades”. Aos poucos este caráter escolar de origem católica vem se mesclando à catequese científica moderna, tornando-as, por vezes, similares, apesar dos preceitos básicos que as distinguem, devido ao modo como são aplicadas, como a única forma de acesso às verdades sobre o mundo.

Dividimos os conhecimentos e os saberes em científicos e populares, uns em detrimento dos outros, relegando o que está fora da academia como não sendo conhecimento, mas da ordem da ignorância e exigindo um caráter utilitário do saber, do conhecimento.

Os conhecimentos não deveriam precisar servir para nada. Eles servem em si. Um conhecimento é uma cultura, um cultivo, um compromisso. Vamos suspeitar do conhecimento, deste conhecimento científico encastelado, canônico e soberano? Ele perpetra a herança da oposição entre conhecimentos divinos (os científicos) e conhecimentos humanos “subalternos” (saberes populares), que tem suas raízes profundas na matriz mítica e dogmática judaico-cristã, tão arraigada em nossa sociedade, acerca do pecado original que foi *conhecer* (quando o homem, ou no caso a mulher, desobedeceu às ordens divinas e ousou acessar a Árvore do Conhecimento, fazendo com que ela e o homem perdessem o direito ao paraíso e passassem a viver como mortais na Terra).

Muitos processos disciplinares, nos conventos, no exército ou nas oficinas, já faziam parte do cotidiano, porém no decorrer dos séculos XVII e XVIII, as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação. Tornando submissos os corpos. [...] Uma nova microfísica do poder é gerada. Foucault afirma que a disciplina é uma anatomia política do detalhe. Cujas importâncias vinham da teologia, pois aos olhos de Deus nenhuma imensidão é maior que um detalhe. Nessa eminência do detalhe se localizaria toda a meticulosidade da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, e de todas as formas de treinamento.⁶

Os espaços escolares funcionam sob um regime disciplinar, onde o autoritarismo, a meritocracia e o exitismo imperam, como nas instituições militares, garantindo uma institucionalização da infância. As filas, a sineta, o uniforme, os regulamentos, os inspetores, as provas/provações e avaliações, configuram uma série de indícios que nos alertam para o pano de fundo sistemático-militar que existe nas escolas. Um método, uma metodologização que é pura convenção, um pano de fundo profundamente arraigado que também se aproxima do modo de organização do sistema fabril, e que nos dois casos denota o conceito de rebanho, de massa, onde as individualidades não existem.

O behaviorismo ou comportamentalismo, linha de pesquisa da psicologia, largamente pensada e aplicada – além de criticada – nas realidades escolares, também contribuiu para isso. Ela se pauta pela aplicação da correção a partir do

⁶ BRUNET, Orlando. Michel Foucault: Os corpos dóceis. Disponível em: <<http://faceaevento.com/2009/12/21/michel-foucault-os-corpos-doceis/>>. Acesso em: 11-11-2014.

estímulo-resposta, visando a disciplinarização dos condicionamentos sociais, através de sentimentos como temor *versus* punição, desejo *versus* recompensa, para fazer surgir ou inibir um comportamento, geralmente de forma sutil. Como nos revela Orlando Brunet sobre a teoria do pensador Michel Foucault, há “uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento”; onde “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder”. E conclui: “Esse é o tempo disciplinar que se impõe aos poucos.”⁷

Desumanizamo-nos ao perdermos o livre arbítrio. Prescrevemos felicidades ou tristezas para as crianças, condicionamo-las, e isso é manipulação, adestramento. A geração adulta manipula a geração vindoura, sendo que a dor e a punição são contrárias à própria vida. Será que os fins justificam os meios? Porque alguém decide que o outro se aquiete? Finalmente, sinalizo a talvez mais grave sequela neste nesse sentido, que é o espírito competitivo, estimulado desde tenra idade, ao invés de um espírito cooperativo, de entre-ajuda. Um caráter individualista em detrimento da composição de equipes e do desenvolvimento das relações interpessoais, caracterizando um exercício da liberdade responsável, realizada com relação ao outro, num aprendizado do ser e do conviver. Mas não é isso que observamos, o que se produz é um espírito de “cada um por si”, ao invés do sentimento de que “juntos somos mais fortes”, onde acordamos como compartilharemos o tempo e o espaço. Dessa forma vamos germinando a sociedade que temos, onde:

Nunca fomos tão incapazes de conviver, tão incapazes de seguir um acordo, tão incapazes de viver. Odiamos as regras, buscamos um prazer cada vez mais descartável e imediatista, matamos o que não temos coragem de transformar. Fazemos altíssimo uso de drogas lícitas e ilícitas, de medicação psiquiátrica; acessamos a tecnologia contra o tempo, contra a morte, contra o sofrimento, mas desaprendemos a acessar a vida e estamos desaprendendo a reelaborar nossa dor em arte. (MOSE, 2013, p.22)

Essa escola, essa instituição, calcada no dever, na moral, na contenção dos corpos, na rigidez, desenvolve corpos e mentes específicos – sujeitos dóceis – com conduta corporal homogeneizada e disciplina internalizada. “Ampliada a situação para o âmbito social, a disciplina se exerce por meio de redes invisíveis e acaba

⁷ BRUNET, Orlando. Michel Foucault: Os corpos dóceis. Disponível em: <<http://faceovento.com/2009/12/21/michel-foucault-os-corpos-doceis/>>. Acesso em: 11-11-2014.

ganhando aparência de naturalidade.”⁸ Como exemplo, podemos pensar no fato de que os alunos passam a maior parte do tempo em que estão na escola sentados numa cadeira em alguma sala de aula, normalmente a portas fechadas. Não há liberdade de movimento fora da sala e muito menos dentro dela, não se pode transitar entre estar de pé, sentar no chão, deitar e sentar-se na cadeira, além de não ser permitido sair da sala, salvo em algumas situações.

O espaço da escola se resume, em grande parte, ao quadrado cabido a cada um, à sua mesa e sua carteira, onde se deve apresentar uma postura receptiva e atenta ao que é apresentado. Não por acaso passamos a vida adulta e sentamo-nos por oito horas, quando não mais, em uma cadeira, repartição, enfim, num posto de trabalho, recebendo ordens. Isso sem contar as horas passadas no transporte público ou no carro para ir e voltar desse trabalho. O corpo fica habituado a esta postura desde muito cedo, não por acaso, e passamos a ignorar nossos ímpetos orgânicos de movimento. Nossos corpos não nasceram para cadeiras!

Para Foucault, a escola é uma das "instituições de seqüestro", como o hospital, o quartel e a prisão. "São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc.", diz Alfredo Veiga-Neto. "Com o advento da Idade Moderna, tais instituições deixam de ser lugares de suplício, como castigos corporais, para se tornarem locais de criação de "corpos dóceis". A docilização do corpo tem uma vantagem social e política sobre o suplício, porque este enfraquece ou destrói os recursos vitais. Já a docilização torna os corpos produtivos."⁹

Crianças e jovens sofrem castigos, críticas, interdições, moralizações, em suma são controlados, a fim de serem conformados adultos condicionados a uma forma única de viver baseada em instituições tais como o casamento, família, trabalho/emprego, escola. "Tudo isso justificado pela pretensa preparação do aluno para ter sucesso futuro na *livre e sadia competição* no mercado de trabalho." (FLORES F., 2006, p.52). Vivemos numa sociedade institucionalizada e escolarizada também porque a escola nos ensina a depender das instituições, e onde, mais recentemente, o motivo de estudar tornou-se somente entrar no mercado de trabalho.

⁸ FERRARI, Márcio. Pedagogia. Michel Foucault. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/michel-foucault-307907.shtml>>. Acesso em: 11-11-2014.

⁹ FERRARI, Márcio. Pedagogia. Michel Foucault. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/michel-foucault-307907.shtml>>. Acesso em: 11-11-2014.

Devemos nos atentar para a superestrutura escolar, a quem ela serve? Por que a homogeneização, a uniformização? Porque o sistema capitalista sob o qual estamos regidos se beneficia dessa estabilidade e controle das pessoas, já que os corpos e suas estéticas são meios de expressão, os corpos falam e carregam potências transformadoras. Sendo assim, identidades e atitudes pasteurizadas são exatamente o que interessa, como podemos perceber através do tratamento das grandes mídias ao assunto.

A distribuição dos corpos no espaço passa a ter importância. Nos colégios, pouco a pouco o modelo dos conventos se impõe, e o internato aparece como o regime de educação mais frequente. No exército, inicia-se um movimento para impedir a pilhagem e as violências, controlar as despesas e evitar conflitos. A massa das tropas, antes disforme e imprecisa, torna-se homogênea e disciplinada. E nas fábricas o regime do sino é imposto, anunciando cada entrada, intervalo, reentrada e saída. Importa dominar as forças de trabalho, e tirar delas o máximo de vantagem, neutralizando os inconvenientes (roubos, interrupções, agitações, etc.). Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza o espaço analítico.¹⁰

A escola não deveria poder nos privar disso, da autoexpressão e do exercício da vontade que nos torna únicos, partes vivas de um todo – sociedade e sistema vivo planetário. É preciso desinstitucionalizar, libertar os nossos corpos escolarizados, dominados, com o intuito de, uma vez conscientes de nosso potencial criador, versá-los para o desenvolvimento colaborativo de uma sociedade e um mundo mais equânime e justo, consubstanciado para a manutenção da vida.

Precisamos largar fora a bagagem da heteronomia, quando há a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade, para que seja possível construirmos a autonomia, onde o ente possui arbítrio e pode expressá-lo livremente. A revolução na educação vem com a revolução da consciência, vem com a mudança de paradigma que presume uma reeducação, uma desescolarização dos adultos, para que eles possam agir diferentemente para com as crianças. “Para efetuar essas transformações que hoje se impõem, na direção de uma sociedade menos desigual e mais justa, precisamos, acima de tudo, de uma mudança conceitual, de uma nova forma de ver, de viver, de pensar.” (MOSÉ, 2013, p.70). Precisamos atuar frente a esta cultura desenvolvimentista que funciona numa lógica

¹⁰ BRUNET, Orlando. Michel Foucault: Os corpos dóceis. Disponível em: <<http://faceaevento.com/2009/12/21/michel-foucault-os-corpos-doceis/>>. Acesso em: 11-11-2014.

de escassez, para que passemos a funcionar numa lógica de abundância. O que passa por abandonar o padrão de busca e identificação do erro e sua correção, da ideia de falta e do sistema de crítica.

O pensamento e a vida humana passam cada vez mais por uma conexão que pede amplitude, plenitude, pessoas éticas, fortes, saudáveis, maduras, abrindo as portas para um novo padrão de reconhecimento, um sistema imantado pela celebração e gratidão. No que tange à educação, é preciso nutrir o que nos nutre – as perguntas – através das pesquisas; precisamos do diálogo, das trocas, que envolvem poder compartilhado. Quando as pessoas aprendem juntas, o poder estrutural não entra.

Uma educação padronizada, estruturada por um currículo denso, inflado de conteúdos descontextualizados, que não se relacionam entre si e que não dizem respeito à vida dos alunos, administrados em escolas hierarquizadas e excludentes, que não dão voz ao aluno e não se relacionam de forma transparente e ética consigo mesmas, não tem mais espaço no mundo de hoje. (*Ibid.*, p.67)

Enquanto conhecer for definir conceitualmente algo e não viver algo, estaremos muito distantes de uma educação para a dimensão do ser, do humano; estaremos balizados por um paradigma racional e dicotômico onde o domínio técnico é mais valorizado que a capacidade de convivência e ação. “É fundamental ainda que as transformações da educação, e em particular da escola, possam ser resultado de movimentos mais amplos, que articulem um projeto de escola com um projeto de homem, de sociedade, de mundo.” (*Ibid.*, p.56-57)

Precisamos construir outro modo de estruturar nosso pensamento, fundado agora não na ilusão, mas na coragem e na ação, um pensamento maduro, capaz de elaborar as frustrações; um pensamento forte, vigoroso, audaz, que possa construir novas formas de vida, de homem e de sociedade. [...] Mas isso exige uma nova escola, uma nova educação. (*Ibid.*, p.82)

1.2 Uma Nova Escola

Existe uma série de pedagogias e educadores, ou mesmo escolas que preconizaram ou preconizam essa forma mais humana e holística de se olhar para a educação. Elas apresentam possibilidades, perspectivas, não devemos encará-las como modelos prontos. Como serão as novas escolas? Qual desenho de escola, de tempo? O espaço escolar será expandido, reinventado, explodido? Haverá espaços de aprendizagem dentro e fora da escola? A gestão das salas de aula será

autônoma? Os conhecimentos serão trabalhados com base na transdisciplinaridade e na interdisciplinaridade? Os alunos e professores atuarão juntos, horizontalmente, na construção do conhecimento? A formação do educador há de mudar?

Há que haver outra sistematização teórica e prática, mais atualizada, onde haja alforria dos professores da teoria colonizada e colonizadora e que, por sua vez, se fundamente numa compreensão da humanidade na dimensão das comunidades “glocais”. Isso desvelará uma escola onde os educandos são sujeitos ativos do conhecimento, não mais passivos; onde não reine mais a “máfia” do material didático; onde a participação dos pais não conte com dia e hora marcada, mas que ela aconteça espontaneamente na escola e em casa. Os pais também precisam se atualizar e estar mais conscientes de que os primeiros grandes educadores das crianças e jovens são eles mesmos, que não se deve terceirizar a educação dos filhos, como se esta não coubesse aos pais, mas aos professores. Enfim, há muito que pensar e fazer, desestruturar para estruturar, desorganizar para poder organizar. “Insistir em um modelo velho para um mundo novo não faz sentido.” (BOUER, 2014, p.25).

O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão - um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado à comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo - ou se tornará obsoleta e estará fadada ao desaparecimento. (MOSE, 2013, p.56)

Uma nova escola precisará estar inserida no mundo “glocalizado”, onde o local responde ao global e vice-versa. Onde cada sociedade, através das suas comunidades locais, deverá ter autonomia para pensar a sua própria escola, no campo ou na cidade.

Vivenciamos no Brasil de hoje os processos de êxodo rural e urbano concomitantemente, mesmo que o primeiro ainda se sobreponha ao segundo. O ser humano contemporâneo é o mundo, somos cidadãos-mundo. E devemos estar atentos aos processos que tendem a culminar numa monocultura humana, através da uniformização dos modos de vida. Estamos cada vez mais conectados, mas é mister que dialoguemos com as nossas culturas e pertencas locais. Cada um ou uma já é um mundo, não se deve colocar o mundo no outro, num processo de miopia e de dominação cultural, mas sim reverenciar a cultura de cada um, de cada povo. Cada pessoa traz sua cultura, pois ela é a própria cultura. Cada pessoa antropofagiza a cultura e torna-se ela mesma um signo cultural. É necessário prezar

pelo respeito à diversidade cultural e humana, para que não exista um único currículo mundial a ser seguido, dentro de uma ordem mundial, comandada por instituições bancárias e organismos financeiros mundiais. E nesta comum-idade global, a partir dos nossos locais, devemos então conversar, debater sobre o mundo que vivemos e queremos. Sobre uma nova escola.

Uma escola que ocupe diferentes espaços, do físico ao virtual, regida pela dinâmica das redes num mundo “glocalizado”, converge com o processo de mudança que vivemos atualmente, como afirma o escritor Augusto de Franco: “as redes sociais distribuídas não são instrumentos para realizar a mudança: elas já são a mudança” (FRANCO, 2012, p.61), e segue o fluxo de desierarquização proporcionado pela difusão da internet e sua democratização ascendente. Escolas cada vez mais autônomas e conectadas respondem a uma demanda contemporânea como também considera Viviane Mosé:

Se o raciocínio antes acontecia em linha, opondo dois lados, o bem e o mal, o certo e o errado; hoje, na rede, lidamos com as infinitas possibilidades e os infinitos graus que existem entre uma coisa e outra. [...] Nossa cognição é capaz de lidar com a multiplicidade. (MOSÉ, 2013, p.31)

Com o intuito de melhor compreender este mundo com o qual lidamos e atuamos e buscando pensar o lugar da escola nesse processo, recorremos ainda a Augusto de Franco para algumas elucidações sobre o conceito de “glocalização”. Consiste no “cruzamento das palavras globalização e localização”¹¹, e foi utilizado pela primeira vez pelo sociólogo Roland Robertson. Augusto de Franco defende “que a globalização é, simultaneamente, uma localização do mundo e uma mundialização do local”¹², ou ainda uma “uma planetarização e uma comunitarização”¹³, o que agregaria a ela, necessariamente, a condição local. Essa aproximação que hibridiza os conceitos de global e local atesta para a nossa condição de aldeia global e de que é preciso pensar e agir proativamente onde estamos, conscientes de que integramos algo maior.

Mais do que nunca o espaço da escola manifesta-se como elemento chave para o desenvolvimento humano, tornando-se foco de atenção da comunidade local

¹¹ FRANCO, Augusto de. Globalização e Glocalização. Disponível em: <<http://contexto3.blogspot.com.br/2008/05/10-globalizao-e-glocalizao.html>>. Acesso em: 13-11-2014.

¹² FRANCO, Augusto de. Globalização e Glocalização. Disponível em: <<http://contexto3.blogspot.com.br/2008/05/10-globalizao-e-glocalizao.html>>. Acesso em: 13-11-2014.

¹³ FRANCO, Augusto de. Glocalização: ‘Planeta e Comunidade. Disponível em: <<http://contexto3.blogspot.com.br/2008/05/11-glocalizao-planeta-e-comunidade.html>>. Acesso em: 13-11-2014.

enquanto portal para o mundo. A comunidade, uma vez conectada, inserida na rede, de acordo com “a ideia de que a partir de um certo momento do final do século 20, cada parte do mundo ‘traz em si, [ainda] sem saber, o planeta inteiro’ é a ideia-chave para entender a glocalização no sentido que atribuímos aqui a esse termo”¹⁴, passa a configurar essa nova condição de realidade glocal, apresentada pelo binômio planeta/comunidade, evocando a presença da dimensão local na produção de uma cultura global. “A escola é, antes de tudo, um espaço de encontro entre singularidades que constituem um coletivo plural, rico culturalmente. Por isso carrega consigo também a possibilidade de auto-parir-se sob novo estilo de ser instituição e lugar de convivência humana.” (SOUZA, 2006, p.156). Nesse sentido:

O desafio da educação intercultural é corresponder às idiossincrasias do local e do universalismo global, a um só tempo. Para tanto, segundo a reflexão de Edgar Morin, é preciso que o objetivo maior de todo o ensino seja a *condição humana* [...] Nestes termos, o foco pedagógico não se centraliza no sujeito histórico de uma nação ou grupo, mas investe naquilo que estabelece a igualdade na diferença. A condição humana não corresponde assim ao relato da razão unificadora como no iluminismo, porém na condição bio-antropo-social que considera a diversidade e as diferenças encerradas na própria humanidade. Trata-se de uma espécie de eco-humanismo. (SILVA M., 2003, p. 161)

Uma escola alinhada ao eco-humanismo, que proporcionasse uma educação intercultural deveria ainda, segundo Mozart Linhares da Silva, baseado no que propõe o pensador Edgar Morin, se calcar em:

Uma antropo-ética, segundo a qual a humanidade deveria ser pensada a partir de uma cidadania terrena, como habitantes de um mesmo espaço, a terra-pátria. [...] O desafio da educação intercultural está posto, portanto, na complexa tarefa de articular valores a partir de diferentes temporalidades que coabitam o espaço planetário, que articula, num só movimento, o local e o global. (*Ibid.* p.161)

Essa nova escola clama por pedagogias não diretivas, por uma Pedagogia do Ser e do Criar, calcada num conceito de educação prismática, onde cada um já possui uma luz interna que irradia. Na sua passagem pelo mundo e ao passar pela escola vai-se definindo em que cores ela se manifestará. O espaço-escola deverá propiciar que a criança experimente todas as cores, sem tolher uma ou outra, permitindo que as escolhas se façam de forma autêntica e autônoma a partir do vivenciado. Elas precisam produzir ativamente suas experiências, na construção do

¹⁴ FRANCO, Augusto de. Glocalização: ‘Planeta e Comunidade. Disponível em: <<http://contexto3.blogspot.com.br/2008/05/11-glocalizacao-planeta-e-comunidade.html>>. Acesso em: 13-11-2014.

próprio conhecimento Ou seja, partindo do que cada criança traz, e não invisibilizando as individualidades, tratando-as como turma ou como grupo, em que devemos depositar o mundo; elas já são o mundo. “Aqui partimos da base que o conhecimento vem de dentro, cada ser já é completo em si mesmo e já traz tudo o que necessita para criar o que quer.” (PIRACANGA, 2013, p.79). O que se manifesta concomitantemente à presença do outro: outras crianças, familiares e em especial, a figura do educador, que media e contribui para o desenvolvimento do aprendizado humano.

Quando desistirmos dessa ilusão (de um mundo fragmentado, sem conexão), poderemos construir as “organizações que aprendem”, organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas. (SENGE, 1999, p.37¹⁵ *apud* SANTOS, A. M. et al, 2007, p. 6)

¹⁵ SENGE, Peter M. A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem. 5.ed. São Paulo: Best Seller, 1999.

CAPÍTULO 2. MUDANÇA DE PARADIGMAS E APORTES PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO.

2.1 Por uma Cultura Holística

Começo de capítulo implica sempre o fim de um outro. Para pensar e desenvolver novos espaços-escola é preciso deixar para trás, finalizar ou mesmo esquecer a escola em que estudamos, a escola que conhecemos. Ou como disse Rubem Alves sobre a escola: “é preciso esquecer o que se sabe a fim de ver o que não se via.” (ALVES, 2010, p.29). Uma escola nova, uma escola diferente da grande maioria que existe, requer uma boa dose de imaginação e abertura ao desconhecido. Coragem e ousadia para enfrentar o atual modelo, propondo algo radicalmente novo. Talvez precisemos até nos tornarmos outras pessoas, conformando uma outra sociedade. “E quem diz sociedade diz escola...” (SANTOS, A. F., 2010, p.14). Dessa forma, pensar em mudar a sociedade é pensar em mudar a escola, como reitera Rolando Toro Araneda: “se em algum lugar há de começar uma autêntica revolução, terá que ser nas escolas.” (TORO, 2006, p.22).

Assim também considera a antroposofia, “ciência espiritual” criada pelo educador Rudolf Steiner, que abrange o ser humano na sua totalidade, considerando sua essência física, psíquica e espiritual, integrando-o à natureza e ao cosmo. Propõe recriar o conhecimento científico atual com uma visão artística, espiritual e mais humanizada, afirmando que a “reviravolta na pedagogia depende da reviravolta na compreensão do homem”.¹⁶

Para mudar a sociedade precisamos mudar de paradigma, entretanto qual é e como se revela o novo paradigma?

Segundo Capra [...] não há um conceito bem definido do que seja o novo paradigma que está emergindo. O fato é que novas formas de pensamento vêm surgindo a partir de novos princípios. Estes princípios emergem da necessidade de reformular as ideias reducionistas, de modo a adequá-las à realidade e reverter as crises oriundas desta forma de pensar/perceber a realidade. Este novo paradigma surge da premissa de que para se compreender a realidade não basta apenas o uso da razão, dos sentidos dentro de uma lógica técnico-científica, mas faz-se necessário também o uso dos saberes locais, das subjetividades, da intuição e do sentimento [...] Entende o mundo como uma rede de interações em que tudo na natureza está interligado. Pelizzoli [...] destaca a ética, a alteridade e a visão holística como possibilidades da ecologia (enquanto ideia, não mais como ramo da Biologia ou como modismo). São ideias emergentes que surgem inclusive

¹⁶ GREUEL, Marcelo. Holismo e Pedagogia. Disponível em: <<http://www.associacaotravessia.org.br/html/antroposofia.html>>. Acesso em: 16-11-2014.

como um redescobrimto, sob nova forma, de concepções de mundo mais primitivas. (ROCHA, 2014, p.16)

“As finalidades da Educação mudam em cada período histórico e em cada grupo social.” (TORO, 2006, p.17). O que nos leva a concluir que os fenômenos educacionais estão em constante estado de mudanças e transformações, influem e são influenciados pelas dinâmicas da sociedade em que estão inseridos. E como alerta o educador José Pacheco: “É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados” (PACHECO, 2010, p.99) para assim, operar uma reviravolta nas dinâmicas educacionais tradicionais.

No sentido de atualizar, de contextualizar o espaço-escola e as demais formas de aprendizagem ao tempo presente, faz-se necessário que assumamos uma outra relação espaço-temporal, para além da técnica, e que mudemos a forma de nos relacionar para uma que prescreva outra dinâmica de interação com o meio em que nos situamos.

A educação deve permitir aos jovens e às crianças construírem para si mesmos um destino, e isso envolve permitir que exerçam seu protagonismo, atuem em sua própria vida e na vida da sociedade. Formar pesquisadores, pensadores, autônomos e responsáveis, esse é o alvo da educação contemporânea e sua urgência. (MOSE, 2013, p.65)

Entretanto, como libertar o ser humano do modelo escolar vigente, da massificação calcada em padrões importados do mundo do trabalho moderno? Como expandir o espaço-escola para além dos seus muros, fazendo com que a educação aconteça em todas as instâncias da vida humana?

É preciso valorizar os conteúdos que os alunos já tem, o saber que trazem, e reconhecer que as coisas mais importantes que aprendemos na vida não necessariamente foram aprendidas na escola. Por isso a educação não formal e as experiências de aprendizagem fora do espaço escolar devem ser valorizadas e articuladas com o currículo escolar. (*Ibid.*, p.56)

Cabe ao mundo contemporâneo uma educação que se conforme na simbiose entre os aspectos formal, informal e não-formal¹⁷, onde os ambientes escolares e não escolares passam a ser legitimados como espaços igualmente potentes para a formação do ser-humano. A valorização dos saberes não escolares, a vinculação da

¹⁷ Cf. Évora Cidade Educadora: habitar a cidade, construir o espaço público. *Educação formal, não formal e informal: três conceitos vizinhos*. Évora: Newsletter, Ano 1, nº 7, 27 Set. 2012. Disponível em: <siiue.uevora.pt/files/anexo_informacao/20112>. Acesso em: 17-11-2014.

escola à comunidade, a produção de pensamento vivo e atuante, ao invés da repetição de conceitos e mera transmissão de informações, além da autonomia escolar, são aspectos que necessitam fazer parte de uma nova concepção educativa. Aliada a tudo isso, e não menos importante, há a retomada do poder de escolha pela criança, que precisa ser protagonista da sua própria educação. Aprender precisa ser visto como direito, e não mais como um dever. “Quando devolvemos o poder de decisão às crianças, lhes damos a possibilidade de que se conectem com seu próprio sentir. Desta forma se fazem criadores responsáveis de sua própria realidade, manifestando, assim, seu potencial criativo.” (PIRACANGA, 2013, p.9). Precisamos superar a domesticação; a criança precisa poder expressar-se sem a punição do erro, sem o olhar e a atitude julgadores do adulto. Precisamos de uma “lógica segundo a qual o lazer também pode ser aprender” (ALBUQUERQUE, 2010, p.81) e onde as “escolas deveriam ser um espaço onde poderíamos errar de forma amparada.” (*Ibid.*, p.86).

Quanto mais prazerosas forem as situações, mais se reforçam os processos de aprendizagem, abandonando a cultura do erro, da culpa, do castigo, do medo e da tristeza. O que se pretende é que, através da expressão da sua identidade, de ser o que se é, cada pessoa possa gerar novas formas de civilização na busca de realização, de prazer e de felicidade. (CAVALCANTE, 2006, p.32)

“A conquista da permissão para brincar é fundamental [...], pois é uma forma de resgatar a *criança divina* de cada um, resgatando assim a alegria, a saúde e a integração.” (SPODE, 2006, p.95). Não é necessário ter a hora do brincar, apartada da hora do estudo ou da vida “levada a sério”, do dito “mundo adulto” – o mundo do trabalho. Podemos reconfigurar o aprendizado para que ele seja constantemente brincante, onde quer que se esteja. “Quando brincam as crianças experimentam o sentido do movimento, o fluxo, em ondas de experimentações intensas, profundas e ao mesmo tempo ocultas. [...] O brincar é uma expressão do que é vivo.” (WILLMS, 2013, p. 212) e, portanto, necessariamente parte majoritária do aprendizado infantil. Ou ainda: “A brincadeira de uma criança tem um profundo sentido espiritual, é o reconhecimento do ser no mundo da forma.” (PIRACANGA, 2013, p.74). Até certa idade a criança deveria mesmo somente brincar.

“Sabemos o quanto tudo isso é difícil, quanto é raro, já que uma estrutura muito antiga nos impõe a permanência de um modelo, mas precisamos acreditar na escola e caminhar na direção de construí-la” (MOSE, 2013, p.65). Assim galgaremos um estado de inteireza do ser, ao assumir sua condição multidimensional e

naturalmente lúdica, que culminará na liberdade plena de seres integrais. Dessa forma, a educação pode acontecer para além dos limites do espaço escolar, onde quer que exista vínculo entre a vida e o conhecimento.

Se tudo está relacionado, não nos cabe assumir a postura atual que os processos educacionais têm conduzido, ou seja, de competição, dominação, consumo e exploração. Chegamos à percepção da igualdade e das diferenças humanas numa consciência comunitária por termos uma responsabilidade cósmica. (CAVALCANTE, 2006, p.16)

Percepção esta que permite e conclama uma nova educação. Uma educação para a plenitude, a partir da percepção da relação do homem com o todo em que vive, como propõe a cultura holística. A cultura holística apresenta-se como matriz fundamental para que se desenvolva um novo paradigma no qual possamos nos apoiar, no sentido de nos constituirmos enquanto uma sociedade em que uma nova educação e um novo espaço-escola não serão somente utopias, mas fundamentalmente integradas às dinâmicas sociais.

A cultura holística propõe que as pessoas sejam educadas para a plenitude. Vê a pessoa como um todo se ocupando, portanto, com a saúde do corpo, o equilíbrio emocional e racional para despertar e manter os valores humanos. Orienta-se para um mundo interior e um mundo exterior das pessoas. Aproxima a ciência das tradições espirituais, integras as artes, as religiões e a filosofia. Tem como objetivo juntar o inseparável - a natureza, a sociedade e o homem. (*Ibid.*, p.30)

Precisamos ainda nos atentar e fundamentar nos conceitos afins da Cultura Holística, quais sejam: o Pensamento Sistêmico e o Princípio Biocêntrico; que são desveladores, por sua vez, de uma proposta inovadora para os processos educativos - a Educação Biocêntrica.

Para o Pensamento Sistêmico, “a aprendizagem, destarte, adquire significado muito mais amplo do que apenas internalização e informação. Trata-se de verídica mutação de mentalidade, a qual pode capacitar as organizações a criarem seu próprio futuro.” (SANTOS, A. M. *et al*, 2007, p. 9). Contrapondo-se ao pensamento reducionista-mecanicista:

Um entendimento a respeito da mudança vem sendo construído pelo estudo e pela experiência juntamente com o Pensamento Sistêmico, que implica numa maneira distinta de enxergar as comunidades humanas e como elas mudam de fato. Dessa forma, fica mais claro enxergar essas comunidades de uma maneira alternativa à mecanicista, onde elas surgem como organismos vivos, como sistemas humanos, essencialmente políticos e culturais, como cérebros, ou como fluxo de transformação contínua [...] As principais ideias desse Pensamento referem-se à visão de processos em substituição à visão de objetos, a utilização do organismo e do fluxo e

transformação em substituição a máquina como metáfora dominante, o entendimento de que as principais características de um todo se encontram nas relações e não nas partes, e a importância crescente do padrão de organização em relação à estrutura. [...] Coloca especial proeminência nos padrões circulares de causa e efeito, em oposição aos padrões lineares. Postula que mudanças significativas na realidade dão-se nos níveis estruturais. Epistemologicamente, recomenda a substituição da estrutura pela rede como metáfora para a construção do conhecimento. (*Ibid.*, p. 4 - 6)

Junto a isso podemos agregar os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que corroboram o sentido integrado que os pensamentos holístico e sistêmico propõem:

Surge a interdisciplinaridade (integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento), ou mais, a transdisciplinaridade (abordagem científica que visa a unidade do conhecimento) [...] Propõe uma teoria que pudesse recuperar a interdisciplinaridade, ou mesmo a transdisciplinaridade, que é uma maneira ainda mais profunda das disciplinas trabalharem juntas.¹⁸

O pensador Edgar Morin é um dos grandes defensores de uma verdadeira reforma educacional no mundo, que só seria possível, segundo ele, quando os currículos das diversas disciplinas forem elaborados para se fazer pensar conjuntamente o ser humano¹⁹.

Há uma realidade mutilada de nós mesmos, fatiada. Nas aulas de Biologia, eu conheço nosso organismo. Na de Economia, somos traduzidos apenas em números frios. Em Ciências Humanas, fico sabendo como agimos em sociedade. Mas há conhecimentos separados de tudo isso, precisamos integrar os saberes - disse Morin, insistindo numa ideia que defende há 50 anos: a transdisciplinaridade.²⁰

Para ele, um modelo não transdisciplinar se afasta da natureza, onde, “no caso de animais e vegetais, vamos notar que todos os conhecimentos são interligados”.²¹ Além disso, as disciplinas fechadas impediriam a compreensão dos problemas do mundo. “A transdisciplinaridade [...] é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa”.²²

¹⁸ ANDRADE, Aurélio. Visão do todo: pensamento sistêmico propõe ter ideias fora da caixa. Disponível em: http://www.qualidadebrasil.com.br/noticia/visao_do_todo_pensamento_sistemico_propoe_ter_ideias_fora_da_caixa. Acesso em: 18-11-2014.

¹⁹ Cf. O GLOBO. De onde emana o conhecimento: Edgar Morin exalta poder da autoconsciência e prega novo modelo escolar no último dia de encontro internacional no Rio. *O Globo*, Rio de Janeiro, 7 set. de 2014, p. 35. 2ª Edição

²⁰ *Ibid.*

²¹ Cf. RANGEL, A. 'A educação não pode ignorar a curiosidade das crianças'. *O Globo*, Rio de Janeiro, 17 ago. de 2014. p. 50. Entrevista Edgar Morin.

²² *Ibid.*

O pensamento sistêmico também pressupõe a transdisciplinaridade e, além disso, salienta o pensamento através das redes. Propõe que a subjetividade das artes e das diversas tradições espirituais seja pensada e desenvolvida conjuntamente ao pensamento científico. O que também apregoa o pensamento holístico, uma vez que holismo vem do grego *holos*²³, que significa inteiro. Por sua vez, configura-se como uma teoria que estabelece o mundo como um todo integrado, como um organismo:

O holismo é o resgate da dimensão ética no sentido mais profundo. Consiste num compromisso com o todo, com o global, com a humanidade, com a preservação da natureza e com o estabelecimento de uma relação revolucionária entre homens, animais e plantas. Todos elementos fazem parte de um grande corpo. O holismo traz uma proposta de vida integral. Trata-se de um caminho que não é novo, haja vista que encontra respaldo no pensamento dos pré-socráticos. Verdadeiramente, o holismo é uma proposta que visa à superação das tradicionais relações de poder, rompendo com os obstáculos criados pelos cientistas.²⁴

Agrega-se à proposta de uma cultura holística para a sociedade atual a abordagem do pensamento sistêmico e transdisciplinar e, por fim, o conceito de *ecosofia* do filósofo Félix Guattari, que é baseado no entendimento de que “mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais” (GUATTARI, 2001, p.25). Para ele, a *ecosofia* é uma articulação ético-estética e política entre os três registros ecológicos – o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana (*Ibid.*, p.8) –, da qual decorrerá uma recomposição das práticas sociais e individuais, que ele agrupa segundo três rubricas complementares – a ecologia social, a ecologia mental e a ecologia ambiental (*Ibid.*, p.23).

Esse entendimento da relação homem-mundo perpassa três instâncias: a pessoal, que assume cada pessoa como microcosmo (ser em si); a social, que presume a instância relacional básica da vida em sociedade (ser na sociedade); e a ambiental, que se refere à forma com a qual lidamos com o meio, com o nosso entorno, desde nossas casas, até bairros, cidades e ainda a natureza como um todo (ser na natureza). A *ecosofia* apresenta ainda uma tônica integradora, de inter-relação entre as três instâncias: “As três ecologias deveriam ser concebidas como

²³ Site de Etimologia Origem da palavra. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/holistica/>>. Acesso em: 18-11-2014.

²⁴ STIGAR, Robson. O Pensamento Holístico. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-pensamento-holistico/5772/>>. Acesso em: 18-11-2014.

sendo da alçada de uma disciplina comum ético-estética e, ao mesmo tempo, como distintas umas das outras do ponto de vista das práticas que as caracteriza.” (*Ibid.*, p.55). Tônica esta que nos alerta para a interdependência das instâncias: quando uma delas se desequilibra as outras tendem a se desequilibrar, por conseguinte.

Esta dinâmica conjuntural revela como a própria vida se constitui e desenvolve em nosso planeta, de maneira relacional e interligada. Entretanto “nossa cultura está dividida por uma profunda dissociação que impregna todos os âmbitos do saber. [...] separam as noções de corpo e alma, Homem e Natureza, matéria e energia, indivíduo e sociedade, etc.” (TORO, 2006, p.18). O mesmo pensamento que dissocia o que sentimos, o nosso universo interno e pessoal, do que vivemos em relação às outras pessoas e ao meio, nos dissocia de um sentimento de pertencimento ao todo e de práticas voltadas ao cuidado de si, do outro e da natureza.

Transpondo estes apontamentos para o espaço-escola e a educação, imagine-se o quão danoso para a constituição do ser esse pensamento dissociado se faz; uma vez que “a educação está contaminada pela cultura dissociativa” (*Ibid.*, p.19). A criança, que nasce com as três instâncias totalmente conexas, passa por um processo de fissão de sua condição humana integral durante sua existência. Para que isso não ocorra e para que caminhemos em direção a uma sociedade mais equilibrada e respeitosa para com seus indivíduos e todas as demais formas de vida, é preciso mudar a forma como fazemos escola, pois é nela que começamos a formar desde tenra idade a humanidade. “Chegou a hora de dar à Educação uma abordagem orientada para a sobrevivência e o restabelecimento das funções originárias da vida” (*Ibid.*, p.17). A escola, inclusive, pode configurar-se como um organismo potente de transformação das mentalidades e das formas de intervenção no mundo, corroborando para a manifestação de um homem e de uma mulher ecológicos em essência.

Ao contribuir para a construção de um pensamento holístico, sistêmico e transdisciplinar, sob a égide da *ecosofia*, a escola passa a se constituir como espaço social de micropolítica e microrresistência, frente ao panorama mecanicista e dissociativo que rege a sociedade em geral. Ela passa a ser um manancial de microliberdades, através dos desvios no condicionamento esperado das mentalidades conformadas por escolas tradicionais. Há de fato uma dimensão contracultural em se pensar e fazer uma escola que se proponha a caminhar junto a

uma mudança de paradigma e ao desenvolvimento de formas alternativas de se viver. “O processo, que aqui oponho ao sistema ou à estrutura, visa a existência em vias de, ao mesmo tempo, se constituir, se definir e se desterritorializar” (GUATTARI, 2001, p.27-28).

Trata-se de uma maneira de se posicionar que não é hermética, é em si plural e plasmada ao meio social, refletindo a força que cada escola encerra a nível político local, uma vez que as crianças e suas famílias passam a levar consigo um novo olhar para o mundo, um novo paradigma. A partir dela pode desencadear-se todo um plano educativo local, uma ecologia da educação, expandindo-se à comunidade circundante, ao bairro ou cidade. Como disse José Pacheco, “a concepção e o desenvolvimento de um projeto educativo de escola são um ato conetivo e só tem sentido no quadro de um projeto local de desenvolvimento” (PACHECO, 2010, p.113).

Assim, as crianças podem se apoderar do seu papel de cidadãos do mundo, agindo local em consonância com uma transformação global. Do pequeno conecta-se ao grande, e torna-se possível o cenário vislumbrado por Félix Guattari em que “toda uma catálise da retomada de confiança da humanidade em si mesma está para ser forjada passo-a-passo e, às vezes, a partir dos meios os mais minúsculos.” (GUATTARI, 2001, p.55-56).

Esta potente conjuntura processual a nível local faz com que haja a compreensão profunda desses princípios e conceitos, nos permitindo transpor a lógica reducionista de domínio da natureza a serviço do humano, passando para a lógica da cooperação com a natureza, a qual tem potencial para buscar ações/percepções/valores verdadeiramente sustentáveis (ROCHA, 2014, p.17). Assim, “a educação do futuro (em todos os níveis de ensino) tem papel importante na disseminação dessas novas ideias e adequação da realidade através de um paradigma mais holístico, havendo a necessidade de ‘*uma reforma planetária das mentalidades*’” (MORIN, 2002 *apud* ROCHA, 2014, p.17).

“Tomamos consciência de que não passa de um grande equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo” (PACHECO, 2010, p.98). Entende-se que a possibilidade de uma nova sociedade haverá de pautar-se fundamentalmente na forma como trataremos a educação e a escola, em como trataremos a infância, de modo que “todas as coisas se relacionam, não há nada realmente isolado, todo gesto produz desdobramentos

incalculáveis; um saber, uma escola, uma pessoa não existem sem um contexto.” (MOSE, 2013, p.34).

Por tudo isso, apontamos essa visão integradora para a educação como alternativa à grande maioria dos processos educativos vigentes, e apresentamos um novo paradigma societário: o Princípio Biocêntrico, que traz consigo os pilares da Educação Biocêntrica, proposta por Rolando Toro Araneda, voltada para a proteção e a evolução da vida. Ambos são aqui apresentados como inspirações para o desenvolvimento de novas escolas e não à guisa de modelos educativos e de espaços escolares prontos.

2.2 Aportes da Educação Biocêntrica

O Princípio Biocêntrico é um conceito que advém do Sistema Biodanza de transformação pessoal, criado por Rolando Toro Araneda no final da década de 1960. Segundo o próprio, “o Princípio Biocêntrico propõe a sacralidade da vida” (TORO, 2006, p.169). Já Ruth Cavalcante, ao se referir à realidade em que vivemos acredita que: “a Biodança aporta a sua contribuição para a mudança desse quadro apocalíptico quando anuncia o Princípio Biocêntrico, que tem como ponto de partida a vivência do Universo organizado em função da vida. [...] É um estilo de sentir e de pensar inspirado nos sistemas viventes, é uma reaprendizagem das funções originais de vida.” (CAVALCANTE, 2006, p.31). No encaixo das correntes supracitadas, o Princípio Biocêntrico constitui-se como uma abordagem norteadora do pensamento e de práticas sociais que agreguem mais vida e mais discurso pela vida. “O Princípio Biocêntrico, portanto, se fundamenta na concepção de que o Universo é um imenso sistema vivo.” (FLORES, F., 2006, p.173). Como bem elucida, novamente, Ruth Cavalcante:

A percepção biocêntrica nos leva a mudanças na nossa forma de pensar e compreender a realidade, dentro de um novo sistema ético, a outras percepções de consciência, descobrindo o valor intrínseco da vida. Essa percepção nos aproxima de tudo que integra, que nutre, que alimenta, situando o ser humano [...] numa unidade integrada ao cosmo. (CAVALCANTE, 2006, p.15)

A partir dessa concepção de mundo, “não há política educacional que consiga sustentar armamentos ou quaisquer cogitações em favor da guerra, da violência, de qualquer estratégia que atente contra o vivo.” (FLORES, T. 2006, p.124). Faz-se necessária uma outra abordagem, um outro olhar, que se configura como a

Educação Biocêntrica ou Educação Selvagem, como chamada originalmente por seu criador, Rolando Toro Araneda. Abordagem esta que se revela como uma proposta pedagógica elaborada a partir do Princípio Biocêntrico:

A Educação Biocêntrica considera a Vida como valor supremo, isto é, fundamenta-se no Princípio Biocêntrico e, ao mesmo tempo, constitui-se numa metodologia, assim como a própria Biodanza, para alcançar a integração deste Princípio Biocêntrico a uma filosofia de existência. Ao assumir os potenciais de vida e as forças instintivas do ser humano como base e matriz para o desenvolvimento de indivíduos autênticos, livres e socialmente integrados, a Educação Biocêntrica se propõe a ser um caminho para a descoberta da autonomia e para a estruturação da identidade de educandos e educadores. (FLORES, F., 2006, p.9)

Como o próprio nome evoca, trata-se de uma Educação centrada na Vida, baseada nos instintos e nos ritmos inerentes a ela, e que pretende, uma vez que estamos distanciados dessa realidade, restaurar os potenciais de vida no Homem e iniciar uma Civilização para a Vida. Ao referenciar a vida como o valor mais importante a ser considerado e reverenciado, nos conectamos com a vida que existe em nós e em cada um dos seres vivos; dimensionando todo o planeta como um Sistema Vivo. “Uma Educação Biocêntrica promove uma ação fundamentalmente ética” (WAISMANN, 2006, p.70) de manutenção da vida.

O Princípio Biocêntrico e a sua decorrente abordagem educativa não é uma novidade; configura-se como um resgate de como a vida deveria ter sido organizada, ou mantida, a qual vem sendo desestruturada ou destruída. A prática da Educação Biocêntrica, portanto, exige uma mudança existencial de paradigmas e uma nova maneira de ver o mundo. “Devemos abandonar o antigo paradigma antropocêntrico e assumir como fundamento de vida um Princípio Biocêntrico, que considera a Vida como valor supremo e como manifestação hierofânica do Sagrado.” (FLORES, F., 2006, p 63).

Uma vida e conseqüentemente, uma educação, direcionadas para as relações que se estabelecem no e com o mundo a partir do momento em que nascemos, relações estas calcadas num aspecto vivencial, faz com que renasça algo que estava adormecido. “Nas escolas, Educação Biocêntrica é acordar a alma apagada pela poeira do giz.” (CAVALVANTE, 2006, p.34).

A Educação Biocêntrica propõe a vivência das emoções legítimas, a poética do encontro entre as pessoas, o contato com a alegria, a experiência de dor, do prazer, da esperança, do medo e do gozo de viver. A vivência do ser, onde as pessoas sentem, amam, se tocam livres dos medos e dos tabus. Surge daí a capacidade de compartilhar, de dar e receber, de se

entregar, de ter participação comunitária, com compromisso e solidariedade. Seu modelo didático-pedagógico leva em conta a relação dinâmica entre o canto, a poesia, a dança, a cultura, a ciência, a relação entre as pessoas e o meio ambiente, integrando as diversas áreas do conhecimento e tendo como base as cinco Linhas de Vivência²⁵, outra grande contribuição da Teoria da Biodança. (*Ibid.*, p.33)

“A Pedagogia Biocêntrica é essencialmente crítica e evolucionária no seu conteúdo, pelo que transmite, pelo que faz aprender dentro e fora da escola.” (BESERRA, 2006, p.49). Ela abarca os predicados da pluralidade, da circularidade, da artesanidade e da horizontalidade. Explico-me: pluralidade, pois opera segundo o respeito ao ser e a provocação da diversidade, das singularidades das pessoas. Circularidade, pois incorpora o espaço, desde a sala de aula ou a escola, até o entorno, comunidade, como parte do processo educativo; cada casa de cada criança é uma extensão da escola. A artesanidade se apresenta nas dinâmicas com materiais naturais e com a natureza, assumidos com primazia no desenvolvimento das crianças. E por fim a horizontalidade, pois estabelece a condição de aprendiz tanto ao educando quanto ao educador, ambos são considerados como o que são: seres humanos em desenvolvimento. A relação horizontal entre estes é, sem dúvida, uma das chaves para se compreender esta proposta educativa. São entendidos como: “uma presença que concede presença, sujeitos do mesmo processo de aprendizagem, educador-educando, superando o autoritarismo e a falsa consciência do mundo.” (BESERRA, 2006, p.100).

A Educação Biocêntrica confere ao espaço escolar uma nova condição, por vezes fisicamente, mas invariavelmente a nível inter-relacional. Há o reconhecimento do outro através do desenvolvimento de vínculos a partir das vivências. Celebra-se a vida e cria-se, a nível local, um novo mundo, via uma aprendizagem criativa e autônoma, além de relacional.

A escola é um espaço de contradição onde podemos, de maneira consciente, divulgar uma nova visão de mundo corroendo as estruturas sociais, políticas e econômicas pré-estabelecidas. [...] A Educação Biocêntrica é desobediente. Essa educação não pode ser cumprida por aqueles que concordam com o sistema dominante. (BESERRA, 2006, p.48-49)

²⁵ As cinco linhas de vivência são: Vitalidade, Sexualidade, Criatividade, Afetividade e Transcendência. (FLORES, F. 2006, p.62). Cf. Tabela 1 (p.89), que demonstra a relação entre as Linhas de Vivência e a ação biocêntrica, em contraposição à ação predominante no sistema escolar.

Mudanças como estas, desobedientes, preconizam efetivamente um novo mundo que, cedo ou tarde, há de se constituir, ou que já se constitui, de forma descentralizada, como uma rede; através de diferentes escolas que, mesmo não se valendo dos conceitos biocêntricos ou do conhecimento de tais conceitos, já caminham em direção a uma nova educação. Para Viviane Mosé:

A escola, cada vez mais, deverá ser um espaço aberto, e a educação, inevitavelmente vinculada à cultura. A vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem. A escola deve ser um corpo vivo. [...] O século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões. Uma escola na qual a arte, a filosofia, a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular; ou melhor, uma escola que não tenha grade curricular, mas temas, assuntos, questões. [...] Enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões. (MOSÉ, 2013, p.82-84)

Entre as muitas contribuições que a Educação Biocêntrica nos traz para pensarmos esta nova educação, gostaria de ressaltar três delas no que tange a sua abordagem com relação a, respectivamente, o contato com a natureza, a corporeidade e a afetividade. Além disso, proponho que nos detenhamos sobre outros três conceitos chave, os instintos, as vivências e os vínculos.

2.2.1 Contato com a natureza, o entorno e os instintos

Partamos de imediato da sentença máxima de Rolando Toro Araneda sobre a Educação Biocêntrica:

Nas escolas, as crianças deveriam estar em contato direto com a Natureza, a Terra, a água, o fogo e o ar puro; com as plantas, as flores e os frutos; com os trabalhos de semeadura e cultivo agrário; com os animais; com o canto e a dança; com a preparação de alimentos; com a luta e a fuga; com a observação e proteção da Natureza. (TORO, 2006, p.18)

Uma educação viva, voltada para a vida, centrada nesta, somente se faz real se em contato com o ambiente em que se insere, em constante inter-relação com o entorno, com a comunidade e, sobretudo, com a dinâmica da natureza que a circunda. Mesmo que a escola se situe na cidade, é preciso que se entenda que isso extrapola o determinismo geográfico. A criança tem o direito de entrar em contato com os ritmos e os ciclos naturais, uma vez que é humana, e nesse caso, será necessário trazer elementos da natureza para a escola ou então levar as crianças

para espaços outros onde elas possam ter contato com ambientes naturais. Por exemplo, baseando-se na visão sistêmica, cada um pode ter seu canteiro, pelo qual seja responsável de cuidar na escola, professores e alunos; organiza-se uma partilha da responsabilidade da irrigação, podendo esta ser rotativa. O que proporcionará dinâmicas de colheita colaborativa, culminando em saladas para o almoço. Além disso, há que se ocupar o quintal, o jardim, para brincar, sempre.

Este é um preceito básico uma vez que estamos postulando uma cultura holística. As crianças estarem em contato intrínseco e profundo com o que as cerca, com os materiais e matérias orgânicas, passando a sentir-se una com o todo, com o entorno que a envolve; passando a não desenvolver uma postura fragmentada entre o eu e o mundo. A relação com os alimentos e com o cultivo destes, se possível, também são bastante interessantes, pois revelam de forma rítmica os ciclos, ensinam sobre o tempo, o sol, a chuva, quando plantar e quando colher. A preparação de alimentos traz para a realidade das crianças que a ação que fazem ao cuidar das plantas tem um sentido, liga-se diretamente à ação de se alimentar. Aliado a tudo isso há o contato com os animais, o canto e a dança.

Relacionar-se com o meio de modo expressivo e ritmado, cantando e movimentando-se, faz com que as vivências ganhem mais potência e sentido. Para Carla Coelho Waismann a escola deve ser um espaço:

[...] rico em natureza, luminosidade e materiais (de acordo com a faixa etária do aluno) que se possa usar livremente. [...] O contato com a preparação e, até mesmo, cultivo dos alimentos, deve fazer parte do planejamento educativo e estrutural da escola. Não podemos mais conceber alunos sentados um atrás do outro nas salas de aula. (WAISMANN, 2006, p.74-75)

Pode também constituir-se como uma escola itinerante, que faz excursões a museus, centros culturais ou parques, reservas naturais ou incursões pelo próprio bairro; afinal, a escola não é um prédio, mas sim as crianças e os adultos. Pode-se desenvolver uma prática de museologia comunitária em que são mapeadas as potencialidades e as questões do entorno da escola.

Ao compreendermos e sentirmos intimidade com a natureza, passamos a ter mais confiança em nossa posição no mundo, no que tange à liberdade, autonomia e movimentação corporal nas brincadeiras e nos passeios. As práticas educativas que apresentam uma interface real com práticas ao ar livre contribuem para a realização das escolas sem muros, cada vez mais integrativas. Aliado a esse aspecto relacional com o meio temos a potencialização dos instintos:

A Educação Biocêntrica volta-se para a potencialização dos instintos, numa tentativa de resgate dos potenciais de vitalidade, afeto, criatividade, sexualidade e transcendência, tão adormecidos em nossa cultura, re-ensinando a linguagem do coração e devolvendo o instinto à natureza humana. Por esse motivo também é chamada de Educação Selvagem, termo aliás, forte e polêmico no meio educacional. Devemos, portanto, encontrar o verdadeiro significado da palavra instinto e restabelecer o seu valor para a educação. O instinto tem função conservadora de vida, permitindo sua continuidade e evolução. (BESERRA, 2006, p.43)

Na Educação Biocêntrica, a criança tem acesso à “expressão de seus instintos originais e gregários determinados biologicamente, notadamente sufocados e condicionados pela cultura da dissimulação, do disfarce dos sentimentos e dissociação do corpo.” (CAVALCANTE, 1999, p.66 *apud* MENEZES, 2006, p.134). Respeita-se e empreende-se uma busca aos nossos verdadeiros instintos, tão soterrados que estão por normas sociais. Instintos estes que tem na vida e na natureza, nos padrões da natureza, sua grande mestra e verdadeira escola. Por meio do seu pulsar, dos seus ritmos próprios, podemos criar celebrações, através da cultura, das estações do ano, das fases da lua, fazendo com que os educandos e os educadores se sintam conectados à natureza, ao planeta. Fazendo com que voltemos a nossa essência humana, parte integrante e em harmonia com a natureza.

Discorrendo sobre o brincar, a mentora da Te-arte, em São Paulo, Therezita Pagani, alega que: “o que é orgânico não tem tamanho” (WILLMS, 2013, p.212). Viver instintivamente e em contato com a natureza na infância configura-se uma internalização da condição sistêmica da própria vida. “A experiência fica gravada na memória do saber que nasce da vivência do ser.” (PIRACANGA, 2013, p.55). Por isso é tão importante que voltemos nosso olhar e nossas ações para uma escola, para uma educação viva; para que o que se grave de modo vivencial nas crianças seja fruto de experiências lúdicas e afetuosas, situadas num espaço o mais orgânico possível. “O projeto educativo das escolas é também uma forma de mostrar aos alunos como a escola se posiciona diante da vida. Para isso tem que haver vida nas escolas.” (ALBUQUERQUE, 2010, p.84). E para que, em consonância, possamos construir uma nova sociedade, norteada por novos paradigmas e inspirada no Princípio Biocêntrico.

2.2.2 Corporeidade e as vivências

Sobre vivência, corpo e terra, nada como o relato de campo de Elni Elisa Willms sobre uma passagem sua pela caixa de areia da Te-arte, em São Paulo:

Assim, de passagem em passagem, as crianças vivenciam pelo, no e com o corpo, este “nó de significações vivas” (MERLEAU-PONTY, 1971), enraizam-se e se firmam nessas vivências da terra o que lhes permite captar a força, a dureza, mas também a maleabilidade, as transformações, o eterno retorno que se experimenta, por exemplo, ao fazer e destruir bolos de areia. Essas crianças destroem bolos de areia para se aventurarem no prazer de se (de em si fazerem) fazer outras formas. Para além de vivências são também mensagens, metáforas, símbolos, imagens que educam, ou seja, são evocações de um arquétipo profundo e trazem para fora algo que já está dentro da criança. (WILLMS, 2013, p. 224).

Relato este que nos apresenta a relação do corpo com o espaço, com as possibilidades que ele abarca e como isso se estende ao pensamento. Traz também desde já o conceito de Vivência, a partir da relação de cada criança com o que ela está a fazer e destruir, os bolos de areia. A relação consigo, de inteireza no momento presente, quando isto acontecia, ao mesmo tempo em que passavam também por outros processos cognitivos, possivelmente correlatos. Cada uma, naquele momento, absorvendo o mundo e se imprimindo nele, numa relação intrínseca entre seus corpos e sentidos, a areia e a terra. Entretanto,

No mundo em que vivemos estamos acostumados a conhecer a realidade e entendê-la desde a mente, e esta tem suas limitações, pois um ser aprende e compreende desde um sentir, desde a vivência. No mundo em que vivemos estamos acostumados a dar à mente um lugar que não tem. (PIRACANGA, 2013, p.46-47)

Buscamos, por sua vez, um mundo e uma escola onde pensaremos “não somente com o cérebro, mas com o corpo todo.” (TORO, 2006, p.179):

Partimos do princípio que despertar o corpo abre novas percepções do real e permite uma outra abordagem epistemológica do conhecimento. O corpo tem outros olhares e os sentidos aflorados e ativos favorecem a integridade da compreensão do real. [...] O trabalho criterioso e frequente com corpo e sensibilidade é uma pré-condição para agir e pensar de forma não fragmentada.²⁶

A Educação Biocêntrica quer despertar este corpo vivo, aliado a um cognitivo ativo e a uma emoção-ação através de meios artísticos; a corporeidade sendo

²⁶ CATALÃO, Vera Lessa. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. Disponível em: http://cettrans.com.br/artigos/Vera_Lessa_Catalao.pdf. Acesso em: 19-11-2014.

desenvolvida através da dança, do movimento, da cadência. Através de processos plenos de imaginação, presença e energia, onde a alma – a alma – possa vibrar. “Somente aquilo que é vital é aprendido.” (ALVES, 2010, p.48). A Educação Biocêntrica “atribui ao movimento um importante mecanismo de ação pedagógica incentivando não o movimento mecânico, mas o movimento autêntico pleno de significado.” (BESERRA, 2006, p.45).

Constitui-se uma educação que não nega os sentidos, não os proíbe, que pensa não apenas com o cérebro, mas com o coração, com o corpo todo em movimento; onde “ver, tocar, ouvir, degustar, cheirar, o mundo com plena consciência, intensidade e entrega, significa o que chamamos *corporeidade vivida*.” (FLORES, F., 2006, p.59). E corporeidade vivida nada mais é do que as vivências experienciadas por cada pessoa, educador e educando. A “vivência significa o *instante vivido*, aqui e agora, pela emoção que é despertada neste momento.” (FLORES, T., 2006, p.80). Uma escola regida pelas vivências vive o presente, vive o tempo da criança. A corporeidade precisa ser desenvolvida nos espaços-escola porque “o corpo guarda a memória da ação, podemos mesmo pensar que a sustentabilidade do conhecimento depende do registro corpóreo.”²⁷

Entretanto, as escolas como conhecemos insistem em reduzir à vivência corporal ao tempo do recreio e das aulas de educação física somente. Acontece que, dessa forma, os corpos seguem aprisionados, eles não tem a liberdade para um movimento autêntico e orgânico ao seu próprio sentir. Não há autonomia frente aos próprios corpos e a construção subjetiva que acompanha o movimento, o que acaba por tolher desde cedo as possibilidades da corporeidade. Já numa perspectiva biocêntrica, “o corpo com seus ritmos e sentidos restabelece no indivíduo a conexão entre o mundo interior e o exterior. Essa dimensão subjetiva é fundamental para a interiorização do conhecimento e para construção de saberes pertinentes nas instâncias locais até aquelas mais globais.”²⁸

“O corpo tem uma precisa filosofia de aprendizagem: ele aprende os saberes que o ajudam a resolver os problemas com que está se defrontando. [...] A inteligência é essencialmente prática. Está a serviço da vida.” (ALVES, 2010, p. 52;

²⁷ CATALÃO, Vera Lessa. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. Disponível em: http://cetrans.com.br/artigos/Vera_Lessa_Catalao.pdf. Acesso em: 19-11-2014.

²⁸ CATALÃO, Vera Lessa. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. Disponível em: http://cetrans.com.br/artigos/Vera_Lessa_Catalao.pdf. Acesso em: 19-11-2014.

54). O corpo aliado e alinhado à mente e ao sentir é um corpo ativo e presente. Para a Educação Biocêntrica, ele não é parte do currículo, ele é intrínseco ao ser e ao fazer da criança, dentro e fora da escola. A criança vivencia o seu corpo e o que acontece com ele a partir de vivências plenas de significado.

Tendo em vista que estamos pautando uma educação centrada na vida, a *corporeidade vivida* é fundamental uma vez que ela denota a própria vida, latente dentro de cada um. Segundo Ana Maria Borges de Souza: “Sem dizer de nosso corpo, nada podemos dizer da vida, afinal, nada está separado dele e nele, a vida está contida.” (SOUZA, 2006, p.114). Uma escola onde as vivências sejam guias é fundamentalmente necessária, como também nos anuncia Rubem Alves:

Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, encanta-se, espanta-se, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, machuca-se, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. (ALVES, 2010, p.55)

2.2.3 Afetividade, convivência e a criação de vínculos

Uma vez que concebemos as vivências e sua relação com o ser em si, na compreensão de uma Educação Biocêntrica, passamos à convivência, que nos aponta para o ser no coletivo, na relação com o outro, através da afetividade. Este aspecto faz-se também fundamentalmente necessário, pois:

A crença de que a expulsão da afetividade da área do conhecimento é garantia de objetividade científica, promoveu por longa fase o enrijecimento da ciência que hoje, ainda em pequenos passos e por vezes ruborizada, volta seu olhar para compreender o lugar dos sentimentos e das emoções quando se quer conhecer processos vivos e, principalmente, humanos. (SOUZA, 2006, p.108)

O que pode ser sintomaticamente observado na formação de professores:

Esse desterramento da dimensão afetiva enuncia a predominância de uma pedagogia conservadora cartesiana em sua visão de mundo, negligente com o princípio biocêntrico. Essa pedagogia está em voga tanto nos processos de formação de educadores, quanto na práxis decorrente desta formação. (*Ibid.*, p.112)

Na educação, em se tratando de um processo essencialmente humano, é estranho que tenhamos apartado a afetividade das relações interpessoais. O

distanciamento entre as pessoas nesses espaços contribui para o tão famigerado mundo fragmentado, compartimentalizado, que aloca cada um em um lugar, quase que intentando inibir a condição própria do humano, de ser social. Por nadar na contracorrente desse processo “a Educação Biocêntrica considera a afetividade e o amor incondicional ao semelhante, e a tudo que é vivo, como única forma de promover o encontro do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo em que vive, e de levá-lo à harmonia com a natureza e à paz entre os povos” (FLORES, F., 2006, p.10).

Poderíamos pensar a Educação Biocêntrica como uma pedagogia do ser relacional, do encontro, do afeto. Através do trabalho fundado nos rituais de vínculos (com o outro, com a totalidade), propõe-se que se estabeleça uma verdadeira condição ecológico-social harmônica. As pessoas, educadores e educandos, “são meio-ambiente uns para os outros, integram-se na convivência, emocionam-se no conhecer, são cúmplices na aprendizagem” (*Ibid.*, p.56). Propõe-se uma aprendizagem em comunhão e colaboração, onde as singularidades se integram. “A escola como um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar torna-se um corpo vivo, aproximando todos os envolvidos.” (MOSÉ, 2013, p.75).

“A Educação Biocêntrica é a busca de um caminho educativo, fundado na valorização da Vida, para o desenvolvimento de uma relação de vínculo afetivo entre os protagonistas da aprendizagem (educador e educando).” (FLORES, F., 2006, p.11). Além disso, é preciso expandir o alcance da aprendizagem relacional na escola, para além do educador e do educando, chegando aos diretores, cozinheiros, cantineiros, porteiros etc. Todos são ao mesmo tempo educadores e educandos. A escola é todo este espectro afetivo, é espaço de convivências, muito mais do que um espaço físico. A escola é muito mais sociabilidade do que técnica, ou deveria ser.

Poderíamos dizer que a roda é o coração da escola, uma roda em que todos se dão as mãos e estão equidistantes, uns olhando para os outros. Assim podemos “ver” a escola; trata-se de quem é a escola e não do que é a escola. Trata-se de “SER na presença do outro, o reconhecer o outro como um Si mesmo” (SOUZA, 2006, p.146), estabelecendo sentimentos de pertencimento onde somos na presença um do outro, na relação. Importa também destacar a influência dos sentimentos na função lógico-racional, o que cada um traz dentro de si, a cada dia, precisa ser considerado, pois a maneira como estamos emocionalmente interfere

diretamente na aprendizagem. Para a Educação Biocêntrica, “o educando vai aprendendo, não somente pelo cognitivo, mas também pela percepção, pelo sensorial, pela intuição, enfim, pelo vivencial, onde a consciência incorpora-se ao âmbito da emocionalidade e o mundo afetivo do educando passa a ser o que move a aprendizagem.” (CAVALCANTE, 2006, p.32).

O conceito de alteridade também se aplica a essa prática evocada pela Educação Biocêntrica. Sua concepção parte do pressuposto básico de que todo o ser humano interage e interdepende do outro. Evocando as pertencas de cada um, a alteridade serve para que nos vejamos uns aos outros. É um processo de “outrar-se”, de reconhecimento do outro e de si no outro. Uma dimensão que prevê o respeito às diferenças, à diversidade humana. É a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro (SILVA, T., 2000, p.16). Pautada nessa dimensão, a escola se faz um microcosmo do mundo, já inserindo a criança nos contornos do mundo no qual ela habita e habitará conforme crescer. “O desenvolvimento da afetividade é imprescindível para o nosso crescimento pessoal.” (FLORES, F., 2006, p.11).

Atentar para tal no processo educativo e no ambiente escolar é fundamental para que a afetividade se dê de forma integrada e integral, é o que nos propõem os educadores biocêntricos. Por isso, ressaltamos um “caminho pedagógico que integre a afetividade e o vínculo humano a uma aprendizagem visceral e vivencial” (*Ibid.*) e destacamos este viés convivencial e de formação de vínculos:

O paradigma biocêntrico, nesse sentido, concebe o antropológico em seus vínculos com a essência primordial e acredita que tudo aquilo que está ausente desse conjunto atalha ou limita o processo de tornar-se humano. Assim, considera que a nossa humanidade só ocorre através de vivências orgânicas, aquelas que realçam as relações de amorosidade e de reconhecimento de sua legitimidade e do outro. (SOUZA, 2006, p.148).

CAPÍTULO 3. RE-ENCONTRAR-SE

Como um estudo que me contém com tudo que me é próprio, seu caráter científico será assegurado por todos aqueles que validarem minhas explicações, pois, como ressalta Maturana (1997), não há um dado científico universal, mas uma comunidade de observadores que aceita determinadas explicações como válidas, mesmo não concordando inteiramente com elas. (SOUZA, 2006, p.104).

Por se tratar do relato de uma experiência artística e vivencial pessoal, entende-se que o mais coerente a partir deste momento seja utilizar a primeira pessoa do singular. Esta parte do trabalho se conecta com o memorial, onde evoco as minhas memórias acerca do meu processo educativo, ambas tendo sido desenvolvidas como parte integrante do processo de pesquisa, ao mesmo tempo em que dialogam com as reflexões suscitadas no primeiro e no segundo capítulos. Pretendo aqui elucidar como se deu o processo de pesquisa ao qual me propus e seus resultados, materiais e imateriais. Vamos a ele:

Desde o primeiro momento, quando comecei a me interessar e pesquisar sobre educação e, principalmente quando decidi versar o meu trabalho de conclusão de curso sobre o assunto, eu me sentia um pouco estrangeira, pensando uma área que não era a área na qual estou me formando, vide os ecos da compartimentalização do conhecimento. Por isso, pensei logo em me valer de uma pesquisa com quem de fato trabalha na área, especialmente educadoras cujos trabalhos me inspiram. Havia pensado em encontrar sete mulheres e planejava inclusive fazer uma documentação audiovisual com uma amiga e parceira de trabalho. Quatro dessas mulheres são educadoras que foram fundamentais para o meu processo educativo e, portanto povoam o meu universo particular infantil. As outras três seriam educadoras que conheci durante a minha pesquisa e que estão desenvolvendo atualmente trabalhos que me cativaram.

Conforme o tempo passava e eu me aprofundava em uma série de conceitos e entendimentos sobre educação, me dei conta de que, ao mesmo tempo em que trazer as falas e vivências dessas educadoras agregaria muito ao trabalho, eu poderia também falar; pois falar da escola é falar daquilo que vivi, pois fui uma criança escolarizada. Para além disso, eu compreendi o quanto isso – as diferentes escolas por onde passei – influencia até hoje o meu caminhar; como o meu corpo e atitudes respondem a estímulos e se conformaram a partir da vivência escolar, das pessoas com quem convivi e dos lugares por onde passei. Isto dado, percebi que

mergulhar nesse universo seria consonante a um mergulho dentro de mim mesma e de uma redescoberta da minha criança interior. As educadoras do primeiro bloco citado passaram a povoar meus pensamentos e assim decidi que este seria o mergulho a ser dado neste trabalho. Eu abriria mão, por ora, de encontrar as educadoras do segundo bloco, de envolvimento recente, e me ocuparia de adentrar os terrenos da minha infância ao reencontrar essas quatro mulheres. “A pesquisa foi tecida também por paradoxos, como por exemplo, a implicação emocional da pesquisadora, a empatia com os sujeitos da pesquisa, as socialidades observadas, como potência [...] que mobilizaram e afetaram a minha corporalidade.” (Ibid., p.107).

Como relatado no memorial, vivi a maior parte da minha infância e adolescência na região de Visconde de Mauá, zona rural limítrofe entre os estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. A paisagem, as dinâmicas sociais próprias do interior e o contato íntimo com a natureza foram determinantes para a minha formação. Minha família, entretanto, não é nativa de lá, meus pais emigraram para lá e assim eu e meus irmãos crescemos nesta conjuntura. De alguma forma eu me sinto como a menina da roça que veio estudar na cidade grande, mesmo que eu viesse passar férias na cidade. Sendo assim, é para um mar de morros que viajei para encontrá-las e para me reencontrar comigo. Os caminhos traçados perpassam minhas veias e veios, são lugares conhecidos, mas que agora tomam outros significados. Volto-me para lá buscando entender o ofício e o lugar da educação nas vidas dessas mulheres. Tentando entender o meu próprio interesse pelo tema, agora refletido nessas pessoas que me inspiram pelo trabalho que fizeram e fazem.

A proposta que fiz a mim mesma foi a de buscar encontrar Myrian Mesquita Porto, Solange Pavão Pampuri, Maria Cristina de Moraes e Héléne Arthur Delmonte. Criei este percurso de encontros tendo como substrato as memórias de vivências da minha infância – o meu próprio corpo vivido, como uma cartografia sentimental. Mas afinal, encontrá-las para quê? Motivava-me simplesmente conversar – de compartilhar o verso – dar uma volta com cada uma pelo universo da escola e da educação. Interessava-me saber como havia sido a infância delas, o que elas levaram ou não desse momento para o seu trabalho como educadoras, como foi o processo de escolha do ofício, as inseguranças e também as certezas ao longo dos anos e quais são as propostas que estão desenvolvendo hoje. Enfim, através dessas narrativas, atravessadas pela intimidade entre as interlocutoras, dessas conversas *com*, busquei sanar a curiosidade acima, em vez de conduzir um falar *sobre*, como numa entrevista formal, onde eu faria perguntas fechadas. O acervo de

questões foi surgindo conforme cada conversa e a partir da própria vida delas, mesmo que as conversas tenham se circunscrito ao tema da educação, aos processos de aprendizagem mediados por elas, todas acabaram falando também do quanto a arte e a cultura convergem ao campo educativo. O que foi muito interessante, pois eu levava ainda uma proposta artística para desenvolvermos ao final das conversas. Pareceu-me uma boa ideia registrar os encontros para além somente do texto, dos relatos.

E assim, mais do que tudo como processo, para que os encontros também abarcassem um momento lúdico, onde o nosso encontro se manifestaria também na matéria, nos materiais, propus que realizássemos um só trabalho artístico, juntas, a quatro mãos. Pensava a partir de um caderno de desenhos infantis, e aos poucos percebi que os trabalhos artísticos formavam um conjunto, algo como um livro-objeto, que se revelava como uma ferramenta muito rica de apoio ao ilustrar o meu percurso de encontros.

Como se tecesse uma colcha de fuxicos, o artista dionisíaco - e, quem sabe, cada pessoa em seu itinerário de auto formação - vai juntando fragmentos vividos, cerzindo-os, misturando experiências, imagina e combina tons, cores, desenhos, elementos provenientes das mais variadas ordens para com vontade compor e significar um todo que muitas vezes serve para denunciar ou destruir, algumas vezes para deleitar. Não importa. A arte não precisa, necessariamente, ser para, não se volta para uma finalidade específica, mas se oferece como trajeto, como mediadora, como diálogo e como uma das linguagens que experimenta simbolizar a experiência humana, inclusive aquilo que às vezes parece não dar certo [...]. (WILLMS, 2013, p.123)

3.1 Metodologia

3.1.1 Os encontros

O método de pesquisa escolhido foi o qualitativo, dada a ausência de medidas numéricas e análises estatísticas. Tem o intuito de trazer à tona sentimentos e sensações que não seriam percebidos através de métodos de pesquisa estruturados, baseando-se em relacionamentos interpessoais. De caráter subjetivo, tem seus resultados ilustrativos apresentados através de um livro-objeto, ente artístico que apresenta os trabalhos realizados conjuntamente com as pessoas convidadas a participar do processo comigo.

O método tem como objetivo compor e complementar a pesquisa feita por mim acerca de alternativas para uma nova educação. Seu alcance não se propõe a

ser exaustivo, pelo contrário, se restringe a pessoas específicas determinadas por mim segundo parâmetros afetivos. O recorte determinado foi: as educadoras que participaram do meu processo educativo na primeira infância e que me inspiram em especial. Gostaria de ressaltar o fato de que são todas mulheres, o que de certa forma reforça alguns determinismos da divisão sexual do trabalho, em que a educação, sobretudo a infantil é reservada às mulheres, mas por sua vez, também denota os protagonismos dessas mulheres dentro do campo, o que pretendo aqui focalizar através dos relatos de nossos encontros, onde conversamos sobre os trabalhos que elas desenvolvem.

3.1.2 As conversas

A conversa foi escolhida como forma de conduzir os encontros, que foram individuais e aprofundados, tendo em vista que as pessoas escolhidas já faziam parte do meu círculo social e buscava-se uma ambiência informal e descontraída, onde elas e eu nos sentíssemos a vontade, em detrimento de uma entrevista formal, que agregaria um peso e um distanciamento que considerarei inválido neste momento. Fiz a elas o convite de falarem sobre alguns assuntos referentes a suas vidas e ao seu ofício, de maneira bastante livre.

3.1.3 Os relatos dos encontros

Os relatos foram o formato escolhido para contar as histórias contadas por elas, ao que se agrega minha recepção e assimilação, para fazer chegar a quem ler este trabalho os encontros que se sucederam. Falarei atravessada pelas falas que presenciei, embebida dos tantos relatos que elas mesmas me proporcionaram vivenciar enquanto me contavam. Portanto e afinal, é o que contamos, elas para mim e agora eu para vocês.

Aqui, nada melhor do que citar Walter Benjamin condenando o reducionismo correlativo do primado da informação: “Quando a informação se substitui à antiga relação, quando ela própria cede lugar à sensação, esse duplo processo reflete uma crescente degradação da experiência. Todas essas formas, cada uma à sua maneira, se destacam do relato, que é uma das mais antigas formas de comunicação. À diferença da informação, o relato não se preocupa em transmitir o puro em si do acontecimento, ele o incorpora na própria vida daquele que conta, para comunicá-lo como sua própria experiência àquele que escuta. Dessa maneira o narrador deixa nele seu traço, como a mão do artesão no vaso de argila” (GUATTARI, 2001, p.53)

Persigo a trilha de caminhos intuitivos, às vezes mesmo inconscientes, onde busco inspiração e força ao me refletir nessas mulheres e encaro esta pesquisa como um processo que não visa exatamente a um produto final, um resultado esperado; não há necessariamente uma moral da história. Vai de encontro a uma interpretação da vida que busca momentos vividos que se entrelaçam a memórias e fatos, e que por sua vez consubstanciam o presente. Provoca o cruzamento de presenças e evoca suas manifestações artísticas. O leitor é livre para interpretar os relatos dos encontros, que por sua vez não estarão preocupados com a pureza do que estará sendo narrado, mas, sobretudo, em transmitir a essência da poética do momento vivenciado. Evidenciamos a memória como musa da narrativa, bem como a artesanaria do texto poético que bebe na prosa do texto contado.

3.1.4 O livro-objeto

O livro objeto pretende ser um testemunho do percurso de encontros. Neste momento ele se apresenta com quatro trabalhos artísticos, frutos desses encontros que serão também relatados. Mas ele não se encerra aí, pois poderá se reconfigurar a partir de novos trabalhos feitos com outras educadoras ou educadores. É uma proposição lúdica que acompanha o processo e que compõe um apanhado escultórico de trabalhos artísticos que podem ser rearranjados conforme for desejado ou necessário, é uma obra em aberto, mutável. Ele se presentifica lado a lado com a minha pesquisa, pois sempre desejei construir algo para além do trabalho acadêmico, que extrapolasse a reflexão, que atingisse e catalisasse as vivências.

“É imperativo lembrar que raramente um livro-objeto é efetivamente um livro.” (SILVEIRA, 2013, p.32) Minha inspiração vem dos livros-objetos e dos livros de artista, categorias desenvolvidas por artistas plásticos:

Especificamente para a arte, o livro-objeto é uma solução inteiramente plástica ou uma solução gráfica funcionalizada plasticamente. Ou ainda, o travestir de um livro em uma unidade com valor escultórico. Nele, o apelo da forma, da textura e da cor é eloquente e o principal determinante do processo criativo. (...) O livro-objeto é uma obra de origem moderna, com desenvolvimento e maturação nas vanguardas na primeira metade do século XX (experimentos tipográficos sobre suportes inesperados, trabalhos futuristas de lata e elaborações surrealistas, principalmente, incluindo o uso da encadernação como uma forma de arte e formas tridimensionais herdeiras ou paralelas ao poema-objeto). (...) É historicamente anterior ao livro de artista, considerado simultaneamente semente e fruto (obra de arte,

documento ou ambos) da arte contemporânea, que, por sua vez, indentifica-se com o espaço da intermídia e um sempre crescente mercado de trocas simbólicas, com camadas alternativas de fruição estética e de pensamento. Entretanto, sob certas acepções, o livro-objeto está contido no livro de artista. (*Ibid*, p.20-21).

A partir destas percepções pretendi me aventurar a desenvolver um livro-objeto com o apanhado de trabalhos artísticos provenientes dessa minha proposta de encontros sobre educação. Assume um caráter artesanal e plástico tanto na feitura dos trabalhos quanto na sua montagem, que acontecerá, primeiramente no dia da apresentação do trabalho monográfico.

Converge com a seguinte definição: “Trabalhos que mesmo não sendo livros ambicionem compartilhar o espaço simbólico do livro (e que são absolutamente plásticos, sem ou quase sem dimensão gráfica), em geral são mais facilmente identificados como sendo livros-objetos.” (*Ibid.*, p.28). Ou ainda segundo o *Art and Architecture Thesaurus*, Getty Research Institute: “obras esculturais únicas que incorporam ou tomam forma de livros, mas que não comunicam da maneira característica do livro convencional, tal como a experiência sequencial.” (*Ibid.*, p.22)

O processo artístico com cada uma delas se deu da seguinte forma: eu levava uma maleta com materiais diversos, lápis de cor, giz de cera, tintas e pincéis, papéis coloridos, fitas de cetim, rendas, tecidos, miçangas, entre outros e também abria o espaço para se elas quisessem levar algum outro material específico. Ao final das conversas, que duravam entre duas e quatro horas, nós abríamos a maleta e trabalhávamos inspiradas por tudo o que havíamos conversado. Eu propunha a cada uma de nós duas escrever de três a cinco palavras que remetessem a conversa que acabávamos de ter e depois embaralhávamos. Cada uma escolhia um papel ao acaso e a partir dessas duas em especial, mas sem ignorar as demais, nos inspirávamos para fazer um trabalho artístico a quatro mãos. Estas duas palavras integram os títulos dos relatos e dos trabalhos artísticos. Findos os trabalhos, guardávamos os materiais e eu levaria comigo mais uma peça para compor o livro-objeto. Livro-objeto este que será construído com os quatro trabalhos artísticos, o total de palavras suscitadas pela dinâmica proposta, escritas por mim e por elas e demais componentes plásticos como flores e fitas de cetim. Este livro-objeto quer “(...) ser um livro livre, antes e depois de tudo! Cujo suporte é, essencialmente, um espaço poético do ‘aqui do onde’ e do ‘agora do quando’” (DERDYK, 2013, p.11-12). Ou, ainda, um tanto quanto: “uma criação visceral, nascida das misturas de meus

olhares, de meus encontros e desencontros, de múltiplas dependências recíprocas e das entranhas de minhas vivências.” (SOUZA, 2006, p.109).

3.2 Relatos

Odores retornavam pela voz do manacá, do jasmim e do cipreste, alegrias respingadas de memórias de infância e suas estações, como diz Gaston Bachelard (1996, p. 111): “A lembrança pura não tem data. Tem uma estação”.
(WILLMS, 2013, p.241)

3.2.1 Encontro das palavras Circularidade e Amor



Figura 2 – M de Montanha

O primeiro encontro aconteceu no dia, ou melhor, na noite do meu aniversário, dia 5 de outubro, dia das eleições. Tomei o caminho da roça rumo a Pedra Negra, recanto querido dos meus primeiros anos vida, no dia anterior com meu pai, João e a maleta mágica. Foi tudo mesmo como se fosse um presente divino embrulhado em papel transparente. O sol brilhou forte o dia todo e ganhei flores colhidas no jardim de manhã cedinho. Cuidei de subir num pé carregadinho de pitangas maduras e ficar com o cabelo cheirando azedo e doce ao mesmo tempo. Ganhei abraços de grandeza infinita. Depois de um almoço caseiro desses de fogão à lenha no arraial de Santo Antônio não tardamos em encontrar a Myrian.

Já em casa, casa no alto da montanha, com direito a banho quente e pães de queijo feitos por ela, iniciamos a nossa volta pelas bandas da educação. Conversa tida aos pés do fogo, numa casa pequenina e aconchegante, em meio a peneiras, sementes e livros. E, claro, com sabor de parmesão feito na região e um vinho não sei de onde.

Myrian Mesquita Porto. A primeira pessoa que me levou à escola. Uma escola não muito longe de onde estávamos naquele momento, mas hoje desativada. As crianças rarearam no vale do Rio Grande e preferiu-se levar as poucas que restavam para estudar na vila de Santo Antônio, a mais próxima. Recordo-me de gostar de ir à escolinha, que era multisseriada, e encontrar as crianças de idades variadas. Hoje, ela ainda atua como professora na escola municipal da vila de Santo Antônio.

Myrian, se não era de nascença, se tornou um bicho do mato. Gosta mesmo é de sua toca, aos pés da Pedra Negra, em solo mineiro e vem visitar o mar só de vez em quando. Não gosta de aparecer nem em foto, nem em filmagem, por isso escolhi esta imagem aí de cima, procurando fazer jus ao seu desejo.

Como eu dizia, ela não nasceu no mato, apesar de papa-goiaba. Passou a infância em Niterói e estudou no Centro Educacional. Diz ela que sempre gostou de estudar, apesar de se incomodar com os métodos de ensino de alguns professores autocráticos. No entanto, o CEN se revelou como um espaço-escola onde a maioria dos professores era “legal” e onde se podia experimentar atividades como argila, música, canto, horta ou marcenaria, pois o ensino era em tempo integral. Quando adolescente, leu um livro – presente paterno – sobre Summerhill, a primeira escola democrática da Inglaterra e aquelas ideias se agarraram nos recônditos da sua mente. Iniciou sua graduação em Biologia na UFRJ, a qual trancou quando foi morar na roça e só terminou alguns anos depois, quando voltou expressamente para tal. Quanto ao magistério, cursou à distância através do Projeto Crescer, quando vislumbrou a escola como possibilidade de atuação no campo.

Há 21 anos ela atua em escolas da região, a maioria deles na escola rural do Rio Grande, seguida da escola municipal de Santo Antônio e por último na escola municipal de Bocaina de Minas, onde passou 4 anos. Já deu aula de reforço escolar, acompanhando um aluno por vez, bem como de Ed. Ambiental, Artes e Ed. Física. Atualmente, pasmem, dá aula de Religião para o 4º e 5º ano, ambas as turmas com 9 alunos. O município tem a possibilidade de escolher algumas das disciplinas do currículo, e esta foi a escolhida da vez, a qual agrega-se uma expectativa católica.

Mas além de história da religião, a aula trata de direitos das crianças, dimensões da moral e da ética, bem como de meio ambiente.

A escolinha do Rio Grande, como ela se referiu, era frequentada por crianças “da roça mesmo”, que viviam em sítios. Na vila de Santo Antônio e na de Bocaina de Minas é diferente, as crianças e no caso da segunda, os adolescentes também, são mais urbanizadas, mesmo que inseridas num contexto rural. Ela destaca positivamente a condição de círculo afetivo que havia na escola do Rio Grande, onde as famílias a conheciam e era possível que se estabelecessem vínculos mais sólidos. As crianças ficavam com ela desde os 4 anos e, mesmo quando crescidas, mantinham o contato. O que é muito diferente de um professor dar um tempo de aula por semana numa sala com 40 alunos. Em geral era tudo mais livre, ela diz, pois era ela sozinha com as crianças. Apesar de que ela considera controverso o fato do ensino ter sido multisseriado. Por um lado não havia o conflito com os repetentes, trabalhava-se em rede, através de pontes de aprendizado. Por outro lado, separava-se a 1ª e a 2ª séries da 3ª e da 4ª. De todo modo, acabava que os trabalhos eram individuais ou por projetos, onde todos trabalhavam juntos, ela ressalta. Realizavam aulas passeio periódicos, vivenciando o entorno da escola.

Segundo ela, as crianças estão muito diferentes de quando ela chegou à região, muito mais urbanizadas. Quando não estão na escola, estão na internet, e assim elas se distanciam do meio que as cerca. Como propor uma horta na escola, mesmo numa área rural? A internet pode tanto nos libertar como nos aprisionar, por isso tem que se ensinar a pesquisar, relacionando a pesquisa com a práxis. Por exemplo, o trabalho que ela desenvolve baseado em algumas efemérides interessantes, como o dia da árvore, quando ela trabalha com espécimes locais e bichos da região, através da pesquisa na internet e livros, buscando uma aproximação com os frutos, a madeira, e com a paisagem com a qual eles estão familiarizados. Para ela a Ed. Ambiental tem de ser transversal e não uma disciplina isolada e deve ser desenvolvida através de projetos por toda a escola.

Myrian anda animada com a visita recente do prof. José Pacheco, um dos fundadores da Escola da Ponte e do Projeto Âncora à região e convicta de que a educação pode ser melhor do que como está, com menos burocracia e regras a seguir, além de uma papelada que ninguém lê.

Refletimos sobre como a dinâmica tradicionalmente autoritária de aula influencia na conduta dos alunos e como isso não significa, necessariamente, bons resultados. As crianças muitas vezes são silenciadas, amortecidas. Elas contam com

muito pouco espaço de fala, os professores monopolizam este espaço. A aprovação automática não é de fato eficaz qualitativamente, pois não há acompanhamento no contraturno, não há professores suficientes para isso.

Entretanto, é importante que a escola seja interessante para a criança, que ela queira estar lá. Mas muitas ainda deixam a escola e vão trabalhar, fugindo de professoras e formas pouco criativas de tratar os conteúdos, formas massificadas. Não há atenção especial a cada criança. A escola não fala pras crianças que elas são importantes, cada uma delas, e nesse sentido o sistema de notas não ajuda muito. Se na escola elas pudessem ser elas mesmas já seria muito.

Uma questão fundamental nesse sentido é a formação/capacitação de professores, como lidar de outra maneira com as crianças se as faculdades seguem formando segundo preceitos, em geral, tradicionalistas? Os únicos desenhos livres que tem nas paredes da escola a não ser os que ela, Myrian, orienta, são os de alunos de uma professora que, recentemente tem interlocutado com outra professora que trabalha com a Pedagogia Waldorf. Myrian considera a Pedagogia Waldorf interessante pois valoriza a arte e isso é fundamental. Para ela, a arte deveria ter o mesmo peso que a aula de matemática.

Destacamos a interface cultural e artística na educação, e Myrian diz que sempre passa filmes e que estimula e valoriza os desenhos. Disse que houve uma ocasião em que foram ministradas oficinas de Danças Circulares²⁹ na escola de Santo Antônio, em todas as turmas, mas que, infelizmente não teve continuidade. A simples mudança da disposição das carteiras nas salas de aula para um círculo já muda tanto a ambiência da sala. Quando passamos ao desenho a quatro mãos ela reflete sobre o ato do professor falar pras crianças desenharem e nunca desenhar também, junto com elas. Sobre como isso configura uma posição de comando e não de participação, de integração afetiva e vivencial com as crianças. Ela contará com mais uns 5 ou 6 anos para, de agora em diante botar a sua criança interior para desenhar junto com as demais, antes que ela se aposente e tenha que desenhar sozinha!

²⁹ "As Danças Circulares foram reintroduzidas no cenário contemporâneo pelo bailarino e coreógrafo alemão, Bernhard Wosien (1908-86). A essa arte, já praticada naturalmente pelos povos de todo o mundo, ele uniu conhecimentos do balé clássico, passos de danças tradicionais e folclóricas, cantos e símbolos religiosos e divinos, permitindo o resgate de tradições ancestrais. Renovada e multiplicada em vários países, essa prática de dança nos conecta a histórias, culturas, crenças e religiões do mundo." Disponível em: <http://www.omtare.com.br/dancas.aspx>. Acesso em: 28-01-2015.



Figura 3 – Trabalho Artístico Circularidade e Amor

3.2.2 Encontro das palavras Mãos e Elo



Figura 4 – S de Sol

Peguei a estrada no meio do dia. Eu e a maleta mágica, rumo ao pé da serrinha querida. Para o segundo encontro o universo nos havia preparado um final de tarde ensolarado e uns dedos de prosa animada com direito a flores colhidas no quintal enfeitando a mesa da casa onde mora essa fada solar. O adjetivo mãos-de-fada certamente foi inventado para as mãos dela. Delas já vi sair toda sorte de coisa bonita, desde os bolos enfeitados pros aniversários, bonecas de pano, às decorações pras festas da “Escola Municipal A Caminho da Luz”.

Solange Pavão Pampuri me esperava no portão da casa onde mora em Penedo, aos pés do maciço do Itatiaia e não longe de Visconde de Mauá, toda faceira. Às vezes custo a acreditar que ela tem seis filhos, cinco das quais já crescidas e todas minhas amigas de infância. Sim, foi com ela e com as meninas com quem eu morei quando fui estudar em Resende. Minha mãe e ela são amigas e comadres. O filhote temporão tem hoje 5 anos e não gosta da escola. Ela me conta

alguns causos sobre a indisposição dele com as regras da escola e a sua disposição para brincar e ler, por sua vez.

Neste dia ela havia trabalhado com lã e sacos de juta com os atendidos na instituição beneficente antroposófica em que trabalha e trouxe alguns novelos para que pudéssemos fazer o nosso trabalho artístico. Seu contato com a arte e a costura vem antes ainda dela ser alfabetizada, tornando-se algo quase inato para ela. Solange sempre gostou de estudar e teve uma infância rodeada por brincadeiras ao ar livre em uma vila no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro.

Ficamos nos questionando quanto à intelectualização das crianças e como isso seria nocivo, posto que renega o corpo. O correr e o brincar são um contexto de criação para as crianças. Se ela fica quatro horas sentada e depois só tem 30 minutos para comer, escovar os dentes e ainda brincar, como fica? Não dá tempo de fazer nada direito. As escolas estão distanciadas do prazer. O que o currículo tradicional oferece em matéria de corpo e de sentimento, além dos 30 minutos do recreio?

Pensamos também sobre os formatos das escolas, as sala de aula e as rotinas estabelecidas desde a escolaridade mínima, sobre os desenhos de contorno para a criança pintar dentro e como isso limita a expressão da criança. O Theo, filho dela, quando visitou uma outra escola lhe perguntou: “Nessa escola pode brincar?”.

Ela iniciou a graduação em Belas Artes na UFRJ ao mesmo tempo que trabalhava, fazia teatro e trabalhos manuais. No entanto, abandonou a faculdade quando ficou grávida da sua primeira filha e foi morar em Visconde de Mauá. Logo se aproximou da Comunidade Céu da Montanha onde um grupo de pais montava um grupo de estudos sobre Antroposofia e Pedagogia Waldorf. Seu interesse pela educação nasce, pois, com os filhos.

A escolinha da comunidade, “A Caminho da Luz”, era coordenada por pais-professores e inspirava-se, além da Antroposofia, do Método Natural e Montessori. Partia-se do reconhecimento do espaço onde se estava, restabelecendo a interligação entre corpo, alimentação e natureza com as crianças. Cuidava-se também da ambiência onde se davam os processos educativos, as casinhas hexagonais. Havia o jardim de infância Waldorf com o currículo de trabalhos manuais de 3 a 6 anos. Além de práticas alinhadas com os plantios e as colheitas da comunidade, que as crianças acompanhavam, bem como os trabalhos espirituais.

Ela coordenava as oficinas para as crianças maiores que não eram do jardim, e funcionavam como complementação pedagógica no contraturno escolar. Além

disso tinha um ateliê de trabalhos manuais, o “Feito com Amor”, que possibilitava que ela tivesse renda sem sair de casa, enquanto cuidava das crianças pequenas. Em seguida foi professora na escola municipal de Visconde de Mauá e, mais tarde, quando se mudou para Penedo, em outra escola municipal. Iniciou o curso de Pedagogia à distância em Volta Redonda, o qual ainda não terminou.

Nesse ínterim formou-se em Antroposofia e Pedagogia Waldorf no Rio de Janeiro. Ela valoriza a metodologia, mas tem críticas, por ser importada e vinda de uma outra época. Disse-me que o próprio Steiner, criador da Antroposofia não a considerava uma metodologia para ser seguida à risca. Por isso ela gosta de pensar a Antroposofia conforme sua adaptabilidade aos lugares onde se aplica. Em lugares frios faz sentido usar a lã como material, em lugares quentes a fibra de coco, por exemplo. Ela também ressalta que, estando no Brasil, não há como se restringir ao folclore de origem europeia proposto por esta pedagogia, é preciso integrar a ele os contos indígenas e afro-brasileiros.

Hoje, com a visão compartimentada do indivíduo e do saber, a Antroposofia segue contribuindo para uma visão mais holística do desenvolvimento humano, segundo ela. Bem como uma formação continuada do profissional da Educação, o que possibilita que ele não se enrijeça e que estabeleça trocas com outros profissionais.

Solange atua na Associação Beneficente Arcanjo Gabryel, que tem 19 anos de existência, em Penedo. Um trabalho voltado para a terapia social de adultos especiais, independente da classe social, através de oficinas de trabalhos manuais e dinâmicas relacionais. Ela trabalha com artes e trabalhos manuais e tem uma certa liberdade de atuação com os atendidos. A Associação conta com apoiadores e voluntários e atende por volta de 28 pessoas. Para Solange, eles são um aprendizado diário, onde quem aprende é ela, eles ensinam paciência, alegria e são muito compenetrados.

Encerramos o nosso encontro com um delicioso jantar feito pelo Léo, namorado da Solange e pela Clara Luz, a pimpolha mais nova da minha época, que agora é a filha mais velha da casa e acaba de se formar no terceiro ano do ensino médio. O bônus da visita a estas queridas foi justamente o reencontro com a Clara. Depois que a Solange foi dormir, conversamos muito empolgadas sobre a nossa infância e a educação que tivemos, falamos dos prós e dos contras e da nossa vontade de trabalhar para que outras crianças possam ter a educação que tivemos. Uma conversa duplamente iluminada, entre Clarissa e Clara Luz. Ou mesmo

triplamente, pois não podemos esquecer o astro-rei presente no nome da Solange, que dormia não muito longe dali.



Figura 5 – Trabalho Artístico Mãos e Elo

3.2.3 Encontro das palavras Espiritualidade e Eu



Figura 6 – C de Cristal

O primeiro dos encontros a acontecer fora das serras, eu e Cristina viemos ter uma com a outra na casa de minha mãe, em Niterói, consoando também um encontro de boas amigas. Ela de passagem por aqui rumo a Bahia, pousou por uma noite no recanto de arvoredo onde minha mãe se esconde com minha irmã. Passamos as quatro uma noite alegre em meio a tapiocas e boas prosas, bem a moda da minha mãe. Para na manhã seguinte nós duas conversarmos sobre tantas outras coisas, neste que foi o terceiro encontro.

Acordamos cedo e fizemos chá, ao som da passarada. Eu me sentei no pufe, certa de que a minha frente se abriria um baú de histórias daquelas que a gente segura o xixi mas não sai de perto da contadora, ou do contador.

Maria Cristina de Moraes é escritora e contadora de histórias, além de arte-educadora. Ao longo do nosso encontro me contou um conto indígena e um africano, bem como me mostrou seus livros e o último que foi impresso. Fato é que eu cresci com a maioria dessas histórias, cantando as músicas dela, colorindo seus livros e encenando as peças teatrais inspiradas neles, o que considero uma

verdadeira dádiva. Mais recentemente, dada a minha aproximação com as Danças Circulares, descobri que ela também se dedica a coreografar danças para suas músicas, para que possamos todos dançar em roda, celebrando a vida. Quanta alegria!

Cristina foi uma criança que quis ir para escola bem pequena, porque via o irmão indo. A escola era perto de casa e abriram uma exceção; ela passou a ser a criança mais nova da escola. Para ela, a escola neste momento ficou como sinônimo de brincadeira. Em seguida, cursou o primário numa escola de freiras só para meninas, na qual ela encontrou algumas dificuldades. No ginásio, ainda na mesma escola, havia muita repressão por conta da ditadura, mas ela participava ativamente no jornal dos estudantes. Quando organizaram uma peça teatral que foi censurada, ela se revoltou com a escola.

Fez questão de cursar um pré-vestibular misto e, a partir do momento que entrou na faculdade de Desenho Industrial na UFRJ, participou de inúmeros movimentos políticos, em especial pela reabertura do CA, que havia sido fechado pelo regime militar. Ela e outros alunos reivindicavam mudanças no currículo e melhorias no campus da universidade, mas eram reprimidos. Ela considera seu envolvimento com a política um marco por haver lhe dado a consciência do poder da voz, da palavra; mas pela qual ela se desencantou como forma de agir frente às injustiças sociais quando encontrou a arte-educação. O que se deu quando do engavetamento de uma pós-graduação e da sua decisão de ir para a prática.

Trabalhou em um projeto social que atendia uma favela, produzindo gizes de cera artesanais com crianças e desenhando cartões com elas. O que configura um segundo marco, pois ela se sentiu realizada como mestre de oficina – coordenando trabalhos manuais que corroboravam no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, trabalhava num ateliê de restauração de obras de arte. Passado um tempo, por conta do enjoo que algumas tintas do ateliê lhe causavam, ela passou a restaurar brinquedos de escolas e hospitais em casa.

Ela já havia trabalhado um pouco com brinquedos na faculdade, pois era muito próxima de um professor de marcenaria. Desenvolve então um protótipo que realiza juntamente com o namorado, que também trabalha com marcenaria, para o filho dele: um Pinóquio de madeira articulado. O primeiro dos muitos brinquedos que criariam juntos, já que o namorado passaria a marido e pai dos filhos dela. Nesta época, ela morava em Santa Teresa e sua casa, que dividia com uma amiga abrigava uma escolinha, uma creche cooperativa, organizada por essa amiga.

Desenvolveu neste íterim um projeto que aliava música e trabalhos manuais na Gamboa e sentiu que sua missão versaria para os aspectos social, educacional e cultural.

Foi morar em Visconde de Mauá e buscava um trabalho em que ela se sentisse útil. Não tardou para baterem em sua porta, pois haviam ouvido falar do seu trabalho como arte-educadora. Assim sendo, ela atendeu ao chamado para reativar a escolinha Bülher em Maringá-MG, que estava fechada. Passou a desenvolver atividades de forma multisseriada, com crianças de 2 a 14 anos; rodas de conversa e brincadeiras, além do contato com a natureza, como colheita de frutas e flores e banhos de rio.

Já principiava o que ela viria a chamar mais tarde de oficina-escola. Faziam-se brinquedos de palha, papelão e demais materiais que apareciam e as crianças montaram uma Brinquedoteca chamada “de Criança para Criança”.

Com a chegada de uma professora para as crianças, ela deixou o posto de voluntária nesta escolinha e foi para a Comunidade Céu da Montanha – onde se iniciava um grupo de estudos de Antroposofia e Pedagogia Waldorf com o intuito da criação de uma escola para as crianças da comunidade e arredores. Sonhava-se com uma escola nova, uma escola diferente. Foi organizado um 1º Seminário de Educação com toda a comunidade, onde se pensava a construção de um currículo que fosse associado à espiritualidade, vivo e relacionado às dinâmicas da comunidade, como o plantio e a colheita de alimentos orgânicos.

Começou como escolinha Caracol ao lado da cozinha geral, para em seguida ser batizada de “Escola Municipal A Caminho da Luz”, ocupando um outro espaço dentro da comunidade. Segundo ela, no início era bastante confuso pois ninguém sabia exatamente como conduzir uma escola. Era um grupo de pais que havia lido um bocado e traziam consigo suas experiências pessoais e que, acima de tudo, buscavam para seus filhos uma educação para a plenitude, para a felicidade. O dia começava ao ar livre, acordando o corpo das crianças e jovens, estimulando uma relação de autorresponsabilidade sobre a própria saúde, o próprio corpo. Seguia-se uma série de atividades artísticas, integradas ao processo educativo formal. Depois de um tempo, firmou-se como complementação escolar baseada na Pedagogia Waldorf, deixando de lado o ensino formal.

Em seguida, Cristina muda-se com o marido e os filhos para Lumiar, outra região serrana fluminense. A família mal havia chegado e empreendeu uma viagem de 6 meses para a Bahia, onde se propôs que a própria viagem fosse a escola das

crianças. Elas estudariam todos os dias a partir das vivências proporcionadas pela viagem, faziam desenhos e um diário de viagem, além de lavarem sua própria roupa. Na época as crianças tinham 12 e 8 anos.

Quando de volta, tornou-se voluntária numa escola municipal da região, desenvolvendo atividades como teatro, jornal dos estudantes e música com a parceria de uma amiga. Criou junto com o marido a “Marcenaria Casa da Paz”, que fazia teares e sinos dos ventos e, num segundo momento, também brinquedos pedagógicos.

Iniciou sua formação em Antroposofia e Pedagogia Waldorf em Nova Friburgo, além de cursar o magistério à distância, através do Projeto Crescer. Quanto à Pedagogia Waldorf, ela a considera muito interessante, apesar de um pouco hermética posto que datada e pensada para uma outra sociedade, uma outra cultura. Ela restringiria o lugar da intuição nos processos educativos, a não ser que não seja seguida à risca, que se permeabilize, se mescle a outros métodos.

Organizou três Encontros de Educação na região. Até que recebeu uma mensagem espiritual de que deveria fomentar a criação de um espaço-escola, desta vez dissociado do aspecto espiritual, mas aliando a natureza ao saber, ao conhecimento.

Reuniu pessoas interessadas no propósito de co-construir um espaço dedicado à infância que se baseasse em ofícios e processos educativos realizados como complementação escolar. O que se consubstanciou na construção da “Oficina-Escola As Mãos de Luz”, no ano de 1997, em um terreno cedido por uma dessas pessoas, em Lumiar. Desde a sua criação estabeleceu-se uma gestão participativa, na qual ela foi diretora geral por algum tempo. Em 2011, tornou-se Ponto de Cultura pelo Ministério da Cultura com o nome de “Os Tesouros da Terra – Nossa Gente, Rezas, Ervas e Danças”. Na Oficina-Escola, Cristina trabalhou com oficinas de ervas medicinais, com horta e trabalhos manuais. Ações estas que continuou levando também a outras escolas da região e que, atualmente, continua a disseminar através do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação; além curtir o momento avó, escrever livros, contar histórias e seguir dançando na roda da vida.

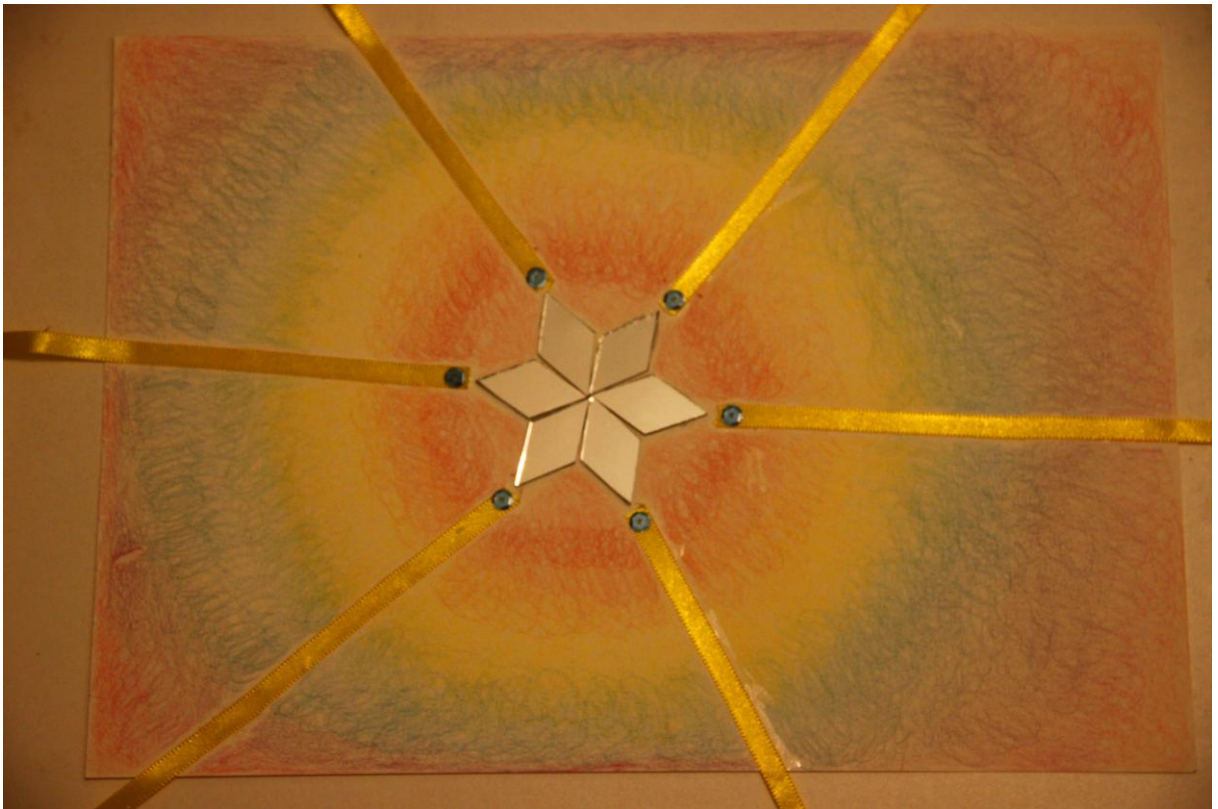


Figura 7 – Trabalho Artístico Espiritualidade e Eu

3.2.4 Encontro das palavras Convivialidade e Processo de Amadurecimento



Figura 8 – H de Horizonte

O último encontro deu-se num dia de acordar bem cedo, eu de cá, ela de lá. A baía de Guanabara entre nós. Aproveitamos que ela estava de passagem pelo Rio para nos encontrarmos na casa de sua mãe. Ela e Pedro se levantaram e o sol ainda nem havia despontado. Foram levar pêssegos e outras delícias para a feira de orgânicos no bairro da Glória, enquanto eu me botava de pé, pegava a maleta mágica e saía de casa para este que seria o último encontro ao qual eu tinha me proposto. O sol brilhava e era refletido no espelho do mar, o dia estava quente,

Serra da Mantiqueira, lá pras bandas de Itamonte, tem um vale encantado que se chama Campo Redondo, e foi lá que este casal querido resolveu fincar raízes, também deixando o Rio com pouca idade. Hoje com as duas filhas morando por aqui, eles vira e mexe descem a serra rumo ao nível do mar. Eu encontraria Hélène, por fim, depois de alguns anos sem vê-la e estava pipocando de saudades.

O porteiro do edifício podia jurar que éramos irmãs quando cheguei, um pouquinho atrasada, perguntando pelo apartamento dela, o que de imediato me divertiu. Fui calorosamente recebida pelos dois e trocamos uns miúdos sobre as

famílias irmãs, sem tardar, portanto, eu e Hélène, a nos acomodarmos numa varanda clara onde brotavam plantas aos montes.

Hélène Arthur Delmonte é faladeira, só não mais do que meu pai, segundo ela e logo percebi que precisaria de dias inteiros para conversar sobre pelo menos uns 5 pontos do que ela me contava, sobre as suas peripécias educativas em Campo Redondo. Ela é também minha segunda madrinha, não me batizou, mas quase foi a eleita e, por isso, certo dia decidimos que ela seria minha fada-madrinha mesmo assim. Meus pais, Hélène e Pedro se conhecem dos tempos da juventude, quando ainda moravam todos no Rio e em Niterói e maquinavam sobre como fazer para sair da cidade rumo ao campo e para onde iriam. A partir daí, eles no Campo Redondo e nós em Pedra Negra, muito carinho e algumas visitas foram trocadas.

Destas visitas ao Campo Redondo tenho memórias coloridas e aconchegantes, de muito explorar o quintal e de fazer de dentro de casa um outro quintal pra se explorar, quando chovia ou era noite; onde quer que estivéssemos seria a hora e o local apropriado para criarmos algo de lúdico e prazeroso para se fazer. Eu, meu irmão e os três filhos do casal, bem como os adultos e outras crianças vizinhas que quisessem se aventurar pelos caminhos da imaginação.

Bem, voltando à varanda e ao meu recente encontro com ela, de imediato ela ressaltou o quanto a sua família e a sua primeira escola foram determinantes para o trabalho que veio a desenvolver mais tarde com Educação. Ela guarda uma profunda memória vivencial das experiências de sua primeira infância. Ela me disse: “Somos quem somos pelo que vivemos. Tudo que você aprende pode fazer parte do seu “currículo”.”.

Desde seu avô, comerciante de lã, a seu pai, homem do mar que viajava muito, mas quando estava em casa se tornava muito presente, levando sempre os filhos para excursionar fosse a praias ou montanhas; à sua mãe, que lhe abriu as portas para a dimensão da arte, fazendo com que ela mergulhasse desde cedo nas paletas de cores, aprendendo de forma intuitiva neste espaço propício, o que também aconteceu com a costura, que lhe trouxe sua avó.

Quanto à escola, estudou em horário integral na Escola Britânica, quando esta ainda era pequena e contava com não mais de 300 crianças. Ela relembra os passeios que faziam ao entorno, resultando em mapas afetivos e o contato próximo com a arte, desenhos, teatro, música, histórias – inglesas e brasileiras. Havia tempo pra arte, ela conta e pra “fazer arte”, como criar bichos dentro da sala de aula –

sapos, iguanas, borboletas. Recorda também que a alfabetização era feita através de jogos (quebra-cabeça, dados, dominó) e pela fonética, os sons das letras.

Da vivência escolar ela destaca as coordenadas, para se aprender os números negativos, que ela aprendeu de forma lúdica e nunca se esqueceu, utilizando-as largamente durante a vida na prática da tecelagem e da costura. E os mapas afetivos de reconhecimento do entorno, os quais ela se apropriou e desenvolveu durante anos com as crianças, desta vez pelos caminhos da roça; juntamente com as maquetes que surgiam a partir deles.

Quando jovem, começou a cursar Biologia na UFRJ, a qual abandonou por desencanto com a academia; não com a biologia – garante ela, quando foi morar na roça. Ela lembra de ter conhecido o vilarejo de Campo Redondo com as crianças e as mulheres e que, quando chegou, dormia cada dia numa casa, aprendendo com o povo do lugar a cultivar brilho nos olhos e calor no coração. Ela e Pedro viveram intensamente a criação dos filhos e das crianças da comunidade. Hélène conheceu Marília e seu projeto de interação entre escola e comunidades rurais. Foi a partir daí que ela se propôs a ajudar na escola municipal de Campo Redondo.

Somam-se 20 anos como voluntária nesta escola. Passando por aulas de inglês e de Ed. Artística a um trabalho de apoio às professoras, com quem ela partilhava da sala de aula por algum tempo, propondo processos e experiências diferenciadas e complementares ao ensino tradicional, os quais as professoras continuavam desenvolvendo sozinhas. Foi também coordenadora e galgou a abertura do pré e da quarta série na escola municipal, que funcionava inicialmente da primeira a terceira série. Anos depois, conseguiu-se o funcionamento também da quinta a oitava e hoje, fato requerido e movido por meninas que faziam supletivo em outra cidade, mas que queriam estudar ali, a escola funciona até o ensino médio.

Hélène cursou Pedagogia à distância depois de 15 anos de trabalho educativo no meio rural, sempre contextualizado por turma, criando situações de aprendizado. Sempre um novo trabalho, um novo programa, construído em parceria com as crianças, o que era permitido pela sua condição de voluntária, que não tinha necessariamente que seguir nenhuma cartilha. Organizava bazares para poder comprar material para a escola ou recolhia sobras de outras escolas. Trabalhou muito com teatro, baseado no que as crianças e adolescentes traziam, seus sonhos e questões de crianças crescidas na roça, fazendo ecoar o que se passava dentro de cada uma delas. Apresentavam na escola e depois na praça da vila, para a qual as crianças reivindicaram um pequeno anfiteatro às autoridades, cansadas de que

as pessoas não pudessem assisti-los decentemente. As peças teatrais inseriam-se numa lógica de mostra de estudos regionais da região, que tinha o intuito de passar o que as crianças aprendiam adiante, para a comunidade.

Campo Redondo é um vilarejo de casas esparramadas e Hélène ocupou alguns espaços livres da vila para ações educativas, alternadamente. Desde o pré, que funcionou por um tempo no Salão comunitário, a “Casa de Estudos”. Na Casa de Estudos era como viver dentro de uma oficina, onde se estudava a vida; tudo que entrava ali deveria ser motivo de estudo. Contava com níveis, mesas hexagonais e um fogão. Faziam-se ervateiros e muitos, muitos desenhos, além de tecelagem e outros inventos. Entre casinhas de lençol e outra de pau-a-pique, construída pelas crianças, a avaliação que contava era a criatividade.

Ela cuidou de organizar cavalgadas pela região que contassem como dias letivos, espécies de aulas-passeio, em complementação ao processo educativo que se dava na escola e participou com as crianças e adolescentes do projeto “Integrando Ações na Mantiqueira”, que propunha a parceria e intercâmbio entre escolas de cinco comunidades rurais da Mantiqueira. A interação com o meio sempre foi fundamento e prática no seu trabalho educativo e, para ela, o grande conflito atual da escola é que ela está “matando a vontade de aprender das crianças”. Ela deveria ser o lugar de socialização por excelência da infância, mas está perdida num processo de individuação intelectual.

Hoje, como um ciclo que se completa, crianças que se formaram com ela já foram pra cidade e voltaram, algumas se tornando professoras e uma delas, a diretora da escola. Há cinco anos ela e Pedro estão morando na cidade mais próxima de Campo Redondo, Itamonte, pois assim podem passar mais tempo com a neta. Vão ao sítio em Campo Redondo sempre que podem e Hélène almeja se dedicar a escrita de peças teatrais, ao mesmo tempo em que está espantada com os deveres de casa passados para a pequena neta Lara, de 4 anos. Para ela, a pequena deveria se concentrar somente em suas brincadeiras!



Figura 9 – Trabalho Artístico Convivialidade e Processo de Amadurecimento

(IN)CONCLUSÃO

QUANDO CONTINUAR É PRECISO

Como concluir um trabalho onde evoca-se pessoas e suas histórias, suas narrativas? Um trabalho permeado de subjetividade, que flerta com o lugar da arte e torna-se tão misterioso em seus desígnios quanto a vida o é. Como encerrar uma discussão sobre um tema tão dinâmico, sem já bulir ao pensar em outros olhares e novas abordagens complementares e, porque não, ainda mais integradoras de uma nova sociedade mais equânime e feliz, para além das apresentadas?

O percurso desta pesquisa não pretende findar-se aqui, ele se delineia como o princípio de um estudo maior, visando ampliar a gama de alternativas para uma nova educação. Ele não pretende responder conclusivamente a perguntas, pelo contrário, pretende explorar a dimensão infinita das perguntas acerca da Educação, colocando-a em xeque e provocando reflexões. Entende-se que se tratando de um universo tão vasto como os espaços-escola, não parece possível definir prospecções e nem se fechar a modelos.

Educação é movimento, é relacional, é presença, é vivência. Nesse sentido, o trabalho aponta para a consideração de um pensar e de um fazer educativo que preze pela inteireza e plenitude de cada pessoa envolvida no processo de aprendizagem e para além dele, em sua própria vida, iluminado pelos aportes trazidos pela Educação Biocêntrica. Busca, dessa forma, contribuir para uma visão onde as diferentes áreas estão interconectadas e caminham juntas, apesar de vivermos num mundo que dicotomiza e as separa “em caixinhas”.

No sentido em que as mudanças nos espaços-escola perpassam também outros paradigmas de vida, a nível filosófico e prático, pretendeu-se destacar a dinâmica inter-relacional que existe entre a educação e sociedade. Assim a consideramos: uma é como filha para a outra. Pensamento este, que nos permite agregar novas experiências vivenciais dentro do contexto educacional, primando por um ser humano acolhido em sua complexidade e totalidade, o que necessariamente reflete na sociedade.

Para tanto, visando ilustrar algumas propostas e caminhos, alguns recortes inspiradores, algumas possibilidades, este trabalho acadêmico se construiu, aliado à sua proposição artístico-vivencial paralela, a fim de contribuir para os contornos de uma nova educação em nosso país e porque não, no planeta. Frisando, mais uma vez, que não se trata de propor um contra-modelo único, mas de reconhecer a

infinidade de possibilidades; e, ainda, que cada grupo de pessoas em cada localidade é o ideal para pensar o seu entorno, suas vidas e qual a melhor forma de educar as suas crianças e jovens.

Os aportes evocados através da Educação Biocêntrica, como chave para uma educação integrada e plena do ser humano, em contato com a natureza, a corporeidade e a afetividade, possibilitam um olhar inovador ou restabelecido para a educação, para uma educação re-humanizada, onde quer que se esteja no planeta. Além disso, são propostas de mudanças substanciais no seio da sociedade e, por sua vez nos espaços-escola, através também da utilização de fontes alternativas de estudo, incluindo a intuição e a arte à pesquisa. Pretende-se, assim, colaborar para o reconhecimento destas nos meios acadêmicos, não somente como fonte, mas como metodologia de trabalho, como apresentado na pesquisa através dos encontros, relatos e livro-objeto.

O presente trabalho contribuiu, ainda, para o desenvolvimento de meu próprio interesse em mergulhar mais a fundo num sentido prático dos processos educativos, buscando espaços de aprendizagem afinados com as abordagens aqui propostas, com o intuito de colaborar para o pleno desenvolvimento de crianças. A criação do livro-objeto contribuiu para ensinar-me novas formas de percepção sobre trabalhos acadêmicos e novas abordagens de pesquisa de campo que ultrapassam as muitas formatações e normas, aproximando a pesquisa da vivência. Por fim, este processo acendeu em mim a chama evocada no prefácio, acordou a minha criança interior; e o que ela me diz é de sua vontade de ir brincar com outras crianças. Já as ouço a chamar: vem pra rooda!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Pedro Barbas. A Escola da Ponte: bem-me-quer, malmequer. In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2010. 120p. p. 77 – 95.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2010. 120p.

ANDRADE, Aurélio. Visão do todo: pensamento sistêmico propõe ter ideias fora da caixa. Disponível em: <http://www.qualidadebrasil.com.br/noticia/visao_do_todo_pensamento_sistemico_pr_poe_ter_ideias_fora_da_caixa>. Acesso em: 18-11-2014.

BESERRA, Laís Carvalho. Pedagogia Biocêntrica: uma tendência evolucionária em Educação. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 41-49.

_____. Aprendizagem visceral: base para uma Cultura Biocêntrica. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 97-102.

BOUER, J. Por uma Nova Educação. *Revista da Cultura: Especial Educação*, São Paulo, 86 ed., p. 25, Set. 2014.

BRUNET, Orlando. Michel Foucault: Os corpos dóceis. Disponível em: <<http://faceaevento.com/2009/12/21/michel-foucault-os-corpos-doceis/>>. Acesso em: 11-11-2014.

CATALÃO, Vera Lessa. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. Disponível em: <http://cetrans.com.br/artigos/Vera_Lessa_Catalao.pdf>. Acesso em: 19-11-2014.

CAVALCANTE, Maria Ruth Barreto. Abraçando a Educação Biocêntrica. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 23-40.

_____. Prefácio. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 15 -16.

DERDYK, Edith (Org.). *Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013. 247p.

FERRARI, Márcio. Pedagogia. Michel Foucault. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/michel-foucault-307907.shtml>>. Acesso em: 11-11-2014.

FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p.

_____. Educação Biocêntrica: por uma Educação centrada na Vida. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 51-64.

FLORES, Terezinha M. Vargas. Epistemologia interdisciplinar em Biodança. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 77-83.

_____. Educação é vivência. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 117-129.

FRANCO, Augusto de. *A REDE*, Série FLUZZ, vol. 1. São Paulo: Escola de Redes, 2012. 80 p.

_____. Globalização e Glocalização. Disponível em: <<http://contexto3.blogspot.com.br/2008/05/10-globalizacao-e-glocalizacao.html>>. Acesso em: 13-11-2014.

_____. Glocalização: 'Planeta e Comunidade. Disponível em: <<http://contexto3.blogspot.com.br/2008/05/11-glocalizacao-planeta-e-comunidade.html>>. Acesso em: 13-11-2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253p.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2001. 56p.

GREUEL, Marcelo. Holismo e Pedagogia. Disponível em: <<http://www.associacaotravessia.org.br/html/antroposofia.html>>. Acesso em: 16-11-2014.

LINS, D. *Mangue's School* ou por uma Pedagogia Rizomática. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p.1229-1256, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>>. Acesso 23 – 11 – 2014.

MAINE, L. O lado bom de matar aula. *Revista da Cultura: Especial Educação*, São Paulo, Edição 86, p. 36-38, Set. 2014.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação Biocêntrica: um olhar sobre a educação Guarani. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 131-141.

MOSÉ, Viviane (Org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 336p.

O GLOBO. De onde emana o conhecimento: Edgar Morin exalta poder da autoconsciência e prega novo modelo escolar no último dia de encontro internacional no Rio. *O Globo*, Rio de Janeiro, 7 set. de 2014, p. 35. 2ª Edição

PACHECO, José. Escola dos Sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2010. 120p. p. 97 - 114

PIRACANGA. *Educação consciente. Escola Livre. Crianças Felizes*. Bahia: Editorial Inkiri, 2013. 101p.

RANGEL, A. 'A educação não pode ignorar a curiosidade das crianças'. *O Globo*, Rio de Janeiro, 17 ago. de 2014. p. 50. Entrevista Edgar Morin.

ROCHA, Ravi Santos da. *A formação acadêmica para a construção de um novo paradigma: contribuições ecopedagógicas*. 43f. Recife, 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas), Universidade Federal de Pernambuco.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe...(prefácio). In: ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2010. 120p. p. 7 - 24

SANTOS, Adelcio Machado dos *et al.* *Pensamento Sistêmico na Educação: imprescindibilidade na era do conhecimento*. In: *IV CONeGOV – Conferência Sul-Americana em Ciência e Tecnologia aplicada ao Governo Eletrônico*, Palmas, 20, 21 e 22 Nov. 2007. Disponível em: <files.secam-2011.webnode.com.br/.../pensamento-sistêmico-e-educacao>. Acesso em: 25-11-2014.

SILVA, M. Educação intercultural e pós modernidade. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v.3, n.1, Mar. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482003000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 - 11 - 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e educação - um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

SILVEIRA, Paulo. A definição do livro-objeto. In: DERDYK, Edith (Org.). *Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013. 247p. p. 19 – 33.

SOUZA, Ana Maria Borges de. Educação Biocêntrica: um caminho para a superação da violência escolar. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 143-157.

_____. Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 103-116.

SPODE, Eni. Biodança na Educação: uma experiência com adolescentes infratores. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 91-95.

STIGAR, Robson. O Pensamento Holístico. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-pensamento-holistico/5772/>>. Acesso em: 18-11-2014.

TORO, Rolando. Biodança e Educação. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 17 – 22.

_____. Princípio Biocêntrico. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 169 – 172.

_____. Inteligência Afetiva. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 179 – 186.

WAISMANN, Carla Coelho. Educação Biocêntrica: tecendo a vida. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Evangraf, 2006. 190p. p. 65-76.

WILLMS, Elni Elisa. *Escrevivendo: uma fenomenologia rosiana do brincar*. 350 f. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo.

ANEXOS

Linhas de Vivência	Ação Biocêntrica	Ação Predominante no Sistema Escolar
Vitalidade	Movimento Ímpeto vital Luta-fuga Lúdico-jogos Prazer cenestésico	Imobilismo Apatia Submissão
Sexualidade	Contato Atividades que proporcionem prazer cenestésico Erotismo Lúdico-jogos Presença corporal	Falta de contato Repressão do Erotismo
Criatividade	Atividade que proporcionem exploração, descoberta, indagação Lúdico-jogos Arte e música, canto, criação científica, artesanato	Não aceitação do novo e do diferente Imobilismo Uniformização Submissão Preconceito
Afetividade	Cooperação e solidariedade Grupo como fonte de nutrição Amor-vínculo Confiança Ternura Segurança	Falta de vínculo Falta de Amor Competição e individualismo Relações de autoridade e poder
Transcendência	Atividades que proporcionem conexão com a natureza - quatro elementos Harmonia Atitude ecológica	Desarmonia Fragmentação dos diferentes aspectos da realidade Pensamento linear Falta de conexão com totalidades maiores Sentimento de separação

Tabela 1 – A relação entre as Linhas de Vivência e a ação biocêntrica, em contraponto à ação predominante no sistema escolar. (Fonte: BESERRA, 2006, p. 99.)



Figura 10 – A maleta mágica



Figura 11 – Seus encantos



Figura 12 – Apresentação da pesquisa



Figura 13 – Flores do Jardim



Figura 14 – Livro-objeto 1



Figura 15 – Livro-objeto 2

Palavras evocadas pelas educadoras convidadas e pela autora quando dos encontros:

Alegria (2x)

Amor

Sabedoria

Arte

Elo

Mãos

Criatividade (2x)

Convivialidade

Brincadeira

Desenvolvimento

Colaboração

Vivência

Eu

Circularidade

Espiritualidade

Materiais

Referência

Processo de Amadurecimento

Conhecimento

Socialização

Nós

Entorno

Fio da Vida

Magia

Brinquedo

Deus

Vida

Pesquisa

Respeito

Conversa

Desafio

Poesia lida na apresentação da pesquisa:

A podência da educação

Educação é feita principalmente de gente
Gente é feita principalmente de abundância
Freire disse que se a educação não pode tudo
alguma coisa fundamental ela pode
E a educação pode uma podência
Que surgiu bem antes de método ou ciência

A educação tem a podência do esticamento do olhar
Para que ele se abra enorme
Do tamanho do mar

A educação tem a podência da expansão
Do cultivo de campos de diversidade
Para fertilizar os sertões
Que hoje têm nome de cidade

A educação tem a podência do desafio
Passa pelo encontro com nossos redemoinhos internos
Que giram, sem trégua, num movimento de bagunção
Daquelas entranhas feitas principalmente de emoção

A educação tem a podência de instaurar
Uma catação de horizontes dentro de cada um
Para que as abundâncias sejam descobertas
Lapidadas, expostas, caleidoscopadas
Tocadas, abertas, compartilhadas

A educação tem a podência de conjugar
Um verbo sinuoso, em chamadas
O verbo ousadiar
Que é verbo de significância
Verbo de propósito sem demora
Para que nos ousadiemos no agora
E no gerúndio, ousadiando
A qualquer hora

André Gravatá



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL

AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE MONOGRAFIA

Niterói, 05/12/2014

Eu, ^{DINIZ} **CLARISSA PALMA DIZIN FERREIRA DE BRITO**, CPF 136.675.497-25 formando(a) do curso de graduação em Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, autorizo a divulgação do conteúdo da monografia (texto integral e/ou fragmentos, respeitada a autoria) intitulada “**BEM-VINDOS SEJAM ARES DE MUNDANÇA: NOVOS PARADIGMAS PARA A ESCOLA E APORTES DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA**”, defendida nesta data, em bibliotecas e sítios de divulgação de resultados científicos e acadêmicos. Para tal, comprometo-me a entregar a presente monografia em versão digital, em PDF.

Clarissa Palma Diniz F. de Brito

CLARISSA PALMA DINIZ F. DE BRITO