



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS

Lívia Lopes Moreira

**O PENSAMENTO ECOLÓGICO NA FORMAÇÃO CIDADÃ: a formação humana na Escola Vila.**

RIO DE JANEIRO

2014

Lívia Lopes Moreira

**O PENSAMENTO ECOLÓGICO NA FORMAÇÃO CIDADÃ: a formação humana na Escola Vila.**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa 1 - Comunidades, Desenvolvimento, Meio Ambiente e Inclusão Social, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Tânia Maria de Freitas Barros Maciel.

Coorientadora: Leonora Corsini.

RIO DE JANEIRO

2014

**Lívia Lopes Moreira**

**O PENSAMENTO ECOLÓGICO NA FORMAÇÃO CIDADÃ: a formação humana na Escola Vila.**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa 1 - Comunidades, Desenvolvimento, Meio Ambiente e Inclusão Social, como requisito final para a obtenção do título de Mestre pela comissão julgadora composta pelos membros:

---

Tânia Maria de Freitas Barros Maciel (Orientadora)  
EICOS/UFRJ

---

Leonora Corsini (Coorientadora)  
LABTeC/UFRJ

---

Cristina Haguenuer  
EICOS/UFRJ

---

Inês Barbosa de Oliveira  
ProPEd/UERJ

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

*Para meus pais Ícaro de Sousa Moreira e Maria  
Luzia Lopes Moreira, e para todos aqueles que  
foram um dia para que eu possa ser hoje.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que um dia existiram em sua plenitude, para que hoje eu tenha a chance de ser e de acreditar na plenitude do “simplesmente ser”.

Agradeço a todos os desafios que pude me deparar nesse período de amadurecimento intelectual a que me propus, tendo a oportunidade de desenvolver essa pesquisa no programa Eicos/UFRJ. Agradeço a abertura na aceitação do projeto de pesquisa por mim apresentado lá no início dessa jornada.

Agradeço ao meu pai, prof. Ícaro de Sousa Moreira, a quem dedicou a vida à academia, pela Universidade Federal do Ceará, lutando, em seu exercício diário e apaixonado de professor, por um ensino de qualidade e excelência, impulsionando-me a insistir na busca intelectual com desejo de diálogo incessante com o mundo das ideias dos homens.

Agradeço à minha mãe, Maria Luzia Lopes Moreira, por que mãe é o princípio de tudo.

Agradeço à Fátima Limaverde e à Morena Limaverde por me incluírem na experiência Vila.

E agradeço mais uma vez a todos aqueles a quem agradeço em meu convívio diário. Agradeço pelo o que construímos juntos.

## RESUMO

Esta dissertação se propõe a pensar no processo educacional que se dedica à formação de cidadãos comprometidos com as questões socioambientais. A partir de um panorama epistemológico que parte do conceito de Boaventura de Sousa Santos sobre o pensamento pós-abissal, dialogando com a ideia de racionalidade ambiental desenvolvida por Henrique Leff, discuto sobre a problemática ambiental e a crise do racionalismo disciplinar e segmentário, que atende a um propósito definido pela cientificidade tecnicista, impondo-se sobre a diversidade de conhecimentos de culturas locais. A partir disso, procuro pensar como o pensamento ecológico pode ser exercitado no contexto escolar e quais caminhos a escola pode vir a seguir para criar contextos criativos em que os saberes ecológicos possam emergir levando em conta processos importantes como a criação de metodologia própria, a estruturação do currículo e a pesquisa no cotidiano escolar. Considero importante a ideia de diálogo entre inteligências, aluno e professor, que num processo de relação colaborativa vivenciam a dinâmica construção do conhecimento através da pesquisa cotidiana, mediante uma relação interpessoal que sirva de ponte para o amadurecimento da autonomia e da autogestão do aluno, e também do professor. Dessa forma, A Escola Vila, cujo trabalho se consolida há 32 anos na cidade de Fortaleza, Ceará, apresenta-se como nosso estudo de caso. Tornou-se objeto de estudo por conta de sua proposta pedagógica, que organiza o currículo em torno dos temas da ecologia e da visão de um homem que considera o meio natural como fonte que sustenta sua vida social, organizando-se, portanto, de forma que preserve sua sustentabilidade. Apresento seus princípios de educação, sua teia curricular, seus projetos e material didático que trazem possibilidades de caminho experimentado para que a escola realize o projeto de propiciar uma formação social para uma cidadania ecológica.

Palavras-chave: Saberes Ecológicos. Práticas educativas. Formação cidadã. Relações colaborativas. Escola Vila.

## ABSTRACT

This dissertation proposes to think of the educational process that is dedicated to the education of citizens committed to social and environmental issues. From an epistemological panorama that uses the concept of Boaventura de Sousa Santos on post-abyssal thinking, dialoguing with the idea of environmental rationality developed by Henry Leff, I discuss environmental issues and the crisis of discipline and segmental rationalism, which attends a purpose defined by scientific technicalities, imposing itself on the diversity of knowledge of local cultures. From this, try to think how ecological thinking can be exercised in the school context and which paths the school can come below to create creative contexts in which ecological knowledge can emerge taking into account important processes such as creating its own methodology, structuring curriculum and research in everyday school life. Important to consider the idea of dialogue between intelligences, student and teacher, who in a collaborative relationship experience the dynamic process of knowledge construction through daily research through an interpersonal relationship that serves as a bridge to the maturing of autonomy and self-management of the student, and also the teacher. Thus, The Village School, whose work is consolidated 32 years ago in the city of Fortaleza, Ceará, presents itself as our case study. Became the object of study because of its pedagogical approach, which organizes the curriculum around themes of ecology and vision of a man who considers the natural environment as a source that supports your social life by organizing themselves, so in order that preserves its sustainability. Present its principles of education, its curriculum web, their projects and teaching materials that bring opportunities for experienced way the school to perform the project to provide a social formation to ecological citizenship.

Keywords: Ecological Knowledge. Educational practices. Civic education. Collaborative relationships. Village school.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL E AS FORÇAS CONSTITUINTES DOS SABERES ECOLÓGICOS.....</b>	<b>16</b>
<b>3. O PENSAMENTO ECOLÓGICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: A ESCOLA EM MUTAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
3.1. Formação cidadã para uma sociedade sustentável.....	26
3.2. A escola como espaço de criação.....	32
3.3. O currículo como prática de significação social.....	34
3.4. A autonomia na rota do cotidiano escolar.....	38
<b>4. RELAÇÕES COLABORATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER: O DIÁLOGO COMO MEDIADOR DE TRANSFORMAÇÕES.....</b>	<b>43</b>
4.1. Um encontro de inteligências: professor e aluno em formação .....	49
4.2. A pesquisa cotidiana como ato formador.....	53
<b>5. ESTUDO DE CASO COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA .....</b>	<b>57</b>
<b>6. O SURGIMENTO DA ESCOLA VILA: A FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES ECOLÓGICOS.....</b>	<b>60</b>
6.1. Aproximações entre a Ecologia Social e a pedagogia Vila.....	62
6.2. A ecologia no currículo Vila.....	65
6.3. Princípios da Escola Vila.....	72
6.4. Teias curriculares, Unidades de Estudo e Projetos.....	74
6.5. Rotina da Escola Vila e os laboratórios.....	88
6.6. Material didático e de avaliação (FAI).....	99



<b>7. PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: MÉTODOS PARA O ESTUDO DE CASO E ANÁLISE DE CONTEÚDO.....</b>	<b>104</b>
<b>7.1. Análise de dados.....</b>	<b>110</b>
<b>7.2. Discussão dos resultados.....</b>	<b>127</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Na graduação em psicologia despertei para a importância do processo educativo na formação do indivíduo enquanto sujeito social. Iniciei uma pesquisa no campo educacional a partir da Escola Vila, situada em Fortaleza, Ceará, escola que sempre se destacou por seu modelo experimental e transdisciplinar, voltado, fundamentalmente, para questões da sustentabilidade ecológica. Nesse período, início de 2007, fiz um breve estudo sobre a metodologia Vila e, em seguida, me interessei por vivenciar um trabalho naquela escola. Em meados de 2007 enviei o meu currículo, no intuito de participar do setor de psicologia. No entanto, surpreendeu-me um convite para assumir uma turma de infantil I com alunos de 1 a 2 anos de idade, como professora e, assim, comecei uma relação intensa com aquela prática pedagógica. Trabalhei na Escola Vila por dois anos e meio, com turmas de infantil I e V, com alunos de 5 a 6 anos de idade, tendo acesso a um rico material transdisciplinar, elaborado pela própria escola, que hoje é também utilizado em escolas municipais, projetos sociais acompanhados pela Vila e escolas de outras cidades do Brasil.

Uma relação intensa de paixão pela educação começou ali naquela experiência, que me trouxe a compreensão sobre os processos de desenvolvimento humano, auxiliada por um grande apoio pedagógico dessa escola que surgiu da necessidade de educar comprometidamente com o desenvolvimento emocional da criança e da formação da consciência ecológica como potentes recursos para a formação do indivíduo social.

Minha preparação como educadora foi possível graças ao acompanhamento de pedagogas em sala de aula, à orientação semanal sobre os planejamentos diários, ao grupo de estudo quinzenal com professores e equipe técnica e ao apoio emocional por parte de todos que me impulsionaram a acreditar e a desejar realizar aquele novo trabalho com vigor.

Interessada em avançar nas investigações sobre desenvolvimento humano, educação e organizações coletivas, procurei, no programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS - UFRJ, uma abertura para a discussão do tema desta pesquisa. Seguindo as referências da linha de pesquisa 1, “Comunidades, desenvolvimento, meio ambiente e inclusão social”, procuro pensar a constituição humana e cidadã mediante a formação escolar que age difundindo saberes úteis à reinvenção das relações, subjetivas e objetivas, entre sociedade e natureza. Trago como estudo de caso a Escola Vila, instituição em que vivenciei um processo educacional de grande impacto na minha formação, que tem a ecologia intrinsecamente inclusa no seu projeto pedagógico como

fonte de conhecimento humano e social, direcionando seu trabalho ao desenvolvimento de práticas sociais pautadas na sustentabilidade e em relações colaborativas.

A escola surge como instituição que organiza e promove a formação do cidadão a partir dos conhecimentos eleitos pela sociedade como necessários à prática da cidadania, do trabalho e da cultura. A escola tem o papel de ser, em parte, uma extensão do mundo para as pessoas em formação. Conhecer o mundo que um dia foi, pelo estudo da história, o mundo presente, pelo estudo crítico da realidade e o mundo futuro, pela decisão do que se quer construir.

O que o mundo atual oferece e exige no processo de formação de seus cidadãos? Em uma relação retroalimentativa, como a escola promove o conhecimento necessário para o convívio social?

A instituição escola contém, teoricamente, elementos que representam os interesses da sociedade e em sua prática pedagógica os elementos que reproduzem tais escolhas. A educação, por si só, não é uma experiência transformadora. As práticas escolares correm o risco, pela força da reprodução da cultura consumista, de representar um cenário descontextualizado das problemáticas sociais, em que, muitas vezes, a aquisição de aparelhos eletrônicos e a inserção dos alunos no mundo da tecnologia computacional aparecem como inovação educacional. Entretanto, não descartando as tecnologias computacionais, há tantas outras tecnologias pouco praticadas nas escolas que levariam a diferentes tipos de inserção, como por exemplo, as tecnologias alternativas que remetem a uma coerente relação com os recursos naturais. Compreendendo tecnologia como a união de habilidade e razão, a permacultura é um exemplo de tecnologia voltada para a solução de problemáticas socioambientais, já que elabora um fazer conectado a um conhecimento de preceitos sustentáveis, ao considerar a harmonia do fluxo da natureza e de seus recursos como primordiais à vida e que, portanto, não devem ser violados quando se pensa em construções, habitações, produção de alimentos, etc. A educação pode buscar reproduzir os valores dominantes pautados pela lógica do consumismo, como pode vir a transformar as formas como nos relacionamos com o mundo e como nos organizamos enquanto coletivo, enquanto sociedade, visando à sustentabilidade da vida (LOUREIRO, 2004). Compreendo, portanto, que o caminho é definido pelas escolhas que a sociedade faz, considerando a existência de conflitos e forças sociais que se opõem e também se complementam, escolhas e caminhos que vêm retratar os princípios de seu caráter social e de sua visão sobre a vida.

Uma pergunta que acredito ser fundamental quando falamos de educação é: os saberes servem a quê? Cada conhecimento que se concretiza por uma pesquisa contém por trás dela um pesquisador, que ocupa uma determinada posição social, e seu conjunto de ideias eleitas que o orientam na sua busca científica. Entretanto, há outras ideias, geralmente incompatíveis com as suas, que não foram incluídas na constituição desse saber. Por trás de todo pensador existe um arcabouço teórico, filosófico e político, que defende uma visão ontológica sobre o mundo e sobre o ser. Seus pensamentos estão em um contexto histórico, político e cultural, em que as descobertas científicas vão revelando e definindo um mundo, compreendido de acordo com tais revelações. Penso, portanto, que todo conhecimento serve a um projeto de sociedade, nem sempre o projeto vigente, e é através dessas ideias que se constituem as compreensões e as escolhas dos diferentes grupos que compõem esta sociedade.

De que projeto de sociedade falamos? De um projeto em construção, que visa o alcance da sustentabilidade, da garantia de direitos, do desenvolvimento de tecnologias que suportem a civilização e o necessário cuidado sobre os recursos naturais. Que conhecimento serve a esse projeto estritamente ligado à ideia de transformação social? É preciso compreender a necessidade de se investir em um conhecimento integral e ecológico, em que estejam intrinsecamente envolvidos com os saberes socialmente praticados e valorizados. Para isso é preciso romper com o conhecimento utilitário, disciplinar e fragmentado e ir em direção a outro paradigma fora do dualismo, que nos leve a saberes que envolvam as especificidades de nossa natureza biológica, social e histórica (LOUREIRO, 2004). O que os saberes ecológicos buscam é um conhecimento que sirva à constituição de práticas sociais conscientes das poucas ou inexistentes fronteiras entre ser humano e natureza, ou seja, de uma compreensão da unidade dinâmica entre natureza e sociedade, que venha a desencadear práticas sociais conforme a sustentabilidade da vida.

A necessidade de preservação nos obriga a reavaliar, a debater e a escolher os caminhos do saber. A escola como veículo do conhecimento e da formação cidadã passa por esse questionamento e se vê na urgência por modificações pedagógicas estruturais. Para isso, a sociedade como um todo deve se incorporar a esse debate, reavaliando também os seus interesses e prioridades.

Parto da hipótese, fundamentada pela Ecologia Social, de que as questões ambientais estão intrinsecamente relacionadas às questões sociais. Se a escola é a instituição eleita para a formação do conhecimento necessário à vida social, acredita-se que um conhecimento voltado

para as premissas ecológicas favoreça a prática cidadã de uma nova cultura, de uma nova força trabalhista, de uma nova sociedade, e que tenha os princípios de sustentabilidades incorporados à suas práticas sociais.

Portanto, diante da importância de se avaliar a função social da escola à frente do amplo e necessário debate sobre a sustentabilidade, tomando como referência empírica um estudo de caso desenvolvido na Escola Vila, o objetivo geral desse trabalho é pensar, através das significações de um grupo de pais e alunos entrevistados, os elementos educacionais necessários para que a escola acompanhe e fundamente a mutação de uma sociedade em grave crise ecológica e social, mediante relações interpessoais comprometidas com a formação de vínculos colaborativos na construção do conhecimento e na elaboração de práticas sociais coerentes com a sustentabilidade da vida.

A Escola Vila já foi, até então, tema de dois trabalhos acadêmicos. Patrícia Limaverde Nascimento, ex-aluna Vila, ex-professora Vila, colaboradora da criação do material didático transdisciplinar da escola e atualmente integrante da equipe de formação dos educadores Vila, dedicou sua dissertação de mestrado na faculdade de educação da PUC-SP à formulação teórica da pedagogia Vila, já que a prática da escola nasceu, experimentalmente, partindo de um conhecimento corporificado de sua fundadora, Fátima Limaverde, em conjunto com os profissionais que ali vivenciaram aquela prática sociopedagógica. O título de sua dissertação, defendida em 2008, é *“Educação ecosistêmica e transdisciplinar: práticas e resultados em 26 anos do trabalho da Escola Vila”*, posteriormente revisada e lançada em formato de livro, pela editora Expressão Gráfica, com o título *“Educação biosustentável, ecosistêmica e transdisciplinar: uma prática da Escola Vila”*. Inaugurou-se, então, a definição teórica de uma pedagogia que fora elaborada, e ainda é, no seu fazer cotidiano. Por meio desse registro teórico, conheceremos a metodologia da Escola Vila e seus princípios educacionais. A outra dissertação, defendida na Universidade de Fortaleza - Unifor, de título *“Escola Vila: pedagogia da sustentabilidade”*, de Ilka Maria Zoza Rocha, traz a escola também como estudo de caso, buscando conhecer como a educação ambiental é posta em prática por meio de seu currículo pautado, desde o princípio, na ideia de sustentabilidade. Essas duas dissertações procuram evidenciar a importância desse trabalho de vanguarda que vem sendo realizado pela Escola Vila há 32 anos.

O corpo teórico deste trabalho foi organizado para pensarmos os aspectos sociais da escola, na formulação de sua política pedagógica, na construção de um conhecimento que se

situa diante dos conflitos socioambientais e nas relações interpessoais como caminho para a formação de vínculos participativos e colaborativos.

Discutimos a problemática ambiental a partir da mudança epistemológica sugerida por Santos (2007), que nos traz a ideia do pensamento pós-abissal, que se contrapõe à hegemonia das epistemologias eleitas como ideais a todo tipo de contexto social, abrindo campo para a diversidade de conhecimentos e para a formação de epistemologias locais, coerentes com a formação cultural e social de cada lugar. Dialoga-se com saberes outros, formando uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007), que contribuem para a cientificidade a se desenvolver. Com Leff (2001), vimos a racionalidade ambiental surgindo como alternativa a um pensamento totalizante e disciplinar, que nasce da necessidade de se pensar de forma complexa, incluindo a diversidade de saberes capazes de integrar conhecimentos para o surgimento de novos meios de relacionamento entre sociedade e natureza. Com isso, pensamos na relação do papel do conhecimento científico para a sociedade e como se dá essa relação com o que se pretende conhecer e desenvolver socialmente.

Em seguida discutimos como o pensamento ecológico pode ser inserido nas práticas educativas. Leff (2001), Loureiro (2004) e Carvalho & Steil (2009) nos orientam sobre uma educação de pressupostos ecológicos que se volta para a reconstrução dos modos de conhecer o mundo. Há indícios que por trás da crise ambiental há uma crise de racionalidade, que em seus modos disciplinares não encontra recursos para lidar com a complexidade das problemáticas socioambientais. O pensamento ecológico nas práticas educativas propõe uma superação das metodologias dualistas e reducionistas, aderindo à incerteza como princípio da criação de metodologias próprias e singulares de cada contexto, que inclui a diversidade dos saberes locais, indo em direção à transdisciplinaridade e ao raciocínio complexo.

A escola que se propõe a uma educação com base em pressupostos ecológicos precisa trazer coerência em seu projeto pedagógico e em sua prática diária, no intuito de gerar mudanças estruturais na forma de se chegar ao conhecimento. A partir disso, pensamos com Santos (1997), Oliveira (2003), Rodrigues (2003a) e Demo (2000a) nos caminhos de uma formação cidadã para uma sociedade sustentável. Em seguida, com Faria Filho (1998), Oliveira e Allebrandt (2011), Pacheco (2007), Ribeiro (2004), Rosa & Galera (s.d.) e Thrall (2008), na importância do espaço como lugar de criação social e cultural, acreditando que o ambiente escolar revela os princípios da proposta pedagógica de uma escola. A partir de Demo (2000a), Oliveira (2007), Pacheco (2007), Paiva (2007) e Silva (2010), diálogo sobre o

currículo como prática de significação e construção social e com Oliveira, (2003), Pais (1993), Paiva, (2007), Freire (1996) e Demo (2010), sobre a rotina escolar como lugar de construção de autonomias. Pensamos como esses elementos escolares podem trabalhar para a formação da cidadania que inclui os saberes ecológicos em sua prática social.

Em seguida, a partir de Bakhtin (2010), Gergen & Gergen (2010) e Loureiro (2012), trago reflexões sobre a importância do diálogo para a construção de significações sociais e como ele se constitui nas relações, sendo fundamental pensar em como eles se constituem e para que tipo de relação eles se delineiam. Nas relações colaborativas, o diálogo se torna uma constante construção de significados entre os participantes, construindo saberes a partir da relação que se tem com o outro e com o mundo. Com Rancière (2002) trago o conceito de encontro de inteligências, em que cada aluno e professor experimentam seus caminhos e métodos para essa complexa elaboração do conhecimento. Com Demo (1996; 2000a; 2010) vimos que, com a disciplina da pesquisa cotidiana, pode-se desenvolver essa capacidade de método próprio e conhecimentos atualizados pela prática ativa do aluno e do professor na busca por essa elaboração.

Como metodologia de pesquisa, com orientações de Yin (2001), Deus, Cunha & Maciel (2010), Alvez-Mazzotti (2006), Demo (1981), Spink (2000) e Günter (2006), escolhi o estudo de caso trazendo a Escola Vila como exemplo de experiência escolar, por atribuir a conscientização social e ecológica ao seu currículo. A partir de aproximações com a Ecologia Social de Murray Bookchin, com auxílio de Nascimento (2008) e de entrevistas exploratórias, apresento a metodologia da escola, sua teia curricular, seus princípios e seu material didático, a fim de conhecer sua proposta pedagógica. Através de entrevistas realizadas com pais e alunos e, com a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin, apresentada por Triviños (1987), procuro conhecer o alcance do trabalho da escola na formação social daqueles que estão envolvidos nesse processo.

## 2. A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL E AS FORÇAS CONSTITUINTES DOS SABERES ECOLÓGICOS.

A consciência ecológica não é unicamente a tomada de consciência da degradação da natureza. É a tomada de consciência, na esteira da ciência ecológica, do próprio caráter da nossa relação com a natureza viva; surge na ideia de suas faces de que a sociedade é vitalmente dependente da eco-organização natural e de que esta está profundamente comprometida, trabalhada e degradada nos e pelos processos sociais

Edgar Morin

O conhecimento científico é considerado um conhecimento seguro, por conta de seus métodos de certificação, e é grande a sua importância para a sociedade global. Entretanto, percorre-se um debate sobre certo privilégio epistemológico, refletindo numa segregação de conhecimentos quando a ciência se volta para certezas produzidas a partir de um selecionado referencial cognitivo, social, político e cultural (SANTOS, 2006).

Pensando a ciência como forma de conhecimento e prática social, pergunto: qual o papel do conhecimento científico para a sociedade e como se dá sua relação com o que se pretende conhecer? A ciência vem legitimando o seu conhecimento como o mais seguro, por atender aos objetivismos traçados pela modernidade. Ela pretende conhecer e transformar o mundo, entretanto se coloca imune às transformações do mundo (SANTOS, 2006).

O novo paradigma constitui uma alternativa a cada um destes traços. Em primeiro lugar, nos seus termos não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. A ciência moderna é sustentada por uma prática de divisão técnica profissional e social do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico infinito das forças produtivas de que o capitalismo é hoje único exemplar. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social do que as promovam. (SANTOS, 1997, p. 238)

Boaventura de Sousa Santos (2007) nos traz o conceito de *pensamento pós-abissal*, em que abre espaço para conhecimentos que não se encaixam em modalidades pré-definidas e legitimadas pelas ciências modernas. Por se encontrarem para além do que é verdadeiro ou



falso, esses conhecimentos são vistos como mitos, crenças, opiniões subjetivas ou intuições. Nessa luta de forças, esses conhecimentos são esmagados pela hegemonia do conhecimento científico produzido com as premissas da objetividade moderna, que atende às necessidades dos países que estão na ponta da produtividade global. Consta aí uma relação de desigualdade entre saberes locais, de culturas específicas, com necessidades exclusivas, onde são injetados conhecimentos estrangeiros e, por vezes, inadequados à realidade do lugar. O pensamento pós-abissal, como declara o termo, é aquele que, com princípios de igualdade e do reconhecimento de diferenças, desfaz o abismo criado quando se elege um tipo de cientificidade e de conhecimento como hegemônico e ideal para toda e qualquer condição humana e cultural. “O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída.” (SANTOS, 2007, p. 84)

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma *ecologia de saberes*, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2007, p. 85)

Trazendo o Sul como metáfora daqueles oprimidos pelas “forças do Norte”, Santos (1997; 2007) fala de uma ecologia de saberes ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos que existem no mundo, em contraponto a um conhecimento único e hegemônico, legitimado pela cientificidade moderna produzida pelo “Norte”. Com a ecologia dos saberes é preciso renunciar à ideia de uma epistemologia geral, dando abertura para o surgimento de epistemologias que orientam saberes locais, respeitando a diversidade de dinâmicas sociais, culturais e ambientais de cada lugar. Entretanto, não quer dizer uma exclusão dos saberes científicos, mas uma interação deles com saberes outros.

A ecologia dos saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se, pois, nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem essas hierarquias. No entanto, em vez de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, estabelece hierarquias em conformidade com o contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas

diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. Entre os diferentes tipos de intervenção pode existir complementaridade ou contradição. Sempre que há intervenções no real que em princípio podem ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelos princípios de prudência, que no contexto da ecologia de saberes consiste em dar preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação possível dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção. (SANTOS, 2007, p. 90)

Busca-se, portanto, formas de conhecimento que incluam as diferenças e que dialoguem com o que frações significativas da sociedade apontam como necessário, compreendendo que, nas diferenças, estão incluídos interesses divergentes e relações de poder que delineiam grande parte das injustiças sociais. A preocupação, aqui, é na formação de um conhecimento que se volte para as questões socioambientais, visto que as práticas sociais desenvolvidas pela ciência moderna, em consonância com o sistema econômico vigente, acarretaram consequências desequilibradas diante da diversidade cultural e da relação do ser social com a natureza que o sustenta.

Enrique Leff (2001) nos apresenta em seu livro, *Epistemologia Ambiental*, um percurso epistemológico direcionado para a formulação de saberes competentes para lidar com a complexidade ambiental. Em contraponto à ambiciosa racionalidade totalizante do logos científico, que ao se compartimentar em disciplinas tende a simplificar as problemáticas ambientais, vimos, nesse trajeto, o surgimento de uma racionalidade ambiental, que procura articular ciências e saberes diversos capazes de desenvolver métodos e conceitos que possam dar conta da complexidade de tais questões. Incorporam-se diferentes visões de mundo e sistemas de valores, a fim de que surjam novas práticas sociais, integradoras da realidade, que resignifiquem as formas de viver, firmando uma autêntica simbiose entre homem e natureza (LEFF, 2001).

Nesse encontro de saberes, a epistemologia ambiental não pretende apenas que se interiorize a dimensão ambiental nas diversas áreas da ciência, nem que se simplifiquem e se neutralizem as divergências epistemológicas entre os saberes em função de uma unicidade. Pretende que se formem novas confluências e novos diálogos entre os diversos conhecimentos, incluindo os saberes populares e tradicionais na formulação da emergente racionalidade ambiental.

Num certo sentido, tenho a impressão de que convergimos no reconhecimento de que o que importa realmente é saber como a ciência, baseada numa atitude fragmentada perante a vida, poderá atingir a essência de problemas reais que dependam de contextos tão vastos que, em última análise, abrangem o conjunto da natureza, da sociedade e da vida de cada indivíduo. É claro que são problemas que nunca poderão ser resolvidos dentro dos contextos limitados em que normalmente são formulados. A resposta não se encontra na acumulação de mais e mais conhecimento. O que se torna necessário é a sagacidade, o discernimento. Foi a sua falta que causou a maior parte dos nossos problemas mais sérios, e não a falta de conhecimento. (LEFF, 2001, p. 13)

O saber ambiental se constitui do conhecimento científico aliado a um diálogo com conhecimentos diversos que sirvam à vida social em sua pluralidade cultural e étnica. Sendo plurais, também, as significações culturais sobre a natureza, a racionalidade ambiental se afasta da cientificidade de visão única para se integrar aos diversos contextos naturais, sociais e individuais que atravessam a dimensão ambiental. A apropriação social da natureza é distintamente peculiar a cada estrutura social, portanto as percepções, os conceitos e as técnicas utilizadas para se organizar junto ao meio, também.

O ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscrevem nas formas dominantes do conhecimento. A partir daí, abre-se o caminho que seguimos para delinear, compreender, internalizar e finalmente dar seu lugar – seu nome próprio – à complexidade ambiental. (LEFF, 2001, p. 17)

A formação ideológica das ciências que envolvem o conteúdo ambiental dissimula uma falsa neutralidade, favorecendo a manutenção de uma estrutura de pensamento inocente e simplista diante dos conflitos socioambientais. Insinua-se, comumente, que a responsabilidade pelo efeito de degradação da ação do homem no planeta Terra seja de toda a humanidade, encobrendo as consequências do modo de produção vigente, das relações de poder na exploração de grupos sociais sobre outros e do acesso privilegiado e desigual aos recursos naturais para atender a demanda de produção. Devemos, portanto, estar atentos a quem e a que projeto de sociedade as ciências servem, pois toda ciência produz conhecimentos que estão vinculados a alguma ideologia teórica, como, por exemplo, teorias sociais que se apropriam de palavras como “sustentabilidade” e “desenvolvimento”, que quando utilizadas em diferentes contextos ideológicos ganham inúmeras e, por vezes, equivocadas possibilidades de sentido (LOUREIRO, 2012).

Existe uma relação intrínseca entre a produção do conhecimento objetivista e o modo de produção dominante, que conduz a uma segregação entre homem e natureza. A tecnologia é produzida, predominantemente, para instrumentalizar a manutenção da racionalidade econômica e suas armadilhas ideológicas sobre a ideia de progresso.

Ao se contrapor à racionalidade que sustenta a lógica que guia parte das sociedades contemporâneas, a reformulação epistemológica pressupõe um comprometimento político com o desenvolvimento de práticas sociais alternativas, capazes de substituir os modos tecnocráticos de produção vigentes e que funcionem em consonância com a ideia de ecodesenvolvimento. Dessa forma, pode-se colaborar para um processo civilizatório que modifique os critérios de relação com os recursos naturais, não os vendo apenas como recursos, mas como parte da vida, e a partir do desejo de preservá-los, torná-los fonte inspiradora de uma inovação produtiva que garanta a sua sustentabilidade.

A problemática ambiental provoca a busca pela elaboração de metodologias capazes de orientar a formação de saberes ecológicos. Com recursos adequados, busca-se um tipo de produtividade em que se estabelece uma gestão integrada dos recursos naturais, úteis a formas alternativas de produção e de organização social.

O problema que se propõe é entender as interdeterminações entre os processos reais e os processos de conhecimento: como a dinâmica social determina as formações ideológicas, e como a produção de saber e das ciências se inscrevem no processo de reprodução/ transformação do modo de produção, isto é, os efeitos desse real imaginário e simbólico sobre as práticas sociais, o real histórico. (LEFF, 2001, p. 28)

Nesse processo de transformação do conhecimento e de criação de metodologias, o saber ambiental estabelece uma relação imediata com a prática, levando ao campo das relações sociais novos posicionamentos e significações diante da realidade. Colabora na produção de subjetividades ecologicamente orientadas que pretendem atuar de forma diferenciada no campo social. São processos micropolíticos refletidos em movimentações no plano social e em práticas cotidianas. Transmutam-se os valores culturais e a forma de apreender a natureza, juntamente com os discursos que acompanham as transformações no campo da ciência.

Portanto, a racionalidade ambiental estimula um processo de transformação nas estruturas políticas e sociais, confrontando-se com a racionalidade imposta pelo modelo econômico capitalista, tecnocrático, que orienta a produção de conhecimento em função do aumento da produtividade de sua maquinaria industrial, ignorando ou tratando superficialmente os conflitos socioambientais alimentados ao seu mecanismo de produção.

Compreendo que a racionalidade ambiental apresentada por Leff (2001) se situa nas epistemologias do Sul de Boaventura, se recusando a aderir aos critérios da ciência, agregando formas marginalizadas de organização social e de formação de subjetividades condizentes com o que se produz nas práticas sociais cotidianas e locais.

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma epistemológico aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis. (SANTOS, 1997, p. 333)

Visa-se a formação de subjetividades ativas, com articulações singulares, em contextos variáveis, que se põem em constante exercício de auto-reflexividade (SANTOS, 2007). É uma previsão de que esses sujeitos influenciem o processo de modificação das organizações sociais à procura de reestruturar a concepção relacional do ser social com seu meio. Na participação solidária, buscar uma via de construção de uma sociedade mais justa, mais humana, amparados por um complexo movimento de reorganização política, econômica e social, intermediado pelas transformações no campo do saber.

O pensamento pós-abissal, juntamente com a racionalidade ambiental, requerem a formulação de novas instrumentações conceituais, políticas, ou seja, sociais como um todo. Penso que para isso, as instituições educacionais necessitam acompanhar esse processo de reformulação da visão de conhecimento. Proponho, portanto, que pensemos nas práticas educativas como caminho para alcançar novas definições de construção de conhecimento, pensando, particularmente, em como o conhecimento se constitui diante da relação que o homem estabelece com o meio em que vive e com o outro, nas diferentes formas de estar no mundo.

### **3. O PENSAMENTO ECOLÓGICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: A ESCOLA EM MUTAÇÃO**

Não é por acaso que no final do milênio boa parte da biodiversidade do planeta existe em territórios dos povos indígenas. Para eles, a natureza nunca foi um recurso natural, foi sempre parte da sua própria natureza enquanto povos indígenas e assim a preservaram preservando-se, sempre que conseguiram escapar à destruição ocidental.

Boaventura de Sousa Santos

Educar nos pressupostos ecológicos presume mudanças nas bases do próprio conhecimento. Há, por detrás da crise ambiental, uma crise da racionalidade. A crise ambiental faz um chamado para a reconstrução dos modos de conhecer o mundo (LEFF, 2001). Os saberes se reformulam a partir de uma apreensão da complexidade ambiental, que abraçam o eterno porvir, a constante incerteza dos caminhos que se formarão em novas relações com o mundo.

Uma pedagogia voltada para a complexidade ambiental (LEFF, 2001) traz consigo questionamentos às abordagens convencionais de educação, superando metodologias dualistas e reducionistas no campo do saber. A epistemologia ambiental traz uma racionalidade reflexiva e complexa, que pula os muros da disciplinariedade para ir ao encontro da diversidade de saberes.

Carlos Frederico Loureiro (2004) reflete sobre a necessidade de se fazer uma educação ambiental transformadora, alertando sobre os caminhos metodológicos e paradigmáticos das práticas educativas que levem a uma séria construção de novos conhecimentos e novas relações entre sociedade e natureza. Problematizar o cotidiano, reconhecer as diferentes necessidades dos indivíduos sociais e rever permanentemente os interesses estabelecidos pelos grupos sociais dominantes, são questionamentos que devem estar inseridos nos processos reflexivos educacionais que avançam para essa perspectiva ambiental e social.

Mudança de pensamento pressupõe mudança de percepção, de ligação sensível articulada aos processos racionais; pressupõe vinculação entre teoria e prática, ação e reflexão entre indivíduo e sociedade, aspectos objetivos e subjetivos que definem

nossa unidade social na natureza. Pressupõe, mais especificamente, vinculação desses processos à escola, instituições e outros espaços pedagógicos reprodutores de relações historicamente dadas ou transformadoras das mesmas (LOUREIRO, 2004, p. 80).

Nesse contexto de crise ambiental é preciso que exista um comprometimento na formação de novos hábitos e práticas sociais formadoras de subjetividades orientadas para a coletividade e para a sustentabilidade. Os modos de existir estão inteiramente relacionados ao que se conhece sobre o mundo. Na necessária revisão sobre os modos de habitar o mundo, nascem novas compreensões sobre a realidade, no surgimento de uma cultura que se reconcilia com a natureza (CARVALHO & STEIL, 2009).

Os processos sociais relativos à aprendizagem despertariam o desabrochar de uma percepção sensível e uma ação reflexiva no diálogo entre escolhas individuais e realidade coletiva. Mas não é somente a mudança de percepção sobre o meio, pois uma educação voltada para a complexidade ambiental exige a formação de práticas que modifiquem os modos de estar no mundo, envolvendo o ser individual e o ser social na reinvenção de hábitos e valores na relação homem-natureza.

Ao se voltar para a reconfiguração social, a racionalidade ambiental se volta para o campo do desejo utópico, visando à formação de valores ecológicos que sonham uma vida coletiva pautada na sustentabilidade.

Para além de uma pedagogia do meio – na qual o indivíduo concentra o olhar no seu entorno, na sua cultura e na sua história para se reapropriar do seu mundo a partir de suas realidades empíricas -, a pedagogia da complexidade ambiental reconhece o conhecimento, contempla o mundo como potência e possibilidade, entende a realidade como construção social mobilizada por valores, interesses e utopias. (LEFF, 2001, p. 219)

Ambiente, portanto, é tudo o que está em torno da vida e sua compreensão depende dos tipos de relação que se constituem entre os elementos do meio habitado para a instrumentalização do viver. As subjetividades e objetividades do ser se entrelaçam na construção dos sentidos do meio. Portanto, o ambiente é apreendido por todas as dimensões do humano, dando-lhe sentidos que são modelados pelos limites da natureza e da cultura que se estabelece na troca com o meio.

A educação ambiental não se refere exclusivamente às relações vistas como naturais ou ecológicas como se as sociais fossem a negação direta destas caindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade – dimensão inerente à nossa condição como espécie. (LOUREIRO, 2004, p. 79)

A incompletude do conhecimento é um pressuposto para o conhecimento ecológico. No rompimento com uma razão totalitária determinada pelo uso social do conhecimento científico, complexificando o que antes era simplificado e disciplinar, os saberes ecológicos partem, justamente, de experienciais sociais que se abrem para o campo das incertezas (MORIN, 2000) e para a construção de novos sentidos pela pulsão de saber.

Surgem processos criativos que incluem o outro diferente na concepção de um saber em constante formulação, por se abrir espaços para questionamentos, espaços de incertezas. A ciência passa a formar teias de conhecimento. O diálogo com as alteridades serve como mecanismo para conhecer o mundo, num intercâmbio de saberes. Aí se incluem as diferenças humanas, as diferenças culturais, os diferentes conceitos de mundo. São identidades múltiplas que definem o campo do saber ecológico.

Nesse sentido, um coletivo em construção incorpora seus diferentes personagens e significações culturais, que se unem para pensar o que ainda não é e o que ainda não se definiu. Mundos convivem em busca de uma singularidade do existir, no sentido de que todos possam garantir a sobrevivência e o bem-estar. O saber ambiental nasce da dimensão de luta pela existência.

A complexidade ambiental incorpora um processo de construção coletiva do saber, no qual cada qual aprende a partir de seu ser particular. Este ser, diverso por “natureza”, ressignifica e recodifica o saber ambiental para conferir-lhe seu selo pessoal, inscrever seu estilo cultural e reconfigurar identidades coletivas. A pedagogia da complexidade ambiental abre o encontro infinito de seres diversos dialogando a partir de suas identidades e diferenças. (LEFF, 2001, p.221)

Aprender significa se apropriar do mundo, na apreensão e codificação do meio, formulando conhecimentos e discursos sobre a realidade. Mas não é somente na aquisição de novos esquemas mentais que se sustenta uma educação voltada para a complexidade ambiental. Sendo assim, aprender pressupõe desenvolver habilidades para lidar com o mundo,



revedendo o significado dos fatos e reelaborando práticas que levem à compreensão de uma realidade pautada na sustentabilidade.

A escola que se propõe a educar com base nos pressupostos da epistemologia ambiental aponta para mudanças estruturais nos seus modelos curriculares. Com isso, atenderia às necessidades de um conhecimento que nasce de uma interação de saberes, numa conjunção de diversidade humana que exige que o diálogo e a abertura para o novo façam parte do processo educativo. O conhecimento em construção é premissa para um educar que pretende contribuir para a formação de novas relações sociais compreendida nas complexidades das interações dos processos subjetivos e objetivos, tendo em vista a construção de uma nova racionalidade.

Uma prática educativa verdadeiramente engajada na formação de uma racionalidade ambiental se compromete com a formação de valores éticos, incluindo princípios participativos e incorporando novos hábitos às diferentes esferas da vida. Desde hábitos de alimentação, de cuidado com o corpo, de consumo, a modos de se relacionar com o outro e suas diversidades. Surgem novos estilos de vida, que vão além da falsa normatividade resultante do advento ecológico, mas que alcançam o âmago do ser e promovem mudanças de percepção sobre as relações com a natureza, refletindo sobre as personalidades dos atores sociais.

O pensamento ecológico pressupõe mudanças estruturais na forma de se chegar ao conhecimento. É elementar pensar a que serve aquele conhecimento e qual a direção que ele toma no sentido de colaborar para a vida social, para a qualidade de vida, para uma economia mais solidária, para práticas cotidianas colaborativas, para um formato de gestão participativa, em que se encaixam os diversos olhares, as diversas realidades, dos diversos mundos que existem em um só.

Algumas práticas no campo educacional se preocupam apenas em consentir e garantir a convivência social, evitando, por vezes, as questões de conflitos sociais. Sem problematização não há mudança, sem se conscientizar dos limites materiais não se pode visualizar caminhos que superem tais limites. O diálogo que promove a conscientização traz luz ao conhecimento sobre a realidade direta, recordando que somos indivíduos sociais atuais. Abre-se olhares para as possibilidades de criar outras formas de implicação social, movendo-se em direção de novas culturas sociais.

O princípio maior da educação de pensamento ecológico é transformar os sujeitos em suas subjetividades e em suas ações diante da relação sociedade-natureza. A forma como se dão as relações nesse mundo social guiam a forma como se compreende e se realiza a atividade psíquica desses elementos apreendidos. Seu campo de atuação se estrutura a partir de valores éticos ecológicos que se direcionam para a superação dos modelos contemporâneos de sociedade, cujas práticas degradam homens e natureza. Resultam, portanto, novas produções de saberes, redefinindo a existência humana e significações culturais. Desse modo, nasce mais do que uma nova ciência, mas orientações estratégicas, caminhos e sinais, que colaborem na construção de outra racionalidade social (LEFF, 2001).

### **3.1. Formação cidadã para uma sociedade sustentável**

Para pensar em formação cidadã trago Santos (1997) e Oliveira (2003), que propõem uma reavaliação do significado de cidadania. Atentam para uma cidadania que não se restringe somente à relação entre cidadão e Estado, mas pensar uma cidadania de democracia participativa, onde cidadão é aquele que, em todas as esferas sociais em que vive, existe como sujeito participativo, que constrói a realidade vivida em relações colaborativas. O espaço da cidadania se expande para todo o espaço social, portanto, não se educa para a cidadania que se irá exercer um dia, mas na cidadania, compreendendo o cidadão em processo de formação contínuo.

A teoria política liberal transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social – o espaço da cidadania – e confinou-o ao Estado. Do mesmo passo, todas as outras dimensões da prática social foram despolitizadas e, com isso, mantidas imunes ao exercício da cidadania. (SANTOS, 1997, p. 270 e 271)

Ou seja, diante da incompetência ou desinteresse do Estado pelo exercício das funções que, em tese, ser-lhe-iam destinadas, o cidadão não dispõe de nenhum tipo novo ou diferente de ação afora o elenco do que se convencionou chamar “formas de exercício da cidadania”, restritas ao campo das manifestações juridicamente fundamentadas e pacificamente praticadas, ao do voto nas eleições e ao da organização em associações voltadas para melhor interlocução com o Estado. Fora dessas regras, não há cidadania, há barbárie e selvageria. (OLIVEIRA, 2003, p. 35)

Repolitizar a prática social é criar novas formas de democracia e de cidadania, abrindo possibilidade pra reorganização comunitária com valores solidários, de partilha e de autonomia e afastando-se de relações sociais hierárquicas e opressoras (SANTOS, 1997). Portanto, entendo que seja fundamental partir desta compreensão de cidadania para pensar na formação de uma sociedade sustentável, como um projeto coletivo, consciente da crise ambiental como um problema de todos.

Como nos orientam a ecologia social e os saberes ecológicos em seu percurso epistemológico, uma sociedade sustentável necessita estar politicamente engajada nos processos de transformação das práticas sociais, em práticas pautadas na solidariedade. Sendo a escola a instituição voltada para a formação cidadã, e se a sociedade visa uma maturidade para lidar com as questões socioambientais, é de extrema necessidade que se criem bases onde o pensamento ecológico se incorpore à cultura e ao caráter das práticas sociais vivenciadas na escola. Desta forma, para que essa transformação se sustente e se firme como nova cultura, vejo a importância de que as instituições escolares se envolvam comprometidamente nesse processo de transformação e de transição de modos de pensamento.

Compreendo que a cidadania voltada para a sustentabilidade busca promover a transformação das estruturas sociais a fim de alcançar um modelo societário condizente com a sustentabilidade, enquanto o conhecimento, como qualidade técnica, se transmuta para viabilizar esse diálogo. A ação cidadã prevê um posicionamento social e político, portanto, penso que educar para formar cidadãos ecologicamente conscientes, é torná-los criativos para a superação de relações sociais provocadoras de desequilíbrio ambiental e social.

A escola que se volta para a formação da cidadania apresenta o mundo, o que acontece a nível local e global, e propõe, por meio de suas ações pedagógicas, o desenvolvimento da atuação do aluno sobre a realidade compreendida. A problemática ambiental é uma realidade que vem trazendo relevante inquietação aos cidadãos do mundo. A preocupação com a sustentabilidade da vida na Terra traz para a sociedade global a necessidade de incluir as questões ambientais no plano político-social. “A sociedade deve dizer qual é a educação que ela deseja para seus filhos; qual a função que a escola deve desempenhar na prática educativa das crianças; qual o tipo de homem que a sociedade deve esperar daqueles que estão passando pela escola” (RODRIGUES, 2003a, p. 52). Dessa forma, a escola acompanharia o que se debate socialmente, elegendo, para a sua prática educativa, o conhecimento útil para a dinâmica vida social.

Portanto, a aproximação entre comunidade e escola ampliaria as discussões em busca dos rumos sobre a formação social dos alunos. Dessa forma, recupera-se o importante sentido de participação social, caracterizando a escola como espaço democrático. (RODRIGUES, 2003a).

Como instituição social, a escola está inserida na história, respondendo, portanto, ao contexto a que pertence. A ecologia vem sendo debatida como importante elemento a ser inserido nos currículos escolares. Entretanto, é preciso acompanhar de que forma esse conteúdo é trabalhado (CARVALHO & STEIL, 2009). É intrínseco à racionalidade ecológica o intuito de transformação dos padrões societários e, por isso, as problemáticas ambientais são vistas em suas complexidades. A escola pode realizar os objetivos ideologizados ou contrapô-los, direcionando-se às transformações sociais. .

Quais as características necessárias para que a escola acompanhe as mudanças de uma sociedade que se volta para as problemáticas ecológicas? Ou, o que faz a escola para que surja um cidadão consciente das problemáticas sociais em seu cerne? Como a escola pode incluir em seu projeto pedagógico a preocupação ecológica?

Repensar a relação com o conhecimento é condição fundamental para que surja o devido suporte ao desenvolvimento da racionalidade ambiental. Desde a elaboração do projeto pedagógico, da metodologia, até a composição do espaço físico, deve se pensar como essas estruturas sustentam a prática educativa baseada num conhecimento que se volta para a integralidade do ser com o meio em que vive.

A partir de uma prática reflexiva, se faz necessário sair do lugar das grandes verdades e do conhecimento engessado para que possam surgir, por meio de relações coconstrutivas com a pesquisa, conhecimentos úteis à realidade local e imediata. A escola tradicional vem mantendo uma prática que fragmenta o conhecimento, os espaços e as relações. A disciplinaridade não atende à necessidade de tratar de forma global e integrativa a compreensão da vida social e o contexto ecológico. As conexões feitas com o conhecimento são mediadas por relações autoritárias, em que uns detêm o conhecimento e outros absorvem o conhecimento dado, realizando o que Paulo Freire (1980) chamaria de *educação bancária*. Ao promover apenas uma transferência de saberes, perde-se a chance de estabelecer uma relação direta entre conhecimento e realidade vivida pelos alunos. O conhecimento se

concretiza em seu sentido pleno quando o aluno pode firmar novas relações com a realidade em que vive, criando, significando e vivendo através daquilo que conhece.

Sem essa articulação com o real, o saber se dissolve em acúmulo de informações mais ou menos eruditas, descoladas do modo de existência dos educandos e dos educadores, gelatinosa frente à vida e à história. Incapaz de ampliar e organizar a consciência crítica dos educandos, essa educação se converte em inutilidade formal, ainda que recheada de discursos sobre a importância e o valor do conhecimento crítico e de atenções proclamadas de se fazer uma educação política. (RODRIGUES, 2003a, p. 35)

Uma educação cidadã pede que se desenvolva consciência crítica e ações políticas capazes de gerar novas relações sociais. O trabalho sobre a consciência social e política não é particular a nenhuma disciplina. Sua compreensão não é responsabilidade apenas das disciplinas com conteúdos sociais, históricos e políticos. Trabalhando exclusivamente com essas disciplinas, promove-se apenas uma erudição sobre o conhecimento histórico-político. Para Rodrigues (2003a), conhecimento político é aquele que se torna útil à vida social cotidiana, por isso, a formação dessa consciência requer uma ação política incorporada ao processo educativo em seu cotidiano.

É no plano do vivido que os conhecimentos ganham sentido e se articulam naturalmente. As disciplinas se encontram para transformar os saberes em funcionalidade prática para a vida, tornando-se transdisciplinar. Os saberes precisam ultrapassar o status único de discurso, ainda unido e coeso a ele, pois é quando ele serve à vida prática que se alcança a sua plena compreensão e funcionalidade. Sob os pressupostos ecológicos, a transdisciplinaridade acontece por necessidade, pois a finalidade maior desse saber é invadir o campo da vida cotidiana, na relação direta com o meio em que se vive, modificando e criando novas formas de estabelecer a relação homem-natureza. É quando o conhecimento conduz o aluno a agir sobre seu real vivido, compreendendo e atuando em direção às transformações que vê como necessárias, que se entende e se realiza uma educação política (RODRIGUES, 2003a).

Ao atingir esse nível de consciência da necessidade de mudança de uma realidade social, tendo como suporte novas formas de participação, que atingem objetivos para além da possibilidade dos indivíduos, já estamos entrando no plano político. Por tal

caminho, a criança vai aprender que, em nível mais complexo, uma determinada realidade econômica é a responsável pela situação de miséria da maioria da população. Isso deve exigir, por consequência, profundas alterações nos processos de organização da sociedade política (RODRIGUES, 2003a, p. 25).

A escola em mutação analisa criticamente seu plano de ensino. O planejamento pedagógico pode ser compreendido como a política de conhecimento adotada pela escola, pois organiza a forma como o conhecimento será trabalhado, como será conduzido e em função de que ele se define. Desenvolve uma metodologia que crie campo para que o aluno, a nível individual, seja capaz de criar história própria, de adquirir competência para a autonomia, fomentando a produção de si e das relações que estabelece com o mundo. No plano coletivo, que ele seja capaz de se organizar grupalmente para a necessária ação sobre a realidade social. Esses objetivos se expressam em toda estrutura da escola, na organização do currículo, no material didático utilizado e no modo como o sistema escolar se organiza como um todo (RODRIGUES, 2003a)

Para que essa formação seja alcançada, todos os atos escolares se revestem de significação, exigindo da escola um novo modo de encarar a questão pedagógica, desde o aspecto administrativo até o planejamento curricular e o modo de se executar a tarefa do ensino. Para isso não se busca novas formas de trabalho na escola, superando os individualismos, as competições internas e a estrutura de poder hoje montada, que reflete a cultura ditatorial enraizada na consciência dos educadores. (RODRIGUES, 2003b, p. 12)

A educação que transforma ultrapassa o mero ensinar e o mero aprender (DEMO, 2000a), o que ocorre quando o educar não se volta para a vida. “É no espaço pedagógico do cotidiano de sua relação com os educandos que se encontram os reais instrumentos para a construção de uma educação sadia e poderosa.” (RODRIGUES, 2003a, p. 51 e 52). A escola incluiria na intenção de seu currículo e de sua prática cotidiana o desejo de se aproximar da vida do aluno, em que alcançaria um material vivo que serviria de contexto para o processo de aprendizagem.

Por isso, devem trabalhar o educativo com a certeza de abordar uma ação cuja natureza se articula diretamente com a realidade vivida pelos educandos, pois essa articulação, aliada a uma dada concepção de mundo, direciona a ação dos homens. Logo a educação escolar não pode ser pensada como algo neutro em relação ao mundo, mas como algo que produz, na sua própria dinâmica, caminhos

diferenciados para a ação social concreta em função de interesses e necessidades dos próprios educandos. (RODRIGUES, 2003a, p. 23)

Um projeto pedagógico precisa ter claro o que entende por processo educativo e qual o papel da escola. O projeto pedagógico assumido pela escola pode e deve sofrer modificações de acordo com os princípios eleitos para guiar o trabalho da escola, numa pedagogia que apresenta o seu próprio contexto. Se a escola se caracteriza como um espaço democrático, que assume a função social de formar cidadãos, diante das problemáticas socioambientais para as quais a sociedade se volta, seu projeto pedagógico assumiria aspectos que valham a essas expectativas. Sua definição passa a ser uma criação coletiva, seja ela feita coletivamente, seja ela direcionada para atender os interesses do coletivo (DEMO, 2000a).

A evolução da humanidade não pode ser contida no espaço de domínio dos indivíduos. Há, portanto, exigências, necessidades e potencialidades que se dimensionam apenas quando compreendidas no universo social. Nesse sentido, enquanto a escola se torna, cada vez mais, um centro dinâmico da circulação do conhecimento, da produção do saber, da difusão de novas técnicas, da organização cultural, ela cumpre uma tarefa que contempla expectativas da sociedade inteira. (RODRIGUES, 2003b p. 54)

Ao pensarmos em uma sociedade que se volta para solucionar as problemáticas ambientais, reconstituindo a relação homem-natureza de forma autêntica, a escola e o contexto do seu projeto pedagógico se voltaria para os saberes ecológicos, seguindo os pressupostos de uma racionalidade ambiental complexa. O rompimento com a rigidez totalizadora de conhecimentos compartimentados em disciplinas não condiz ao entendimento híbrido dos saberes ecológicos e nem instrumentaliza o aluno para a ação na vida prática. A escola em mutação procura definir a base teórica de seu trabalho na busca pela compreensão da realidade em sua multiplicidade, a fim de promover um processo educacional em que o aluno amplie seu entendimento do mundo em que vive e de si, vindo a ter uma participação social efetiva e construindo novas formas de se organizar coletivamente.

Portanto, compreende-se que modificar as bases de onde nasce o raciocínio sobre a vida social é critério primordial para o desenvolvimento de uma racionalidade que é capaz de lidar com a complexa realidade socioambiental. Educar na cidadania é lidar com a dinamicidade da formação do ser, é fazer o aluno presente, ativo e questionador em cada

processo, colocando-se diante do outro numa relação de respeito. Por isso compreendo que pensar na sustentabilidade é pensar na concepção de compromisso social, é pensar na cidadania ativa e participante, em relações humanas solidárias, com a formação de uma rede colaborativa que sustente um modelo societário condizente com a sustentabilidade.

### **3.2. A escola como espaço de criação**

O ambiente escolar pode transparecer os princípios da proposta pedagógica de uma escola. Para além do que se tem de dimensão espacial, se é grande ou pequena, a forma como a escola se organiza demonstra sua intenção e compreensão sobre os modos de estar em coletividade. Se ela cria e adapta seus espaços para que eles favoreçam o encontro e a troca, esse traço fará parte de todo seu projeto pedagógico, pois, compreende-se que o espaço se constitui a partir do discurso da escola e de seus interesses.

Thrall (2008) traz uma discussão sobre a dimensão comunicativa dos ambientes, em que procura entender o ambiente como um mapa comunicativo e a partir daí, enxergar a dimensão comunicativa do pensamento ecológico revelado por ele. Compreende o espaço como de natureza transdisciplinar, por seu poder comunicacional que permeia um grande fluxo de informações de diversas ordens.

Para Thrall (2008), em um diálogo contínuo, numa relação de constantes significações, o ambiente media relações, numa complexa rede comunicativa em que ele se auto-organiza a partir das relações que nele se constituem. O ambiente é o meio para o surgimento de relações, de onde emerge o conhecimento para se viver naquele meio. Portanto, “enquanto o sujeito é capaz de determinar grande parte das relações que estabelece com seu entorno, o ambiente também passa a desafiá-lo, influenciando seus modos de pensar e conhecer”. (THRALL, 2008, p. 44)

O espaço é um tipo de mediador. Sua estrutura, seus diferentes usos e funções, assim como a sua organização e as relações existentes entre os seus diferentes espaços, revelam o tipo de mediação que se promove entre as pessoas que o habitam (RIBEIRO, 2004). Pode vir a ser um espaço disciplinador, organizado de uma forma que os corpos e os diálogos sigam regras pré-estabelecidas visando uma dita ordem, ou pode ser um espaço que gere vivências



de liberdade, em que os corpos e os diálogos se movimentem circularmente, num fluxo de encontros.

Através da mediação espacial da escola, declaram-se os valores do seu projeto pedagógico e o que é importante ou não para o contexto de aprendizagem e de desenvolvimento que cria.

[O espaço aberto] libera a criança da rigidez de espaços mobiliários tradicionais, encoraja a cooperação entre alunos e professores. A rede de interações que, diariamente, se estabelece favorece processos de socialização ausentes de outros contextos onde a comunicação é mais condicionada. Assenta na comunicação a transformação do aluno num ser social que confronta experiências de vida e as reelabora. (PACHECO, 2007, p. 98)

Não é deixar de atender à importância do conteúdo formal, mas é reconhecer que o conhecimento serve ao desenvolvimento do ser social e o ser social precisa desenvolver, antes de tudo, uma habilidade de conviver socialmente. Se essa convivência é orientada para a formação de um coletivo, de um convívio que se aproxima do que compreendemos por democrático, é coerente que se viva isso em ambientes em que se forma a sua sociabilidade.

Para tanto, [as escolas] buscam construir um espaço no qual os sujeitos possam manifestar suas hipóteses (e testá-las), suas ideias, seus desejos, tanto individual quanto coletivamente, o que garante um ambiente tranquilo e harmonioso, e da investigação nascem novas significações em um clima favorável às descobertas. O espaço prima pelas relações dos sujeitos envolvidos, criança com criança e criança com adulto, em um contexto que valoriza e respeita as especificidades de cada um (...). (OLIVEIRA & ALLEBRANDT, 2011, p. 43 e 44)

Em um espaço dinâmico e flexível, seguro e confiável, surgem ocasiões para a vivência de escolhas, experiências, desafios e suas superações (OLIVEIRA & ALLEBRANDT, 2011). O ambiente escolar com esse perfil colabora com a formação de autonomia. Para isso também é importante a assimilação das regras, definidas ou não coletivamente, em que aprendem a zelar pelo lugar que lhes é comum, por uma relação de identificação construída pelas possibilidades de pertencimento.

Dessa forma, o espaço escolar abre possibilidades para a criação, onde as experiências cotidianas se tornam um grande momento de aprendizagem, individual e coletiva. A escola como um espaço de convivência social pode proporcionar um constante diálogo entre alunos e

educadores, formando um fluxo de encontros, em que os aspectos sociais e emocionais são compreendidos como uma necessidade primordial para o desenvolvimento dos alunos, que constroem relações e significam suas vivências nesse espaço privilegiado de formação social que é a escola.

O espaço escolar, portanto, é uma construção social e cultural. Se o currículo escolar não se atenta para o aspecto socioafetivo que o espaço escolar representa, acaba por desperdiçar esse privilégio, de se tornar uma referência de formação de identidades, de coletivo e de práticas sociais que se constituem através das práticas educativas.

Seu sistema de valor o distingue de um simples cenário escolar. O espaço que vai oferecer para proporcionar o desenvolvimento motor, sensorial e relacional dos alunos, revela uma forma silenciosa de educar, formando uma cultura e um modo de estar, significados pelos encontros (FARIA FILHO, 1998).

Portanto, o espaço educa. Suas dimensões simbólicas e pedagógicas estão impressas em cada canto de sua arquitetura, se está disponível ou não para ser ocupado, transformado, criado, e como é ocupado, transformado e criado revela a cultura que se expressa na escola, como os corpos se dispõem e como as relações se dão. “Assim, refletir esta cultura e sua produção no ambiente pedagógico é uma necessidade e um avanço” (ROSA & GALERA, s.d.).

Na dinâmica social que se cria na escola, inúmeros são os processos de significação. Surgem ideias, identidades, sentimentos, experiências que delineiam os momentos de aprendizagens. O ambiente em que essas significações se processam, passam por interferências, a fim de adaptá-lo a escolhas e aos objetivos criados a partir dessas escolhas.

Há, em cada escola, a produção de uma cultura escolar própria (ROSA & GALERA, s.d.), tornando-se um espaço de assuntos coletivos e de pluralidade cultural, em que os sujeitos que compõe a comunidade escolar podem se reconhecer como sujeitos e que podem viver a escola como um lugar onde eles se constroem como indivíduos e como coletividade.

### 3.3. O currículo como prática de significação social

O currículo produz formas particulares de conhecimento e sua prática revela a concepção da escola pela forma como organiza o complexo de informações e de práticas em torno do conhecimento. A escola que questiona as formas de conceber o conhecimento não pode deixar de repensar o seu currículo, “não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolarização for concebida como um mero adestramento cognitivo” (PACHECO, 2007, p. 89).

Silva (2010), em seu livro “*O currículo como fetiche*”, nos faz pensar no currículo como relações sociais em que entram em jogo forças hierárquicas, assimétricas, naturais das relações de poder. O currículo pode ser entendido como um guia de práticas sociais determinadas por grupos dominantes ou pode ser contraventor e romper com as significações normativas que imperam na sociedade no intuito de promover diferenças nas práticas sociais. Com isso, compreende-se o currículo como meio possível de se construir novas formas de relações sociais, em que podemos incluir diferenças ao considerar a diversidade de formas de saberes.

O currículo produz significados e por isso não pode ser desvinculado do plano social. Por produzir significações, pode ser compreendido como um discurso, trazendo formas de compreender o mundo, mediando caminhos de construção de sentidos e, por isso, é um dos responsáveis pela produção e reprodução de sentidos da vida social. O currículo influencia na construção das relações, produzindo identidades sociais. No centro do processo de formação de identidades, currículos também produzem divisões sociais, identidades divididas, competitividade, inclusão e exclusão, competências, fracassos e sucesso, como também identidades raciais, culturais, sexuais e de gênero. Sendo o currículo um elemento político que participa da construção social de identidades, é de imensa importância que pensemos a sua formulação, considerando os movimentos de transformações da história, e os caminhos para onde aponta e que influi na construção do caráter social do conhecimento (SILVA, 2010).

O currículo rege os canais de abertura para os saberes. O que se estabelece a partir do currículo é o que o aluno vai acessar durante o processo educacional. Para isso é preciso ter em mente os princípios definidos pela escola ao assumir o papel social de formação de

cidadãos. Os princípios irão revelar a visão de mundo e de sujeito social defendidos pela escola.

Pedro Demo (2000a) defende a ideia de currículo intensivo em contraposição ao currículo extensivo. O modelo de currículo intensivo seria aquele que se baseia na ampliação do campo de conhecimento a partir de uma relação construtiva do saber, em que professor e aluno se unem num diálogo aproximado na formulação do saber num ritmo adequado ao tempo de articular o conhecimento discursivo com o conhecimento prático. Já o currículo extensivo remeteria à quantidade extensa de conteúdo que é transferido por disciplinas no espaço das aulas, de caráter reprodutivo, em que o conhecimento está contido no professor e é repassado instrutivamente para o aluno receptor, descartando a necessidade de tornar o aluno um construtor de autonomia a partir da apreensão do conhecimento.

No currículo intensivo prevalece a pesquisa como prática cotidiana, em que o aluno avança na elaboração própria do conhecimento que lhe serve às suas práticas sociais. “Pesquisa não se restringe a fabricar ciência, mas é igualmente parte integrante do processo educativo, porque constrói a atitude de questionamento crítico e criativo” (DEMO, 2000a, p. 222). Contrapõe-se, portanto, a modelos meramente reprodutivos que não trazem recursos de inovação, tornando o conteúdo “sucata histórica estigmatizada pela reprodução copiada de conhecimento alheio” (DEMO, 2000a, p. 220), o que produziria no aluno um status de receptor submisso, em vez de criativo.

O currículo não pode ser visto somente como transmissor de conhecimento neutro e universal. As políticas curriculares movimentam uma indústria que detém a produção de materiais didáticos, os quais estão sujeitos a servir ao projeto social hegemônico, centrado nos valores econômicos de grupos sociais privilegiados. Segundo Silva (2010, p. 28), “nesse projeto, a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses.”

Os currículos tradicionais, que se utilizam do material didático oferecido pelo mercado, são pensados para transmitir fatos, conhecimentos engessados e selecionados como verdades, estabelecendo uma relação passiva entre quem aprende e aquilo que é aprendido, transmitido por aquele que sabe, atribuindo, assim, um caráter estático à cultura e ao conhecimento. (SILVA, 2010)

O currículo visto com produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. . (SILVA, 2010, p. 22)

Quando encaramos o currículo como determinado e fechado, deixamos de entender os percursos de sua construção, o porquê de suas escolhas e em que contexto social foi produzido (SILVA, 2010). Já o currículo passível de mutações, tem o privilégio de acompanhar e contribuir para a construção do conhecimento útil à prática social, vivenciada nas relações entre educadores e alunos.

A opção é por ver o currículo não apenas como uma lista de conteúdos eleitos em que o conhecimento é visto como processo individual, cumulativo e adquirido (PAIVA, 2007), mas como um complexo de invenções cotidianas daqueles que fazem parte de um processo pedagógico, necessariamente interativo e construído coletivamente. Incluem-se os processos sociais vividos na vida cotidiana, que se somam às identidades que se constituem em todo o viver social (OLIVEIRA, 2007).

O currículo que se formula de acordo com a singularidade de sua realidade social, pode vir a trabalhar todo o conteúdo escolar de modo integrado, partilhando saberes, de forma democrática e colaborativa, incluindo formas de pensamento e deixando de lado práticas repressoras e disciplinares que inibem a criação dos alunos. Podemos imaginar, então, trocas de saberes, em que todos aprendem, professores e alunos, que o conhecimento não é dado e nem passível de ser aplicado, mas que é sempre um processo de aprendizagem em comum (OLIVEIRA, 2007).

A estrutura do currículo vai delinear os caminhos do conhecimento e das relações, como também dos espaços da escola, que devem se adequar às propostas de utilização do espaço para criação ou para o disciplinamento. Um currículo tradicional, formatado e fechado condiz com uma estrutura burocrática, organizada de tal forma que também seja formatada, fechada e tradicional. Ou seja, não aberta para mudanças, encontros, invenções e trocas.

Buscar valores que fundam o posicionamento ético e político dos currículos não é somente uma questão pedagógica de aprendizagem, mas de valores imprimidos nos modos de conceber o conhecimento, trocando, por exemplo, a competitividade pela solidariedade e colaboração na construção do conhecimento. São valores úteis à vida social que visam harmonia, solidariedade, respeito, democracia e igualdade social. A pedagogia se alinha a esses valores, se deseja contribuir para a formação de uma cidadania democrática, formulando novas práticas que nascem da experiência cotidiana. (OLIVEIRA, 2007)

O currículo formulado a partir da prática dos professores ganha caráter privilegiado de conhecimento produzido em rede pelas realizações cotidianas. Não um currículo pensado a priori, descolado da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Professores e alunos se reconhecem no currículo, pois suas práticas produzem o currículo que assume um caminho próprio, com metodologias alternativas que representam as necessidades dos alunos. Atuam sobre a realidade produzindo conhecimento, incluindo as experiências de vida, as diferenças entre os sujeitos e as múltiplas visões de mundo (PAIVA, 2007).

No currículo cabem multiplicidades, diferenças culturais, que escapam do controle do currículo que é imposto pelos especialistas, que idealizam modelos curriculares perfeitos, mas que excluem os muitos currículos existentes e em prática, desconsiderando a contribuição de experiências particulares e singulares de se fazer currículos (PAIVA, 2007). Essas trajetórias singulares procuram formas de ampliar a compreensão acerca do mundo, acabam sendo desconsideradas em suas práticas, à medida que não se encaixam nos modos dominantes de pensar e fazer educação e currículo, se não estão voltadas firmemente para a competitividade do vestibular e posteriormente do mercado (OLIVEIRA, 2007).

### 3.4. A autonomia na rota do cotidiano escolar

Sinto vontade de tocar algo, não é meu braço, meu cérebro, sou eu, essa vontade sou eu!

Jacques Rancière

O que se faz essencial na formação daqueles que agem com a compreensão mediada pelo pensamento ecológico? O pensamento ecológico pressupõe diálogo entre saberes diversos, os quais, muitas vezes, estão encolhidos na vida cotidiana, com seu valor ocultado pela preponderância de saberes hegemônicos. Para que esse diálogo se expanda entre os diversos saberes, precisamos olhar pro cotidiano com outros olhos, de forma que valorize a complexidade do que se produz localmente na prática rotineira, formando tecidos de significações próprias de cada contexto.

Em contraposição ao conhecimento moldado e consumido, um contexto de criação favorece a autonomia na construção de saberes, em que o ator social se apropria dessa construção e utiliza seus meios para colaborar na formação de saberes. É um conhecimento descoberto no ato de se arriscar, experimentado pra que seja compreendido, em pesquisa que se faz cotidianamente, com questionamento constante. Os sujeitos olham para a própria realidade, criando recursos para as relações sociais que vivenciam, diante das condições materiais que lhes permeia e do que é útil ou não para a vida que escolhem viver.

Precisamos, para isso, lançar mão de uma outra perspectiva epistemológica, que supere as dicotomias hierarquizantes e reduções ordenadoras que caracterizam o pensamento moderno e que levaram à desqualificação dos conhecimento não-científicos. Dos fazeres que deles derivam e dos sujeitos que deles se servem, reforçando e legitimando processos de exclusão social. Esse é um dos motivos por que precisamos buscar desenvolver um novo paradigma de conhecimento, o “de um conhecimento prudente para uma vida descente.” (OLIVEIRA, 2003, p. 53)

Costuma-se entender cotidiano por hábitos que se repetem numa rotina onde novos movimentos não cabem. No entanto as raízes etimológicas da palavra rotina revelam a ideia de caminho, “do latim *via*, *rupta*, de onde derivam as expressões *rotura* ou *ruptura*; *acto* ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, *fractura*” (PAIS, 1993, p. 109).

O cotidiano é múltiplo, provisório, dinâmico e imprevisível. Nele há movimento, em que os saberes se tecem em redes de fazeres, que dialogam com a imprevisibilidade do dia a dia, formando-se as ações cotidianas que também estão em permanente transformação. Os processos formais de aprendizagem desvalorizam o conhecimento do cotidiano por julgá-lo incerto ou superficial, ignorando o campo da vida em seu potencial de elaboração de valores e de significações que damos ao que vivenciamos nas relações sociais em todos os âmbitos. Os saberes cotidianos vão de encontro com a linearidade da cientificidade moderna, pois nos coloca o impermanente, onde tudo se entrelaça para formar um complexo de saberes (OLIVEIRA, 2003).

É através das experiências vivenciais no nosso cotidiano que aprendemos muito daquilo que precisamos para estar no mundo e conviver com o outro, e que nos inserimos como coparticipes nos valores e especificidades da nossa cultura de origem. Essas vivências cotidianas não se vinculam apenas a um imediatismo de inserção no espaço doméstico da família, mas vai dizer respeito a todos os demais espaços estruturais no que eles têm de interferência sobre a formação de nossas identidades individual e coletiva. (OLIVEIRA, 2003, p. 18)

A riqueza da vida cotidiana está na forma de se praticar os hábitos. Seus conteúdos podem permanecer os mesmos, mas a forma como se realiza a prática cotidiana pode se modificar e levar a outros caminhos, surgindo novas rotas e novos resultados (OLIVEIRA, 2003).

Dessa forma, o cotidiano traz características de um modo de ser, de fazer e de estar, em vez de ser visto somente como um conjunto de comportamentos estruturados e inflexíveis (PAIS, 1993). Nessa compreensão os pequenos detalhes marcam a diferença nos fazeres cotidianos, que se tornam uma busca de processo minucioso, cujo campo de pesquisa é a própria vida, em seus hábitos comuns, diários e necessários. A vida, portanto, pode se tornar um contexto vasto e complexo de pesquisa cotidiana, quando o sujeito se torna observador desse caminho traçado dia a dia.

No contexto escolar, o cotidiano se revela como possibilidade de formação de subjetividades outras que se dão no microespaço das relações entre educadores e alunos e de alunos entre si. Relações que dão ao aluno espaço de autonomia trazem em si possibilidade de experimentações e reflexões próprias. Entretanto, sua autonomia serve também para que,



diante do trabalho coletivo, ele possa reconhecer suas habilidades e sua contribuição para o que se constrói coletivamente.

A escola, a partir disso, abre-se para se constituir como espaço de formação de relações sociais organizadas por troca mútua, por circularidade de informações e por campo de experimentação social, em que o coletivo formado por educadores e alunos têm a chance de autocriação. É um se autocriar no fazer, inventar-se nas descobertas, conhecer e desenvolver as habilidades, enfrentando os desafios próprios e lapidando os recursos pessoais em função da participação no social.

Contrária à padronização, a autonomia faz com que a diferença apareça. A diferença, surgindo como direito de iguais, permite a parceria – ao contrário do que a autonomia pode sugerir -, não significa isolamento, mas uma incessante interação com a sociedade, para criar o novo. (PAIVA, 2007, p. 49 e 50).

Rompe-se com o autoritarismo do conhecimento transferido, conhecimento que se dá numa relação de imposição de um saber sobre o outro; para se aproximar do oposto, da relação mútua de construção de conhecimento, num contínuo de significações que se constituem no decorrer do cotidiano.

Paulo Freire (1996) e Pedro Demo (2010) nos dizem que a maior conquista do professor é tornar o seu aluno curioso, criativo, questionador, que percebe a importância de atualizar o conhecimento ao que se expressa como socialmente necessário, afastando-se do conhecimento engessado pelo tradicionalismo histórico-científico. Procuram trazer, por outro lado, a concepção de historicidade ao conhecimento, para que se entenda o conhecimento como uma construção do momento social, convidando-nos à atualização desse conhecimento que não cabe aos tempos atuais, por ser o tempo histórico um tempo mutável. Compreende-se, portanto, a historicidade do cotidiano, ligado fortemente ao que se produz socialmente, em hábitos que se constroem em sentidos sociais.

Nasce a necessidade da educação que privilegie a formação da autonomia do sujeito histórico, que se constitui na criação cotidiana de seus hábitos, de suas escolhas que são resultados de suas experiências, na formação subjetiva de sua participação social em seus contextos mais amplos aos mais íntimos.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu. (FREIRE, 1996, p. 22 e 23)

Na escola, o educador que é reconhecido em sua autoridade por conta de suas habilidades e não por conta de uma autoridade soberba, é uma ideal companhia para o aluno que está em construção, em desenvolvimento, em processo de constituição de saberes fundamentais para a sua formação social. Este mergulha mais fundo, quando seguro por relações de confiança que o apóiam nessa busca observativa do mundo e de si, elegendo então as suas rotas cotidianas e seus caminhos que vão desenhando a forma-ação de seu ser.

#### 4. RELAÇÕES COLABORATIVAS NA CONSTRUÇÃO DO SABER: O DIÁLOGO COMO MEDIADOR DE TRANSFORMAÇÕES.

Uma vez que a consciência da construção se estabelece, torna-se difícil ficar quieto

Gergen & Gergen

(...) já que as palavras, como sabemos, refletem sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social

Bakhtin

Deparo-me com a necessária reflexão sobre o sentido da linguagem no contexto social em que se desenvolvem as práticas educativas. Ao pensar em educação é importante pensar em contextos de significado. A partir disso, procuro refletir sobre o que se torna necessário para um diálogo que ponha à mesa os entendimentos dos sujeitos presentes e que germine propostas coletivas que ativem ações transformadoras.

Pergunto-me: que tipo de diálogo promove espaços necessários ao surgimento de ações transformadoras? O que é necessário perceber para que a minha atuação seja uma ação propiciadora de conscientização? Como situar, ideologicamente, o discurso de um educador que se insere como novo elemento em um grupo e de que forma ele entra em consonância e/ou em dissonância com o discurso existente, de maneira que daquele encontro nasçam células transformadoras?

O educador deve estar atento e se distanciar do objetivismo abstrato que fortalece a mentalidade do *status quo*. A linguagem sustenta uma estrutura socioideológica ao mesmo tempo em que é definida por ela. Portanto, o educador deve se deslocar e também propor deslocamento de ideias e de sentidos. Questionar-se sobre a intenção das palavras e observá-las em uso traz a possibilidade de não neutralizar pensamentos e consensos ideológicos que auxiliam na manutenção das estruturas e conhecimentos hierarquizantes.

A existência da linguagem se funda na necessidade da comunicação, comunicação esta que sustenta as relações sociais e serve de veículo direto para que tais relações se efetuem. Portanto, a linguagem não possui natureza individual. A linguagem só faz sentido dentro de um sistema de significados eleitos por uma estrutura social que lhe dá sentido. Bakhtin (2010)

apresenta interesse por contradições e conflitos em um mesmo sistema, sugerindo que toda modificação ideológica provoca interferência na língua do sistema.

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de bases ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2010, p 42).

É na vida cotidiana que se renovam as ideologias, no desdobramento do fazer. A palavra veicula as mais sutis variações nos sistemas ideológicos (BAKHTIN, 2010). Trabalhar com atenção sobre os caminhos percorridos pela palavra, na construção de um diálogo amplo, que inclui as percepções sobre a realidade material de cada participante, é possibilitar o deslocamento de significados diante de uma predominância socioideológica muitas vezes massacrante e desagregadora de comunidades e de todo o ambiente social e natural que lhes envolve.

Mesmo aparentemente interna, a consciência individual segue a lógica de um grupo social e da interação social mediada por signos ideológicos. “A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (Bakhtin, 2010, p. 35). O próprio psiquismo, no seu ideário individualista, é interferido pelas condições biológicas e sociais em que o organismo se encontra. A individualidade, como um signo, também é um produto do social (BAKHTIN, 2010).

Toda consciência é habitada por signos, frutos de significações sociais, portanto, essa é uma visão contrária a de uma atividade mental interiorizada. Por mais interiorizada que pareça, estamos sempre realizando conexões com simbologias apreendidas na relação com o mundo. A forma como se dão as relações nesse mundo social guia a forma como compreendo e realizo a atividade psíquica desses elementos apreendidos. O psiquismo sustenta o signo ideológico, como o signo ideológico habita o psiquismo. Bakhtin (2010) falaria da distinção

entre uma atividade mental do eu, que se aproximaria de reflexos da natureza animal, o indivíduo não socializado, da atividade mental do “nós”, a qual implica a consciência de posição social.

Se a linguagem é determinada por um consenso entre indivíduos socialmente organizados, no decorrer de um processo histórico de interação e sobre determinadas condições, qualquer modificação destas formas de interação ocasiona uma modificação do signo (BAKHTIN, 2010).

Colocar a palavra no centro e olhá-la com criticidade se torna imprescindível dentro desse processo educacional. Com a lucidez da constituição sócio-histórica de seus sentidos nos defendemos da inocência de achar que as palavras têm sentido por si só e que os discursos são neutros. Devemos estar atentos a quem e a que projeto de sociedade as palavras servem.

Gergen & Gergen (2010) nos apresentam o Construcionismo Social que, numa conceituação clara, considera o real como resultado de uma construção social. A realidade é feita de consensos selecionados pelos grupos sociais, que, por meio de sentidos dados pela linguagem, elegem seus valores e costumes. Em suas tradições culturais e numa dada condição material, definem a realidade. Isso significa que não há o “tudo” ou “nada” existe, mas o “para nós” as coisas existem assim. É um convite para se dispor a compreender a existência de novas vozes, novas questões, tornando as barreiras da razão um manto maleável, onde o diálogo se torna possível e frutífero.

As palavras e seus sentidos que circulam em determinado grupo social, mantêm essas formas de vida, pois são funcionais aos sinais pertencentes àquele modo de vida. Ao mesmo tempo, essas formas de vida ganham limites por meio dos seus sentidos estabelecidos nos hábitos cotidianos.

As ideias sobre linguagem de Mikhail Bakhtin contribuíram para as ideias Construcionistas e vimos em Gergen & Gergen (2010) uma extensão de seus princípios. O Construcionismo pensa em potenciais de significados, em que, de acordo com o contexto e as relações dadas nele, elegem-se sentidos. A própria ação de um indivíduo é legitimada pela ação de outro indivíduo, não têm sentido em si mesma, gerando cadeias de formação de hábitos e de significações. As tradições nos apresentam possibilidades de significados, mas não os tornam imutáveis.

O Construcionismo Social propõe uma suspensão da compreensão de “fato”. Ao considerar que a realidade surge de acordos entre comunidades de pessoas, afirmar a veracidade absoluta de um “fato” é um contra-senso (GERGEN & GERGEN, 2010). Assim, formam-se novos tipos de relação, em que se constroem, num diálogo colaborativo, novos possíveis valores, novas possíveis realidades. Há espaço para a diversidade de vozes e visões sobre o mundo. Entendendo que as visões de mundo se diferenciam a partir das distintas posições sociais em que as pessoas se situam, nessa compreensão, cresce a possibilidade de diálogo e encontro em diferentes tipos de relações sociais.

Loureiro (2012) problematiza a redução da questão somente ao nível da linguagem. Transformar não significa somente modificar a linguagem, mas incluir as mudanças no nível da materialidade das relações. No entanto, é preciso distinguir os processos de significação e incluir essa compreensão nos processos de educação emancipatória. Falamos aqui de um processo dialógico que reconhece a não neutralidade dos discursos e que não basta saber o que é o certo, mas concretizar a transformação por meio de uma modificação no campo da compreensão.

Situando o educador nesse discurso, penso que deva haver uma disposição para a partilha de sentidos, num fluxo de receber e oferecer que gere um encontro efetivo. Nesse laço, há uma substituição do indivíduo como fonte de significado pela relação. Não há mais o especialista que oferece clareza e conhecimento, mas uma relação que estende o campo de compreensão e, conseqüentemente, o campo de ação.

Os “fatos” vão perdendo sua autoridade, e na vida cotidiana, passamos a vê-los como uma forma de compreender as coisas. Exercitamos novas maneiras de pensar o mesmo assunto, deslocamos nossos pontos de vista, aprendemos a considerar novos elementos, assim como distinguir diferenças e respeitá-las. Abre-se o campo da criatividade e da vastidão de expressões humanas.

Valores tradicionais são expressões de grandes verdades. O Construcionismo Social não pretende destruí-las, mas despertar curiosidades para que se observem, dentro de tal concepção, quais vozes e quais saberes estão sendo calados e quais estão sendo privilegiados ou, simplesmente, eleitos. Constrói-se um olhar crítico necessário para a distinção de valores arbitrários, sejam sociais, políticos ou científicos.

O Construcionismo Social acompanha a transposição do individual à relação. A base da sociedade é constituída por relações e é na relação que se ampliam possibilidades de ação. Surge então o Eu relacional, constituído por uma mente relacional.

A tarefa de criar o Eu relacional não é fácil, basicamente, por que as palavras para nós disponíveis são fruto de uma tradição individualista. Dispomos de milhares de termos que “tornam reais” as condições e os conteúdos da mente individual (...). É como se tivéssemos uma linguagem extremamente rica para descrever as peças de um tabuleiro de xadrez, mas poucas para descrever o jogo propriamente dito. (GERGEN & GERGEN, 2010, p. 47).

O discurso da mente surge do diálogo, nasce de componentes das relações em ato. Mesmo com a impressão de que temos experiências internas profundas, para os construcionistas, como também vimos em Bakhtin, estamos apenas elaborando elementos despertados através das relações. Se nosso repertório de ações retroalimenta relações individualistas, nossas ações individuais continuam a fazer sentido nesse contexto. Porém, em caso de necessária ação colaborativa, quem não tem repertório para tal ação, perde-se ou nega a necessidade de estar em relação com a situação que se apresenta. Por isso a necessidade de um diálogo que confronte, não no sentido de negação, os significados e as visões de mundo.

Há uma mentalidade predominantemente individualista que atende ao discurso ideológico moderno. De natureza utilitária, tal discurso serve às relações sociais capitalistas, que não permitem os questionamentos indispensáveis sobre as condições de vida na terra, os quais interrogariam o seu modo de produção. Sabemos que há movimentos sociais que, por meio de suas ações educacionais, procuram desenvolver ações coletivas e cotidianas através de um diálogo que inclui o dinamismo da realidade social. Somente assim surgem movimentos de rupturas das condições estruturais determinadas pelas relações sociais capitalistas e de suas subjetividades (LOUREIRO, 2012).

O diálogo aqui é visto como abertura para o campo do possível, privilegiando as narrativas que surgem como foco de força, trazendo as virtudes dos mitos pessoais que organizam as forças motrizes dos indivíduos envolvidos nos processos participativos de um grupo. É preciso dar força às narrativas que impulsionam à ação e à realização.

Discurso é prática social, materialidade que não se confunde com atividade puramente individual nem é algo reflexo de determinações econômicas. E, mais, expressa correlações de forças sociais, relações de poder e hegemonia e qualifica posições e projetos políticos em disputa na sociedade. Nenhum discurso é neutro. (LOUREIRO, 2012, p. 33)

Mas como determinar o que é consensual em uma sociedade desigual? (LOUREIRO, 2012). Como inserir elementos dialógicos, de acordo com concepção construcionista, em uma sociedade de classes, cujas classes dominantes estruturam práticas culturais, políticas e econômicas que perpetuam as (in)diferenças sociais para sua própria manutenção? “A construção de um novo paradigma hegemônico não se esgota em mudanças na forma de pensar, é parte de um projeto político a ser concretizado por agentes sociais em suas práticas” (LOUREIRO, 2012, p. 60).

Situamo-nos em um contexto social conflituoso gerado pelos modos de vida e de consumo e, compreendo que, não há como se ausentar dessa problemática quando falamos em educação. Se nos movemos mais um pouco, vemos que também é inevitável tratarmos de direitos humanos, de valores como igualdade e justiça social, sem falarmos de modos de vida, consumo e produção. As problemáticas aparecem em grande escala. As questões comunitárias estão diretamente, e de forma transparente, ligadas às questões econômicas e às decisões políticas que vão se mostrando favoráveis à manutenção do capitalismo. Não há como falar de sociedade sem falar de ecologia. Os direitos básicos como habitação, por exemplo, estão intrinsecamente relacionados aos interesses empresariais de especulação imobiliária, com inúmeros casos de crimes ambientais e desrespeito às comunidades desfavorecidas que são engolidas pelo avanço literal do dito desenvolvimento urbano. Compreende-se, então, que democratização e questões ambientais são indissociáveis.

A educação ambiental compreende a importância do processo participativo, na criação de redes e na reconquista da força política da palavra solidariedade. Retoma, necessariamente, os processos políticos aos processos pedagógicos (LOUREIRO, 2012). A importância do diálogo na educação não é novidade, entretanto, pensar no seu formato, em como as coisas são ditas, no que é enfatizado e no que é calado, se torna de fundamental importância para uma potente e conscientizadora formação de atores sociais.



#### 4.1. Um encontro de inteligências: professor e aluno em formação

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre essa capacidade em ato que todo ensino deve se fundar.

Rancière

Quem desconfia fica sábio.

Guimarães Rosa

A relação entre o educador e o aluno, ao meu entendimento, é a maior potência do processo educativo. Compreendo que essa é uma relação mediada pela forma de se fazer contato com o conhecimento, que envolve também a forma como se entende o mundo. A partir disso, proponho que pensemos no como se relacionar com o outro nesse mundo que se pretende conhecer. Se é na relação com o outro que conheço o mundo, pensar nessa relação me parece essencial.

Desenvolvo esse raciocínio sobre o encontro entre educador e aluno a partir das ideias de Jaques Rancière em seu livro “*O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*”, em que Rancière defende o método de um mestre que nada sabe, que só pode ensinar aos alunos o saber construir o próprio caminho, o próprio método de conhecer o mundo.

O mestre ignorante se contrapõe ao ensino que embrutece o aluno. Baseado na explicação e na posterior verificação se o aluno aprendeu, tal ensino segue o princípio de desconfiança e de pressupor a incapacidade do aluno em alcançar a compreensão correta por si só. Verifica-se o nível e a qualidade da inteligência e somente aquele que tira nota máxima pode ser considerado inteligente, mesmo que o seu “método” para preencher a prova tenha sido o da reprodução ou de decorar o assunto. A capacidade de reflexão, de questionamento, de assimilação, de conectividade e de criatividade são qualidades vistas como secundárias na verificação da inteligência do aluno.

Fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua. A emancipação é a consciência dessa igualdade,

dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua Inteligência. E o que embrutece os “inferiores” embrutece, ao mesmo tempo, os “superiores”. Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. (RANCIÈRE, 2002, p. 64 e 65)

O que embrutece é a crença na inferioridade de sua inteligência. Se o professor é aquele que está sempre a explicar e a distanciar o aluno da busca por si, ele instaura no aluno a crença de que sozinho ele não é capaz de compreender, que ele precisa sempre de um guia, de alguém que o revele o conhecimento, daquele que sabe e que, supostamente, só existe por que ele não sabe.

A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2002, p. 23 e 24)

Em contraponto, nos fala do ensino que emancipa, que considera a vontade de conhecer uma expressão nata ao ser humano. Quando uma criança nasce e cria método próprio para aprender a movimentar seu corpo e a falar as primeiras palavras, ela se move pela necessidade de compreender o outro e se fazer compreendido. Da necessidade de um ser humano compreender a palavra dita por outro ser humano, desenha-se rotas para o conhecimento, constituído pelo desejo de conhecer o outro e o mundo.

Todo o seu esforço, toda a sua exploração é tencionada pelo seguinte: uma palavra humana lhes foi dirigida, a qual querem reconhecer e à qual querem responder – não na qualidade de alunos, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade. (RANCIÈRE, 2002, p.29)

O que Rancière nos mostra é que nada é possível que se ensine ao outro, o que se pode fazer é conferir se o outro buscou, questionou, traçou caminhos para chegar ao conhecimento.

Pelas inquietações do ser, pelo desejo de buscar que a própria alma indica ou por necessidades que são peculiares à vida, desenvolve-se “um método da vontade” (RANCIÈRE, 2002), cuja necessidade de explicadores se esvai, pois nessa condição de investigador o ser só pode conhecer o mundo através de si, de suas percepções. Numa relação de confiança, o mestre convida ao mergulho, mas quem mergulha, nada e retoma ao ar é o próprio aluno. “O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho”. (RANCIÈRE, 2002, p. 31)

A inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de idéias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha. (...) É preciso dizer, ao contrário, que é a falta de vontade que faz errar a inteligência. O pecado original do espírito não é a precipitação – é a distração, é a ausência. Agir sem vontade ou sem reflexão não pode ser classificado entre as produções da inteligência, nem comparado com elas. Na inação, não se pode ver nem mais, nem menos ação; não há nada. O idiotismo não é uma faculdade é a ausência ou o sono ou o repouso dessa faculdade. (RANCIÈRE, 2002, p. 83 e 84)

Potencializar a inteligência é valorizar todo tipo de indagação. A educação aqui significa o aluno poder encontrar a sua potência intelectual, relacionando informações em seus atos de busca cotidiana, "não se dirá que adquirimos a ciência, que conhecemos a verdade, ou que nos tornamos gênios. Saberemos, contudo, que na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem." (RANCIÈRE, 2002, p. 52). Portanto, a pesquisa cotidiana requer uma constante luta contra a acomodação e a tendência de se ingerir um conhecimento já decodificado, já pronto. O sujeito que se cria não se reconhece nas significações já postas, ele procura uma forma de se reconhecer recriando, reinventando, ressignificando ao seu modo, à luz de sua compreensão.

O professor que induz o aluno ao processo de busca precisa também se propor o mesmo, formando um entendimento verdadeiro e próprio da vontade humana de conhecer. Juntos, afinam o método da busca, compartilhando, trocando. O valor do professor é justamente o de ser aquele que induz à inquietação, conduzindo o aluno à pesquisa e ao questionando, trazendo provocações, novas realidades, novos desafios, ampliando-os. A busca, entretanto, quem faz é o aluno, pois somente alcança o entendimento aquele que busca, num movimento aproximado com a realidade. Aquele que explica, distancia o aluno da

possibilidade de busca e, portanto, o distancia da prática do conhecer, revelando que ele próprio não conhece o valor da pesquisa autônoma pelo conhecimento.

Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade: círculo da potência homólogo a esse círculo da impotência que ligava o aluno ao explicador do velho método. (RANCIÈRE, 2002, p. 34)

Aluno e professor precisam de espaço no diálogo, onde o aluno garante o direito de pensar sobre o que o professor falou, e a reflexão é um caminho que a mente faz gerando associações, comparações, constatações, a partir daquilo que o aluno já tem como referência, como experiência. Dessa reflexão nasce o desejo de continuar a busca pela compreensão. É preciso que haja esse espaço de dúvida, de incerteza, de verificação, para que o diálogo seja emancipador e não somente uma escuta fria, sem vida, sem movimento, sem compreensão.

Entendi isso, diz o aluno, satisfeito. – isso é o que você pensa, corrige o mestre. Na verdade, há uma dificuldade de que, até aqui, eu o poupei. Ela será explicada quando chegarmos à lição correspondente- o que quer dizer isso? Pergunta o aluno, curioso. – eu poderia lhe explicar, responde o mestre, mas seria prematuro: você não entenderia. Isso lhe será explicado no ano que vem. Há sempre uma distância a separar o mestre do aluno, que, para ir mais além, sempre ressentirá a necessidade de um outro mestre, de explicações suplementares. Todo homem que é ensinado, não é senão uma metade de homem. (RANCIÈRE, 2002, p. 41 e 42)

O ensino emancipador provoca uma quebra com a hierarquização de saberes dominantes, que tem o professor explicador como mantenedor de uma prática antiga que despotencializa o ser humano na sua força primordial de criar, incapacitando-o a inventar o mundo e a si. “O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece sua potência, que jamais se mente a esse respeito” (RANCIÈRE, 2002, p. 86), ao embotar a capacidade criadora da alma, condena-se o homem à reprodução de uma vida que muitas vezes não satisfaz a sua vontade existencial. Impedindo-o de reinventar, a partir da fortificação de seu poder criativo, na crença de si como ser criador, mantém-se uma mentalidade no mundo, amparada por saberes que fomentam as desigualdades entre os homens.

Falamos de uma relação educacional em que professor e aluno estão em condição de buscadores, formando um conjunto colaborativo num contexto de pesquisa, de criação de rotas e de investigação constante da realidade. A quebra da hierarquia de saberes reflete na relação entre aquele que antes possuía o saber e aquele que recebia o saber. A realidade é compartilhada a partir do conhecimento que cada um traz de suas experiências no mundo. Somente quando as duas inteligências são consideradas iguais é que elas podem se encontrar, num ato de reconhecimento mútuo na condição de ser humano. Assim se inventam, alunos e professores.

#### **4.2. A pesquisa cotidiana como ato formador**

A família tem grande função educativa, assim como todo tipo de convívio social. Entretanto é na escola que se tem o privilégio da educação pela pesquisa cotidiana como qualidade específica. Demo (1996) define a pesquisa como propriedade de uma educação tida como processo, trazendo formação de competências através de conhecimento formal, técnico e sociopolítico voltado para a intervenção na realidade de forma ética e condizente com o contexto social.

No contexto escolar, com crianças e adolescentes, a pesquisa que se faz possível não é a que atende à normalidade científica, mas aquela que provoca “o despertar e o motivar da atitude de questionamento, de criatividade via manifestação lúdica, de curiosidade crítica, de postura de sujeito” (DEMO, 2000a p. 213). O processo de aprendizagem, nesse sentido, se afasta do modelo formal, de repasse de extenso conteúdo, baseado na prática da cópia e da memorização superficial, não dialogando com a vida prática e imediata dos alunos, mas que estimula o raciocínio e a formação de argumentos pela atitude investigativa cotidiana.

A maior conquista da educação é fazer nascer no aluno uma semente de inquietação de onde surge a consciência crítica, de um sujeito que sabe relacionar as coisas ditas com as coisas que o rodeiam, adquirindo autonomia de pensamento, num processo criativo constante de si e de sua história. “No campo da educação, saber pensar passou a ícone da educação bem-sucedida: a maior glória de um professor é inventar um aluno que saiba pensar” (DEMO, 2010, p. 9), atualizando o conhecimento pelo seu modo de ver e de viver a realidade.

Neste caso, trata-se menos de dominar conteúdos, do que uma metodologia crítica e criativa, sempre renovável e renovadora, para dar conta de todo desafio que surge ao longo da vida. Aprender a aprender não indica propriamente um estoque acumulado de conhecimento, mas uma estratégia de manejar e produzir conhecimento, em constante renovação. (DEMO, 2000a, p. 214)

Conquistada essa habilidade, o aluno não permite que pensem por ele, apoiando-se na investigação cotidiana da pesquisa que emerge de seus questionamentos. Arrisca-se na dinâmica do vir a ser, diferenciando-se da comodidade da tutela daquele que sabe (DEMO, 2010). Por onde for, vai ser sujeito em diálogo com o mundo, pensante e inventivo, exigindo espaço na vida social e sendo ator de transformações cotidianas por sua presença questionadora, observadora e com grande potencial de realização.

Uma das faces mais fulgurantes do saber pensar é a “gestão da autonomia”. É claro que, ao realçarmos a politicidade da educação e do saber pensar, não estamos deixando de lado o horizonte formal. A qualidade formal é imprescindível, mas é instrumental. Sua razão de ser é a qualidade política, através da qual colocamos o saber pensar em marcha. (DEMO, 2010, p. 87)

Torna-se inútil a figura do professor explicativo, e entra a do professor que saiba pensar e que deseja que os outros também saibam pensar (DEMO, 2010; RANCIÈRE, 2002). Cria-se um contexto dialógico no processo educativo, apagando o poder da hierarquia autoritária, que segrega e que cria desigualdades, pra dar espaço ao surgimento de relações colaborativas na produção do conhecimento, de inteligência para inteligência, de ser humano íntegro em suas habilidades para outro ser humano igual.

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como principio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o de fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo da educação pela pesquisa. Decorre, pois, a necessidade de mudar a definição do professor com perito em aula, já que a aula que apenas ensinar a copiar é absoluta imperícia. (DEMO, 1996, p. 2)

Na parceria criam-se relações colaborativas, em que cada qual tem seu tipo de participação. O educador precisa estar em constante vigilância sobre sua postura, refletindo se sua prática caminha para formas de conhecimento que se abrem, através de questionamentos, para visões outras, de uma realidade múltipla. O professor colabora na construção de uma via, que coletivamente o grupo de alunos em ato de pesquisa aprende aquilo que conhecem teoricamente e na prática, compartilhando habilidades e pontos de vista, fazendo da pesquisa uma base onde surgem novas significações de questões sociais.

A politicidade do saber pensar repõe a relação dialética entre teoria e prática. Quando se fala de ensinar, é comum imaginarmos uma atividade apenas mental, abstrata, divagante. Talvez essa imagem tenha a ver com a herança da filosofia, muitas vezes interpretada como atividade ociosa e diletante. Ambos os termos – teoria e prática – são fundamentais, cada qual em seu lugar e em relação dialética. Para explicar a realidade é indispensável teorizar, no sentido de construir um sistema lógico de relações que possa dar conta do que não conhecemos. Nenhuma teoria sustenta-se por completo na prática, até porque, sendo teoria um gesto generalizante e a prática uma aplicação concreta, não há como haver coincidência perfeita. Mas esse choque é fundamental também por outra razão: para obrigar a teoria a rever-se. A fuga da prática sempre coloca a teoria sob suspeita. Por outro lado, a prática precisa voltar à teoria, para poder ser desconstruída, evitando imaginar-se prática final e perfeita. Assim, saber pensar implica ambos os termos, bem como sua relação dialética. Nem a teoria, nem a prática são critérios da verdade, porquanto, em termos de verdade, só existem pretensões de validade. No jogo dialético de ambas, podemos estabelecer uma expectativa mais bem fundada da realidade e de como nos comportar frente a ela. A teoria que evita a prática perde seu sentido, enquanto a prática que evita a teoria se absolutiza. (DEMO, 2010 P. 99)

Questionar é duvidar das coisas ditas como certezas fechadas. A dialética da teoria com a prática se movimenta através dos questionamentos daqueles que vêm a atualização do conhecimento através das experiências cotidianas como uma necessidade. Não é duvidar de tudo, pois é preciso que partamos de alguma certeza que nos ponha em diálogo com o outro. Mas é ter a “certeza da incerteza” (DEMO, 2010) que nos leva a buscar o entendimento da complexidade e da fluidez mutante da realidade, na dúvida que nos permite a reconstrução do conhecimento, abrindo olhares e convidando a novas percepções.

O questionamento é algo intrínseco na formação do sujeito histórico, situado em sua condição sociopolítica e cultural. Para isso, é preciso que ele se ponha em autoquestionamento, duvidando também de suas certezas, se criando no diálogo com a realidade que lhe envolve e que constrói, simultaneamente. Reconhece suas habilidades e

competências sociais, se posicionando no mundo como sujeito inventivo capaz de desenvolver argumento próprio, em contexto coletivo.

Assim, a crítica leva à autocrítica, na oportunidade de reflexão não ingênua daquele que se faz criador. Ele encontra na autoavaliação a chance de amadurecer a percepção do seu caminho de aprendizagem, aprendendo a lidar com contra-argumentos, participando integralmente dos diálogos coletivos onde a realidade se faz pela ação conjunta de sujeitos ativos e argumentativos. O vir a ser requer arriscar-se, pôr-se em questionamento, desequilibrando certezas com as incertezas, descolando percepções para que se amplie a compreensão da realidade que se vive com o outro no campo social em permanente construção. (DEMO, 2010)

A ignorância intratável é aquela que não se reconhece. À medida que saber pensar descortina a pugna incessante contra a ignorância, num contexto em que todos somos pelo menos em algum sentido ignorantes, a melhor maneira de superar a ignorância é partir dela. Quem sabe pensar pode ser menos ignorante, por razão de ter alguma consciência da própria ignorância. Por isso, antes de criticar a ignorância dos outros, há que reconhecer a vituperar a própria. (DEMO, 2010, p. 13 e 14)

Saber pensar, portanto, não é saber muito, mas é poder produzir conhecimento, tornando-se ativo do processo de conhecer, com capacidade de elaboração própria. Se essa é a maior conquista da educação, avaliar não deveria ser verificar o que o aluno aprendeu, mas conferir se naquele processo de pesquisa o aluno se questionou, se interrogou e se direcionou para a pesquisa. “É preciso ser sábio para julgar os resultados do trabalho, para verificar a ciência do aluno. O ignorante, por sua vez, fará *menos e mais*, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou. Ele julgará se estava atento”. (RANCIÈRE, 2002, p. 54). Dessa forma, educar levaria à formação da competência humana de criar, de forma crítica, a própria realidade.



## 5. ESTUDO DE CASO COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Segundo Yin (2001), os estudos de caso são estratégias escolhidas quando a questão da pesquisa é do tipo “como” ou “por que”, quando não há necessidade de controlar os eventos e quando o interesse está em um fenômeno contemporâneo relacionado a algum contexto da vida real, que tragam complexidade enquanto fenômeno social, merecendo um estudo de destaque para que se amplie a discussão de tal caso na sociedade como um todo.

Caracterizado como pesquisa social de caráter qualitativo, o estudo de caso é uma forma de aprofundar a compreensão de um tema em torno de um único caso ou de casos múltiplos que tragam a amplitude do um tema. A partir de uma investigação com planejamento metodológico e coleta de dados adequados, o estudo de caso abrange a compreensão das diferentes etapas e momentos de evolução do fenômeno estudado, contextualizando-o em tempo e espaço para que as informações coletadas sejam bem situadas e relativizadas à sua circunstância.

O estudo de caso favorece o surgimento de descobertas, de novas hipóteses e de teorias ao investigar experiências por vezes inovadoras ou de processos que levam à compreensão do fenômeno estudado por outros olhares. Entretanto, corre-se o risco de generalizar os resultados no entusiasmo das conclusões positivas. (VENTURA, 2007)

O estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas. Destacamos, ainda, a capacidade, a sensibilidade e o preparo do pesquisador para não se perder nas aparências e no inusitado, uma vez que o estudo de caso exige a manifestação de suas dimensões intelectual, pessoal e emocional. (DEUS, CUNHA & MACIEL, 2010, p. 5)

Por isso é preciso dar atenção às qualidades, mas também aos limites desse método de pesquisa, que, por meio de estratégias claramente seguidas pelo pesquisador, podem ser cuidadosamente trabalhados. O pesquisador primeiramente define o tema que dará norte à pesquisa, aproximando-se do caso com levantamento de questões e hipóteses. Posteriormente, define a forma como vai proceder ao estudo empírico na coleta de dados, seja por entrevista, observação participante ou análise de documentos, para depois escolher a melhor forma de analisá-los. A análise dos dados requer dedicação numa reflexão que retorne ao tema da

pesquisa, com seus objetivos, problemáticas e hipóteses, situado no conteúdo teórico levantado pelo pesquisador, para que a questão seja desenvolvida em sua complexidade e organizada de forma que as discussões se tornem relevantes para a atualidade (YIN, 2001).

Segundo Alvez-Mazzotti (2006), o que Yin (2001) chamaria de *estudo de caso único*, Stake (apud MAZZOTTI, 2006) chamaria de *estudo de caso intrínseco*, ao definir o estudo de um único caso. Consideram o interesse despertado por um caso em particular, que pretende compreender melhor o funcionamento daquele sistema específico por ser uma experiência de grande relevância e singularidade. Para Yin (2001) aquilo que se conclui do estudo de um único caso pode vir a trazer compreensão para casos outros, levantando generalizações teóricas sobre seus resultados. Já Stake (apud ALVEZ-MAZZOTTI, 2006), propõe que as generalizações e a criação de teoria não deve ser exigência de todo estudo de caso, que o estudo se justifica pelo caso em si, pois em sua particularidade o caso se mostraria interessante para uma análise em profundidade.

No entanto, Stake admite que, mesmo no estudo intrínseco, os pesquisadores não evitam generalizações, frequentemente antecipando acontecimentos esperado em seus casos e em outras situações. O pesquisador busca apreender o suficiente sobre o caso estudado de modo a expressar significados complexos em uma narrativa suficientemente descritiva para que os leitores possam, de modo vicário, experienciar as situações e chegar a conclusões (mesmo que essas sejam diferentes das do pesquisador). Assim, mesmo um estudo de caso intrínseco pode ser visto como um passo em direção à generalização. Para o autor, os problemas ocorrem quando o compromisso com a generalização ou com a teorização é tão grande que a atenção do pesquisador é desviada de características importantes para a compreensão do caso em si. Com sua própria história, única, o caso é uma entidade complexa operando dentro de vários contextos – físico, econômico, ético, estético e outros. O caso é singular, mas tem subunidades, diferentes grupos, situações, enfim, uma concatenação de domínio que não são apreendidos com facilidade. A compreensão holística do caso exige o exame dessas complexidades. (ALVEZ-MAZZOTTI, 2006, p 647)

A Escola Vila nos servirá como objeto do estudo de caso. O aprofundamento desse estudo de caso busca compreender o contexto da Escola Vila, vista como um fenômeno original, podendo revelar soluções criativas específicas trazidas por sua prática. Pretendo, com isso, mostrar suas particularidades, no intuito de contribuir para o entendimento da questão trazida nesta pesquisa.

As questões da pesquisa serão sinalizadas a partir da exposição de significativa prática educacional, tornando visíveis experiências reais no campo da educação, procurando

tratar sobre alguns temas que giram em torno da discussão sobre a reforma curricular e da renovação nas formas de educar. O estudo de caso revela a trajetória dessa experiência, a motivação de seu surgimento, a metodologia pedagógica construída por uma prática cotidiana, como resultados conquistados pelo o trabalho da escola ao longo dos anos. Em uma história consistente, que existe há 32 anos, a Escola Vila mostra uma prática alinhada aos argumentos transdisciplinares. Portanto, com estudo de caso, na descrição detalhada de seu projeto pedagógico, pretendo divulgar uma experiência educacional complexa e de importante impacto social.

## **6. O SURGIMENTO DA ESCOLA VILA: A FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ECOLÓGICO**

A Escola VILA, situada em Fortaleza, Ceará, surgiu em contexto colaborativo, em que Fátima Limaverde, fundadora da escola, organizou o seu quintal para promover vivências educativas para seus filhos. Amigas com seus filhos se uniram à ação, o que formou um pequeno grupo de mães interessadas em exercer os seus papéis de mães que educam com sensibilidade e com atenção às descobertas de seus filhos. Com o crescente interesse de outras mães a oferecerem a mesma vivência a seus filhos, de forma afetiva e segura, mas que em suas circunstâncias não poderiam por conta da rotina de trabalho, surgiu, então, a proposta de formar uma colônia de férias. O grupo organizou uma casa com um grande quintal em um bairro perto do centro de Fortaleza e trouxe a ecologia, preocupação pessoal da Fátima, como tema pilar de suas atividades pedagógicas.

Em pouco tempo a colônia de férias se tornou referência na cidade por conta da temática ambiental pouco tratada em contexto educacional naquele tempo, início dos anos 80. A reciclagem era tema central de suas atividades, em que os pais das crianças traziam as suas sucatas de casa e, além de levantar a importante questão da reciclagem, esse material se tornava pedagógico na invenção de jogos, teatro, instrumentos musicais, brinquedos etc. (LIMAVERDE, 1999).

Com a reutilização de materiais recicláveis, era possível criar, errar e tentar de novo. A capacidade criadora das crianças emergia diante de um material “cru”. Essa postura representava a possibilidade do surgimento de uma criatividade não direcionada para modelos padrões, conceito educacional quase que excluído por ser pouco explorado e utilizado como meio de aprendizagem no modelo disciplinar de conhecimento e de educação.

Em 1981 surgiu uma parceria e um convite para ampliar aquela experiência pedagógica em escola, que passou a se chamar Escola VILA, cuja sigla significa: Vivência Infantil, Lazer e Aprendizagem. Desde o seu início, houve um trabalho de sensibilização e integração com os profissionais que envolveu atividades como técnicas de teatro, biodança, bioenergética, yoga e outras oficinas que viriam a desenvolver com as crianças. Assim, foi a capacitação da equipe: uma pedagoga, uma psicóloga e um grupo de professores iniciantes que tiveram sua formação como educador na Escola VILA, livre de hábitos e vícios da prática em escola tradicional (LIMAVERDE, 1999).

Ali, numa metodologia pedagógica em plena construção, a fundadora juntamente à equipe foi elaborando o material pedagógico, organizando a didática e formando um método, desde o princípio, comprometido com as relações do sujeito consigo, em práticas de autoconhecimento, e com o mundo.

A Escola VILA sempre teve como marca a continuidade do que foi herdado do conhecimento familiar. Fátima teve o apoio de suas irmãs que, como educadoras, ressignificaram o aprendizado que receberam de sua mãe (LIMAVERDE, 1999). Em contexto de necessidade, sendo uma família numerosa do interior do Ceará, como tantas outras, tinham como base da educação que receberam a prática do que seria o partilhar, o colaborar e o buscar o auto-sustento. Conscientização sobre a realidade e a própria interação com os elementos acessíveis no meio ambiente em práticas como o plantio, a costura, o fabricar os próprios calçados, foram lições que posteriormente se transformaram em metodologias pedagógicas da escola. Sennett (2009) contribui afirmando que a prática do artesão está intrinsecamente relacionada ao seu modo de vida, em que a criação é arraigada à sua condição humana, comumente desarticulada pelas práticas do consumo. Diante da delicada realidade social e material vivida pela família, emerge, então, como ensinamento habitual, o impulso do criar, qualidade essencial daquele que inventa sentidos e produz conhecimento sobre o mundo em que vive.

Penso que, da relação com o mundo, com as diversas formas de expressão da natureza, nasce um tipo de organização relacional entre ser humano e esse meio que é o seu habitat. Desde a necessidade de sobrevivência até as suas criações culturais, o meio e a ação humana sobre ele, como a ação do meio sobre as circunstâncias vividas pelo homem, numa relação de proporções indefinidas, faz surgir o ambiente como algo além de sua realidade física onde vive o indivíduo, como uma realidade dimensional organizadora da vida (MORIN, 1980). O que é peculiar da vida, com suas atribuições sócio-históricas, constitui a dimensão ecológica e se faz preciso encontrar o princípio de um conhecimento capaz de alcançar a vida. O próprio viver é fonte referencial desse conhecimento. Vimos aqui, no nascer da Escola VILA, um conhecimento gerado e transformado em método pedagógico a partir de uma vivência familiar que inclui, ideologicamente, a ideia de sustentabilidade e autonomia. O saber gerado condiz com a realidade vivida e com a organização ecológica que se produz na vivência com o meio social e físico. É a manifestação de um saber que capacita não àquilo que se ignora, mas àquilo que já se sabe ser útil para o enriquecimento e preservação da vida que se vive.

**Figura 1 – Registro dos primeiros anos da Escola Vila.**



Foto 1: Fátima Limaverde com seus filhos e primeiros aprendizes



Foto 2: Crianças brincando no quintal da Escola Vila



Foto 3: Oficina de teatro

Fonte: Arquivo pessoal de Fátima Limaverde

### **6.1. Aproximações entre a pedagogia VILA e a Ecologia Social**

A Escola Vila tem como proposta primordial exercer um papel social de educar sujeitos aptos a se dedicarem às transformações necessárias para a construção de uma nova relação entre sociedade e natureza. Poderemos perceber que, ao tratar de ecologia, a escola se aproxima de conceitos da ecologia social. Por meio de unidades de estudo, projetos e laboratórios, a Escola Vila segue uma “teia curricular” que orienta um fazer sustentado por trocas colaborativas e pesquisas cotidianas, construindo caminhos para a construção de um conhecimento capaz de promover mudanças.

Segundo Maciel e Ritter (2005) a temática ambiental só passou a ser discutida por volta dos anos 70. A Escola Vila, desde o seu surgimento, trouxe luz para diferentes questões que eram tabus na educação tradicional (NASCIMENTO, 2008). O problema do lixo e do excessivo uso de material com longo processo de decomposição, sempre foi debatido na Vila e, junto com esse debate, questionamentos sobre o modo de vida e os padrões consumistas. A Escola Vila procura assumir uma tarefa de conscientizar e formar cidadãos com um entendimento ecológico necessário para mobilizações sociais, a fim de ultrapassar uma questão que não será facilmente resolvida com pequenas ações, mas sim numa coletividade que discute e se compromete com a sustentabilidade da vida.

A ecologia social é uma teoria que surge da necessidade de quebrar o paradigma antropocêntrico no estudo da interrelação homem e natureza. Com caráter complexo e transformador, sugere um olhar não fragmentado sobre essa relação. De essência transdisciplinar, é composta por elementos de diferentes abordagens, unindo-se às suas inquietações e deixando-se influenciar por atributos que questionam uma conjuntura histórico-científica e socioambiental (CARVALHO, 2005).

A Ecologia Social visa, a nível prático e teórico, contribuir com seus princípios e conceitos ecológicos para a redefinição das relações sociais, a favor do rompimento de uma lógica de destruição dos elementos naturais. Murray Bookchin, teórico referencial da Ecologia Social, fala de uma natureza humana destruidora, que ao estipular uma relação de dominação sobre o próprio homem, faz o mesmo com a natureza. Direciona sua ideia para o sentido de pertencimento, e não de apropriação, em que a sociedade perceberia que a necessária preservação está intrinsecamente relacionada com a própria sobrevivência. É preciso estimular um conhecimento abrangente, que una as partes fragmentadas, que aprofunde nosso olhar para a nossa relação com o mundo natural, para que enfrentemos os conflitos da nossa era.

Para Bookchin, a manifestação de crises na natureza é um resultado de uma desorganização social, que, com uma estrutura hierárquica, enfatiza as desigualdades sociais e os poderes de uma sociedade onde o desenvolvimento é pensado, primordialmente, em modelos de uma sociedade de consumo, na exaltação da rapidez, do excesso e do supérfluo (CARVALHO, 2005).

As lutas ecológicas se fazem necessárias, representando, portanto, uma ferramenta de luta por cidadania e por mudanças a níveis profundos em uma sociedade mediada pelo capital. Faz nascer um impulso por transformações nas relações sociais, que procura novos meios de socialização, novos meios de compartilhar e de desfrutar de uma vida coletiva, à base de relações colaborativas.

Vivemos na lógica individualista, em que corremos sempre atrás da sobrevivência, entretanto, isso se confunde com o correr atrás do capital necessário a um modelo de vida pautado no consumo. A sobrevivência poderia ser promovida por meio de relações mais colaborativas e participativas, mas a estrutura do dia a dia, organizada pelo modo de vida atual, não nos permite sequer confiar no outro, menos ainda contar com ele. Caímos, então, nas armadilhas de valores que desumanizam as relações.

A Ecologia Social, no entanto, não somente estuda essa interrelação homem e natureza, como procura conhecer a forma como ela se dá, no intuito de ultrapassar as questões problemáticas e de construir novas possibilidades que gerem um fluxo criativo de ações que dialoguem com a visão do todo, da íntima ligação entre os fatores sociais e ambientais.

Dessa forma, compreende-se que o desequilíbrio socioecológico é resultado de uma racionalidade social que se expressa na desigualdade de forças sociais, em que os recursos naturais se destinam aos interesses de uma lógica de produção que favorece apenas os grupos que dominam pela força do capital. Portanto a Ecologia Social aposta em qualidades societárias participativas, como a gestão social compartilhada, as práticas sociais voltadas para a coletividade, em que os diferentes indivíduos sociais, nas suas diferentes posições, poderiam exercer a equidade social.

A educação voltada para a complexidade ecológica tem uma valiosa oportunidade em recuperar a experiência participativa. Ao promover o aperfeiçoamento de relações colaborativas, tende a eliminar tipos de tensões provenientes de relações e saberes hierarquizados e autoritários. Faz nascer um impulso por transformações nas relações sociais, que procura novos meios de socialização, de compartilhar e de desfrutar uma vida coletiva.

Assumindo uma metodologia pedagógica direcionada para a transformação social por meio de novas relações sociais, considerando-se as questões ambientais como questões relativas à vida como um todo, a Escola Vila aposta em uma sociedade que se comprometa com as consequências de suas escolhas. É preciso definir o que se quer reforçar em termos da



vida social e que tipos de relações se pretendem construir (RODRIGUES, 2003b). Uma sociedade ecológica pressupõe atos reflexivos e comprometidos com a vida e com processos sociais mais igualitários de direito à vida.

## 6.2. A ecologia no currículo Vila

O trabalho sempre foi muito intuitivo, visto que ia sendo construído dentro das necessidades das crianças no nosso contexto social, político, cultural e com uma visão ampla de ecologia. (...) Os anos se passaram com um resultado muito bom, onde a evolução das crianças era visível em todos os aspectos: crianças questionadoras, responsáveis e conscientes de seu papel no universo.

Fátima Limaverde

Para entender a formação do currículo Vila, sua história e seus percursos, tive acesso a dois importantes livros: *“Escola Vila construindo um mundo melhor: uma experiência em educação holística”*, de Fátima Limaverde, diretora e fundadora da escola, e o livro de sua filha, Patrícia Nascimento, chamado *“Educação bio-sustentável, eco-sistêmica e transdisciplinar: uma prática da Escola Vila”*. Entretanto, foi na entrevista realizada com Fátima que me aproximei dos fundamentos do fazer vivido por ela e pela equipe que a acompanhava na formação do currículo da escola. Em sua fala trouxe importantes elementos que levaram à formação do currículo Vila. Pude ver o quanto a escola nasceu de sua experiência de vida, com suas lições, motivações existenciais e desejo de contribuir para a formação humana de acordo com lições que teve em seu percurso pessoal e familiar e que as julga como essenciais ao fortalecimento do ser humano.

A minha intenção na hora de abrir a escola era de tentar colocar aprendizados que realmente pudessem ajudar o ser humano na sua vida dentro das suas necessidades, em relação a si próprio, de dificuldades, de como sair disso, em relação a sua própria subsistência, de “como eu vou sobreviver?”.

Eu fui criada por uma mãe que educou a gente a sair de suas dificuldades, a tentar suprir as suas necessidades você mesmo, você se sentir capaz para isso, você ter um potencial, uma capacidade de sair do conforto, solucionar os seus problemas você mesmo. Então muitas vezes ela até poderia ajudar a gente, mas ela deixava que a gente tentasse e saísse daquela questão por que cada vez que a gente saísse de uma

dificuldade a gente se sentia mais fortalecido para outra dificuldade, até chegar a um ponto que a dificuldade passava a ser aprendizagem pra gente e não mais uma coisa dolorosa, que faça mal pra gente, pelo contrário.

Eu lembro muito de uma frase que ela dizia que em cada pedra que eu encontro no meu caminho eu pego pra solidificar mais ainda o meu alicerce, a minha estrutura. Então eu não devo ver a pedra no meu caminho como uma coisa dolorosa que tem que sumir, “como é que vou conseguir arrancar essa pedra do meu caminho? Eu vou ter que ter força”...Não! Você pega a pedra e faz dela um suporte para sua estrutura ficar cada vez mais firme, cada vez mais solidificada.

Então eu queria ir na festa eu não tinha um vestido novo eu pegava um velho, bordava, mudava alguma coisa, tingia e ia pra festa de vestido novo. Então o pensamento é não deixar de suprir as suas necessidades, os seus desejos, em função de não ter como arcar com aquela despesa. Pensando em tudo o que eu vivi eu percebi que eu agradeço demais por tudo, por que isso me deixou mais criativa, me deixou mais em paz de enfrentar o mundo e as dificuldades que eu tive. Então assim, eu acho que todo ser humano merece isso, não precisa ter tanta dificuldade como eu tive.

Nós éramos sete irmãos, com a mãe e mais dois primos que moravam com a gente. A gente morava num apartamento que era quarto, sala, cozinha e banheiro. Então como a gente convivia dez pessoas com um banheiro? E não existia conflito, entendeu? Por que cada um percebia a urgência que cada um tinha de sair pro trabalho, de sair pra escola, então isso gerava uma regra de convivência harmoniosa que todos respeitavam.(...). Então, a gente aprendeu a dividir, a ser solidário, esses valores humanos que estão perdidos. A gente vivenciava no dia a dia essa questão da compaixão, do cuidado com o outro, o respeito pela coisa do outro. Então todas essas questões, a própria convivência em um espaço pequeno, a televisão, como era isso, né? Eu aprendi e hoje o que eu vejo é que cada filho tem um quarto com o seu banheiro, com a sua televisão. Então de certa forma esse aprendizado está deixando de existir nas famílias, que tão cada vez mais se isolando nos seus quartos e as salas ficam vazias. Aí pra comer, você prepara a sua comida e vai pro seu quarto, cada um no seu espaço, conversam entre eles na própria casa pelo facebook, mas não tem mais a convivência. Eu vejo que isso vem se perdendo e cabe a nós que temos uma consciência maior sobre isso, trabalhar isso na escola, esses espaços de convivência, de ser solidário, de compartilhar, de ter o cuidado, tudo isso precisa ser trabalhado de alguma forma com essas gerações que tão aí, por que eles não tiveram essa chance de ter uma experiência assim.

Fátima explicita o que ela considera necessário para a vida dos alunos: uma vida em harmonia, com solidariedade entre os membros da comunidade em que se vive. Para alcançar esse ideal, é preciso que o ser humano trabalhe a si mesmo em suas dificuldades e limitações, seja diante dos desafios de um conteúdo escolar, seja na convivência com as diferenças, seja na busca pela própria subsistência. A partir dessas motivações de crescimento humano, nasce o currículo da escola, em que as dificuldades são apoios para a evolução do ser, não somente em aspectos cognitivos, mas nos aspectos que fortalecem o ser humano: a coragem e a força de viver que geram autoconhecimento e autonomia.

Fátima compartilha situações de sua vida pessoal para revelar as motivações do seu trabalho na escola. Traz lições da relação com sua mãe, em que, ao lado dos irmãos e primos que vivem na mesma casa, aprendeu valores necessários para uma convivência harmoniosa com o outro e com os desafios que o mundo traz.

A necessidade de partilha se contrapõe à problemática contemporânea de excessos e individualismos. Fátima assume que é de responsabilidade da escola – e daqueles que tem consciência – intervir nessa questão, sendo uma necessidade atual e histórica de se refletir como os seres humanos convivem em seus individualismos e egoísmos e de que forma isso se reflete na vida social. Isso se traduz, na Escola Vila, em práticas coletivas, em que se pensa no por que e no para que “das coisas”.

Fala de uma convivência em que se respeitavam as diferenças, os tempos individuais e o coletivo, as dificuldades e as necessidades particulares, gerando uma união familiar em função de uma boa funcionalidade do convívio social, em que a única regra pré-estabelecida é a solidariedade com a diferença do outro. Fátima, entretanto, considera que não é preciso que todos passem por dificuldades iguais as dela para aprender sobre respeito e solidariedade.

Então se a gente percebe que tá faltando isso no mundo, esse valor de solidariedade, de compartilhar, de compaixão, então vamos trazer pra isso pra gente trabalhar, por que isso é importante. E o que eu percebo é isso, que a gente tem alunos que já saíram daqui e carregam esses valores, essa consciência maior de pertencer à espécie humana e ter o cuidado com o planeta e com as pessoas. Então eu vejo que eu tive esse ensinamento na minha casa, mas de certa forma ele pode ser passado em outro momento. Quando eu comecei a Vila eu tinha vinte e sete, trinta anos, eu acho, então de lá pra cá isso tem sido passado e eu tenho visto que não precisa você ter oito irmãos, morar numa casa com dez pra dividir um banheiro, pra você aprender a perceber o seu momento e o do outro. Você pode ensinar isso no seu dia a dia, então eu vejo que o aprendizado ele não tem que ser o mesmo pra todo mundo do mesmo jeito, por que os momentos vão mudando, a história vai cada vez mais se diferenciando de uma geração pra outra, mas que esses valores a gente pode carregar pra vida e fazer com que isso seja importante pra sua vida, pro outro, conseqüentemente, pro planeta como um todo.

Nos mostra o seu pensamento intuitivo, em função de sua experiência de vida, como força motriz de suas escolhas em relação ao trabalho com os alunos. Sempre houve coragem no seu fazer, pois Fátima não possuía graduação em pedagogia ao iniciar o trabalho com educação. O que havia era uma mãe dedicada à educação de seus filhos. A experiência se

deu no fazer arriscado, em que intuitivamente percebia os caminhos, mas que um exercício de consciência em busca do despertar humano guiava sua intuição. Depois vieram os conhecimentos teóricos que, como ela conta, vieram através de pessoas que desejavam colaborar com o crescimento da escola, sempre com a clareza de que é preciso trabalhar as crianças para que desde cedo elas sejam capazes de resolver suas situações com criatividade e consciência, fortalecendo o ser humano para que ele possa encontrar nos desafios a construção.

Fátima continua falando sobre o problema dos currículos e por onde seguiram as escolhas ao pensar no currículo Vila, dando força à ideia de currículo em construção a partir das necessidades para a vida prática dos alunos:

O problema da educação hoje são os alunos não entenderem o porquê desse currículo que eles têm que seguir. Então no próprio instante que ele entende pra que serve, onde ele vai aplicar aquele conteúdo na vida dele, ele se interessa e aprende. A vida é isso, né? Você saber o porquê das coisas e como e quando usar. Então o que eu vejo é que a questão da consciência é a coisa maior na vida da gente, por que eu acho que você estuda, vê a necessidade, você pode fazer um doutorado sobre um tema, mas se aquilo não agrega a tua consciência, não vai fazer parte dela, foi uma coisa que tu fez, mas que não ficou em ti. Acho que consciência e o respeito faria da humanidade aquilo que eu acho que a gente tá aqui pra aprender. Essa questão da gente entender o porquê das coisas, não de fazer só por fazer, mas de entender o porquê isso é importante. Eu acho que a educação tá muito por aí...

Pacheco (2007) nos fala da necessidade de questionar as práticas, reorganizando a escola para trabalhar o desenvolvimento integral do ser humano, fazendo surgir uma prática educacional que supere práticas ultrapassadas. Não condiz com a necessidade dos alunos lhes oferecer apenas conteúdos para cópia e reprodução. Há muito tempo se discute em termos teóricos sobre esse aspecto instrumentalizado da educação e o quanto ele se torna inútil para a vida social. Como vimos, Pedro Demo (2000a) também contribui para esse raciocínio com o seu conceito de currículo intensivo versus currículo extensivo. O currículo intensivo se preocupa com a qualidade construtiva da relação professor e aluno na elaboração do conhecimento, considerando a pesquisa cotidiana, com os elementos da realidade dos alunos, como método ideal para essa formulação. Ao invés daquela grade curricular que privilegia inúmeras disciplinas, com uma quantidade extensiva de matéria – para cópia –, o currículo intensivo preza pela habilidade de pesquisa e pela criação de metodologias singulares, produzindo autonomia e afastando-se das técnicas reprodutivas de educação.

Portanto, a Vila direciona o seu currículo para práticas de elaboração de conteúdo nas pesquisas diárias nos laboratórios e nos projetos de pesquisa planejados e executados pelos alunos, incluindo os seus universos de interesse na prática educacional.

Nesse movimento contínuo de criação, professores e alunos atualizam metodologias e tornam viva a pedagogia proposta pela escola. Os professores sempre foram peça chave na formação do currículo Vila, como nos fala Fátima:

Inicialmente foi a equipe de professores, mas aí a gente viu que ficou difícil pra eles irem trabalhando no dia a dia e também criar o material. Então a gente criou uma equipe menor de professores que era o Augusto, que era nosso professor, a Patrícia, minha filha, a Luísa, que fez a parte de matemática e eu, que fiz a parte de estudos sociais. Então a gente criou uma equipe que deu pra fazer mesmo o material que virou um guia de um trabalho que foi elaborado coletivamente pensando nessas necessidades. Vendo todos os conteúdos definidos pelo MEC, que são trabalhados em qualquer escola, a gente distribuiu nos projetos e conseguiu contextualizar as disciplinas nos projetos.

O percurso da construção de um currículo mostra que as coisas não são dadas, mas frutos de descobertas e questionamentos que surgem na experiência real. O cotidiano são caminhos de experimentações, de onde surgem preciosas percepções e adaptações de acordo com as necessidades que aparecem no percurso.

Aqui vimos o que Paiva (2007) nos aponta, ao discutir sobre a relevância da produção curricular com a participação dos professores, que se tornam pertencentes ao fazer pedagógico, contribuindo com as suas percepções cotidianas do educar. É preciso que as escolas tomem “a realidade como objeto de conhecimento para organizar sua proposta curricular” (PAIVA, 2007, p. 50)

Constatamos a criação de uma estratégia ao ser formado uma equipe de professores dedicada para a elaboração do currículo. Diante da dificuldade prática de realizar um trabalho que necessita de grande dedicação, a formação de uma equipe, que já havia compreendido que é da prática diária que se tira os ensinamentos sobre currículo, se objetivou a formulação do currículo da escola.

Fátima fala de projetos, onde os conteúdos formais estipulados pelo MEC foram devidamente contemplados e organizados no contexto próprio da escola para serem

trabalhados de forma transdisciplinar, servindo ao conhecimento prático da vida. Penso que o currículo não pode mais deixar de lado os saberes da vida cotidiana, eles precisam ganhar vida na proposta escolar. Vejo, portanto, que no movimento de formulação do currículo, a Vila procurou trabalhar os saberes em rede de forma não segmentada, na criação de projetos que entrelaçam os saberes considerados necessários para a vida. Falarei no texto adiante sobre a formulação das Unidades de estudo e dos Projetos, assim como de outros elementos do currículo Vila.

Procuro saber como a ecologia se tornou conceito pilar da pedagogia da Escola Vila. Penso que a ecologia se agrega a toda essa ideia de formação de consciência, respeito ao próximo e de perceber o que se faz essencial para a vida. Fátima nos esclarece da seguinte maneira:

Essa questão da ecologia pra mim é uma coisa que eu vejo que teve a ver também com a minha família, por que a mamãe era uma pessoa que andava observando tudo, tudo que ela achava da natureza ela observava. Então a gente tinha um apartamento pequeno, mas um canto considerável da sala era de elementos da natureza. Até mesmo em São Paulo, aqui em Fortaleza mais ainda! Então a gente cresceu indo na praia e olhando cada grão de areia, a cor de um e do outro, a concha, os detalhe da folhinha, o pássaro que voa... A gente cresceu com todas as dificuldades, mas a gente vivia num paraíso de descobertas, um trazia uma folha seca e era uma festa, todo mundo ia ver a folha seca, outro trazia a casa de um João de barro que tava num acampamento e tava lá jogado, aí ele trazia pra casa. A gente tinha um altar da natureza num canto da sala, era como se fosse um altar que todos respeitavam e adoravam. Ainda hoje eu mesma ainda tenho e eu vejo que os meus meninos também curtem muito (...) E eu percebo que essa historia de adoração da natureza, como se fosse um altar, ela conecta muito a gente à Terra, à natureza como um todo. Então eu percebo muito essa conexão, sabe? E como o distanciamento das pessoas hoje desses elementos naturais... tão morando, sem perceber, cada vez mais alto nos seus apartamentos e com esses produtos descartáveis, essa alimentação embalada, e aí você vai se perdendo e se afastando cada vez mais da mãe Terra. Eu tenho muito em mim essa coisa que eu vejo que é da cultura indígena, essa coisa do pai sol e da mãe Terra, é muito forte pra mim, então eu tenho o cuidado com isso. É uma coisa muito forte e que eu acho que é muito importante, pelo menos, o que eu percebo que desde que eu comecei o trabalho, quando ainda era só colônia de férias, o que mais chamava a atenção das crianças eram esses elementos. Então eu falei “é o caminho”, né! É a re-conexão, então as crianças na colônia de férias, elas levavam os brinquedos automáticos, mas largavam pra ir mexer com a terra, ver as plantinhas, pra ver os passarinhos que estavam voado, as lagartas, as minhocas na terra, sabe! Então eu percebo o quanto o ser humano ainda busca! Você vê os desenhos que as crianças fazem, até mesmo os adultos, elas revelam a casinha nas montanhas, com o rio, com o sol... Então isso é uma coisa espontânea que tá presente no ser humano, mas que não tá consciente, não é uma coisa que é trabalhada, pra que a gente tenha essa consciência da conexão com a mãe Terra. Estão sempre distanciando a gente cada vez mais dessa mãe e eu acho que essa historia da ecologia ela reconhece e talvez dessa conexão você começa a perceber a importância disso. Quando você internaliza que um rio tem um curso e que esse rio alimenta a terra, os animais, quando desemboca no mar, tem os animais do mar que vem se reproduzir e assim vai...Então é todo uma comunhão, é toda uma ideia de vida. Então como não ser

ecológico, se a gente é a própria vida e a vida é a própria natureza? Temos em nós os elementos da natureza. Então eu acho que essa coisa também entrou no currículo pela minha conexão e por perceber através das próprias crianças o quanto isso é importante pra elas, o quanto é importante chegar aqui todos os dias e dar um caju pra Bela (um jumento fêmea que habita o zoológico da escola), dar uma folhinha pra Bela, ver os pássaros soltos, voando na sala, fazendo ninho nas luzes, dentro daquela confusão de repente na sala tem um passarinho fazendo ninho com vários passarinhos! Então como isso pra eles é lindo e é importante, é gostoso! Então a gente percebe que o ser humano precisa perceber essa conexão, em vez de fazer as viagens pros lugares cada vez mais edificadas, poderíamos procurar os parques nacionais, por exemplo, os lugares de conexão. Acho que isso de certa forma harmoniza isso na gente. Acho então que isso é muito importante de ser trabalhado.” (Entrevista com Fátima Limaverde)

Fátima traz a imagem de um paraíso de descobertas que foi a sua infância, a partir dos ensinamentos de sua mãe e que, pelo relato, pode-se perceber que existe na escola o mesmo ambiente de descobertas, aproveitando os elementos que surgem no movimento impermanente da natureza e observando seu fluxo inconstante e imprevisível. O espaço da escola é rodeado de árvores frutíferas e existe uma área onde vivem alguns animais, formando um pequeno zoológico. São elementos na escola que abrem para a percepção dos fluxos da natureza, como observar o tempo do caju, o tempo em que caem as folhas, o tempo que venta mais, o brotar das flores, a galinha que põe um ovo ou um passarinho que escolhe o lustre da sala de aula para formar o seu ninho. Tudo isso serve de conteúdo pedagógico, de um conhecimento para a vida que se conecta à inteligência da natureza. Mais uma vez, são traços de sua vida pessoal, das coisas que lhe movem internamente como ser humano e de suas reflexões, que se seguem às escolhas da escola.

São marcas de lições e afetos. Fátima revela a identificação com cultura indígena, na gratidão pela mãe Terra e pelo pai sol, cultura forte no Crato, sertão cearense, região de onde vem sua família Limaverde e onde a cultura do índio Kariri é viva e marcante. De tamanha força, para Fátima, a escola não poderia deixar de ser um lugar de se trabalhar a conexão com a mãe Terra, em que é preciso questionar os valores de uma sociedade que, majoritariamente, obtém sua subsistência através do consumo – hábitos alimentares, moradia e produtos descartáveis - e não mais do cultivo direto da terra, em parceria com a natureza.

Entretanto, a ideia de trabalhar com a ecologia não parece ser uma necessidade somente da Fátima - toda a equipe que inicialmente esteve na formulação do currículo, segundo a Fátima, tinham igualmente um interesse e uma preocupação com o meio ambiente. Foi no ato de observar as crianças que elas apontaram o caminho.

Oliveira (2007) nos abre o olhar para currículos que buscam fazer da realidade aquilo que se sonha e não somente aquilo que já é. O currículo Vila é uma tentativa de se construir um mundo melhor, exercitando, junto com os alunos, a consciência e a responsabilidade sobre a relação que se constitui com o mundo.

Nos tópicos seguintes, apresento elementos que compõem a metodologia da Escola Vila: seus princípios, sua concepção de teia curricular, os laboratórios como método de pesquisa cotidiana, a organização da rotina escola, o seu material didático próprio e seu método avaliativo e o uso da FAI (Ficha de Avaliação Individual).

### **6.3. Princípios da Escola Vila**

A Escola Vila destaca princípios que se configuram como a grande intenção de sua proposta educacional, no propósito de contribuir para a formação de cidadãos cientes dos valores ecológicos e, assim, de relações sociais diferenciadas que incluam tais valores. A escola parte da visão de que tudo está interligado, ser humano, natureza e sociedade, e que somos seres corresponsáveis pela construção da realidade em que vivemos. “Tudo no universo está interligado, nada é independente. Somos integrantes do meio e este é reflexo das nossas ações. Sendo corresponsáveis pela construção da própria realidade, atuamos no cuidado do indivíduo, da sociedade e da natureza.” (Caderno do professor Vila, p. 3). Moraes (1997) aponta para o necessário surgimento de uma educação que favoreça a formação de seres conscientes de sua cidadania planetária, com princípios colaborativos e com valores mais humanitários.

Para formar um cidadão ciente de valores ecológicos, é preciso que o ser humano se desenvolva integralmente e não só o seu intelecto. Na Escola Vila, integração e pertencimento à natureza são sentimentos valorizados por meio de um grande contato com as áreas verdes da escola. Mas apenas o contato não implicaria uma prática reflexiva transformadora. Portanto, os trabalhos se dirigem sempre para um processo de ação e de reflexão, contextualizados na questão ecológica: “O trabalho envolve o currículo obrigatório aliado às questões sociais, tecnológicas, ecológicas, políticas e econômicas do planeta, além de todas as atividades que achamos interessantes para o desenvolvimento do SER na sua totalidade.” (LIMAVERDE, 1999, p. 35)



No caderno do professor Vila, o qual faz parte do material de orientação da metodologia pedagógica da Vila, estão apontados três princípios eleitos como fundamentos da prática pedagógica Vila.

O princípio primeiro é “*A relação com o outro como mecanismo de aprendizagem e de transformação social.*” Aprende-se com o outro, e não através do outro, de forma afetiva, em que os laços de confiança aprofundam o contato entre educador e aluno e entre alunos, gerando um encontro verdadeiro e de maior coesão entre as pessoas. Isso acende a capacidade de presença nos momentos de aprendizagem, em que a troca mútua constitui caminhos e parcerias da construção do conhecimento e das relações sociais vivenciadas na comunidade escolar.

O princípio segundo é “*O cuidado e a valorização do ser humano*”. O autocuidado, o cuidado com o outro, a responsabilidade diante do coletivo e as práticas colaborativas fazem parte desse princípio. Levar o aluno a conquistar uma autonomia pela conscientização de suas responsabilidades cotidianas, assumidas diante do grupo, é fortalecer a compreensão de que cada sujeito tem sua parcela de compromisso com o que é vivido coletivamente, respeitando as diferenças e as singularidades, fazendo dessas diferenças a riqueza da comunidade escolar.

O princípio terceiro, “*O cuidado e a valorização dos elementos da mãe Terra*”, é temática que surge como entidade em todo o contexto pedagógico da Escola Vila. É o reconhecimento sacro da vida, reverenciado e consagrado como elementar para a própria existência. Todo o conhecimento organizado no currículo Vila respeita e se harmoniza com os preceitos de cuidado com a natureza.

A partir desse entendimento, a Escola Vila organiza o seu currículo, seu material didático, sua metodologia de ensino e sua forma de avaliar, conectando-se à ideia de cuidado com o indivíduo, com a natureza e com a vida social (NASCIMENTO, 2008). Sua metodologia é inteiramente permeada e sustentada pelos valores de sustentabilidade da vida e por uma forma de ver no ser humano a necessidade de ampliação da consciência como necessidade de sua espécie, de sua condição humana, sobre valores de amor e solidariedade.

#### 6.4. Teias curriculares, Unidades de estudo e Projetos

O que a escola faz, de maneira essencial e fundamental, é aquilo que circula no seu interior, como sua atividade principal, como sua matéria-prima fundamental: o “currículo”. O currículo é o instrumento através do qual a escola vai preparar o indivíduo para o exercício da cidadania. Aqui, também, com respeito ao currículo, temos de pensar no que é permanente e no que é principal e no que é secundário, no que é central e no que é periférico. Dentro dele há uma essencialidade que, se não for cumprida, descaracteriza a escola, comprometendo a função de preparação para a cidadania.

Neidson Rodrigues

Em contraponto com a ideia de “grade curricular” a Escola Vila propõe a ideia de “teia curricular”. “Se o olhar centrado em uma parte isolada de seu contexto nos permite enxergá-la com maior lucidez, em contrapartida não conseguiremos ver a relação entre essa parte e seu contexto” (PETRAGLIA, 2001, p. 24). Ao tratar a realidade em sua complexidade, no construir do conhecimento, procura-se acompanhar essa dimensão de enlaçamento das partes, em sua conexão intrínseca, que forma o todo. O saber se constitui no investigar da qualidade dessas relações entre as partes e delas com o todo. A inteligência é a capacidade de realizar conexões e tornar o que se conhece útil à realidade vivida.

Edgard Morin (2000) defende que é preciso uma educação em que se compreenda a condição humana, desenvolvendo autonomias, participações comunitárias e, principalmente, o sentimento de pertencer à espécie humana. “A educação deverá ilustrar este princípio de unidade e diversidade em todas as esferas” (MORIN, 2000, p. 55).

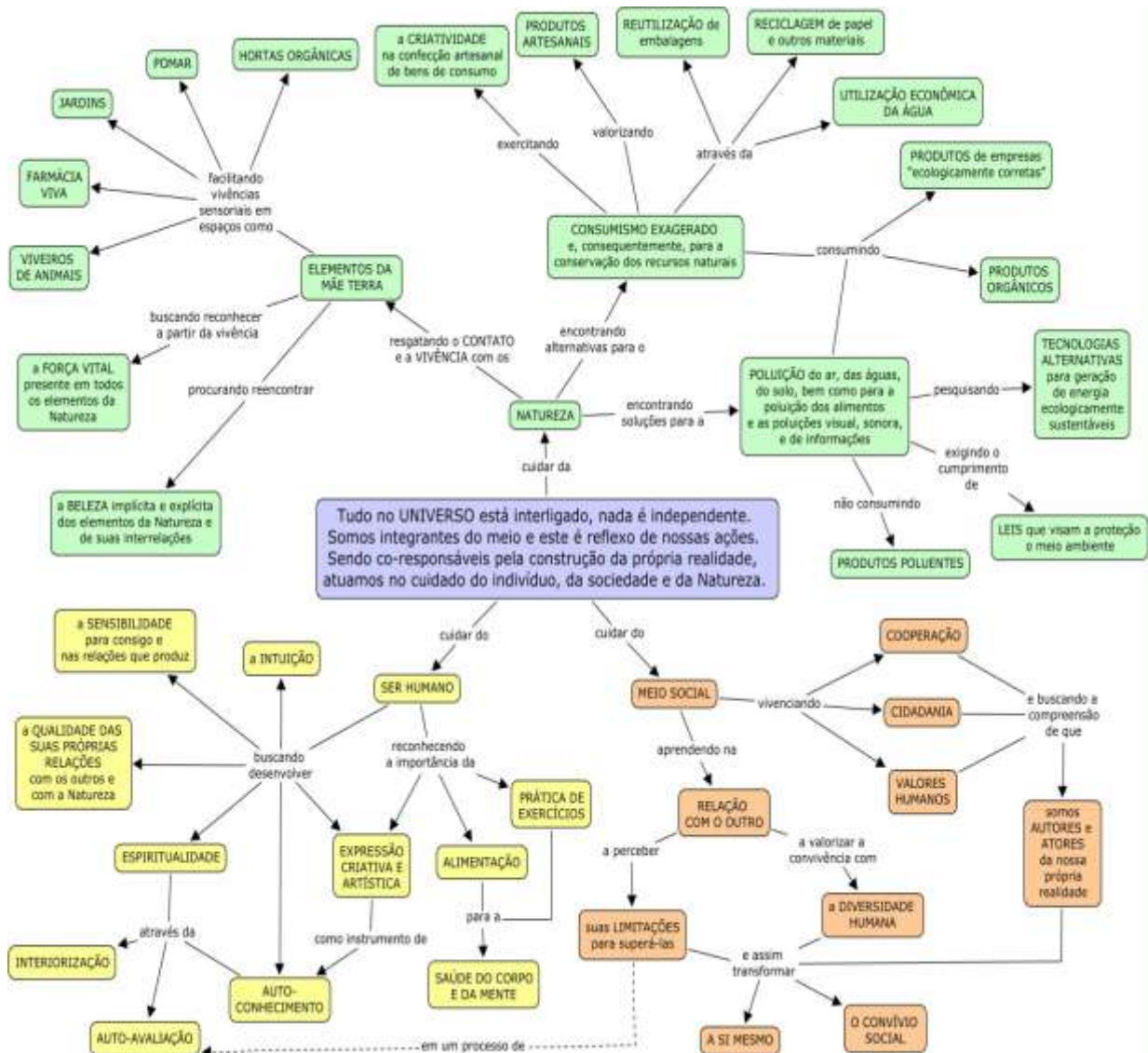
Patrícia Nascimento (2008) apresenta as teias curriculares da Escola Vila como mapas conceituais. Há uma teia curricular geral e três menores com temas centrais para a escola.

Na teia curricular geral, vemos todas as conexões de saberes que a Vila considera fundamental que exista no trabalho educacional. Sua questão central é a concepção de colaboração, coconstrução, elaboração do conhecimento pelo fazer do coletivo que se organiza de acordo com suas necessidades e consensos, com a ideia de que tudo no universo está interligado. Portanto, o trabalho sobre a conscientização da participação direta do ser humano na construção da realidade em que se vive é fundamental para a compreensão da prática educativa desenvolvida na escola. A relação com o meio em que vive e com a sociedade da

qual fazemos parte são elementos primeiro de cuidado e ao qual o conhecimento a ser desenvolvido se dirige, a fim de colaborar com a harmonia da vida no planeta.

Da teia geral, nascem três teias, a teia “Cuidar do ser”, a teia “Cuidar da natureza” e a teia “Cuidar do meio social”.

**Figura 2 - Teia curricular geral**



Fonte: NASCIMENTO, 2008, p. 125

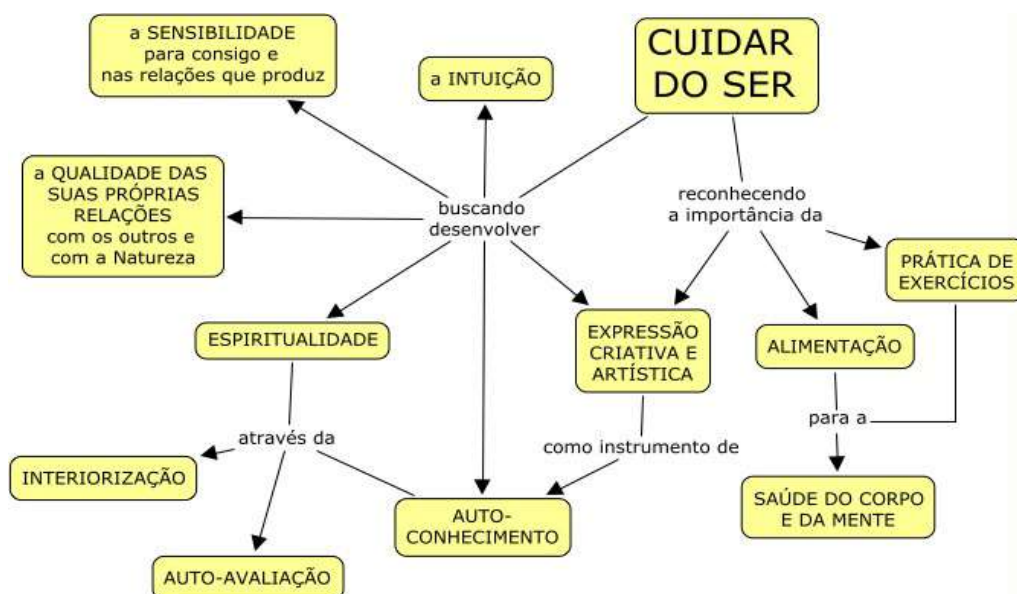
A proposta da teia curricular “Cuidar do ser” é que se desenvolva uma sensibilidade para o autocuidado, numa conseqüente relação de maior integridade com o outro e com o mundo. Cuidar de si, do corpo na prática de exercícios, da alimentação, do potencial de

criação, estimulando-o, são pontos vistos pela teia como necessidades para desenvolver o autoconhecimento. A autopercepção é recurso para se chegar à valorização de si, para que o aluno possa estar firme de si na relação com o outro, doando suas qualidades, percebidas no processo de autoconhecimento, para a colaboração com o coletivo.

Para fortalecer o desenvolvimento da autopercepção, a Vila propõe, em seu currículo, atividades como meditação, yoga, exercícios de respiração e de autocura num amplo trabalho corporal, desenvolvendo a intuição e a espiritualidade, sem qualquer vinculação religiosa. A escola também oferece em seu currículo aulas de música, de teatro, de artesanato, que são incluídas no conjunto de atividades semanais de todas as séries. O processo criativo é visto como veículo de autoconhecimento e de produção de novas relações com o meio.

A autoavaliação é um importante recurso utilizado no processo de avaliação dos conhecimentos formais. Dentro deste processo é também critério de avaliação o compromisso e o envolvimento com o grupo, com as atividades e com as responsabilidades diante do coletivo, em que, em um momento auto-avaliativo, o aluno se conscientiza de sua participação no social e de sua importância para a formação do todo (NASCIMENTO, 2008).

**Figura 3 – Teia curricular “Cuidar do ser”**



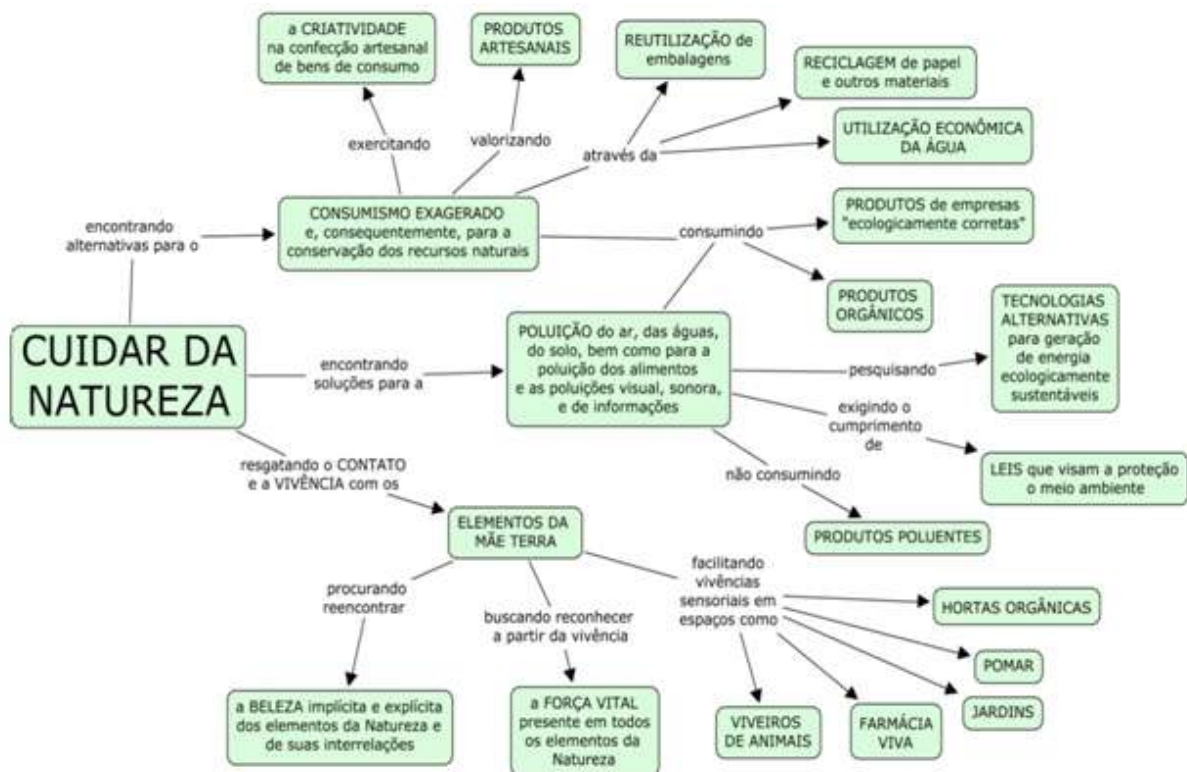
Fonte: NASCIMENTO, 2008, p. 126

A teia curricular “Cuidar da natureza” trabalha a vivência com os elementos da natureza e o cuidado na relação com o meio ambiente.

A escola trabalha constantemente a sensibilização para a organização da vida em torno de valores sustentáveis na relação homem-natureza, harmonizados com o fluxo da natureza, tratando da responsabilidade de preservação, mas, principalmente, aproximando a vivência com a natureza, numa pedagogia estreitamente relacionada com as coisas da terra. A questão sobre o consumismo exagerado é discutida como causa de degradação e desequilíbrio dos recursos naturais, como também consequência de um modo de vida que nos atribui necessidades inventadas e não essenciais à vida. Portanto, a criatividade é trabalhada como alternativa para repensar o consumo, através de criações artesanais, de reutilização de materiais e da conscientização sobre o consumo de produtos ecologicamente corretos. A própria Escola Vila assume esse compromisso na escolha de seus fornecedores, num ato de seriedade com seus princípios (NASCIMENTO, 2008).

A natureza é matéria prima para toda a pedagogia Vila, o que pode ser compreendido pelas práticas diárias nos laboratórios de pomar, horta, saúde e alimentação, jardim, farmácia viva, fauna, além da criação de tecnologias que se voltam para a preservação dos recursos naturais no laboratório de tecnologia alternativa, como no laboratório de manutenção, que procura valorizar e preservar o espaço da escola e seus elementos. A Vila também trabalha na conscientização da cidadania, como por exemplo, no exercício com os alunos de se exigir que os órgãos responsáveis pela proteção do meio ambiente tenham o trabalho cumprido com rigor e eficiência. As crianças, a cada ano, enviam cartas a esses órgãos, com seus pedidos de alerta para que as leis sejam devidamente cumpridas.

Figura 4 - Teia curricular “Cuidar da natureza”



Fonte: NASCIMENTO, 2008, p. 129

Na teia curricular “Cuidar do meio social”, compreende-se que as relações se dão por princípios colaborativos, em uma reciprocidade em que todos são coautores da realidade social compartilhada. As questões ligadas à cidadania e aos valores humanos são postas para reflexão e exercitadas no convívio escolar. Os projetos da escola estão todos relacionados às questões sociais, em que os alunos atuam em direção às mudanças, conhecendo a sociedade em que vivem e se reconhecendo como cidadãos ativos (NASCIMENTO, 2008). Muitos dos desafios da vida coletiva colaborativa são exercitados no dia a dia escolar quando, no início de cada semana, responsabilidades são atribuídas aos alunos e ao grupo. Cada qual assume uma tarefa em nome do coletivo, seja auxiliando na organização do material no início e no fim de cada atividade, seja ao alertar a turma sobre a necessidade do silêncio e da atenção durante os trabalhos, seja na hora de buscar o lanche na cozinha e levar até a turma, ou outros exemplos de compromissos, simples e essenciais, que fazem das turmas uma organização social. Os níveis de responsabilidade vão modificando de acordo com o amadurecimento dos alunos e no 9º ano, a turma entra num funcionamento de plena autonomia na escola, em que

pensam em todos os projetos que irão executar, organizando os feirões solidários (troca de brinquedos, roupas, livros, etc, por meio de uma moeda social que circula dentro da escola) que a escola promove e participando de decisões e escolhas que irão orientar todo o trabalho da turma durante o último ano na Escola Vila.

Trabalhar em cooperação é antes de qualquer coisa conhecer limites e habilidades. Portanto, mais uma vez se mostra fundamental o trabalho de autoconhecimento. As crianças exercitam a inclusão das diferenças do outro e da diversidade de situações e questões que surgem no debater cotidiano. A regra é ser solidário com as diferenças e aprender com elas. Durante os projetos nos laboratórios ou no desenvolvimento de uma atividade, os alunos estão sempre trabalhando em grupo e, somente em casos excepcionais, desenvolvem atividades individuais, mas ainda relacionados com uma etapa do trabalho coletivo. Dessa forma, estão lidando com valores humanos de respeito ao outro, formando uma grande rede em que cada aluno é uma importante peça do tecido social vivenciado na escola.

**Figura 5 - Teia curricular “Cuidar do meio social”**



Fonte: NASCIMENTO, 2008, p. 134

## **Unidades de estudo e projetos**

A Escola Vila organiza seus conteúdos em duas unidades de estudo. Cada unidade contém projetos que duram aproximadamente um mês e meio e estão relacionados às datas comemorativas que estabelecem relação com os conteúdos dos projetos. Por meio de um material didático transdisciplinar produzido pela própria escola, todos os conteúdos curriculares formais definidos pelo MEC são entrelaçados aos contextos dos projetos, estando agregadas ao material todas as questões que a escola definiu como importantes.

A Escola Vila começou trabalhando como as escolas tradicionais, criando unidades de estudos que traziam temas para serem trabalhados ao longo do ano. As unidades eram trabalhadas de forma ainda fragmentada, durando um mês, relacionando-se com as datas comemorativas. Posteriormente, os projetos foram criados, ainda respeitando as datas comemorativas, mas com objetivos para guiar de forma continuada os trabalhos desenvolvidos em cada projeto e situados em duas unidades de estudo.

Estes projetos são trabalhados em todas as turmas, do infantil I ao 9º ano, acompanhando a etapa de desenvolvimento cognitivo de cada turma. Na educação infantil (I, II, III, IV e V) os temas dos projetos surgem no enunciado das tarefas, delineadas pelos elementos contextuais do tema do projeto. As turmas de ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) fazem pesquisas mais aprofundadas, incitados a refletir e a questionar sobre as temáticas postas nos projetos.

Ao final de cada projeto as turmas apresentam suas pesquisas e realizações artísticas em uma grande confraternização de fechamento, os seminários, em que os pais e a comunidade são convidados a acompanhar os resultados de suas experiências.

Os projetos se repetem todos os anos, entretanto, pela estruturação aberta do currículo e do material didático, os temas se atualizam com os fatos e notícias do momento vivido. Pelos projetos se tem um norte de pesquisa, mas há um espaço privilegiado para tratar do que está acontecendo na sociedade. Os alunos vão percebendo a diferença de um ano para o outro no que acontece em cada gestão pública ou nas inovações tecnológicas e sociais que surgem para solucionar um ou outro problema, formando a percepção de uma linha do tempo.



Como os projetos são muito abertos, cada coisa que acontece dá pra agregar, por que não é uma coisa fechada. Então, falar das questões sociais, ambientais, tecnologia, ecológicas, isso tá em todos os projetos, então cada coisa que acontece dá pra agregar. Por exemplo, o projeto é o mesmo pra escola inteira, mas cada turma tem uma coisa diferenciada e pode abraçar uma causa, por que, por exemplo, a gente fez a manifestação na BR-116 no projeto, acho que foi “O Ser no Social”, por conta das mortes dos pedestres na BR-116 por falta de passarela, isso se desenrolou quase o ano inteiro em todos os projetos, quando chegou no projeto “Ser na natureza”, o ser humano é natureza também! Chegou no projeto “Vigilantes do planeta”, foi aquela coisa os alunos dizendo “Vamos fazer uma abaixo assinado!”. Então os assuntos vão cabendo em todos eles, por que todos eles estão sempre falando de valores humanos, exercício da cidadania, cultura de paz, consciência ecológica, questões do social, todos eles têm um enfoque nesses objetivos que a gente acha mais importante, entendeu? E aí dá pra você parar num assunto que tá ali acontecendo no momento, na atualidade e colocar esse outro trabalho que tava planejado pra depois, entendeu? Não fecha, que eu acho que isso é que é importante. Então, de repente, a gente programou uma atividade, mas aconteceu o acidente de Fukushima, tinha uma atividade já preparada pra outra coisa, mas a gente vai trabalhar Fukushima, até por que os meninos trazem, “Ah, sabe o que houve?! vocês viram que aconteceu isso e aquilo...?”. Então a gente não pode deixar de trabalhar um assunto que é real, que tá na mídia, preocupando, e a gente deixar pra lá por que a gente tá estudando geografia, história e relevo. Então como agregar a isso? Por isso que eu digo que é importante esse material didático, por que o livro didático convencional ele fecha naquilo, nos conteúdos, que há décadas se repetem e a gente não, a gente tá abordando as atualidades. Por exemplo, a tarefa dos meninos que é: “O que a mídia tá colocando de mais importante?”, eles trazem no dia seguinte o julgamento do Mensalão, é uma tarefa de casa que é atual, que tá todo mundo falando, e a gente vai trazer algo sobre isso pra gente conversar amanhã na sala de aula. Então é uma coisa que tá o tempo inteiro vendo a realidade, né? E o que a gente pode fazer em relação a isso que tá acontecendo? Eu acho que é isso que é importante, a gente vê o tanto de produção que existe nas universidades sobre temas importantíssimos, mas que não são postos em prática, né? Então, o conhecimento tem que ter um sentido de existir, eles são criados pra solucionar os problemas da humanidade, do planeta como um todo, então não adianta você tá fazendo coisas que são fechadas, estuda e estuda, aprende, tá e pronto, faz o que? Então essa produção ela precisa estar mais direcionada a essa questão de como colocar isso em prática, “como esse trabalho que eu tou fazendo vai ajudar em alguma coisa que eu queira realizar?”, é com isso que eu me preocupo. (Entrevista com Fátima Limaverde)

A primeira unidade de estudo se chama “*O ser na sua totalidade*” e está dividida em quatro projetos que representam qualidades dessa totalidade: “*O ser no social*”, “*O ser na descoberta de seus valores e de suas raízes*”, “*O ser na natureza*” e “*O ser na tradição*”.

No projeto “*O ser no social*”, o amor, a solidariedade e o respeito ao próximo são sentimentos compreendidos como necessários para a harmonia no convívio social. “A emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor — eu digo — não são relações sociais” (MATURANA, 1998, p.26). Temas como a

vida familiar e suas diversas formações, a origem da família, as tradições vindas dos avós e outros antepassados, o espaço social da escola, como a sociedade se encaminhou ao longo da nossa história e o valor que isso representa para a formação desse ser, perpassam as atividades desse primeiro projeto.

Os alunos participam, anualmente, de uma grande campanha de arrecadação de alimentos, roupas e produtos de higiene, para serem doados a alguma instituição visitada por algumas turmas durante o projeto. O encerramento se dá no seminário “Encontro de gerações”, em que as famílias dos alunos comparecem e participam de um grande festejo. Os avós são reverenciados, ganhando espaço para contarem histórias e fazerem cantorias, mostrando as lições do tempo nesse momento de aproximação entre as diferentes gerações.

Transponho, aqui, uma parte da entrevista com Fátima, em que falamos sobre processo de autoconhecimento e de transformações vividas pelos alunos, professores e pais, ao ampliarem suas percepções em relação ao cuidado com o outro e com as relações com o mundo, retratando o que se vive na escola com os temas trazidos pelo projeto “*O ser no social*”.

Acho que a comunidade escolar toda passa por um processo, né? Por exemplo, alguns pais que têm uma postura de vida totalmente diferente dos nossos princípios, mas acabam experimentando, né...hoje mesmo teve um passeio lá em Iparana, foram numa associação levar doações e uma mãe que nunca visitou uma entidade assim, era muito avessa a essas questões sociais voltou muito feliz. Eu fiquei muito feliz também por que ela tirou toda impressão que ela tinha do que era um trabalho assim. Isso que eu acho que é uma experiência boa, você ver o outro lado do social, de não achar que o mundo é só aquele ciclo que você vive, de ter gente que acha que a fome não existe, por que a pessoa nunca vê...A pessoa precisa conhecer a realidade pra entender a necessidade de preservar, conhecer pra poder cuidar. Ontem mesmo eu tava falando de um pai que eu tive aqui que era um grande empresário e ele falava “Ah, Fátima, tu fala muito de pobre” e eu perguntei pra ele “Você já foi numa favela?”, aí ele respondeu que não... “pois vá pra gente poder conversar”. Aí ele foi, levou os filhos, levou inclusive a Morena, tudo paramentado de botas e tudo pra não se sujar na favela, e aí viu uma mãe com 2 tijolos fazendo um foguinho, uma lata fervendo de água com farinha pra dar pros filhos...ele veio morrendo, entendeu? E dizendo que não acreditava que aquilo existisse que agora ele passava a acreditar e de lá pra cá a gente passou a conversar melhor, por que até então ele não entendia. Então, isso também é normal, é natural que as pessoas não saibam que isso existe, se nunca viu de verdade, você escuta na televisão, no jornal, mas você nem entende o que tá sendo falado, é uma coisa tão distante que você não percebe. Então tem isso também, às vezes não é questão de você não respeitar, é questão de você nem conhecer a realidade, aí quando escuta as pessoas falarem aí pensa que é fantasia, que é exagero. É por que a coisa não chegou na consciência. Aí também ninguém ensina, a sociedade realmente não tá se organizando pra isso. (Entrevista Fátima Limaverde)

De seu ponto de vista, Fátima acredita na transformação que todos estão sujeitos ao se deslocarem de seus lugares comuns conhecendo a realidade do outro, gerando inquietações e mobilizando alunos, professores e pais para esse tipo de ação solidária. A Escola Vila inclui no seu trabalho essa preocupação com as causas sociais e também humanas, visando a tomada de consciência para que possamos superar desigualdades e indiferenças sociais.

O projeto “*O ser na descoberta de seus valores e de suas raízes*” tem como finalidade trabalhar as origens do povo brasileiro, o indígena, o negro e o colonizador, e conhecer os elementos culturais desses povos que fazem parte da nossa constituição histórica. Através do conhecimento do artesanato, da culinária, das danças e das tradições em geral, os alunos vivenciam esse resgate nas atividades do material didático e também nas práticas em laboratórios e oficinas. Turmas de alunos estabelecem vínculo real em visitas a tribos indígenas nas regiões metropolitanas de Fortaleza. É de praxe a organização de movimentos e passeatas em relação às causas raciais, na denúncia de discriminação e na luta por direitos à igualdade.

“*O ser na natureza*” é um projeto que remete à sensibilização para o entendimento de um todo, em que o social e o natural se intercomunicam, formando uma teia de relações inseparável. Durante esse projeto acontecem mobilizações sobre a causa ambiental local e global.

Já foram desenvolvidas muitas manifestações, como um abaixo-assinado pela proteção à Amazônia; passeatas pela proteção ao Rio Cocó, à Lagoa da Maraponga, à Lagoa do Opaia; aos recursos hídricos constantemente ameaçados pela especulação imobiliária; a manifestação contra o corte de coqueiros da Beira-mar; a passeata pela limpeza da Praia do Futuro; o protesto contra o envio de lixo radioativo de Goiânia para Jaguaratama, no Ceará; dentre tantas outras manifestações (NASCIMENTO, 2008, p. 150)

Em 2013, cidadãos da cidade de Fortaleza ocuparam durante três meses o Parque do Cocó, região de APA que se situa em uma região central da cidade, em protesto a um projeto da prefeitura de Fortaleza com o apoio do Governo do Estado em que será construído um viaduto cobrindo parte do parque. A prefeitura anunciou o início das obras com a derrubada de aproximadamente 100 árvores. As manifestações ganharam grande destaque na vida social da cidade e, apesar dos vários projetos alternativos elaborados em contraproposta ao projeto da prefeitura, a resposta aos cidadãos que se manifestavam foram desocupações forçadas com

forte carga de violência. A Escola Vila esteve em defesa do Cocó durante muitos momentos da história do Parque, nesse inclusive. Fátima Limaverde participa de grupo ambientalista em defesa do Cocó e traz as problemáticas em torno do resquício do Parque já engolido pelas construções empresariais em torno do Parque. Os alunos se mobilizaram, discutiram no âmbito escolar a questão e organizaram diversas ações-protestos contra a construção do viaduto, como visitas no Parque do Cocó em apoio aos manifestantes e abaixo-assinados contra a construção do viaduto. Pais relataram o quanto seus filhos se comoveram com a questão, estando cientes de tudo o que acontecia em torno da causa.

**Figura 6 - Foto protesto dos alunos VILA após a derrubada das árvores no Parque do Cocó. Na foto a fantasia do Boi-tatá, protetor das florestas, lenda indígena do folclore brasileiro**



Fonte: Página da Escola Vila no Facebook.

Disponível em: [https://www.facebook.com/escola.vila/photos\\_stream?tab=photos\\_albums](https://www.facebook.com/escola.vila/photos_stream?tab=photos_albums)

O projeto “*Ser na natureza*” culmina na semana do meio ambiente. No seminário de fechamento, os alunos enviam cartas às entidades políticas convidando-os para estarem presente em um momento de debate sobre as questões levantadas em suas pesquisas, exercitando a democracia como direito.

No último projeto da primeira unidade de estudo, “*O ser na tradição*”, a escola se debruça sobre os mitos e o folclore brasileiro. Personagens da tradição popular ocupam todo o cenário da escola. Costumes, crenças e manifestações populares nordestinas são contexto para as atividades durante esse projeto. O trabalho no laboratório de farmácia viva com a medicina popular, por exemplo, é relacionado às tradições populares de curandeiros. Outro exemplo é a elaboração de pratos típicos nordestinos no laboratório de saúde e alimentação. Durante esse

projeto acontecem as festas juninas. As famílias trazem pratos típicos e dançam o tradicional forró pé de serra e as crianças aproveitam as barracas de brincadeiras tradicionais das festas de São João nos interiores nordestinos organizadas pelos professores.

**Figura 7 – Foto da “Feirinha do Ceará” organizada pelos alunos do fundamental I, com comidas preparadas pela turma.**



Fonte: Página da Escola Vila no Facebook.

Disponível em: [https://www.facebook.com/escola.vila/photos\\_stream?tab=photos\\_albums](https://www.facebook.com/escola.vila/photos_stream?tab=photos_albums)

A segunda unidade, “*Cuidando do planeta Terra*”, trabalha a ideia de que somos parte de uma grande família humana que habita o mesmo planeta. Aqui é trabalhada a noção de responsabilidade sobre a continuidade da vida e que devemos buscar conhecimentos necessários para a preservação dela. Esta unidade de estudo está dividida em dois projetos: “*Vigilantes do planeta*” e “*Construindo um mundo melhor*”.

No projeto “*Vigilantes do planeta*” os alunos, de todas as turmas, se organizam e assumem o posto de vigilantes de uma das seguintes causas: fauna, flora, habitação, reciclagem, saúde, alimentação, educação e comunicação.

O Projeto “Vigilantes do planeta Terra” acontece bem do período onde as escolas estão trabalhando a independência do Brasil e a gente está trabalhando a vigilância do planeta e do País: como tá a área da educação, da saúde, da comunicação, da fauna, da flora...Então assim, ele acontece nesse período por que é o período da independência do Brasil, que a gente também questiona que independência é essa. (Entrevista Fátima Limaverde)

Durante o projeto os alunos de diferentes turmas se unem em grupos de sua vigilância e desenvolvem suas pesquisas coletivamente. Realizam entrevistas e buscam diversas formas de

coleta de dados para a elaboração de materiais informativos, distribuindo-os pela escola e pelos espaços de convívio. Os alunos se situam diante dos conflitos planetários e se fortalecem enquanto sujeitos de transformação social.

Questões sócio-ambientais como o desemprego, a falta de saneamento, o problema da fome no país, a saúde pública, a educação pública, a baixa qualidade dos programas de diferentes veículos de comunicação, a extinção de espécies, o tráfego de espécies da fauna e da flora silvestre, o problema dos lixos nas grandes cidades, a excessiva produção de resíduos sólidos inorgânicos, todas essas questões e outras mais, já foram levantadas e discutidas durante o projeto “Vigilantes do planeta”. (NASCIMENTO, 2008, p. 159).

O seminário de fechamento deste projeto também conta com a participação de autoridades políticas que discutem, juntamente com os alunos e a partir de suas colocações, estratégias para as problemáticas apresentadas em cada vigilância.

No último projeto, “*Construindo um mundo melhor*”, põe-se em questão que caminhos poderiam ser seguidos para que vivêssemos em um mundo melhor, o que seria um mundo melhor e que homens seríamos nesse mundo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal são exemplos de documentos pesquisados e debatidos durante esse projeto.

Ao final de cada ano a escola organiza, com os alunos do infantil I ao 9º ano, uma apresentação artística em um teatro da cidade, em que possam trazer uma importante questão social que atravessou o trabalho da escola durante aquele ano e que possam também representar a beleza das coisas apreendidas sobre o mundo.

No ano de 2013, a educação infantil homenageou a natureza do Brasil, exaltando suas belezas dos Parques Nacionais através de vídeos, músicas e coreografias dançadas pelos alunos. As pesquisas sobre o tema foram realizadas pelas turmas, explorando o imenso território natural brasileiro.

**Figura 8 – Foto tirada na apresentação de final de ano, em 2013, das turmas de educação infantil.**



**Fonte: Página da Escola Vila no Facebook.**

**Disponível em: [https://www.facebook.com/escola.vila/photos\\_stream?tab=photos\\_albums](https://www.facebook.com/escola.vila/photos_stream?tab=photos_albums)**

As turmas do fundamental encerraram o ano apresentando um teatro com um tema ficcional, em que inventaram o ano 2070 e um planeta com condições insuportáveis para a vida humana. Entrecruzando, trabalharam também sobre a atualidade do nosso país, denunciando a destruição dos recursos naturais, a desigualdade social e os problemas políticos do nosso país, impulsionando ao desejo de mudança e justiça.

**Figura 9 – Foto tirada na apresentação de final de ano, em 2013, das turmas do ensino fundamental**



Fonte: Página da Escola Vila no Facebook.

Disponível em: [https://www.facebook.com/escola.vila/photos\\_stream?tab=photos\\_albums](https://www.facebook.com/escola.vila/photos_stream?tab=photos_albums)

### **6.5. Rotina da Escola Vila e os laboratórios**

A Escola Vila trabalha com o berçário, recebendo crianças a partir de quatro meses, com a educação infantil I, II, III, IV e V, e com o ensino fundamental I e II, que são as turmas do 1º ao 9º ano. As crianças saem do berçário para o infantil I quando desenvolvem com segurança o caminhar. O infantil I trabalha com crianças de até 2 anos de idade. O infantil II com crianças de 2 e 3 anos, no infantil II de 3 e 4 anos, no infantil IV de 4 e 5 anos, no infantil V de 5 e 6 anos, no 1º ano de 6 e 7 anos, completando o ciclo inicial do processo de alfabetização. No 2º ano os alunos têm 7 e 8 anos, no 3º ano 8 e 9 anos, no 4º ano 9 e 10 anos, no 5º ano 10 e 11 anos, no 6º ano 11 e 12 anos, no 7º ano 12 e 13 anos, no 8º ano 13 e 14 anos e no 9º ano 14 e 15 anos.



No ano de 2013, a Escola Vila tinha 327 alunos. São 133 alunos na educação infantil com 10 turmas e 194 alunos no ensino fundamental I e II, com 11 turmas. As turmas têm uma média de 10 a 18 alunos.

As aulas acontecem no período da manhã e o turno da tarde funciona para os alunos que ficam em tempo integral na escola, realizando atividades paralelas. As aulas começam às 7:20 da manhã e vão até 11:50. Nessas 4 horas e meia, os alunos ocupam diferentes espaços, não se limitando somente à sala de aula.

As turmas do infantil I até o 1º ano alternam um período da manhã com atividades na sala e outro em atividades que acontecem no quintal, onde realizam diariamente as aulas de laboratórios e as oficinas de mesa de tinta, baú de fantasias, recreação e sucata. Nas turmas de infantil I, II e III, as aulas em sala são guiadas por uma bússola que orienta o professor a desenvolver atividades importantes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, em atividades de matemática e de linguagem adequadas ao estágio cognitivo das crianças. A partir do infantil IV até o 1º ano as aulas em sala são guiadas pelos exercícios da apostila de cada projeto da coleção “Cuidando do Planeta Terra” e por atividades diversificadas, sempre atendendo ao trabalho com elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e do raciocínio lógico.

Duas vezes por semana, com duração de 50 minutos, os alunos acompanham aulas complementares com os professores de música e de corpo, na sala de aulas complementares. No quintal não há tempo livre de recreio como nas escolas convencionais, a todo momento o professor desenvolve atividades com as crianças, brincando junto, acompanhando todo o processo das brincadeiras, utilizando-se delas como ferramenta de aprendizagem. Toda sexta-feira as turmas se revezam no preparo de uma peça teatral que é apresentada no último momento do dia para as outras turmas do infantil. O quintal se modifica a cada atividade planejada pelos professores do infantil.

**Figura 10 – Fotos do quintal da Escola Vila.**



**Fonte:** Página da Escola Vila no Facebook.

**Disponível em:** [https://www.facebook.com/escola.vila/photos\\_stream?ref=ts](https://www.facebook.com/escola.vila/photos_stream?ref=ts).

No ensino fundamental, a sala de aula também não é o único espaço onde acontecem atividades. As turmas se dedicam diariamente, durante 50 minutos, para um tipo de arte: teatro, música, corpo, artes plásticas e artesanato, em salas específicas, com professores diferentes para cada atividade. Os alunos escolhem no primeiro bimestre em qual oficina permanecerão e revezam num período de um bimestre, escolhendo uma oficina de que ainda não participou. No final do ano, cada aluno terá participado de todas as quatro oficinas. Há ainda as aulas de inglês em uma sala específica e as aulas educação física, que acontecem na quadra. Os laboratórios acontecem três vezes na semana para o fundamental I, durante 30 minutos e duas vezes para o fundamental II, durante 50 minutos.

Os professores em sala de aula também são orientados a fazerem atividades com o corpo no início de todas as manhãs, utilizando também os diferentes tipos de artes para envolver os conteúdos trabalhados em sala de aula com uma prática. Grande parte do conteúdo das apostilas já orienta as atividades envolvendo brincadeiras, experimentos e artes.

No fundamental I o professor é polivalente, permanecendo em uma sala única, que é a sala de cada turma. Além dele, existem os professores das aulas complementares. No fundamental II, há um professor para cada disciplina, que permanecem nas salas temáticas de cada disciplina e quem muda são as turmas, que estão sempre em movimento pela escola se direcionando para as aulas em cada horário específico. Além disso, existem as aulas de desenvolvimento humano, ministradas por uma psicóloga que trabalha com dinâmicas variadas, gerando questionamentos e reflexões sobre seus processos e as aulas de filosofia, com um professor de filosofia.

## **Laboratórios**

Todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando

Paulo Freire

A formação de um sujeito criativo exige exercício cotidiano. Na compreensão de que o ser é inacabado e em constante processo de construção, é na experiência imediata, no arriscar-se, que ele amadurece como ser criativo. Em vista disso, a Escola Vila organizou em seu currículo momentos privilegiados de práticas em laboratórios, onde os conteúdos formais e os assuntos da atualidade dialogam num fazer coletivo em que alunos criam, experimentam e conhecem o mundo “com as mãos”. Freire (1979, p. 13) diria que “em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico do criar”.

Ligadas aos projetos, as atividades em laboratórios de “fauna”, “farmácia viva”, “horta”, “pomar”, “saúde e alimentação”, “jardim”, “manutenção” e “tecnologia alternativa”, pertencem à rotina diária dos alunos. Em uma relação transversal com os conteúdos formais os alunos se apropriam de um conhecimento construído, inventado, experimentado ali, na ação, através de pesquisas desenvolvidas e aplicadas nos campos de laboratório.

A relação com a realidade imediata e a articulação desta com outras possibilidades do real, a ruptura com a ideia de dissociação entre teoria e prática e o comprometimento explícito com a criação de uma outra sociedade fazem desta lista de princípios uma possibilidade de se pensar em outra educação para a construção de “um outro mundo possível”, de mais equilíbrio e respeito mútuo entre diferentes sujeitos, individuais e coletivos. (OLIVEIRA, 2007, p. 20)

Segundo depoimento da diretora Fátima Limaverde, as práticas de laboratório são a alma da escola Vila. A criação dessa rotina é um peculiar e importante recurso da metodologia pedagógica criada pela escola. É quando se formam pesquisadores questionadores, pois vivenciam os processos do conhecimento. Os alunos planejam a ação, experimentam, observam, registrando diariamente a evolução das etapas. Dessa forma, a partir de um contato empírico, podem gerar reflexões e conclusões coerentes com suas práticas, que é cuidadosamente articulada com conteúdos formais de maneira transdisciplinar, ao mesmo tempo articulada com os temas do projeto. A experiência do conhecer vira uma vivência estética, pois passa pelo sensorial e pelo emocional, em que os alunos celebram a realização do planejamento das experimentações. Os laboratórios trazem a chance de que os alunos compreendam que é no comprometimento do próprio fazer que a experiência ganha sentidos. O conhecimento nasce da vivência e não de teorias abstratas, estas, por vezes, inalcançáveis à compreensão da criança por falta da manifestação da experiência estética sentida e, portanto, passível de ser compreendida.

Desde o início os laboratórios fazem parte, a gente chamava até de departamento da horta, departamento do jardim, e tal. A gente usava esse nome, depois vimos que esse nome não combinava com o trabalho, aí passamos a chamar de laboratórios. Como a gente trabalha a questão da saúde de da alimentação, a gente via a importância das crianças passarem a ver o quanto que legumes e verduras são importantes pra sua saúde. A gente vê o distanciamento delas em relação a esses tipos de alimento, exatamente por que tão acostumando a alimentos mais industrializados, por que os pais compram e eles vão preferir o biscoito recheado em vez de uma banana. Então, isso é uma educação do consumismo mesmo, do capitalismo que a gente tá envolvido, mas no fundo quando a criança planta uma cebolinha, ela vai querer experimentar a cebolinha que ela plantou, a cenoura, e isso é uma forma dela também saber que ela é capaz de produzir um alimento pra ela mesmo em casa. Um tomatinho plantado tanto ele embeleza o seu apartamento e ainda é um alimento, ou um chá, uma babosa, que você tenha como um vaso de planta que você pode numa hora que se queima usar a babosa, e ela tá lá enfeitando o seu apartamento. Então, como trazer pras crianças as coisas que a gente acha importante? Por exemplo, as tecnologia alternativas, ou ter o cuidado com essa produção de lixo em casa, com a coleta seletiva, de usar o mínimo possível o descartáveis, toda essa questão... A gente tem a sorte de ter vários tipos de frutas no nosso pomar e eles mesmos já plantaram outros e já viram nascer, aprenderem a gostar desses alimentos. A gente faz esse trato com eles de esse momento de estar na

escola ser um momento de cuidar da sua saúde também, com o trabalho de corpo também, fazendo yoga, respiração, relaxamento, biodança, coisas desse tipo. Então o que faz bem, a gente trouxe como currículo pra escola, são atividades que vão fazer parte da vida deles. No momento que eles precisarem fazer aquilo, eles vão saber fazer, vão ter a capacidade de fazer. (Entrevista Fátima Limaverde)

Os espaços da escola são voltados para essa prática cotidiana, de experimentações e descobertas. Um espaço onde habitam um jumento, tartarugas, galinhas, patos, uma cabra, compõe o cenário da escola, em que as crianças desenvolvem suas percepções e conhecimentos sobre a vida animal. Muitas árvores frutíferas são cultivadas no terreno da escola, formando um pomar, em que as crianças percebem o tempo das frutas e seus sabores. Há o espaço da farmácia viva, onde cultivam plantas medicinais para uso próprio. Ao lado, uma horta cultivada pelos alunos, onde também desenvolvem experimentos de tecnologias alternativas para a agricultura. Existem os jardins fixos e os jardins criados pelas crianças, que aprendem a amar a beleza da natureza, cultivando-a e multiplicando-a. Cuidam da saúde e da alimentação em trabalhos para o corpo, conscientizando-se da importância da saúde. O laboratório de manutenção os faz cultivar o sentimento de pertencimento, zelando e preservando o espaço comum. Em diversos tipos de experimentos em tecnologias alternativas, exercitam a criação de tecnologias condizente com a preservação da natureza. São tecnologias de reciclagem ou de aproveitamento dos recursos com a inteligência da preservação, que reverterem o processo destrutivo das tecnologias descompromissadas com o meio ambiente.

**Figura 11 – fotos de das aulas de laboratório na Escola Vila.**



Alunos em contato com os animais do zoológico da Vila



Manutenção da horta pelos alunos



Alunos aprendendo a fazer o próprio alimento



Laboratório de Saúde e alimentação



Placas fabricadas pelos alunos para a horta



Distribuição de mudas da farmácia viva, produzidas pelos alunos



Experimento de biodigestor no laboratório de Tecnologia Alternativa



Espaço da horta - horta mandala



Experimento de decomposição no laboratório de Tecnologia Alternativa

**Fonte: Página da Escola Vila no Facebook.**

**Disponível em: [https://www.facebook.com/escola.vila/photos\\_stream?tab=photos\\_albums](https://www.facebook.com/escola.vila/photos_stream?tab=photos_albums)**

As atividades são planejadas conjuntamente, criando-se estratégias coletivas, dividindo funções, vivendo a experiência em suas diferentes etapas, concluindo-a passo a passo. Nas turmas do infantil, os temas dos laboratórios alternam semanalmente, com atividades que duram em média de 20 minutos, desenvolvidas pela professora da turma, seguindo a compreensão de Demo quando afirma que “de acordo com os níveis, tais desafios precisam ser modulados convenientemente. Assim, elaboração própria no pré-escolar significa capacidade de expressão criativa com base lúdica” (DEMO, 2000a, p. 217). No fundamental I as turmas permanecem durante um mês em cada laboratório, complexificando o trabalho que acontece três vezes na semana em atividades que duram em média 20 minutos, também com a professora da turma. Já os alunos do fundamental II avançam suas pesquisas de laboratório tendo aula duas vezes por semana, durando 50 min, com um professor exclusivo para desenvolver essas atividades. Nesse caso, os nomes e os objetivos dos

laboratórios se diferenciam por uma necessidade de atualizar e expandir os conteúdos. No momento, Morena Limaverde, filha da diretora e ex-aluna Vila, assume as turmas de laboratório do fundamental II. Segue abaixo um importante relato de sua prática, que retrata os fundamentos do trabalho nos laboratórios:

No fundamental II eu tô fazendo uma pesquisa pra saber qual a forma de envolver mais eles, por que se eu for falar que é “horta”, “farmácia viva”, “pomar”, eles vão dizer “Ai, tia! Desde que eu tinha 1 ano de idade é a mesma coisa!”. Então eu percebi isso e comecei a mudar trazendo questões da permacultura. Isso faz três anos que mudou, só que eu fiquei só um ano com as turmas, depois eu fui pro infantil, depois eu voltei, mas enquanto isso a formação permaneceu só que não produziram da forma como eu produzo, mas eu entendo, por que eu vivenciei essa forma de educação a minha vida toda. O que acontece, no 6º ano eu tô fazendo alguns testes. Primeiro a importância de trabalhar e fortalecer o grupo. Como nos laboratórios a gente usa muitas ferramentas, eu tinha que sentir uma confiança no grupo. Então a gente trabalhou no início do ano danças circulares e a gente fez muitas atividades de concentração. Aí depois a gente começou a fazer umas plaquinhas individuais, eles iam pregar um pedaço de madeira, lixar, botar o nome deles, furar, botar cordinha com trança, pinta, usar o pirografo e levar pra casa. Essa produção foi bem lenta, por quê? Por que toda vez que acontecia alguma coisa na turma que eu via que poderia machucar alguém a gente parava a aula, aí depois a gente retomava e tarará. Então é um jogo mesmo, você tem que ir jogando. Aí eu percebi a importância de fazer atividades individuais no 6º ano e não em grupo. Por que eu acho que primeiro eu preciso saber o que eu sou capaz de fazer, depois eu vou pro grupo. Sozinho eu tenho que descobrir coisas, entende? Aí, fomos fazer uns caixotinhos de madeira individuais. O que aconteceu? Quando eles começaram a fazer os caixotes individuais a gente já tinha feito muita dança circular, já tinha apresentado a dança no São João e então eles começaram a perceber e a olhar pro outro. “Poxa, como o Paulo conseguiu fazer isso? Ei, Paulo, me ajuda?”. Aí esses caixotinhos, tu viu, né? Cada um pega o seu, pega o seu material, vai lá e trabalha. Tem hora que eu fico só ali olhando. Eles tão concentrados ali, ajudando e fazendo, fazendo junto ou individualmente. É mais assim, cada um com o seu próprio objeto, individualmente no sentido de introspecção, por que tem aquele momento de olhar aquilo ali e dizer pra si “eu não vou conseguir fazer isso”, mas depois consegue ir lá e fazer. Eles estão um do lado do outro e vendo formas diferentes de fazer. Outra coisa também é que só pode levar quando todo mundo terminar, por que aí a gente mantém essa energia ali, todo mundo trabalhando, aí, os que acabaram vão ajudar os que ainda não terminaram. Antes eu tinha que pegar material por material e entregar na mão deles. Hoje eu sinto uma confiança muito grande neles. Às vezes, um se isola, às vezes, um pede pra sentar mais distante pra se concentrar. A gente vê que cada caixotinho ali é a pessoa, tem uns totalmente malucos e outros bem certinhos, milimetricamente calculados. Eu entendi que no 6º ano tem que fazer isso. Quando começaram a acontecer as manifestações, eu comecei a trazer os vídeos que estavam saindo no facebook, as matérias e tal. Então a gente começou uma nova abertura pra aula de laboratório, isso vale pras outras séries, que foi o que? Os primeiro 10 minutos da aula a gente ficava só no diálogo. Às vezes passava muito mais do que 10 minutos e 10 minutos ficava de prática e a maior parte de diálogo. E como é que eu fui fazendo isso? Eu falava “Gente alguém tem alguma notícia?” E eu vou sendo sincera e quando eu não tenho notícia eu digo “Hoje quem trouxe a notícia foi o Rodrigo”. Então eles chegam na sala de aula dizendo “Tia eu hoje tenho uma notícia!” e aí a gente senta pra todo mundo escutar a notícia e dessa notícia eu tendo puxar reflexões sobre outras aéreas. Tanto que na avaliação de um dos meninos ele colocou assim “A Morena tem um auto-conhecimento sobre tudo”. Por quê? Por que a gente pega um tema e vai indo. E aí sempre a conclusão desse tema é retornar,

“Mas por que a gente tava falando disso mesmo?”. Aí a gente vai fazendo o caminho inverso e quando acaba a gente vai pra prática. Eu já percebo que quando a turma do 6º ano de agora chegar no 7º vai ser diferente, por que o 7º ainda precisa eu dizer “Cara, vai lá, ajuda o teu grupo”, por que eu não fiz o trabalho que eu tou fazendo no 6º ano com eles. Eu tenho certeza, isso aí é um estudo que eu quero fazer, por isso eu quero pegar essa turma que tá no 6º e trabalhar com eles até o 9º. No 7º ano a gente divide grupos já no início. Pra mim, essa é a parte mais importante da aula. Eles se dividem e ficam juntos o projeto inteiro até terminar o trabalho. Nesse semestre a gente fez uma formação de grupo bem arriscada que eu senti que mexeu com o grupo. Eu pedi pra quatro pessoas que sentiam dificuldade de se relacionar no grupo pra se levantar. Levantaram duas, as outras duas o grupo elegeu. E eu pedi pra essas quatro pessoas convidassem as pessoas que eles tinham mais dificuldade de trabalhar junto, era de se expor mesmo. Foi difícil, mas aí eu fui conversando, “Galera, a gente tá fazendo isso por quê?”. Aí deu certo, foi ótimo esse trabalho. Outro grupo que fiz foi pedindo pra escreverem num papel escondido o seu nome embaixo e o nome de duas pessoas que você gostaria de conhecer melhor, mas que por algum motivo você não pôde se aproximar delas. Na mesma turma, foram umas quatro formas diferentes de divisão pra ficar uns dois meses juntos. Então a gente fez um projeto que terminou, agora a gente vai iniciar outro projeto que eles vão escolher um lugar da escola que eles sentem que precisa ser trabalhado e eles vão criar um projeto pra aquele lugar de acordo com as técnicas que a gente usou no primeiro projeto. E a conclusão é que cada um vai fazer uma mini horta pra sua casa, então a gente vai criar uma estrutura pra eles levarem pra casa um pé de cebolinha, tomatinho e tal. O 7º ano é só horta, o ano inteiro, a gente estudou lixo e horta. O 8º ano são só projetos de tecnologia: o forno solar, a lâmpadas de garrafa pet com água, o desidratador, a “piavadra” (a água da pia que vai pra caixa da privada). Eles que fizeram tudo, a única coisa que eu ajudei foi fixar a pia lá. Essa turma precisa muito de dinâmica, pra ficar mais coesa, e eu também trago muitos vídeo o tempo inteiro. O que eu vejo é que tem coisa que fiz com o 6º que eu deveria ter feito com o 7º e isso eu tou observando como um estudo. No 9º ano, a ideia é que eles façam tudo o que eles fizeram ao longo dos laboratórios dos anos passados, sozinhos, na pura autonomia, que eles cheguem na sala e digam, “Eu vou fazer o lambedor pra levar pra barraca”, ou “Eu vou utilizar o desidratador pra fazer isso pra levar pra barraca”. A barraca é deles. O 9º ano trabalha no feirão solidário, organizando tudo, faz o estudo da economia solidária e a produção do evento. É autogestão mesmo, de produzir coisa e levar pra barraca. Aí o que eu acredito, que quando o 6º ano chegar no 9º, diferente do que acontece hoje, que eu ainda tenho que trazer ideias pra eles fazerem, eles vão saber o que fazer. Eles vão conseguir olhar pro material e saber o que fazer. O 6º ano a gente tá fazendo uns diários de registro. Então o meu pensamento é assim: 6º ano, a descoberta do eu, do que eu consigo do que eu posso fazer, desmistificando a história que eu tenho que comprar, e desenvolver a ideia de que eu posso fabricar aquilo que eu quero. O 7º ano produzir pra comunidade, o 8º ano inovar tecnologia e o 9º ano autonomia total dentro da escola! Eu não faço absolutamente nada, mas n-a-d-a, nada! Se eu quiser ficar sentada olhando eu fico, entende? Por que eles entenderam o recado. Aí a gente trabalha três palavras no 9º ano o tempo inteiro: iniciativa, autonomia e responsabilidade. Toda vida que acontece alguma coisa eu falo “faltou o quê?”, aí eles falam “iniciativa”, por exemplo. Eles já sabem olhar pra si. É o autoconhecimento pra conquista do conhecimento. (Entrevista Morena Limaverde)

Muito se cria nas práticas de laboratório, inclusive metodologias pedagógicas, sendo necessária a presença e o comprometimento de professores e alunos para que a vivência aconteça. Como se pode perceber através do relato de Morena Limaverde, a formação do grupo e a fortificação dos laços de confiança são elementos fundamentais para essas práticas



em laboratório, refletindo diretamente no tipo de relação que se constrói pela colaboração entre alunos, e entre alunos e professores, gerando a formação de um grupo que trabalha em função do que se determina coletivamente. Além de se formarem sujeitos capazes de fazer o que desejam, o que planejam e o que acham necessário, formam-se sujeitos ativos que se direcionam para um plano social coletivo, em busca do que é melhor para todos, construindo um mundo melhor em suas atitudes cotidianas.

A seguir, o texto de uma aluna que relata a experiência de uma turma do 2º ano que vivenciou o plantio de feijão e que enfrentou desafios causados pelo surgimento de pragas. A turma se mobilizou intensamente para o cuidado de sua plantação, conquistando conhecimentos para a sustentação do plano. No final, podemos conferir, através das fotografias, uma experiência positiva que resultou em uma panela de um bom baião de dois preparado pela turma.

**Figura 12 – Quadro de fotos com relato de uma aluna sobre uma experiência de laboratório vivenciada na Escola Vila.**

**PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Título: O pé de feijão de outro mundo.**  
**Texto de Luisa Xavier Simões, 7 anos. 2º ano Lua.**

Era uma vez uma menina chamada Luisa Xavier Simões. Ela preparou a terra toda bonitinha pro seu feijão. Depois de alguns dias o feijão ainda não tinha nascido. Ela ficou desesperada, mas aconteceu o impossível: o feijão dela nasceu. Os feijões de todo mundo já estavam grandinhos e começou a 2ª etapa, arrumar o lugar para transplantar os feijões, mas achamos. A tia disse: todos os feijões são de todo mundo. Cada vez os feijões estavam mais e mais altos.

Um dia vimos uma coisa preta que estava comendo o nosso feijão e não sabíamos o que era. A tia explicou tudinho, eram pragas que comiam as plantas. Ela pediu para nós pesquisarmos o que eram pragas e como tirava. No dia seguinte veio um monte de respostas. A tia ficou louca e ao mesmo tempo feliz, mas uma pessoa pesquisou a receita assim: algodão, álcool e água e a borra de café e depois de algumas semanas já estava quase nenhuma praga por que todos ajudaram.

A tia Dani estava preocupada porque as flores não estavam nascendo e aí outro impossível aconteceu: depois de duas semanas várias florzinha começaram a nascer. A tia Dani ficou muito feliz e toda a turma também. Mesmo com as pragas comendo os feijões a gente conseguiu salvar as plantas no período das pragas. As que mais lutaram para as pragas saírem foram a Ingrid e a Beatriz Cândido. Mas se não fosse toda a turma ajudando não sei o que seria do pé de feijão.

Flores e flores pra todos os lados e algumas flores caíndo para as vagens nascerem. No dia seguinte a tia reuniu todo mundo e mostrou várias vagens bem pequeninas e foram crescendo crescendo e crescendo.

A gente foi arrancando as mais sequinhas e uma vargem deu mais ou menos 20 feijões. Depois a tia decidiu fazer o baião de dois, mas ela achou que o tanto de feijão não ia dar, mas deu no dia do baião. Cada um abriu umas duas vagens e as cascas a gente reaproveitou Deu todas as cascas de feijão para a Bela flor. Pelo menos eu acho que ela não comeu todo, mas tudo bem. A ideia foi da tia Zilma, uma professora que estava do lado da gente na hora da tia separar as tarefas.

Ela deixou pra eu amassar o alho e meu olho ardeu chorei, mas a tia me deu um fósforo porque da outra vez que a tia fez o feijão ela deu um fósforo pra cada um e ninguém chorou e essa ideia foi da tia Evilane.

A Tãmisa, Ingrid e Beatriz que estavam do meu lado cortando a cenoura a unica que chorou foi a Tamisa por causa do alho e a Ana Bela, Gigi e Biatriz Candido estavam cortando a cebola. A Gigi não aguentou e foi direto lavar o rosto e eu que fiquei no lugar dela.

O Gustavo , Jose e o Walmir estavam cortando o tomate o Bernardo e o Jose estavam cortando o pimentão, a Malu o coentro e eu lavei o feijão a Ana Bela e a Beatriz Candido lavaram o arroz e deixamos na panela pra cosinhar, enquanto a gente fazia a pesquisa da apostila. Minha barriga estava roncando e estava morrendo de fome mas aguentei.

A Ingrid falou assim: O feijão esta pronto!!! E todo mundo correu para a cozinha e pediu mais. Estava ótimo e eu fui entregar o baião pra a tia Evilane e todo mundo ficou pedindo e eu dei pra algumas pessoas...e talvez vai ter mais feijão no ano que vem!



Fonte: Página da Escola Vila no Facebook.

Disponível em: [https://www.facebook.com/escola.vila/photos\\_stream?tab=photos\\_albums](https://www.facebook.com/escola.vila/photos_stream?tab=photos_albums)

## 6.6. Material didático e de avaliação (FAI)

Onde há o grande criador, não surgem atualizações.  
Onde o conhecimento é dado, não criam-se atualizações.

Sennett

Para dar suporte à sua proposta pedagógica, a Escola Vila passou por várias etapas de construção do próprio material didático. A escola passou dez anos trabalhando somente com a educação infantil. Depois, por uma promessa feita aos pais, Fátima Limaverde estendeu o trabalho para as turmas do fundamental I e, num outro momento, para as turmas do fundamental II. Com as turmas do fundamental, a escola tentou trabalhar, durante os dois primeiros anos, com o material didático comum fornecido pelas editoras, mas diante de inúmeros conflitos com aquele formato disciplinar, a escola decidiu arriscar na criação do material didático próprio.

Organizaram todo o conteúdo formal definido pelo MEC em apostilas, as quais eram produzidas pela escola de forma alternativa. Posteriormente foram registradas pelo ISBN, compondo a coleção do material didático transdisciplinar “Cuidando do Planeta Terra”, publicada pela Editora da Vila, que foi estruturada para atender a necessidade da escola de produzir o próprio material.

A escola assume com grande força sua proposta pedagógica por meio da produção do material didático próprio. Deixando de usar o livro didático fragmentado por disciplinas e trabalhando com apostilas para cada projeto, viram que os alunos passaram a assimilar a aplicabilidade dos conteúdos que estão sempre contextualizados com o tema do projeto e com as atividades de práticas coletivas ligadas aos objetivos de cada projeto.

A interação dos alunos é de extrema relevância e bastante incentivada nas atividades propostas na Coleção. Geralmente as atividades são propostas ao grupo, e não ao aluno individualmente. As atividades coletivas são, portanto, parte do processo de aprendizagem. Todo esse processo é mediado pelo professor que tem como objetivo observar as discussões dos grupos a fim de verificar o grau de desenvolvimento dos conteúdos de cada estudante. A Coleção Cuidando do Planeta Terra visa, dentre outros objetivos, envolver a escola, a família e a comunidade no andamento dos

projetos e principalmente no apoio didático uniforme, a fim de que professores e pais possam ter coerência didática ao lidarem com o aluno. (<http://www.escolavila.com.br/material-didatico/>)

As aulas partem do tema relativo ao projeto, com conteúdos de matemática, linguagem, ciências e estudos sociais trabalhados de forma contextualizada e transdisciplinar. Em todas as turmas os alunos se organizam em grupo, e a primeira parte do dia há o momento de compartilhar o que foi estudado em casa, como um momento de tomada de consciência e como uma forma de aproximação do professor com o que o aluno produziu de conhecimento. A matemática é trabalhada contextualizada em brincadeiras de lógica. Os estudos de ciência se relacionam com os elementos da mãe Terra. Os estudos sociais são vistos como ampliação de horizontes e os estudos de linguagem são relacionados com os temas dos projetos, gerando momentos de reflexão crítica e conscientização. Dessa forma, a escola procura dinamizar os conteúdos, criando um contexto criativo na sala de aula.

<h1>Sumário</h1>	
Av LA <b>1</b>	<p>Matemática: Proporções/Frações Corpo Humano [Sistema reprodutor]</p> <p>Ciências: Projeto</p> <p>Estudos Sociais: Projeto</p> <p style="text-align: right;">pág. 11</p>
Av LA <b>2</b>	<p>Linguagem: Separação Silábica/Leitura e Interpretação Textual Significado das palavras/Classe de palavras/ Verbo</p> <p>Matemática: Frações/Proporções/Frações</p> <p>Estudos Sociais: Valores Humanos</p> <p style="text-align: right;">pág. 18</p>
Av LA <b>3</b>	<p>Linguagem: Leitura e Interpretação Textual/Produção de texto</p> <p>Matemática: Frações</p> <p>Estudos Sociais: História do Brasil [Colonização]</p> <p style="text-align: right;">pág. 26</p>
Av LA <b>4</b>	<p>Matemática: Frações/Proporções</p> <p>Estudos Sociais: História do Brasil [Brasil Colônia]</p> <p style="text-align: right;">pág. 33</p>
Av LA <b>5</b>	<p>Linguagem: Leitura e Interpretação Textual</p> <p>Matemática: Fração/Medida de tempo/Subtração</p> <p>Ciências: Corpo Humano [ Sistema Locomotor]</p> <p>Estudos Sociais: História do Brasil [ Brasil Colônia]</p> <p style="text-align: right;">pág. 40</p>
Av LA <b>6</b>	<p>Linguagem: Leitura e Interpretação Textual</p> <p>Matemática: Medida de tempo/ Multiplicações/ Frações</p> <p>Estudos Sociais: História do Brasil [Regência]</p> <p style="text-align: right;">pág. 47</p>
Av LA <b>7</b>	<p>Linguagem: Leitura e Interpretação Textual/ Produção de texto [Informativo]</p> <p>Matemática: Proporção/Fração/ Porcentagem</p> <p>Estudos Sociais: Brasil Atual [Educação]</p> <p style="text-align: right;">pág. 51</p>
Av LA <b>8</b>	<p>Linguagem: Opinião de Texto [Opinião]/Foco Narrativo</p> <p>Produção de Texto [Carta]</p> <p>Matemática: Frações [Equivalência]/Ordenação</p> <p>Ciências: Corpo Humano [Relações]</p> <p>Estudos Sociais: Brasil Atual [Educação]</p> <p style="text-align: right;">pág. 58</p>
Av LA <b>9</b>	<p>Linguagem: Leitura e Interpretação Textual</p> <p>Matemática: Frações [Porcentagem]</p> <p>Estudos Sociais: Brasil Atual [Comunicação]</p> <p style="text-align: right;">pág. 65</p>
Av LA <b>10</b>	<p>Linguagem: Produção de Texto [Diálogo] [Opinião]</p> <p>Matemática: Frações [ Simplificação]</p> <p>Ciências: Corpo Humano [ Sistema Respiratório]</p> <p>Estudos Sociais: Brasil Atual [Meios de comunicação]</p> <p style="text-align: right;">pág. 71</p>
Av LA <b>11</b>	<p>Linguagem: Leitura e Interpretação Textual/ Produção de Texto [Carta]</p> <p>Matemática: Frações [Porcentagem]</p> <p>Estudos Sociais: Meios de Comunicação [ Internet]</p> <p style="text-align: right;">pág. 76</p>

Figura 13 - Sumário que ilustra como se organizam as disciplinas e os conteúdos trabalhados em uma apostila da Coleção Cuidando do Planeta Terra.

Fonte: Site da Escola Vila.

Disponível em: <http://www.cuidandodoplanetaterra.com.br/>

Coerente com sua proposta de metodologia de ensino, a Escola Vila desenvolveu um tipo de avaliação que leva em consideração não somente os conteúdos formais, mas no desenvolvimento global do aluno, compreendendo a aprendizagem como um processo gradual em que o conhecimento deve ser um suporte para a vida social do aluno. Portanto, os aspectos de sociabilidade, como de participação e colaboração nos projetos coletivos, são de grande importância para a concepção de avaliação da Escola Vila.

A Avaliação na Educação Infantil é realizada bimestralmente através de uma ficha desenvolvida pela escola chamada FAI - Ficha de Acompanhamento Individual - e de relatórios individuais, em que o professor descreve o que vem percebendo do desenvolvimento cognitivo, motor e social do aluno. O professor reúne as atividades de desenho e de leitura e escrita dos alunos, para que ele, juntamente com os pais, possa perceber o desenvolvimento cognitivo da criança. No relatório são considerados os aspectos sociais de participação, interação com o grupo, expressão da criatividade, dificuldades e outros aspectos pessoais da criança observados pelo professor.

Na Educação Infantil, a FAI é composta por tópicos que dizem respeito às áreas de motricidade, de formação de hábitos, de cognição (com conteúdos de matemática, linguagem, ciências e estudos sociais) e de desenvolvimento socioemocional. Os itens a serem avaliados são descritos detalhadamente, representando os conteúdos dessas quatro áreas que foram trabalhados com cada criança.

A FAI é uma avaliação qualitativa e processual, que contempla todos os conteúdos previstos no currículo, necessários em cada etapa de desenvolvimento da criança. Cada aluno possui sua ficha, que é preenchida pelo professor e bimestralmente é apresentada aos pais, num momento de reunião em que no diálogo entre educadores pais e educadores professores, pode-se construir uma consistente percepção sobre o desenvolvimento da criança. Os itens da ficha são preenchidas por siglas que indicam se o alunos atingiu satisfatoriamente o objetivo (S), se o aluno está em fase de apreensão do conteúdo, embora ainda não domine (FA), se o aluno ainda não indicou a apreensão do conteúdo (AN) e se o conteúdo ainda não foi trabalhado até aquele momento (NT),

Os alunos do fundamental I e II também vivenciam o mesmo processo qualitativo e processual de avaliação, com os relatórios e preenchimento das FAIS bimestralmente. Entretanto, trazem uma diferença indispensável à concepção pedagógica da escola, que inclui

o processo dos alunos de autoavaliação e da avaliação do grupo em relação à participação do aluno nos trabalhos coletivos.

Os conteúdos das disciplinas de linguagem, matemática, estudos sociais e ciências são avaliados pelo professor (AP) pelo próprio aluno (AA), sendo concedido o legítimo direito do aluno aprender a reconhecer suas etapas no seu processo de aprendizagem. As questões socioemocionais são avaliados pelo professor (AP) pelo próprio aluno (AA) e pelo grupo (AG).

Em cada item atribui-se pontuações. O aluno se autoavalia (AA) entre 0 a 5 pontos, o professor avalia o aluno (AP) também de 0 a 5 pontos e o grupo avalia cada aluno (AG) de 0 a 3 pontos. Em seguida é aplicada uma fórmula considerando as pontuações de AA, AG e AP, tendo maior peso a avaliação do professor, que não deixa de ter a responsabilidade de ponderar e conduzir o processo de forma equilibrada. O professor se baseia no acompanhamento que faz de cada aluno, considerando as atividades que sondam o nível de aprendizado dos conteúdos, o comprometimento do aluno com suas tarefas, trabalhos em grupo, pesquisas dos projetos, participação e colaboração nas atividades de grupo, nos laboratórios e nas aulas complementares de artes.

## 7. PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: MÉTODOS PARA O ESTUDO DE CASO E ANÁLISE DE CONTEÚDO

Considero aqui a palavra *percurso* em seu sentido de caminho feito. As decisões tomadas em relação a esse caminho metodológico surgiram no próprio ato de fazer, de percorrer o desconhecido e de lidar com os elementos que aparecem no próprio ato de percorrer. Entretanto, metodologicamente, é preciso seguir – ou criar - definições mais seguras, com rotas definidas em seu começo, meio e fim. Demo (1981, p. 65) nos situa diante de “uma sociedade muito mais interessada em institucionalizar seus valores dominantes e em sancionar comportamentos desviados, do que em cultivar a criação da novidade inventiva”. Lidamos, portanto, com dificuldades e facilidades em definir metodologias, pois temos que nos encaixar nos modelos ao mesmo tempo em que os modelos nos dão pontos de partida seguros.

Etimologicamente, metodologia contém a ideia de *caminho a ser seguido*, aparecendo o metodológico à luz de uma tonalidade moralizante, à medida que se oferece como delimitador profissional de terras: as científicas e as não científicas, de acordo com o maior ou menor seguimento das regras e ações. (...) Nisto se esquece que a Metodologia é apenas instrumental para a pesquisa, nunca a própria pesquisa. Assim, existe uma dificuldade real de se adequar a preocupação metodológica com a criatividade científica, se a definirmos como uma construção para além da tautologia e da repetição do já dito, mais baseada na espontaneidade que nos cerceamentos, capaz de ver no método uma potencialização do inventivo e nunca a esquizofrenia da obsessão por normas perfeccionistas. (...) Ademais, a aceitação de norma de conduta não precisa correlacionar-se obrigatoriamente com a apatia e a manipulação. (DEMO, 1981, p. 66)

As exigências das normas metodológicas, ao procurar guiar sob condições ideais o pesquisador que produz, podem vir a ser um impasse que bloqueia o processo criativo (DEMO, 1981). Para me resguardar desse perigo, associo, portanto, a ideia de *percurso* metodológico, que me permite lidar com as imprevisibilidades do caminho. As dúvidas que se apresentam se tornam portos de criação, que ao serem abraçados como desafios criativos, se definem diante dos questionamentos que surgem na busca constante por um meio de trabalhar as informações encontradas no ato de pesquisar, coerente com os fundamentos teóricos levantados no trabalho.

Outro ponto relevante é a discussão sobre neutralidade científica, que pressupõe uma objetividade distanciada entre pesquisador e objeto de estudo. Apresento, aqui, uma proposta de pesquisa que nasce da minha vivência profissional e pessoal como educadora na Escola Vila, instituição em que ainda mantenho conexão pessoal, com professores e equipe técnica, e



que me sinto pertencente ao ciclo de fazeres, já que pretendo, com esta pesquisa, contribuir com o desenvolvimento do trabalho da escola.

Pedro Demo (1981) levanta a possibilidade de um objeto construído, numa relação não dualista entre sujeito e objeto e que não pretende garantir a neutralidade visada por uma ciência objetivista. Nesta pesquisa, utilizo do diálogo que nasce das entrevistas realizadas para trabalhar o objeto da pesquisa. Portanto, o próprio diálogo e seus sentidos se tornam matéria fundamental para a construção da ideia desenvolvida aqui. Nessas entrevistas me ponho como pessoa e não como aquela ideia de pesquisadora sem identidade e história. A partir desse encontro de identidades diversas é que nasce o diálogo e desse diálogo, discursos cheios de sentidos. Parto da ideia de que o diálogo ganha sentido de discurso construído e a pesquisa, e suas diversas etapas, é vista como uma ação social (SPINK, 2000) que interfere e se soma aos sentidos construídos nos diálogos. “É quando se visualiza a dialogia e a co-construção das formas discursivas que se torna possível compreender o processo de interanimação que faz da pesquisa uma prática social.” (SPINK & LIMA, 2000, p. 114). Reconheço-me, portanto, diante do campo teórico do sócioconstrucionismo, ao compreender o sentido como uma construção dialógica (Gergen & Gergen, 2010) em que a maior preocupação é dialogar com a compreensão dos processos vividos pelas pessoas.

Spink & Frezza (2000, p. 38) nos falam que “propor que a produção de sentidos é uma força poderosa e inevitável da vida em sociedade e buscar entender como se dá sentido aos eventos do nosso cotidiano fizeram com que novos horizontes se abrissem e novas perspectivas pudessem ser consideradas”. É no *percurso* criado pelo diálogo com esses pais, educadores e alunos entrevistados, que esta pesquisa ganha seus sentidos e compreender como essas pessoas dão sentido aos seus cotidianos e como elas percebem seus processos no envolvimento de suas práticas e vivências na Escola Vila se torna etapa primordial para o alcance do objetivo deste trabalho.

### **Procedimentos para o estudo de caso**

Por meio de entrevistas, verificamos como se expressa o trabalho da escola nos hábitos cotidianos e na compreensão de sua pedagogia pelas vivências das famílias, dos alunos e dos educadores. Utilizei-me de entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICES 2 e 5). As perguntas

elaboradas, que me serviram como base, nasceram de diferentes influências, desde as teóricas até as informações que já me percorriam pelo contato já existente com a Escola Vila. Também a escolha dos participantes da pesquisa é decorrente da minha proximidade pessoal, por saber quem está mais acessível ou quem poderia disponibilizar parte de seu tempo para contribuir com a pesquisa. Algumas perguntas surgiram a partir do contato com os primeiros entrevistados, conteúdos foram elaborados e ressaltados diante das respostas e enfoque dado pelos próprios entrevistados. As perguntas mudaram em formato, quantidade e tipo do primeiro entrevistado para o último, evoluindo para perguntas feitas de forma mais sintética ou que englobassem as problemáticas de forma mais fluida para um diálogo inteligente. O interesse e o envolvimento de cada um durante a entrevista também serviu de influência para o surgimento de perguntas.

As entrevistas feitas com a diretora e uma das coordenadoras tiveram como finalidade conhecer alguns aspectos da escola, coletando informações sobre a escola. Por meio de informações dadas pela fundadora da escola, Fátima Limaverde, e pela leitura de seu livro que conta a história da escola, também pelo livro de sua filha, integrante da equipe Vila, Patrícia Limaverde Nascimento, conheci a trajetória tomada pela escola: seu surgimento, a elaboração de sua metodologia pedagógica, a criação de seu currículo, a formulação do material didático e os princípios pedagógicos que levaram a esse caminho voltado à construção de um mundo melhor. Trouxe também exemplos de atividades e fotografias para representar o que se vive na escola cotidianamente.

Na conversa com a diretora Fátima Limaverde, especificamente, pretendi conhecer como se deu a formação do currículo, como a ecologia se agregou ao currículo, como surgiram os temas dos projetos e dos laboratórios, quem participou da elaboração do currículo e metodologias pedagógicas, o que significa para ela ter seus filhos envolvidos no trabalho da escola e como acontece o processo de formação dos professores Vila.

Na entrevista com Morena Limaverde, que está na coordenação e que também compõe o quadro de professores, ao assumir as aulas de laboratório para o fundamental II, procurei conhecer a rotina dos alunos mais detalhadamente, tirar dúvidas sobre o material didático da Vila, conhecer como funcionam os laboratórios no fundamental I e II (já que eu conhecia como funcionavam os laboratórios da educação infantil por ter sido educadora nessas turmas) além de procurar entender a sua percepção sobre a formação dos professores Vila e o seu processo pessoal de ingresso na escola como membro da equipe, deixando de ser apenas filha da diretora e aluna da escola.

Considero essas duas entrevistas como processo de coleta de informações para a apresentação e compreensão do objeto de estudo. Com isso, temos como material de análise condizente com o objetivo da pesquisa somente os conteúdos das falas dos pais e alunos, como meio para compreender o que mobiliza, significativamente, aqueles que buscam o trabalho pedagógico da Escola Vila, situando e dialogando com os referenciais teóricos e as hipóteses levantadas nesta pesquisa.

No total entrevistei doze pais, quatro casais e quatro mães. Na análise, considero o total de famílias entrevistadas, contando um total de oito famílias. Desses pais entrevistados duas mães são atualmente professoras da Escola Vila, um pai e uma mãe são ex-professores e um pai trabalha atualmente na editora Vila. Com esses dados, vimos que a escola tem a característica de uma comunidade familiar, marca essencial desde a sua fundação. Procurei compreender, na entrevista com os pais, quais os critérios para a escolha da escola de seus filhos, qual a compreensão da função social da escola, como compreendem a metodologia e os temas trabalhados pela Vila, como participam do processo educativo do filho e que tipos de transformações ou de percepções têm sobre o processo educacional.

A entrevista com os alunos do 9º ano mostrou o processo daqueles alunos em momento de transição por estarem cursando o último ano na Escola Vila, encaminhando-se para outras escolas conhecidas como de educação tradicional. No diálogo com o grupo de doze alunos, procurei conhecer suas vidas como estudantes na Escola Vila, se estudaram em outras escolas e se perceberam diferenças, que tipo de aprendizados levam da escola para suas vidas fora da escola, como acontecem os trabalhos em grupo e como se dão os processos colaborativos, como vivenciam a avaliação de grupo e a autoavaliação, como aprendem os conteúdos formais, o que pensam sobre o mundo e, a partir disso, o que aprenderam na Vila que lhes seria útil como recurso para construir um mundo melhor.

Do conteúdo que surge a partir dessas perguntas orientadoras utilizo aquilo que permite chegar a um resultado que contribua para a compreensão do tema estudado. Dos resultados esperados e não esperados, me servem aqueles que são congruentes com as expectativas teóricas (GÜNTER, 2006), sejam eles reforçadores ou não da hipótese inicial da pesquisa. Parte do conteúdo teórico da pesquisa surgiu do resultado das entrevistas, com isso foi preciso fazer uma importante revisão bibliográfica após as entrevistas, pensando na melhor forma de contextualizá-las e analisá-las.

Todo o processo de contato com os entrevistados é também elemento importante para o resultado da própria entrevista. O formalismo tradicional no momento de se realizar uma

entrevista acadêmica foi relativizado pela proximidade que já havia com os entrevistados. Não desvinculo esse fator do processo da pesquisa, pois acredito que, em termos qualitativos, houve um aprofundamento no diálogo entre pesquisador e participante da pesquisa. Em parte, é preciso estar atento e refletir sobre os meios de promover esse diálogo, para que essa fácil interação entre pesquisador e entrevistado não faça perder do fio condutor que guia a busca da pesquisa. (GÜNTER, 2006)

Considerando o deslocamento de cidade para se realizar a pesquisa de campo, as entrevistas foram feitas no tempo previsto, levando em conta o tempo de viagem, os tempos dos entrevistados e os locais de entrevista, que variaram entre casa dos entrevistados, local de trabalho e Escola Vila.

A intenção posta na entrevista foi em busca de conhecer, no campo da subjetivação, o que se vive em termos de processos pessoais que levassem a compreender as forças que orientam a prática e a vivência pedagógica. Assim, procurei me aproximar do que é pessoal por acreditar nas motivações particulares como força constituinte do trabalho diário pessoal e coletivo da escola. Ao conhecer os processos subjetivos pessoais e coletivos dos envolvidos na pesquisa, me aproximo do objetivo que pretende conhecer como as experiências educacionais podem trazer diferenças para a constituição de relações sociais mais comprometidas com a ecologia da vida.

### **Procedimentos de análise de conteúdo**

Ver analiticamente o conteúdo das falas dos entrevistados quer dizer dar significações ao que foi dito, compreendendo criticamente o conteúdo apresentado em seu contexto próprio, em diálogo com a problemática levantada pela pesquisa. Triviños (1987) nos apresenta o método de análise de conteúdo segundo Laurence Bardin, que procura sistematizar métodos que decodifiquem o conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Triviños (1987), Bardin indica uma leitura “flutuante” no primeiro contato com o material coletado, selecionando o que cabe aos objetivos e hipóteses da pesquisa e criando categorias temáticas que organizem o material analisado em ideias centrais. Sistematiza-se a leitura e a compreensão dos dados coletados, trazendo nos resultados a interpretação das informações úteis a uma análise criativa, profunda e crítica, formando relações que tragam significados que contribuam para o tema estudado. Nem todo material

que surge das entrevistas serve para a análise, sendo necessária uma seleção cuidadosa desse material para que ele atenda aos objetivos da pesquisa.

As categorias temáticas servem de norteadores para reunir falas com características comuns, que serão interpretadas com referência na teoria apresentada sobre o tema da pesquisa. As categorias podem ser definidas a priori, nas primeiras questões trazidas pela teoria, ou no decorrer da pesquisa, a partir do conteúdo trazido pelas entrevistas. No caso desta pesquisa, as categorias surgem tanto do referencial teórico quanto dos conteúdos das entrevistas.

Indico as categorias seguintes:

- a. Vivência Vila: Defini a categoria temática “Vivência Vila” para demonstrar como pais e alunos compreendem a vivência na escola, no seu espaço, no modo como se dão as relações interpessoais, com o seu material didático próprio, com sua proposta de avaliação e de vivência grupal.
- b. Experiência com outras escolas: nesta categoria, apresentam-se relatos e percepções das diferentes experiências escolares e o que marca essas diferenças.
- c. Família e escola: trata-se das consonâncias e dissonâncias de discursos entre família e escola, das expectativas sobre a educação escolar e da participação dos pais na educação dos filhos.
- d. Ações políticas no cotidiano: nesta categoria, reúnem-se as falas que representam a cidadania no cotidiano e a responsabilidade ecológica, considerando a relação com o consumismo e com a alimentação.
- e. Autonomia e autoconhecimento: contempla relatos que trazem como se dá o processo de autonomia e autoconhecimento promovido pela educação.

Trabalhando a partir dos dados das entrevistas dos oito pais e doze alunos da turma do 9º ano, chego a uma frequência total de 454 células-frase que representam o conteúdo das categorias temáticas determinadas. As falas serão indicadas pelas letras (P) para pais e (A) para alunos, seguidos das iniciais do nome do entrevistado, caso a inicial se repita, indicarei números para a diferenciação. A tabela abaixo mostra a frequência de cada categoria nas falas de pais e alunos da Escola Vila:

**Figura 14 – Tabela de resultado de frequência em cada categoria.**

CATEGORIAS TEMÁTICAS	P (f)	P (%)	A (f)	A (%)
Vivência Vila	91	20,04	55	45,45
Experiências em outras escolas	42	9,25	19	15,7
Família e escola	106	23,34	0	0
Ações políticas no cotidiano	147	32,37	23	19
Autonomia e autoconhecimento	68	14,97	24	19,83
<b>TOTAL</b>	<b>454</b>	<b>100</b>	<b>121</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

## 7.1. Análise dos dados

### a. Vivência Vila

O grupo de alunos demonstra como vivenciam o trabalho com os conteúdos em sala de aula:

*Tem conteúdo certo, mas é diferente, por que não é aquela coisa do professor ficar falando e anotando coisa no quadro e a gente copiando, ele interage com a gente (A/D.)*

As relações interpessoais ganham importância no processo educacional, de acordo com o relato dos alunos:

*Uma vez eu escrevi num texto, como eu via em cada pessoa uma fonte, uma fonte de bondade, de conhecimento, de coisas boas, eram pessoas prestativas e com essa fonte eu era protegido, como por um castelo, por que eles são um grupo muito unido, agora que falo que a gente é um grupo muito unido. (A/A.)*

*E aqui na Vila são muitas pessoas diferentes e mesmo assim a gente se junta e faz um grupo só, com pessoas diferentes e não grupos diferentes e cada tipo de pessoa em cada grupo. (A/D.)*

*O lance do grupo que ela tá falando é que nas outras escolas você não tem que pensar no coletivo e aqui o que eu vejo é que todo o processo de conhecimento é mediado também por um processo de grupo, você tá lidando com essas diferenças, com os desafios, a gente vai*

*pesquisar alguma coisa, mas até a gente decidir o que vamos pesquisar e o que vamos aprender nessa pesquisa, antes disso tem todo um processo. (A/D.)*

*Sempre tem pessoas que você conhece melhor do que outras e acho que o grupo é pra tentar quebrar isso, é pra conhecer melhor todo mundo e também por que toda pessoa tem uma coisa que ela faz melhor, por exemplo...é melhor não dar exemplos..(risos), por que as pessoas no grupo complementam umas às outros. (A/A.)*

*Aqui não tem competitividade, eu sinto isso, nem com 'o ter' e nem com 'o ser'. (A/B.)*

E falam como vivenciam o processo avaliativo:

*A nossa sala não é uma sala em fileira é uma sala em grupo, e quando a gente tem prova a gente faz em grupo, mas ninguém cola. (A/D.)*

*Na autoavaliação acho que se eu tenho super dúvida na matéria aí eu boto 5, do que vai adiantar? (A/B.)*

*Eu cheguei aqui e dizia “Eu vou colar, eu não vou ter como me controlar”, só que quando eu notei, eu pensei “Não, eu sei fazer isso só, então, eu vou fazer isso só, eu não preciso colar de ninguém, nem nada do gênero, eu vou fazer isso só e eu vou ter a minha consciência que eu não vou colar”. (A/B.)*

Sobre o material didático vimos pais expressando como o material inclui a pesquisa como processo educativo e de aprendizado:

*Sempre tem esse processo de pesquisa, é normal que tenha, mas só que geralmente eles não estão incluídos no material didático e na Vila já tá dentro da apostila mesmo, a pesquisa está dentro do processo, dentro da tarefa. (P/S.)*

No ato de pesquisa, os pais, assim como toda a família, são solicitados à participação, sendo característica do material a intenção de formar um campo em que outras pessoas se envolvam nos assuntos, servindo de apoio à criança nos questionamentos sociais e ambientais trazidos pelo material transdisciplinar:

*É um material que puxa a gente como pais pra ter vivências novas, pra criar espaços, por exemplo, teve uma tarefa outro dia que era pra fazer tijolos de barro, aí eu fiquei pensando “Nossa, que sorte a minha de poder fazer isso junto com ele” e eu vejo também que*

*muitas tarefas ele diz que os amigos deles não fazem “Ninguém fez, mãe, só eu que levei”, muitas vezes acontece isso. (P/M.)*

*A maioria das atividades da Vila obriga os pais a participarem. ‘Obrigam’, mas não falo no mau sentido, por que poxa, tu tá com o filho é pra educar, então é pra educar pra valer. (P/O.)*

Entretanto, alguns relatos indicam a dificuldade dos pais de acompanharem essa proposta que pretende expandir a experiência dos exercícios escolares para uma experiência social diferente, por questões rotineiras, por questões de tempo e de disponibilidade:

*Mas quando vem um papelzinho assim “Telefonar para os amigos”, pra combinar saída, pra ir com os amigos numa pracinha e entrevistar algumas pessoas, aí complica por que não tá na nossa programação. (P/N.)*

Em relação ao método de trabalhar os conteúdos formais, o material didático traz uma forma contextualizada e gradual de tratá-los, segundo a percepção desses pais:

*Gosto muito da forma como eles ensinam matemática. Ela foi aprender divisão, mas antes eu vi que ela foi aprendendo uma série de coisas que eu vi que vinham já preparando, “Olha isso aqui vai dar na divisão”, mas é o jeito do raciocínio, de pensar de uma forma concreta pra depois ensinar o conteúdo. (P/C.)*

*Inclusive até o aspecto do raciocínio, que lá eles não deixam de lado o aspecto da lógica, na verdade assim, eu percebo que lá eles não deixam de lado a questão do conteúdo. (P/M.)*

Alguns apontam problemáticas como a incompreensão dos anúncios das tarefas, que pode ser vista no relato a seguir:

*Das poucas vezes que eu li alguns textos da apostila eu achei que eles não são muito claros, até pra eu entender é complicado, aí eu sempre me lembro nessa hora o que a Fátima comentou, que os alunos já vão pra casa sabendo o que têm que fazer, por que é dado na sala de aula um exercício com a mesma função da tarefa e eles só chegam em casa e executam. Aí, quando pra mim tá complexo demais eu pergunto “Como é, filho, a tarefa?”. Aí, realmente eles sempre sabem, você quer até achar uma coisa diferente, e aí eles que*



*explicam, completam e, às vezes, me corrigem, aí nessa hora eu deixo eles ficarem livre, realmente. (P/N.)*

E também sobre a forma e a quantidade de conteúdo apresentado na transição do infantil para o ensino fundamental I:

*Eu acho que às vezes se vê muito a mesma coisa, eu acho que poderia se aprofundar mais, sabe? Eu acho pouco conteúdo. Ah, mas é aquela história do método construtivista de não forçar muito, mas assim, eu confio, mas não concordo, não sei se você me entende. Por que assim é muito pouquinho, muito pouquinho no infantil, quando chega no 1º ano já começa a forçar, no 2º ano já é muita coisa! O meu filho tá no 2º ano ele sente demais porque já é muita informação. (P/A.2)*

As relações são construídas sobre valores que saltam aos olhos dos pais, como podemos conferir:

*A outra coisa é que eu sinto que os meninos eles respeitam demais a Fátima, a Morena, mas não é por que ela é a diretora, não é por que ela é filha da diretora, mas é por que “ela é”, a pessoa é uma autoridade construída. Eles respeitam, o que eu percebo, é a ideia delas, é a forma delas de fazer. (P/R.)*

*O meu filho encontrou professores ali que é uma relação muito diferente do que se tem numa escola convencional. (P/R.)*

*É uma maneira que eles têm de empoderar os meninos. Então, não é a direção lá em cima e os meninos lá embaixo. Principalmente eles que estão no 8º e 9º ano, por que é como se eles fossem parceiros, convidados a fazerem, a pensar, a realizar as coisas, são corresponsáveis. (P/R.)*

*O professor passa o conteúdo, isso é importante, mas eles também criam vínculos. Então, eu não sei direito a maneira como eles dão aula, mas de repente, eu sinto que eles conseguem fazer de um jeito que o conteúdo, o conhecimento que é passado faz parte da vida. (P/R.)*

*Pra mim a coisa mais óbvia que eu vejo é o grau de relação. A M. tem um grau de relação com os meninos do 6º, do 7º, de respeitar, de conversar, dele respeitar, e não dizerem “sai daqui, pivete” e do respeito dos professores e funcionários com os alunos. (P/S.)*

As falas seguintes mostram como os pais compreendem o processo avaliativo:

*O processo de avaliação é bem interessante, por que cada criança consegue avaliar os seus pontos positivos e onde ele realmente precisa ser melhorado. (P/J.)*

*Eu acho bem interessante por isso, por que a criança fica com aquela sensação de “tenho dívida ou não tenho dívida?”, a criança vai trabalhando o senso de autocrítica. (P/J.)*

*Eu acho muito, muito, muito melhor do que esse outro! Eu como psicóloga acompanho várias crianças que passam por esse terrorismo que é essa palavra “prova”, que é tirar nota baixa, que é se sentir excluído, que se sente mal com essa coisa de “Ah, os melhores da sala”, “Ah, a turma olímpica” e você não conseguir participar dessa turma. (P/C.)*

A maior parte dos pais indica um grande contentamento sobre o espaço físico, vendo-o como possibilidade de desenvolvimento sadio e harmonioso de seus filhos:

*Cada espaço ali é projetado pra fazer com que a criança se sinta o mais à vontade possível. Chega na parte da areia, a criança chega ali e tira todos os traumas! (risos). E realmente! (P/J.)*

*O espaço é uma característica da Vila, o que gera o movimento na escola são os encontros, é o fato dos alunos não estarem restritos à sala de aula, eles se cruzam, eles trocam informação, eles entram em conflitos, as coisas giram. (P/S.)*

*É um ambiente que parece uma ilha no meio da cidade, uma ilha mesmo de paz, de harmonia. (P/G.1)*

*E esse lance das aulas acontecerem tanto na sala de aula como nos outros ambientes da escola, como no quintal, então, isso é muito legal. Eu acho impressionante como as outras escolas ainda não atentaram pra isso, que as aulas têm que ser boas, prazerosas, leves, e a Vila traz isso aí, não tem aquela coisa do aluno ficar cansado. (P/G.1)*

Pequena é a expressão de frequências de falas de insatisfação em relação ao espaço físico da escola, vimos um exemplo no relato seguinte:

*Eu gosto, agora o que me deixa mais um pouquinho assim é a questão da areia, da higienização da areia, por que mesmo eles me falando eu não acredito que essa areia seja*

*trocada. Mas as crianças adoram isso aí, por que eu moro em apartamento que é só concreto, o meu carro vive cheio de areia, então não tem com eu não detestar essa areia, eles vão pra casa cheios de areia todo dia, (risos), mas olhando por outro lado, é o momento deles estarem em contato com a natureza e que outro espaço eu teria pra dar pra eles pra brincar? Então a gente pesa o lado positivo e o lado negativo da história. (P/A.2)*

#### **b. Outras experiências escolares**

A maior parte do grupo de alunos do 9º ano estudou na Escola Vila desde as primeiras séries do infantil, aqueles alunos com outras experiências escolares expressaram as diferenças que viveram das seguintes formas:

*O que eu sentia muita falta era que não tinha um professor pra ficar te ajudando, você tinha que ir pra casa estudar e eu não tava acostumado com essa forma de aprendizado. (A.H)*

*Eu via como se tudo naquele colégio fosse preto e branco, eu acabei me isolando, não tinha ninguém que chegasse, “Pô, cara, vamos ali e tal” e insistisse todo dia, não tinha quem gostasse da gente do jeito que a gente é. (A/A.)*

*Então é muito bom você saber quem você é, por que, tipo, acho que nas outra escolas você é uma pessoa pra agradar as outras ou então você se transforma em alguém pra fazer parte de um grupo e muitas pessoas acabam ficando sozinhas, como o H. falou, e muitas pessoas quando se sentem assim fazem de tudo pra se encaixar nesses grupos. (A/D.)*

Os pais também indicam diferenças substanciais que observaram nas experiências de seus filhos em outras escolas:

*Ainda bem que a gente conseguiu que o A. estudasse lá. Inclusive, ele disse assim pra mim, quando ele entrou na Vila: “Mãaaae!! Se eu soubesse que existia uma escola dessas antes a gente tinha evitado muito sofrimento na minha vida!”. Eu disse “Realmente, A., a gente bolou tanto pelas escolas aí da cidade, se tivesse te botado ali, muito sofrimento a gente tinha evitado, mas é isso aí, ainda bem que deu tempo!” (P/R.)*

*É uma total diferença! O que eu senti de muita diferença quando ela entrou na Vila foi a questão da psicomotricidade dela, porque ela sempre foi uma criança muito fragilzinha, delicadinha, num sei quê, cai e lá na Vila favoreceu muito essa coisa de explorar o corpo de correr, de subir nas coisas. (P/A.1)*

*Ela ficou um ano numa escola que se diz construtivista, mas no fundo é só a propaganda, mas assim, eu percebi que quando ela saiu de lá e foi pra Vila ela ficou mais relaxada, por que os trabalhos que ela fazia tinha muito a coisa da comparação, de dar valor ao que é bonito e ao que é feio, de pegar um desenho e dizer olha que bonito, ou de professora fazer e eles se virem na obrigação de fazer igual, deles darem o desenho já pronto pra eles copiarem ou pintarem. Quando ela foi pra Vila ela ficou mais relaxada de entender que o que é dela é lindo, que, tipo, quando ela tava na outra escola ela começou a achar que ela não sabia desenhar. (P/C.)*

*Mudou muito quando ele saiu da escola passada e foi pra Vila, dele aprender a gerar opiniões mesmo, de se impor que a verdade dele é forte, de gerar argumentos, conversar mesmo, dialogar, formular opiniões dele, isso mudou bastante. (P/J.)*

*Na educação infantil é muito diferente, da criança sentar em grupo, da criança ter voz, poder participar, construir o conhecimento. (P/A.)*

*Outra coisa que eu acho também e que a Vila faz bem é estimular o prazer do conhecimento, mas um conhecimento usado em prol do outro. Então, um desejo de ter, de fazer, de viver num mundo melhor, de pensar num mundo melhor, que é uma coisa que na sociedade que a gente vive hoje tá tão esquecido e eu acho que é uma coisa que a Vila traz que é fundamental. Por que o que você vê na maioria dessas escolas grandes é um conhecimento mais decorado, sem sentido, aquele conhecimento frio e é uma coisa sozinha, “‘Eu’ estudando pra ‘Eu’ passar no Enem, “‘Eu’ vou ser médico”, “‘Eu’ vou ser bem sucedido” e a Vila vai pro outro caminho, né, eu acho isso legal. (P/R.)*

### **c. Família e escola**

Pais indicam o encontro com a escola como uma consonância de discursos, uma identificação pessoal de compreensão educacional, em que se sentem apoiados e trabalhando juntamente com a escola pela educação de seus filhos:

*A gente procurava uma escola que fosse uma extensão do que a gente acredita em casa, né, porque se for uma coisa totalmente oposta, coitada da criança, dá um “tilt” na cabeça, fica mais complicado da criança entender o mundo. (P/M.)*

*O fato é que a questão da escola ficou muito clara que é uma identificação pessoal que a gente tem com a escola, eu por experiência própria como professora de lá, e o O. por ter essa sensibilidade de cunho educativo, por ter esse interesse por essa formação mais ampla e não apenas essa formação conteudista e a cada momento que passa a gente vai confirmando e vai tendo certeza que a nossa escolha ela teve um fundamento e vem se justificando pela mudança dela, de como ela começou a perceber a ação dos outros, as ações políticas, as ações ecológicas. (P/S)*

*A gente tem visto que na verdade o que a gente anseia pela escola a Vila já faz, talvez se a gente pensar um pouco mais a gente encontre algo que “Ah, ela poderá trabalhar isso também”, mas é tão amplo o que a escola já faz, já é em tantos campos que a ela vem atuando que a gente não sente necessidade de exigir mais coisas. (P/S)*

*Então, o fato realmente da cobrança em relação às provas, isso aí me atraiu um pouco, por que nessa escola que ele tava não tinha tanto competição, mas na sala dele já teve criança chorando por que tirou nota baixa e ele ficava naquela preocupação, eu pensava “Gente essas crianças nessa idade com essa pressão, a vida já cobra por si só.” (P/J.)*

*A gente tava muito insatisfeito com a outra escola, uma escola que não conseguia botar o pé no chão que a Vila coloca, de perceber as urgências sociais e era uma escola que ficava a parte disso, ficava cultivando, mesmo que não conscientemente, valores de capitalismo, de consumismo, de competição e essas coisas que a gente ficava nervoso. (P/M.)*

*As coisas que eu pensava como professor da Vila é muito como eu penso como pai da G. também, é sempre importante a gente dizer a verdade pra que elas cresçam confiando na gente, no que a gente diz, se colocar que você não é o sujeito daquele lugar de detentor do conhecimento, que ela também pode ter o seu ponto de vista, que existem pontos de vista diferentes, que não tem verdade absoluta, por que na medida que existe uma verdade absoluta, se você não atingiu ela é por que você não conhece, então a gente vai construindo as nossas verdades. (P/A.1)*

*A princípio foi por que era perto da nossa residência e quando a gente chegou aqui, de cara e conhecendo os critérios da escola, além de ser perto da nossa residência, a gente se identificou muito com a questão da humanidade, da humanização que eles têm e da ecologia que eles se preocupam muito com a ecologia e eu acho que é o que a gente tá precisando, em visto que a desvalorização do meio ambiente, no mundo que a gente vive hoje, com a devastação do meio ambiente, então a gente tem que realmente ensinar as nossas crianças a valorizar e a preservar o meio ambiente pra que no futuro mais próximo a gente possa usufruir melhor. (P/A.2)*

*E então, eu acho que pra um pai escolher uma escola como a Vila ele tem que estar também nessa busca, ele tem que estar aberto pra essa busca, pro diferente, de ele está percebendo de que o que está posto pela sociedade está bastante equivocada e que tá corroborando pro estado atual das coisas, e que se a gente quer construir um novo mundo é preciso que a gente faça isso em todos os níveis, na educação dos nossos filhos é ‘essencialíssimo!’ (P/M.)*

*A Vila traz pra gente essa vontade de ser mais vila, no sentido da palavra mesmo e isso pra mim é massa, ter uma escola que tá acompanhando o meu pensamento. (P/M.)*

Demonstram suas expectativas em relação ao processo educacional que desejam que seus filhos vivam:

*Eu não tenho vontade de ver o meu filho no outdoor por que passou no Enem, eu tenho vontade de ver o meu filho feliz e que faça algum bem, que torne o ambiente onde ele tiver de alguma maneira melhor, que seja bom e do bem, então, eu acho que a gente procura um colégio onde a gente encontre esses valores. (P/R.)*

*Acho que a escola precisa potencializar o que a criança tem, fazer com que ela se conheça, fazer com que ela tenha segurança em experimentar o mundo, esse tipo de coisas assim, por que conteúdo mesmo, isso aí a gente adquire com a necessidade. (P/A.)*

*Essa coisa do pensamento crítico eu acho demais, lá é trabalhado em tudo, seja no fator ambiental, seja no fator na mídia, saúde, então tudo é argumentado, nada é passado, nada é pasteurizado, não. Você vê que as crianças lá elas são incentivadas a pensar, a ter uma opinião própria, a buscar, a construir essa opinião própria. Então, na formação do cidadão, isso é essencial, você tem que ter cidadão o quê? Críticos! Você tem que ter*

*cidadãos críticos, que pensam transporte, que pensam meio ambiente, que pensam alimentação. (P/G.1)*

*Eu até tinha uma visão antes da Vila que era de associar só ao ecológico ambiental e de repente eu me surpreendi positivamente de ver que não, que é muito mais do que isso, que tem essa coisa do zelo pelo outro, por que não é aquela coisa xiita “Ah! por que é o meio ambiente” e é só isso, ou aquele samba de uma nota só, é só isso, é muito mais do que isso, é o cuidado com a vida, com o mundo, com o outro. (P/R.)*

Os pais falam como se dá a participação nesse processo educacional em parceria com o trabalho da escola. Aqueles que mostram que têm tempo, reconhecem o privilégio que é poder estar mais perto e da problemática “tempo” nos dias de hoje, como seguem nas falas abaixo:

*A gente é privilegiado, o tempo aqui a gente conseguiu dar velocidade que dá pra sobreviver. Mas aí eu fico pensando nesse mar de pai que passa o dia fora. (P/O.)*

Nesta categoria foram inexistentes as expressões de falas no grupo de alunos.

#### **d. Ações políticas no cotidiano**

A escola tem a concepção de ação política como uma ação do dia a dia, cuidando das relações humanas e da relação com o meio ambiente, em que se formam cidadãos num fazer comprometido com a vida social. Os alunos expressam o quanto essa educação lhes atravessa, como percebem algumas questões na sociedade e de que forma querem contribuir para a solução dessas questões:

*Eu acho que as pessoas nem querem pensar por que nem têm mais esperança de um mundo melhor, não têm mais esperança de que o mundo não seja tão individual do jeito que é. (A/B.)*

*Inclusive eu tava vendo uma matéria que uma pessoa dentro do carro com os vidros fechados. Ele fala que quando ele anda com o carro fechado, ele mesmo tá fechado, é como se o sentimento dele não reparasse que lá fora um outro carro, a outra pessoa tá sentido uma outra coisa. O que ela queria, o que ela sentiu e assim vai, a outra pessoa teve outra reação,*

*assim vai acontecendo um colapso total, todo mundo andando dentro de si mesmo, numa ganância, e todo mundo ali, atrás de uma coisa que não existe, ou que existe, mas não vai levar pro caminho certo e eu acho que isso é que tá causando toda essa confusão na nossa sociedade. (A/A.)*

*Acho que o que a nossa sociedade tá precisando é aquilo que eu falei que eu ia levar daqui da escola, que é pensar nos outros, por que o ser humano é um ser que precisa conviver com as outras pessoas. Então, é bem isso o que tá acontecendo, as pessoas tão vivendo por si sem pensar no outro. (A/H)*

*Quando eu falo que a Vila me ensinou que a vida é muito mais do que eu pensava era isso. A vida é mais, entende, é uma coisa que a gente pode aproveitar mais, que a gente pode ter menos pra ter mais e conseguir expandir esse conhecimento. (A/A.)*

*A gente aprende a trabalhar muito esse lado ético, humano, honesto que a gente tem, por que o mundo hoje em dia não é mais assim, acho que nunca foi assim. (A/B.)*

Alunos apontam o consumismo como uma problemática que interfere na visão de mundo e na forma de estar no mundo:

*Primeiro, eu cheguei aqui pensando que a escola era mais barata e pensei “Minha mãe vai economizar uma grana, então, ela pode comprar um iPhone pra mim”. Aí eu falei pra D., aí, ela falou “Mulher, não acredito que tu pensava assim, não”, “Eu pensava, mulher”, “Porquê tu pensava isso?” “Sei não, eu só sei que eu pensava assim, que eu ia ganhar um iPhone” (A/B.)*

*Tipo assim, meu irmão tem sete anos, ele tem uns seis pares eletrônicos, aí, eu disse pra ele que ele tinha que largar isso e viver por que agora é tudo tecnologia e um monte de criança fica viciada nisso e na Vila muitas crianças se preocupam em brincar. Ultimamente aqui a gente tem discutido que a infância é muito importante e eu falei pra ele que ele deveria trocar pelo menos um dia pra andar de bicicleta. (A/D)*

Alguns pais relatam o conseqüente amadurecimento de seus filhos em relação ao posicionamento diante do mundo como um cidadão ativo, atento e presente, como nos seguintes relatos em que apontam a contribuição da Escola Vila nesse processo de formação cidadã:



*Assim, essa coisa dentro da cidadania, aconteceu alguma coisa dentro do A. que ele agora olha pras coisas como cidadão e não é aquela coisa forçada ou xiita, é olhar pro mundo e olhar que o mundo faz parte, eu noto isso, então, são características muito fortes. (P/R.)*

*Lá na escola tem um projeto chamado ‘Vigilantes do planeta’ e é interessante como essa história do Vigilante ele é incorporado no dia a dia, por que ela realmente é um vigilante mesmo, por que ela não vive a vigilância só naquele âmbito, ela tá aqui e tá toda hora atenta, “Por que esse menino tá na rua?” “Por que isso aqui tá todo pichado? Olha como essa pichação aqui é mais interessante”, “Papai olha esse lixo!” (P/S.)*

*Eu acho que é muito político isso da Vila de colocar um sujeito diferente dos outros e que todo mundo é diferente, então que cada um tem o seu espaço, deles pregarem a paz, as maneiras diplomáticas de se resolver as questões, a questão do meio ambiente, de novo, que é uma coisa muito importante que a escola faz, que se não vier dizer pra gente a gente não se dá conta, meio que a gente vive no automático. Então, acho muito importante essa questão, a escola tem uma importância política fundamental. (P/A.)*

*Na Vila, eu vejo essa função social que ela faz os meninos pensarem, acho que só o fato deles estarem pensando sobre o assunto e vendo, apalpando a situação, vivenciando aquilo, já transforma muito, que aí transforma, como aconteceu com a G. , essa coisa de não jogar o lixo na rua e ela levar pra dentro de casa e aquilo acabar sendo incorporado na família e da família vai passar pras outras relações. (P/G.2.)*

*Acentuou o aspecto da cidadania dele, mais ativo “Olha, eu estou aqui, mundo, se for preciso eu estou lutando também!”. Eu sinto ele mais cidadão, bem mais ligado nisso aí, eu sinto que ampliou o território subjetivo de mundo dele e como eu te falei o lado pessoal, essa coisa conseguiu diminuir no A. essa coisa do adolescente, do consumismo, da coisa desenfreada do modismo. (P/R.)*

*Aprender a se socializar e respeitar a diferenças, acho que isso é semeado todo dia na escola, a questão do respeito, a questão de cada um ter uma função na sala de aula mesmo, todo mundo tem uma função, o chefe da fila, do lanche, da organização. (P/J.)*

*O A. mudou até a roupa dele vestir! Até a visão crítica de capitalismo mudou, até o consumo dele mudou, é muito forte, né? (P/R.)*

*Hoje em dia, a Fátima tava até falando na época que eu tava trabalhando lá, não é mais esse negócio de arvorezinha, não, é dar um passo a mais à frente, inclusive a Vila junto, que é pensar assim como a gente vai produzir, já desde o início já não é mais pensar como a gente vai reciclar o plástico, é como a gente vai fazer sem plástico ou já é pensar como ele seja feito de outra maneira, como a gente vai produzir sem denegrir, por que de qualquer maneira, quando a gente recicla um papel uma árvore já foi derrubada e já foi feito o papel daquilo. (P/A.1)*

Pais apontam ações externas à escola, na vida social da cidade, reivindicando consciência cidadã:

*Até de política ele já falaram, fizeram reportagem com eles na questão das passarelas da BR-116, agora um movimento danado com a questão do Parque do Cocó. Então, os alunos foram pra lá reivindicar, a própria diretora da escola sofreu agressão em defesa do Parque do Cocó, então assim, eles fazem várias campanhas pelo social. (P/A.)*

*Eu vejo aquela consciência ecológica que ela tá aprendendo na escola ela já consegue levar pro dia a dia e questionar e querer diferente e começar a pedir, “Não, eu não quero que venha, no meu lanche não precisa da caixinha e nem pôr a caixinha dentro de um saco se eu vou comer aqui”. Até as pessoas estranham muito por que ela só tem dez anos. Então, isso eu vejo que o que ela tá aprendendo na escola ela tá levando pra prática e eu vejo que ela vai ser uma cidadã diferenciada. (P/C.)*

*Por exemplo, os meninos envolvidos nos protestos de preservação do Parque do Cocó, a Vila tem uma posição, os alunos têm uma posição também, diretamente influenciada pelo trabalho político da escola. É o tempo todo a política e a cidadania presentes, e a Fátima, não vejo ela ligada a partido político, mas ela passa uma consciência política nesse sentido amplo bem presente, então os meninos aprendem a se posicionar em tudo. (P/R.)*

*Eu acho que já vira realidade na escola com as suas práticas concretas então as próprias tarefas, o próprio material coloca tarefas práticas, né, por exemplo, no quesito ambiental as crianças vão entrando em contato com os órgãos de fiscalização do meio ambiente, puxando informação, exigindo e identificando as coisas erradas, vão entrando em contato com senadores, presidente, com deputado, dependendo da idade de cada um, isso tá incluído nas tarefas. Então, é pro dia a dia. (P/G.1)*

Pais relatam a consciência de seus filhos sobre o consumismo excessivo visto como um processo social e do cuidado com a alimentação como um processo de questionamento ao que está imposto como hábito de consumo:

*Ultimamente essa coisa da alimentação eu tenho visto que é uma coisa que vem despertando nela, assim, dela não beber refrigerante e as pessoas dizerem assim “Tu não bebe refrigerante? Tu não quer, tem certeza?” Isso aí é uma coisa no universo infantil é quase um absurdo de se ver, por que não se espera que a criança reflita e aí por ela decidir não fazer isso enquanto tem adultos incentivando que ela beba, é uma coisa, assim, bem difícil de se ver. (P/A.)*

*O guarda roupa dele mudou, ele não quer mais, ele quer roupas mais simples, ele queria antes ser igual a todos os jovens, agora ele tá querendo ser igual a ele, ele tá querendo descobrir quem é ele e ele quer se vestir como ele é, tá entendendo? Isso é muito interessante, é muito forte. (P/R.)*

*Mas eu acho que só isso de prestar atenção no consumismo já é uma medida de alerta, de ter atenção pra não cair nessa loucura do capitalismo, nessa lógica do lucro pelo lucro, do consumo desenfreado e destrutivo, né, dos recursos naturais e das relações humanas. (P/M.)*

*Recentemente ela tem feito uma coisa massa, vou já pegar ali pra tu ver, ela tem pegado caixas e tá fazendo casinhas com essas caixas. Aí, tem tardes que ela chega: “Mamãe, achei uma caixa! Vou fazer a casa do Bili”, aí vai e faz ali e tal. Coisas que antes ela queria a casa da Barbie, entende? E hoje ela sente mais prazer em fazer a casa e ter aquela casa que ela fez do que estar pedindo pra gente comprar a casa da Barbie ou da Poly. (P/S.)*

Pais falam de práticas sociais fomentadas na escola que trazem a ação solidária como conceito ético, como o feirão solidário, comentado da seguinte forma:

*Outra coisa que eu super admiro na escola é aquele feirão solidário que tem sempre, tá outra forma de ensinar as crianças, ela tem os brinquedos, que aliás é um trabalho muito legal, é até um desafio pra B., por que pra ir pro feirão solidário ela tem que separar roupas, livros, brinquedo que ela não usa mais, ou que não tá mais brincando, ou que ela nem tá*

*usando tanto, então ela leva pra escola e troca pela moeda social que eles chamam de Vilarejo e no dia do feirão ela vai e pega outra coisa usando essa moeda. (P/C.)*

*E fortaleceu com a questão do feirão da escola, então a história de usar coisa que já foi usada, ela já perdeu o bloqueio, então não precisa estar novo, precisa estar inteiro e estar ainda usável, entende? Isso aí foi uma coisa que a escola foi fantástica! (P/S.)*

**e. Autonomia e autoconhecimento**

Os alunos mostram como é lidar com a conquista da autonomia na escola e com as responsabilidades inclusas nessa conquista, geradas pelo ganho do autoconhecimento que nasce nos conflitos sadios das relações interpessoais:

*Assim, ao longo dos anos a gente vai aprendendo muitas coisas diferentes e a gente vai se conhecendo. (A/D.)*

*Então assim, acho que me ajudaram muito nisso, nessa formação e eu fui tendo a consciência do que era certo ou errado e que não preciso de ninguém em cima de mim pra eu fazer o certo, eu que tenho que ter a minha consciência e fazer o certo por escolha. (A/B.)*

*Não é bem a gente que decide é a nossa natureza que decide, cada um aqui tem um dom e tem as coisas que não sabem fazer, tem o que sabem fazer e tem o que querem aprender. (A/B.)*

*Tem uma coisa que também é interessante, por exemplo, o professor orienta pra gente primeiro tentar tirar uma dúvida com as pessoas do grupo, pra depois, se não conseguir, perguntar pro professor, se alguém do grupo não souber. Ou seja, isso é interessante, isso é bom, inclusive isso tem na FAI (Ficha de avaliação individual). (A/A.)*

Como o processo avaliativo, que inclui o autoavaliativo, favorece o amadurecimento do autoconhecimento e da autonomia, aqui vistas conjuntamente num mesmo processo:

*Também acho interessante em geral por que ela (a FAI) costuma avaliar a gente pelo o que a gente é e pelo o que a gente tem de qualidade, respeito, caráter, e também se a gente tá com o conhecimento. (A/A.)*

*Mas eles valorizam muito se a gente tá organizado, se a gente tá se relacionando bem, se a gente tá sendo pontual. (A/R.)*

*Na verdade a gente aprende a se virar mais sozinho e em grupo, se ajudando sem a ajuda do professor. (A/R.)*

*A maioria dos eventos do colégio é a gente que faz! A gente se sente! (A/B.)*

Seguem relatos de pais mostrando como eles compreendem o processo de conquista da autonomia vivenciada por seus filhos e qual a importância dada a isso:

*Agora se você se abrisse para o mundo, de você ter segurança de caminhar com as próprias pernas, ter autonomia isso aí, que eu acho muito importante, porque, ao meu ver, eu acho que as crianças se criam, né, se der espaço pra elas, a tendência é que elas se desenvolvam de uma forma muito sadia e natural. (P/A.1)*

*A tia dela veio falar assim, “A gente trata a M. como criança, eu tou achando a M. muito precoce”, por que a M. é cheia do argumento! (P/S.)*

*Eles dão muita segurança pra criança, a frase que eles mais repetem é “É o meu jeito”, eles têm uma segurança muito grande uma autoconfiança naquilo que eles estão fazendo e isso é muito bom pro aluno. (P/A.2)*

*Essa questão da autonomia, os meus alunos do fundamental II chegam uns monstros! Tudo entendido das coisas e a argumentação bem firme, sabe, você fica impressionado. (P/S.)*

*É interessante que essa ideia de liberdade na escola ela não exclui a autoridade, ela exclui o autoritarismo, porque a liberdade, a gente vê que ela tá junto com a responsabilidade, então, a escola não deixa perder esse foco. (P/S.)*

Pais pontuam vivências em que, na Escola Vila, seus filhos exercitam a autonomia:

*Lá na escola Vila não tem sirene não, não tem história de “péeeen” e é hora de ir pra sala. É orgânico, é compromisso, o corpo dele sente que tá no horário e isso funciona pras crianças das outras idades menores, eles percebem a rotina do dia, eles vêem um pai*

que chegou e aí “Opa, tá já na hora de ir pro plantão (espaço de espera após o término da aula)”. (P/S.)

Agora eu acho massa isso aí da Vila de colocar a pessoa pra se colocar, pra se expressar mesmo, assim, sem que seja um equívoco, que você tá se colocando de um modo que você vá repensar, mas assim, é essa experimentação que é interessante. (P/A.1)

Aí tem os feirões solidários que eles (turma do 9º ano) que organizam, aí ele se sente bem responsável com aquele sentimento de grupo, de cooperação, de coletivo, de corresponsabilidade. (P/R.)

Sabe que a autoavaliação foi uma coisa muito interessante pra ele, dele acatar e acolher a avaliação da turma. No primeiro momento ele sentiu, rejeitou, ele sempre se achava mais do que o grupo achava e ele entendeu que isso não é necessariamente ameaçador ou depreciativo e que pode ser enriquecedor. (P/R.)

Eu acho que essa didática da Fátima dá personalidade pras crianças e eu acho que a melhor personalidade, por que foi a própria criança quem escolheu. (P/N.)

Ele aprendeu a se organizar lá na Vila, se administrar, administrar a agenda, administrar o tempo, claro que ainda falta muita coisa, mas mudou da água pro vinho! É uma coisa que a Vila trabalha muito que é o empoderamento deles, então ele tá administrando melhor a vida dele, claro que não é só a Vila, é a Vila, é a família, mas assim ele tá encontrando espaço e ambiente pra se administrar melhor, então, assim, ele entrou lá um menino que tava muito mal e quando ele sair ele vai sair uma pessoa com mais autonomia, com mais autoestima, com mais organização, com mais um monte de coisa, né? (P/R.)

Do cotidiano, por exemplo, você tem a divisão de tarefas e os alunos que cuidam da arrumação da sala, o outro vai cuidar do alimento. Então, aquela criança vai na cozinha, vai pegar o lanche de toda a turma e vai levar, ele é o responsável. Então, isso aí você vai tá trabalhando a responsabilidade e a autonomia. Outro vai controlar o horário, se tá todo mundo chegando no horário certo, se não tá. Papéis que seriam do professor que podem muito bem ser passados pros alunos, eles vão se sentir importantes e o processo é isso, vai tendo um resultando muito legal, que é isso que dá e o lance da humildade. (P/G.1)

## 7.2. Discussão dos resultados

Na primeira categoria definida como “Vivência Vila” vimos a pesquisa cotidiana escolar como princípio educativo na escola, trazida na estrutura do material didático como elemento fundamental de aprendizagem, incitando à participação dos pais na construção do saber convidados a estarem presente nas pesquisas sugeridas pelo material.

Com Pedro Demo (1996; 2010) vimos a importância da pesquisa cotidiana na constituição da educação como um processo de aquisição de conhecimento. O campo de conhecimento se amplia a partir de uma relação construtiva do saber. A natureza relacional desse processo faz com que o diálogo se torna elemento fundamental, o qual media todo o processo. Quem se põe em diálogo está contribuindo com essa construção. O convite feito aos pais de participarem das pesquisas indicadas pelas tarefas de casa se torna uma oportunidade de inclusão nesse caminho de construção do conhecimento. É uma forma de aproximá-los, elementos sociais de grande importância, do que acontece na escola enquanto processo de formação social.

A vivência dos alunos em sala de aula é marcada pelo diálogo, dinamizando o contato com o conhecimento, em que os alunos ganham espaço para questionamentos e para associações com os conhecimentos que já possuem.

Para Pedro Demo (2000a) o questionamento constrói a atitude crítica e criativa. Se o aluno tem espaço para ir em busca de problematizar seus questionamentos próprios, por meio de uma relação dialógica em que o professor disponibiliza esse espaço, proporciona-se condições de que desenvolva uma mente criativa, reflexiva e que busca por si só. Dessa forma, afasta-se da condição de mentes reprodutivas, com conhecimento alheio, incapazes de inovação.

A relação é componente essencial para o processo de aprendizagem, em que o diálogo cria caminhos para o conhecimento. O diálogo se constitui em um encontro de diferentes olhares, percepções, pontos de vista, em que a diferença não significa divergência, mas uma condição para se estar num coletivo, gerindo a multiplicidade de formas de ver o mundo. O Construcionismo Social de Gergen & Gergen (2010) nos traz a ideia de que os significados são construções sociais e que se essa compreensão estiver presente nos encontros e diálogos, surgem novas compreensões, novas vozes, novas formas de se olhar para um mesmo “fato”,

olhando e compreendendo o contexto de onde surge cada sentido. Os alunos e educadores, além de trabalhar conteúdos, lidam com processos humanos de grande valor, construindo um âmbito em que cada singularidade pode ser ouvida e incluída, pois diálogo significa colocar as diferenças à mostra para que todos possam contribuir com o que são e com as experiências que já carregam consigo.

Quanto mais diversos são os pontos de vista, mais rico é o olhar sobre o mundo e sobre o outro. Esse respeito ao outro diferente traz a possibilidade de se trabalhar a coesão no grupo, em que a inclusão significa respeito profundo pelo outro. É um processo de aprender a reconhecer que o outro apresenta habilidades que contribuem e complementam o grupo. Dessa forma, os alunos aprendem a se organizar para a formação de um coletivo, em contraposição com a formação somente do individual, do único e do exclusivo, sustentando uma contínua competição com o outro.

Os pais percebem a proposta de envolvê-los nas pesquisas sugeridas pelas tarefas das apostilas de cada projeto, sendo convidados a participarem do processo de aprendizagem dos filhos. São propostas que, muitas vezes, pedem que os pais programem, no cotidiano, um momento para debater, refletir ou intervir com seus filhos em questões sociais e ecológicas colocadas pela escola. Há aqueles pais que aderem a essa proposta, vendo-a como uma oportunidade de participarem e de estarem praticando um olhar diverso sobre o mundo juntamente com seus filhos e há aqueles pais que diante da inflexibilidade de suas rotinas de trabalho, se veem com dificuldade em aderir a essa proposta. Pedro Demo (2000a) nos alerta para a importância de trazer para a escola as coisas que envolvem a vida do aluno, que o perpassam enquanto sujeito, enquanto criador de sua realidade. Quando os pais se aproximam da escola, maior é a troca entre escola e sociedade. Se a família é incluída nesse processo, a formação social do aluno ganha maior consistência, maior apoio e sentidos mais amplos.

Alguns pais mostram que compreendem a forma como a escola insere os conteúdos formais de maneira contextualizada e gradual, tornando o conteúdo algo útil ao desenvolvimento do raciocínio dos alunos em um processo gradual em que coloca o aprendizado de acordo com as faixas etárias de desenvolvimento, levando experiências cognitivas correspondentes com a capacidade da criança em lidar com aquele conteúdo. Entretanto, encontro alguns pais com dificuldade de assimilar essa proposta, apontando pontos problemáticos nos enunciados das apostilas, apesar de que, ao mesmo tempo, afirmam que seus filhos compreendem e realizam corretamente o exercício proposto. Outra fala indica



uma problemática sobre a quantidade de conteúdo das apostilas na transição do 1º ano para o 2º ano, sugerindo que aumentassem os conteúdos nas séries anteriores àquelas em que a criança está construindo o senso de lógica e de leitura. Não pude entrar em diálogo profundo com suas questões por não ter realizado nesta pesquisa, um estudo completo sobre a estrutura das apostilas e da forma como aborda todos os conteúdos. Fica aqui em aberto a questão sobre a adequação ou não da apostila em relação a esses dois pontos de vista apresentados pelos pais.

Para os pais o tipo de relação humana que se vivencia na escola é um diferencial no processo de seus filhos, considerando de grande importância para a formação subjetiva dos alunos o que se constrói a partir dessas relações de respeito mútuo e de afeto. Para Pacheco (2007, p. 93) “o afeto desempenha um papel primordial no grau de coesão de um grupo”. O que poderia se tornar uma relação de autoridade forçada se torna um laço de confiança e de referência para os alunos, numa relação de parceria. Dessa forma os alunos ganham e assumem um lugar de coparticipantes dos processos vividos no campo da aprendizagem, criando, sugerindo, colaborando e se construindo como sujeitos sociais ativos.

Ativos também na constituição de si. Paulo Freire (1996) fala da experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, assumir-se a si mesmo sem que isso signifique a exclusão do outro, mas através do encontro com o outro.

Ao se tratar do método avaliativo na Escola Vila, penso que acreditar na capacidade de crescimento diante dos desafios e de autoconsciência dos alunos é que proporciona que a avaliação seja feita de forma construtiva, de forma que só pode ser realizada quando o aluno assume a responsabilidade sobre seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, nesse momento avaliativo, que é intrinsecamente autoavaliativo, ele se aproxima de suas questões, de suas capacidades de construir o caminho a que se propõe no próprio processo de aprendizagem. O aluno percebe que não há coerência em fugir de suas próprias dúvidas, fortalecendo seu processo de autoaceitação e de autoconhecimento, reconhecendo suas habilidades e formando recursos próprios, mas acompanhado pelo professor, para driblar suas dificuldades no aprendizado. Para Rancière (2002) saber pensar não é saber muito, mas é ter capacidade de elaboração própria, portanto avaliar não deveria ser somente verificar se o aluno aprendeu, mas conferir se o buscou, se questionou, indagou-se sobre a realidade.

Os pais percebem o processo avaliativo, que inclui o autoavaliativo, como um importante processo de autoconhecimento e de aquisição de responsabilidade no processo de aprendizagem do aluno. Além disso, considera-se que num processo avaliativo em que o aluno está ciente de seu desenvolvimento, ele deixa de estar vulnerável àquele tipo de avaliação que o mede e o compara, impondo uma pressão sobre o aluno em que o sentimento de fracasso o permeia a todo momento.

Os pais compreendem a área da escola como espaço de liberdade, de bem estar, de pertencimento, espaço que se volta para encontros e para a criação, sugerindo uma ocupação criativa e de fluxo circular. Thrall (2008) traz a ideia do espaço como um mapa comunicacional. Visualizando a sua dimensão comunicativa perceberíamos a intenção pedagógica do espaço da escola. Segundo Thrall (2008) o espaço media relações, assim como o que se cria por meio das relações interfere nos espaços. Aqui existe uma articulação entre a natureza das relações interpessoais, a proposta pedagógica, o currículo, o meio material-espacial onde se veicula o trabalho da escola e seu fluxo de informações. Esse é um aspecto vivo na Escola Vila, em que os pais expressam grande valor ao que é construído nessa relação mediada pelo o espaço.

Alguns pais se preocupam com a manutenção e higienização dos espaços.

Na categoria temática “Outras experiências escolares” os alunos trazem relatos que mostram diferenças cruciais em suas experiências em outras escolas. O formato das aulas e os valores que se vivenciavam no dia a dia escolar parecem ser importantes fatores, não só pra aprendizagem, mas para o bem estar emocional e para a formação de identidade. Os alunos da Escola Vila mostram seus questionamentos aos valores presentes nas outras experiências escolares, apontando a problemática contemporânea do individual e do coletivo, da competitividade e da solidariedade, de um processo que se volta pra si e de um que se volta para todos. Repensam modos de se relacionar, contrapondo-se àquelas relações que valorizam o “ter”, em que os alunos se segmentam em grupos não para trabalharem juntos, mas por que possuem algum objeto dito de valor. Valorizam, portanto, relações em que o “ser” tem maior importância do que o “ter”. Quando a escola traz a questão do consumismo para o debate, ela contribui para a formação de um ser social consciente das implicações subjetivas trazidas pelo consumismo e pela valorização discrepante dos objetos de consumo sobre as pessoas e suas diferenças. Para os pais, o trabalho na Vila de conscientização sobre o consumo teve uma implicação considerável sobre seus filhos, que passaram a se posicionar diante do

consumismo. Passam ao ato criativo em preferência ao ato consumista, fortalecidos pelas experimentações criativas vivenciadas nas oficinas e laboratórios.

Os pais revelam uma identificação positiva com o que se constitui em experiências humanas, enquanto formação de identidade, em que o aluno encontra espaço para a construção de si. Para Jacques Rancière (2002) a inteligência se atualiza pela verificação e nessa condição de investigador o ser só pode conhecer o mundo através de si, de suas percepções. Experiências de desenvolvimento em que a criança e o adolescente experimentam a si, o próprio corpo, a própria singularidade, a própria expressividade, em uma relação com a liberdade de movimentos orientados para a criação na experimentação de si. Dá-se voz aos alunos, propõe-se que o que se move na escola seja feito pela ação dos alunos, pela elaboração de um fazer coletivo, com lugar para todos aqueles que se colocam como participantes. Os pais apontam que seus filhos tornaram seus olhares ativos como sujeitos sociais, que vão em busca do conhecimento por interesse próprio, em busca da auto-organização, da autodisciplina e da autovigilância diante das próprias responsabilidades, pois fazer parte do coletivo pressupõe assumir tarefas. No reconhecimento de si, o reconhecimento imediato do outro, pois todo processo individual é atravessado por um processo grupal. Para os pais, a formação crítica e autorreflexiva parecem ser fundamentais para a formação de seus filhos, que, com mais maturidade e autoconhecimento, podem se diferenciar no mundo, fazendo escolhas pautadas nos próprios desejos, vontades e sonhos, estes, fortemente ligados a um ideal de bem estar social para todos, com valores coletivos solidários.

Na categoria “Família e escola”, encontramos somente relato dos pais, que mostram como compreendem esse momento de participação na educação escolar, o que desejam da escola, quais suas expectativas sobre a experiência escolar para seus filhos. Muitos pais trazem a importância da consonância entre discurso e prática feitos em casa com os feitos na escola, preocupados em trazer coerência ao filho sobre a ética cotidiana com a vida, com os hábitos e com as atitudes perante o mundo. Pelas falas dos pais, pode se perceber o sentimento de segurança em relação ao trabalho da Escola Vila, trabalhando na mesma direção. Passam, com isso, um sinal de conforto por ter a confiança de que seus filhos estão sendo educados com valores e concepções semelhantes aos seus. A questão dos conteúdos formais, ponto que traz questionamento sobre o material didático da Escola Vila, se torna uma questão secundária para alguns pais, no sentido de que aprender os conteúdos seria uma inevitável consequência de um bom desenvolvimento das crianças, na conquista da

autoconfiança e da habilidade para lidar com os próprios desafios, reflexos de um trabalho de autoconhecimento promovido pela educação na Vila.

Demonstram que o que querem é seus filhos seguros de si, interessados pela vida, diferenciando-se daqueles alunos que em suas vivências escolares entram em conflito com a educação que enfatiza seus fracassos, sendo vistos como indisciplinados pela falta de interesse nos estudos. Para Boaventura de Sousa Santos (2007), por meios de um constante exercício de auto-reflexividade, fomenta-se o surgimento de subjetividades ativas coerentes com a singularidade de seus contextos. Nesse sentido, o processo de autoconhecimento, inerente à educação na Vila, se torna fundamental para que os alunos façam as escolhas coerentes com a sua formação, em que vivenciam de forma criativa seus processos de aprendizagem, através da pesquisa, através dos processos grupais e de criações coletivas. Essa conquista parece ser de grande desejo dos pais para seus filhos.

Posicionam-se diante do nosso momento histórico, em que os conflitos socioambientais são ressaltados e incluem a escolha da Escola Vila como parte desse posicionamento, pois estão cientes e aderem ao projeto pedagógico, cuja ideia central é trabalhar na conscientização desses conflitos, formando inteligências para suprimi-los. Pensando assim, se torna imprescindível a reflexão trazida por Carlos Frederico Loureiro (2004) sobre a seriedade dos caminhos paradigmáticos e metodológicos da educação ambiental que levem a uma construção seriamente comprometida com conhecimentos aptos a criar novas relações entre sociedade e natureza. São mudança de percepções e de processos racionais que estejam sensibilizados pela reflexão sobre como essas relações conflituosas se dão e como poderiam ser modificadas.

Vimos com Enrique Leff (2001) que o surgimento de uma racionalidade ambiental pressupõe o surgimento de uma outra racionalidade social que fomente novas práticas sociais voltadas pra compreensão da complexidade ambiental. A educação de pressupostos ecológicos acompanha essas mudanças revendo seu currículo e sua prática pedagógica, fomentando saberes que se articulem com essa complexidade, afastando-se da disciplinaridade simplista sobre o conhecimento, revendo a forma de conhecer o mundo. Já Boaventura de Sousa Santos (2007) contribui com a ideia de ecologia dos saberes, em que aponta a necessidade de se afastar da ideia de uma epistemologia totalizante, buscando brechas para o surgimento de epistemologias que orientem saberes locais, imediatamente úteis à vida.

Os pais entrevistados, tanto os que procuraram a Vila já por terem afinidade ideológica, como aqueles que levaram por acaso e permaneceram por consequente afinidade, veem na sua proposta uma formação de cidadania ecológica, onde a responsabilidade social se reverte de ações solidárias, de comunhão, de respeito às diferenças, de criatividade sobre o consumismo, de formar nos alunos a capacidade de argumento, de autoreflexão crítica, como também de vivência de liberdade e de criação. Demonstrando a vontade de viver essa realidade em construção, os pais se reavaliam e mostram satisfação na escolha da escola.

A problemática dos pais sobre o tempo de dedicação aos exercícios da escola de seus filhos e às propostas de participação dos pais nas pesquisas gera um embate com a forma como esses pais lidam com o tempo de produtividade no trabalho, levando, em algumas situações, ao que se diz nos relatos, à terceirização da educação por não terem tempo de estarem com seus filhos. Já alguns pais falam de outro aspecto, que é o de aproveitar esse convite para reavaliar a forma como estão participando desse processo de seus filhos de conhecer o mundo. Alguns pais refletem que para estar presente, é preciso reavaliar, de forma mais séria, como pretendem lidar com o tempo de vida doado ao trabalho, que tipo de trabalho se tem e de que forma isso pode ser modificado para restabelecer outro tempo de presença no desenvolvimento do filho. A medida desse tempo de presença é particular de cada relação, entretanto, considero significativa a provocação da escola quando convida os pais para estarem presentes.

Penso em como a sociedade se envolve e contribui com o projeto de sociedade que almeja. A aproximação dos pais nesse processo oferecido pela escola traz o sentido de participação social, caracterizando a escola, como afirma Neidson Rodrigues (2003a), como um espaço de democracia. Já Silva (2010) nos traz a ideia do currículo como um guia de relações sociais, que orientam as práticas sociais vivenciadas na escola, construindo-se significados sociais no ato pedagógico. Pacheco (2007) no lembra da importância de rever o currículo se o interesse da escola for gerar indivíduos participantes, questionadores e democráticos, ultrapassando unicamente o enfoque cognitivo na sua proposta curricular. Concluo, portanto, que é preciso dar atenção a diversos fatores para que a escola se constitua como espaço de formação cidadã de atores sociais críticos e criativos.

Na categoria temática “Ações políticas no cotidiano” os alunos expressam seu posicionamento sobre a vida social e sobre os conflitos de um mundo individualista. Na Escola Vila têm a oportunidade de vivenciar o coletivo e desenvolverem conhecimentos que

servam a esse coletivo, pensando no outro, cultivando relações igualitárias, em que a vida individual ganha outra dimensão e não aquela dimensão de que para se ser um indivíduo é preciso ignorar o outro ou se sobrepor a ele. As crianças trazem suas vivências, em que passam a considerar essencial para a ação social o reconhecimento recíproco de si e do outro.

Trazem reflexões de alerta sobre o consumismo, de situações que viveram em que o valor sobre o ter objetos eletrônicos de última moda se associa a pensamentos supérfluos sobre a vida, em relações em que se reconhece o sujeito pelo o que ele consome, sendo aceito pelos grupos pelo que se tem e não pelo o que se é. Em contraponto, trazem a importância do brincar para a infância e de sua inclusão no dia a dia das crianças, cuidando para que elas não sejam envolvidas pelo universo do ter, do consumir suas horas em jogos eletrônicos somente, ocupando seus tempos para suprir prováveis ausências. Com essa reflexão, os alunos me parecem querer estabelecer novas formas de estar, questionando crianças e adolescentes de suas idades sobre o modo de aproveitar a vida e de estar com o outro.

Os pais reconhecem que seus filhos vêm problematizando com um olhar crítico seus cotidianos, amadurecendo o olhar para o mundo de forma mais atenta, conscientes das diferenças sociais, em busca de compreender as razões sociais dos problemas que encontram. Acreditam que o desenvolvimento argumentativo de seus filhos se dá pelo exercício constante de serem postos a pensarem e a assumirem suas próprias vozes, seus pensamentos, seus posicionamentos.

Os pais comentam com admiração a ação da escola que leva os alunos a assumirem uma atitude cidadã efetiva, na expressão social externamente à escola, indo às ruas, reivindicando direitos, reivindicando a preservação sobre as áreas verdes da cidade e refletindo sobre o que é um bom caminho para a cidade ou não. Boaventura de Sousa Santos (1997) e Inês Oliveira (2003) nos falam da cidadania que se expande e se realiza no espaço social como um todo, portanto, não se educa para a cidadania que se irá vivenciar um dia, mas na cidadania propriamente dita, no ato da cidadania, no realizar cidadania no aqui e no agora.

Habitados a argumentar em sala de aula, atuam reivindicando seus direitos como cidadãos em ações organizadas nas ruas, como, por exemplo, organizaram uma passeata na BR-116 reivindicando a construção de passarelas, devido ao grande número de atropelamentos de pedestres na via, ou nas manifestações em defesa das áreas verdes da cidade. Além disso, é prática habitual dos alunos elaborarem cartas ao Ibama, ao Ministério

da Educação, à Presidência da República, etc., aproximando-se de um diálogo direto com o poder público.

Pais relatam situações inusitadas, que mostram que a criança tem, sim, capacidade de posicionamento e de escolha diante dos hábitos de consumo naturalizados socialmente. O que a escola faz é refletir sobre o consumismo, propondo conscientização, levando experiências criativas e alternativas ao consumo. Os alunos passam a optar por brincadeiras criativas, que utilizam da reciclagem para criar brinquedos, ou buscando maneiras mais simples de viver, sem depender do consumo para viver aquilo que desejam viver. Compreendem que ser criança não é ser inocente e alheio ao que é melhor para si. Refletindo sobre tais hábitos, a criança e o adolescente se deparam com um processo de diferenciação identitária marcada por padrões de consumo típicos da classe média alta, como, por exemplo, refletindo sobre a necessidade de aderirem a marcas específicas de roupa ou de consumirem refrigerante por que, supostamente, toda criança consome.

Para fortalecer essa consciência de sustentabilidade e consumo consciente, a escola aderiu aos feirões solidários, criando uma moeda social que circula somente dentro da escola, movido pela troca de brinquedos, roupas e livros. Essa prática econômica diversa da que comumente se vive é uma experiência peculiar, em que aluno e família deslocam experiências, flexibilizando seus interesses, experimentam o universo do outro nessa troca, revendo o valor do novo, do próprio, valorizando-se o útil, o interessante, o que todos podem ter em contraposição à ideia de exclusividade sobre o ter.

Na categoria “Autonomia e autoconhecimento” vimos um trabalho que a escola prioriza em seu conceito de educação. São dois elementos essenciais no desenvolvimento emocional dos alunos que lhes dão suporte para a ação segura, a escolha consciente, a participação ativa na escola. A todo momento o aluno é convidado a se conhecer, a se perceber, a perceber o outro e a trabalhar junto com as diferenças. A autonomia é elemento fundamental para a formação da criatividade, para a criação de si e de seu caminho e da realidade que se deseja construir coletivamente.

Na construção desses dois elementos “autonomia” e “autoconhecimento”, são necessários laços de confiança alimentados no convívio diário de troca e de colaboração. O aluno percebe o quanto precisa se dedicar, humanamente, para que os processos coletivos aconteçam, estando cada qual ciente de sua parte. Vão ao encontro dos próprios anseios e no

ato de compartilhar o resultado de suas pesquisas, ampliam o conhecimento para toda a comunidade, oferecendo os méritos de suas conquistas e experiências. Aos alunos, de forma gradual, dá-se espaço para uma crescente autonomia na escola ao mesmo tempo em que aumentam suas responsabilidades para com toda a comunidade escolar. Gradualmente vão assumindo responsabilidades pelo coletivo, ganhando destaque pelas decisões, mas assumindo de forma mais maduras decisões em prol de todos.

Os pais mostram o quanto consideram esse processo uma grande conquista para seus filhos, criando segurança de si, percebendo-se, avaliando-se, afirmando-se de forma responsável e em etapas, numa formação humana potente e saudável. A partir dessa conquista, pressupõe-se que o desejo pelo conhecimento e a necessidade de conquistá-lo guiará aquele aluno que já reconhece suas habilidades intelectuais de buscador, de curioso, de criador, de pesquisador, reconhecendo a sua inteligência como legítima e por isso capaz de realizações. A exemplo disso, encontramos relatos de pais que trazem a maturidade de seus filhos na formação de opiniões, de argumentos e de formas de fazer com jeito próprio, descobrindo formas de fazer e não apenas reproduzindo ou copiando e, com esses recursos, enfrentando o sentimento de incapacidade, de inadequação ao se apresentar um desenho diferente ou uma forma de pensar própria, mesmo sendo crianças de tão pouca idade.

Confiar que o aluno está presente no processo, presente e consciente de suas responsabilidades, dando-lhe a chance de exercer a pesquisa, buscando e criando, é uma forma de lhes confiar o poder que é inerente a todo ser humano de exercer inteligência própria. Os alunos estão participando de tudo, por isso compreendem a importância de colaborarem com tudo. Por ser uma escola pequena, isso facilita para que todos os educadores trabalhem junto com eles, convidando, alertando, fazendo do cotidiano escolar uma grande aposta no desenvolvimento de um sujeito que se autogere, se organiza e se inventa.



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuro entender a educação como um processo contínuo de formação social, que evidencia quais práticas sociais se pretende constituir em uma sociedade. Se tratarmos de uma sociedade que se volta para a resolução dos conflitos ambientais, a educação escolar precisaria acompanhar as escolhas desse projeto social. Pensando na importância de se conhecer a intenção dos currículos educacionais e os elementos que trariam para se constituir um trabalho que se volte para a formação de práticas sociais voltadas para a sustentabilidade, é que procurei trazer nessa pesquisa uma oportunidade de refletir sobre o assunto.

Propus, nesta pesquisa, pensar de que maneira a escola, em sua função social, pode contribuir para a formação de uma cidadania ecológica, em que “ecologia” vai além da relação com os meios naturais, considerando toda a vida social como característica inerente à nossa natureza humana, sendo essencial para a compreensão da nossa relação com todo o meio ambiente. Entretanto, para que essa educação seja socialmente relevante, ela precisa ultrapassar os consensos, lidando com a realidade conflituosa, indo em direção às sérias problemáticas sociais que contextualizam as questões ambientais.

Considero a hipótese de que a escola que se volta para a construção de um conhecimento de base ecológica favorece a formação de uma cidadania ecologicamente comprometida, construindo práticas sociais pautadas na sustentabilidade. Essa formação não se daria somente por uma adequação comportamental, mas pela compreensão do necessário comprometimento ético diante de conflitos sociais, políticos e econômicos, geradores dos desequilíbrios ambientais, formando um pensamento ecológico que se volta para a sustentabilidade.

A Escola Vila me interessou como objeto de estudo por ter uma prática educativa em que a ecologia, desde o surgimento da escola, é pilar de seu currículo, podendo contribuir para a reflexão sugerida nesta pesquisa. Ao trazer essa experiência escolar, que se consolida há 32 anos na cidade de Fortaleza, procuro pensar de que forma sua proposta pedagógica e sua experiência particular, em sua dinâmica diária, pode contribuir para a organização de um currículo escolar que tenha o intuito de propor uma formação social ecológica. Além disso, a escola traz uma história singular desde o seu surgimento, marcado por formação de metodologia própria, pela construção de material didático próprio e pela formação de professores que pudessem desenvolver um trabalho transdisciplinar de acordo com os

propósitos da escola, sendo estas características de um processo considerado de grande potência para uma instituição escolar.

Para captar parte do alcance do trabalho da escola, procurei entrevistar pais, alunos, professores e equipe técnica pedagógica, na tentativa de compreender como as pessoas envolvidas diretamente nesse projeto lidam com essa experiência e como isso se expressa em suas vidas. As entrevistas com a equipe técnica me serviram de informação que detalham o trabalho da escola e, por me deparar com uma limitação de tempo, somente as entrevistas dos pais e alunos são usados para análise, deixando os dados dos professores fora da pesquisa. Essa decisão foi feita com pesar, pois acredito ser de fundamental importância compreender os desafios vivenciados pelos educadores que colaboram todos os dias com a realização de uma proposta educativa desafiadora, que requer envolvimento e identificação pessoal com trabalho da escola. Fica aqui declarada a minha inquietação e interesse por essa reflexão.

Vejo a pesquisa como possível veículo para se conhecer a realidade social e os processos de significação vividos pelos entrevistados. As entrevistas e seus diálogos se caracterizaram por um processo reflexivo, em que alguns pais, por exemplo, demonstraram verbalmente que aquele diálogo-entrevista os fazia pensar em como estava o processo educacional de seus filhos e, como resultado dessa reflexão, apresentaram uma satisfação positiva diante do caminho escolhido para a formação de seus filhos. Portanto, esse caráter reflexivo esteve presente durante as entrevistas, o que dá abertura para elaborações úteis aos processos pessoais dos entrevistados. Esse tipo de relato, que surgiu em boa parte das entrevistas, me serviu de constatação de que a escolha pela entrevista como método de coleta de dados foi uma boa escolha, levando em conta que as perspectivas dos entrevistados têm importante dimensão no desenvolvimento da pesquisa. Compreendo, portanto, que as diferentes etapas de uma pesquisa compõem um ato social de troca e elaboração de sentidos, de construção de conhecimento e, ao meu entender, também de autoconhecimento.

O que vejo como relevante nos resultados dessa pesquisa é que na Escola Vila o diálogo, a troca e o respeito pela diversidade de olhares formam princípios para o surgimento de relações colaborativas. Com isso, compreendo que a formação social se compromete com uma formação humana, englobando o desenvolvimento emocional em relações que se voltam para o “pensar no outro”, como afirmam os alunos e pais entrevistados. Encontro respostas que mostram que a Vila se diferencia por trabalhar seriamente a colaboração, a co-construção, a participação e a responsabilidade com o coletivo, se distanciando de uma cultura

individualista e competitiva que se encontra de forma expressiva na sociedade em geral. Crianças e adolescentes se tornam ativos na construção do conhecimento, com pensamento crítico decorrente de um constante exercício de diálogo, de autopercepção e de projeção de suas ações para a formação do coletivo.

A frequência dos dados (Figura 14) mostra que entre os pais a maior expressividade foi em torno das ações políticas no cotidiano das crianças, que se expandem do ambiente escolar para outros ambientes sociais em que vivem. Os pais falam da formação de um argumento crítico e da formação de um posicionamento diante do mundo, algo nem sempre esperado de uma criança e de um adolescente. Penso que o propósito de uma formação na cidadania é desenvolver nos alunos a capacidade de se situar no social e, a partir de uma ampla percepção, se posicionar e atuar diante da realidade em que vivem. A Escola Vila demonstra com clareza, através de seu material didático e projetos, que seu propósito é de trazer aos alunos essa percepção sobre o social, fazendo os conteúdos formais se relacionarem diretamente com os acontecimentos reais, atuais, dando a chance dos conteúdos se tornarem úteis à vida social. Portanto, segundo os pais, existe uma considerável expressividade de satisfação sobre o trabalho da escola nesse quesito de formação social e política.

Já entre os alunos, o tema de maior frequência foi a vivência na Escola Vila como uma vivência diferenciada pelo despertar do cuidado com o outro e com o mundo, em que os alunos falam do deslocamento de percepção sobre a vida, sobre o conhecimento, sobre as conquistas que a responsabilidade e a autonomia geram. A educação ultrapassa aquela tarefa de transmitir somente conteúdos formalizados, busca tornar todo o processo de conhecimento em construção humana, incluindo os interesses dos alunos, suas inquietações como seres humanos, suas curiosidades sobre o mundo, suas questões de desenvolvimento etário, cognitivo e emocional, gerando um ciclo de troca e de formação coletiva baseado na colaboração, no respeito e na solidariedade. Por meio dos dados que aparecem nas falas dos alunos do 9º ano da Escola Vila, encontramos resultados positivos da vivência na escola: uma vivência humana.

É criar com esses alunos um campo de experimentação para que eles possam desenvolver a faculdade de agir na realidade em que vivem, de escolher formas harmoniosas de compartilhar a vida no mundo com o outro, vivendo a experiência de ser um sujeito social que se pauta no respeito e na solidariedade. Constrói-se identidade própria e singular, sem medo de rejeições por suas diferenças, apreciando o que se cria, percebendo a potência que é

se conhecer, se assumir, se responsabilizar pelas próprias escolhas, num processo contínuo de autorreflexão.

Aposto em uma formação humana que desenvolve a autonomia, a construção de si e do mundo, reconhecendo o ser humano em seu poder de criação de realidade. É levar ao homem a consciência de sua existência e de sua importância para a formação da sociedade em que vive, retornando-o ao seu fazer cidadão, repolitizando a prática social cotidiana.

Vejo que a Escola Vila, ao se propor a trabalhar com princípios da ecologia, traz o trabalho em torno do social com grande força, mostrando compreensão de que os conflitos socioambientais estão intrinsecamente relacionados com problemáticas sociais de grande complexidade, aderindo ao sentido do “construindo um mundo melhor” a tudo que o homem ergue no mundo. Dessa forma, vai além do que falar sobre meio ambiente, ou trabalhar com reciclagem, com construção de hortas ou outros temas consensuais, mas busca posicionamento diante do que se elabora socialmente, politicamente, economicamente, cientificamente, culturalmente, etc, e com isso, revela sua compreensão de que não há separação entre meio ambiente, homem e sociedade.

Vejo que os resultados da pesquisa se encontram em coerente diálogo com seu objetivo, trazendo aspectos de uma pedagogia que pode vir a contribuir para o pensamento ecológico comprometido com a cidadania e a formação de relações sociais mais colaborativas.

Fico ainda com o desejo de conhecer os desafios da escola em manter sua proposta como, por exemplo, o investimento na formação contínua de professores, no sentido de trabalhar o envolvimento pessoal dedicado à proposta político pedagógica da escola, a qual implica autorreflexão constante e abertura humana para os diálogos processuais com os alunos. Para isso, o professor necessita de formação e apoio no seu trabalho. Que tipo de formação e que tipo de apoio serviriam ao professor também me parece ser um aspecto valioso na pesquisa sobre educação.

Meus primeiros interesses sobre o estudo de caso da Escola Vila estavam em torno de conhecer as problemáticas de relacionamento, o processo de formação de professores, os caminhos que seguem o fluxo da comunicação entre professores e equipe técnica, os desafios cotidianos em trabalhar com uma educação transdisciplinar, o investimento humano que cada educador precisaria ter para exercer um trabalho que pede tanta dedicação e como isso influiria no trabalho geral da escola. Mesmo que de forma ampla e não especificamente

delimitada, estes possíveis objetos de estudo me trariam outro olhar sobre a escola, mais minucioso, mais processual, em que poderia conhecer desafios importantes da escola. Entretanto, tive que reformular o caminho da pesquisa por considerar a distância entre as cidades do Rio de Janeiro e Fortaleza um empecilho para acompanhar tão de perto a dinâmica viva de uma escola e os detalhes de seu funcionamento.

Acredito, portanto, na escola como espaço de práticas criativas, capaz de produzir um novo homem que se compromete com a construção de uma nova sociedade, em uma educação que se volta para a formação de competências humanas capaz da criação de si e de história própria, desconstruindo modelos competitivos, individualistas, consumistas, que limitam a riqueza humana, embotando a criatividade e o novo.

Compreendo que o compromisso ético da escola é o de tornar todo homem um sujeito criativo, pensante e com inteligência própria. Acredito na importância da sociedade estar em intrínseca relação com o projeto educacional de suas escolas, pois é nela que se conhece a proposta de sociedade que se está desenhando.

Alguns questionamentos ficam na minha conclusão: o que levaria outras escolas a se dedicarem a essa formação humana? Ou, até que ponto a sociedade se volta para um novo modelo social se não se preocupar com a sua política educacional? Ou, como intervir na dramática realidade socioambiental sem discutir com a escola, formadores sociais, sobre o que se torna conhecimento útil para esse plano de sociedade? Essas perguntas estiveram presentes e também guiaram os caminhos desta pesquisa. Acredito que, mesmo tendo trabalhado em uma realidade local de uma escola particular, é possível, nesta pesquisa, tomar reflexões úteis para se pensar a educação no seu amplo campo social, cultural e político, contribuindo para que o debate sobre a escola se difunda e se fortaleça como instituição que retrata o projeto de uma sociedade de desenvolvimento sustentável.

**APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.**



**Universidade federal do Rio de Janeiro – UFRJ**

**Programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social –  
EICOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados pais/alunos:

Meu nome é **Lívia Lopes Moreira**. Estou realizando uma pesquisa intitulada “**O pensamento ecológico na formação cidadã: a formação humana na Escola Vila**”, como trabalho de dissertação de mestrado desenvolvido juntamente ao programa de pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, vinculada à UFRJ.

Tal pesquisa tem como objetivo discutir sobre quais elementos educacionais necessários para que a escola acompanhe e apóie as transformações de uma sociedade em profunda crise ecológica, avaliando como a escola pode propiciar a formação do pensamento ecológico, mediante relações interpessoais comprometidas com a formação de vínculo e com a construção do conhecimento, e como o aluno pode vir a ser um potente agente de transformação social em defesa de uma sociedade sustentável.

Utilizarei a Escola Vila como estudo de caso para a investigação. Portanto, julgo necessária a participação dos pais/alunos na realização de entrevistas direcionadas, para que

se possa conhecer, mais aproximadamente, o processo educacional vivenciado pela família e responsáveis pelo desenvolvimento do aluno da Escola Vila.

Venho, por meio deste Termo de Consentimento, convidá-los a participar voluntariamente da pesquisa, cujo objetivo é contribuir para a sociedade como um todo.

A entrevista conterà em média de vinte perguntas e será gravada, caso haja sua autorização. Caso não queira responder a alguma das perguntas, basta que informe, é de sua decisão. Para realizar a entrevista utilizaremos uma média mínima de 30 minutos. O local e o horário da entrevista serão de acordo com sua sugestão e possibilidade. Haverá sigilo em relação à identificação dos participantes, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como representação de um grupo pertencente à comunidade escolar. Os resultados desta entrevista têm como exclusivo intuito contribuir para a produção de conhecimento científico de acordo com os objetivos da pesquisa citados acima. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Lívia Lopes Moreira

Endereço: Rua Dr. José Lourenço, 2180, AP. 301 – Fortaleza/Ce

Telefone: (85) 3246-1632

Fortaleza, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

---

**Nome do participante**

---

**Assinatura do participante**

---

**Data**

Obrigada pela sua colaboração, ela é de fundamental importância.

Lívia Lopes Moreira

**Pesquisadora**

---

**Assinatura do pesquisador**

---

**Data**



## APÊNDICE 2: ENTREVISTA COM OS PAIS

### I) Critérios para a escolha da Escola:

1. Quantos filhos você tem e quantos estudam aqui?
2. Qual ano seu filho está cursando no momento?
3. O que fez com que escolhesse a Escola Vila como escola de seu filho? Quem participou da decisão?
4. Que aspecto é fundamental para decidir a escola dos filhos?
5. Tem filhos estudando ou que estudaram em outras escolas?
6. Seu filho convive com crianças que estudam em outras escolas? Você percebe alguma diferença?
7. Em que escola você estudou? Existe alguma semelhança entre a sua escola e a Escola Vila?
8. Quais elementos de uma proposta pedagógica que você considera elementar para a educação de seu filho?
9. Quais aspectos pedagógicos da Escola Vila que você acha relevante para o desenvolvimento do seu filho?
10. Que conselhos você daria a um pai que procura a primeira escola para seu filho?

### II) Função social da escola:

11. Como você compreende o papel social da escola?
12. O que você gostaria que seu filho aprendesse?
13. Que tipo de conhecimento você considera importante para a vida social? Para a vida pessoal? Para o trabalho?
14. Quais elementos você acha necessário para a formação cidadã de seu filho, considerando os conflitos sociais da atualidade?

### III) Sobre a Escola Vila:

15. Qual a ideia que você tem sobre o cotidiano das crianças na Escola Vila?
16. Você conhece as atividades de rotina dos alunos?

17. Qual a sua percepção sobre os espaços da escola? E sobre os tipos de atividades que ocorrem nesses espaços?
18. O que você acha do material didático da escola Vila?
19. O que entende por educação transdisciplinar?
20. O que você entende por pensamento ecológico?
21. Como a transdisciplinaridade e o pensamento ecológico permeiam, ou poderiam permear, o cotidiano familiar?
22. Você conhece detalhadamente o projeto metodológico da Escola Vila?
23. O que você acha dos temas levantados durante os projetos e nos seminários de fechamento de projeto?
24. O que você acha dos temas levantados pela escola sobre sustentabilidade?

IV) Participação no processo educativo:

25. De que forma avalia o seu envolvimento com o processo educativo de seu filho?
26. Como avalia a sua participação no desenvolvimento de suas tarefas e dos assuntos que ele traz da escola?
27. Como julga sua participação no cotidiano da escola?
28. Qual o seu envolvimento com as atividades em que os pais são convidados?
29. Como se sente ao acompanhar as atividades desenvolvidas pela Escola Vila?

V) Avaliando o processo educativo

30. Há alguma transformação que você considere profunda, ou significativa, nos hábitos da família depois que seu filho passou a estudar na Vila?
31. A Escola Vila tem um grande enfoque na construção de relações colaborativas, construindo um caráter participativo em suas atividades pedagógicas. Como você compreende isso? Você teria algum relato, do âmbito rotineiro familiar, que teria relação com esse aspecto?
32. A Escola Vila tem como tema pilar a ideia de “Construindo um mundo melhor”. O que você dessa ideia e o que seria preciso para tornar essa utopia em realidade em termos práticos do cotidiano?

### **APÊNDICE 3: ENTREVISTA COM A COORDENADORA**

1. Como se dá a rotina do infantil e do fundamental I e II?
2. Como funcionam os laboratórios?
3. Como funcionam os feirões organizados pelo 9º ano?
4. Como você vê a abertura para a participação dos professores na criação e transformação dos métodos pedagógicos vivenciados na escola?
5. Você percebe limites ou facilitações nesse envolvimento do professor com a criação pedagógica?
6. Sei que os projetos que percorrem o material didático são os mesmos todos os anos. Como isso acontece de forma que não fique repetitivo para os alunos?
7. Por você ter sido aluna da Escola Vila a vida inteira e por ser filha da fundadora-diretora da escola, gostaria de saber como se deu sua inserção como profissional na escola.

#### **APÊNDICE 4: ENTREVISTA COM A DIRETORA**

1. Como se deu a formação do currículo da Escola Vila?
2. Em que momento e de que forma o tema ecologia se inseriu nessa formação do currículo?
3. Como foram definidos os temas dos projetos e o surgimento dos laboratórios como fundamentos da pedagogia Vila? Em que período da história da escola isso aconteceu?
4. E quem participou dessa elaboração? Ele passa por atualizações?
5. Como nasceu o material didático da Vila? A editora Vila nasceu no mesmo período?
6. Vejo que pais, alunos e professores relatam sobre um “sentimento de vila”. O que você acha disso?
7. Como é ter seus filhos envolvidos no trabalho da escola? Sua filha está na coordenação e como professora dos laboratórios. Como se dá essa relação? O que facilita o que dificulta no diálogo entre vocês duas?
8. Quais são os desafios no processo de formação do professor Vila?
9. Como foi elaborado o processo de avaliação da escola?

## APÊNDICE 5: ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO 9º ANO

1. Há quanto tempo estudam na Vila? Em que momento ingressaram na escola?
2. Como foi lidar com as diferenças entre a escola que vieram e a Escola Vila? Que diferenças são essas?
3. Essas mudanças interferiram na vida fora da escola?
4. Vocês estão no 9º ano, o último ano na Vila, o que vocês gostaria de levar dessa experiência que fosse indestrutível daqui adiante?
5. Como é para vocês trabalhar sempre coletivamente em todos os âmbitos da vida escolar?
6. Como vocês vêem o processo de avaliação que a escola Vila usa? Como é esse processo de autoavaliação para vocês?
7. No processo de avaliação tem a parte de avaliar o grupo e os colegas, como vocês lidam com isso? E se algum colega não vai bem, como vocês costumam agir diante dessa avaliação?
8. No 9º ano vocês ganham autonomia total dentro da escola, tomando frente na organização e promoção de tudo o que acontece na escola. Como é “assumir o 9º ano”?
9. Como são trabalhados os conteúdos formais?
10. Em relação à sociedade que a gente vive, a Vila trabalha muito a questão da preservação da natureza e da integridade humana na vida social. O que vocês pensam sobre o mundo que a gente vive e o que vocês gostariam de levar para a construção de um mundo melhor?

## REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BOOKCHIN, M. **Por uma ecologia social**. s/d. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/ecosocial/02porumaecosocial.htm>. Acesso em 08/03/2013. Acesso em: 15/03/2013

CARIBON, D. **Ecología social, utopia Del fin de siglo**. s/d. Disponível em: <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0073.html>. Acesso em: 08/03/2013

CARVALHO, I. C. M. Epistemologia ambiental. **Ambiente & Sociedade**, (8), 139-140, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2001000800009&lng=en&tlng=pt.%2010.1590/S1414-753X2001000800009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2001000800009&lng=en&tlng=pt.%2010.1590/S1414-753X2001000800009). Acesso em: 27/07/2013

CARVALHO, I. C. M. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental – REMEA**, volume especial, 46-55, 2008. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3387/2033>. Acesso em: 13/05/2013

CARVALHO, I; FARIAS, C & PEREIRA, M. A missão “ecocivilizatória” e as novas moralidades ecológicas. **Ambiente e sociedade**, XIV(2), 35-49, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2011000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2011000200004&script=sci_arttext). Acesso em: 13/05/2013

CARVALHO, I & STEIL, C. O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **Educação e realidade**, 34(3), 81-94, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9086/6711>. Acesso em: 13/05/2013

CARVALHO, V. S. **Raízes da Ecologia Social: o percurso interdisciplinar de uma ciência em construção**. Tese de doutorado, Programa de pós-graduação EICOS, UFRJ, Rio de

Janeiro, RJ, Brasil, 2005. Disponível em:

[http://www.psicologia.ufrj.br/pos\\_eicos/pos\\_eicos/arqanexos/arqteses/vilsoncarvalho.pdf](http://www.psicologia.ufrj.br/pos_eicos/pos_eicos/arqanexos/arqteses/vilsoncarvalho.pdf).

Acesso em: 10/03/2013

DEUS, A. M. de.; CUNHA, D. E. D. L. & MACIEL, E. M. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia**. Anais VI Encontro de pesquisa em educação, UFPI, 2010 Disponível em:

[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)

Acesso em: 25/04/14

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**.

Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação**. 9ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Política social do conhecimento**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DUARTE, J. Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outros modos de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, (11), p. 113 – 132, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08>. Acesso em: 05/03/2014

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>. Acesso em: 05/03/2014

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 24, n. 1, Jan. 1998 . Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 08/04/ 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GERGEN, Kenneth J. & GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GUDYNAS, E. & EVIA, G. **El concepto de ecologia social**. s/d. Disponível em: <http://www.ambiental.net/biblioteca/GudynasEviaConceptoEcologiaSocial.htm>. Acesso em: 08/03/2013

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 22(2), p. 201-210, maio/agosto, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> . Acesso em: 08/08/2013

LIMAVERDE, F. **Escola Vila construindo um mundo melhor: uma experiência em educação holística**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 1999.

LEFF, H. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.



\_\_\_\_\_. **Educação ambiental transformadora.** In: Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/livro\\_ieab.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/livro_ieab.pdf). Acesso em: 10/03/2013

MACIEL, T. M. B. & MACHADO, C. S. L. M. Um olhar sobre a terra ou “uma verdade inconveniente”. **Série Documenta EICOS**, no 17, s/d. Disponível em: [http://www.psicologia.ufrj.br/pos\\_eicos/pos\\_eicos/arqanexos/documenta/documenta17\\_artigo\\_1.pdf](http://www.psicologia.ufrj.br/pos_eicos/pos_eicos/arqanexos/documenta/documenta17_artigo_1.pdf). Acesso em: 08/03/2013

MACIEL, T. B. & RITTER, P. Desenvolvimento sustentável, diversidade e novas tecnologias: a relação com a ecologia social. **Revista Psico**, 36(1), 81-87, 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1378/1078>. Acesso em: 10/03/2013

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia.** Porto Alegre: Artes médicas, 1998a

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998b.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional emergente.** Campinas: Editora Papirus, 1997.

MORIN, E. **O método II: a vida da vida.** Portugal: Publicações Europa-América/Biblioteca Universitária, 1980.

\_\_\_\_\_. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Brasília: Cortez Editora/UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** 3ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, P. L. **Educação bio-sustentável, eco-sistêmica e transdisciplinar: uma prática da Escola Vila**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2008.

OLIVEIRA, G. F. & ALLEBRANDT, L. I. O espaço escolar como promotor de encontro multietário. **Revista Espaços da escola**. Editora Unijuí, ano 21, no 69, jan/jun.2011. Disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/espacosdaescola/article/view/249>. Acesso em: 07/04/2014

OLIVEIRA, I. B. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PACHECO, J. Fazer a Ponte. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, J. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PETRAGLIA, I. C. **Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

PINHEIRO, O.G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. 9. ed. rev. ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. Disponível em: <http://www.pucminas.br/biblioteca> . Acesso em: 20/06/2014.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Revista Sittientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez/ 2004.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROCHA, I. M. Z. **Escola Vila: pedagogia da sustentabilidade.** Dissertação de mestrado, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil, 2007. Disponível: [http://www2.unifor.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=782591](http://www2.unifor.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=782591). Acesso em: 18/07/2013

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária.** (Coleção Questões da Nossa Época; v. 54). 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

ROSA, E. H. & GALERA, J. B. **A gestão do espaço físico escolar: um desafio social.** [s.d.] Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1699-8.pdf> . Acesso em: 12/01/2014

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, Nov. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01/04/14.

SENNETT, R. **O artífice.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, A. L. **Da Ecologia Social à Educação Ambiental: as contribuições do pensamento libertário de Murray Bookchin.** Dissertação de mestrado, FURG, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2007. Disponível em: [http://www.argo.furg.br/bdtd/tde\\_arquivos/5/TDE-2008-07-10T101359Z-94/Publico/Lemes.pdf](http://www.argo.furg.br/bdtd/tde_arquivos/5/TDE-2008-07-10T101359Z-94/Publico/Lemes.pdf). Acesso em: 10/03/2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SPINK & FREZZA. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SPINK & LIMA. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SPINK & MENEGON, V.M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

THRALL, K. V. **A natureza ecológica da comunicação**. Tese de dissertação. PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil. (2008)

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro**, 20(5), p.383-386, setembro/outubro, 2007. Disponível em: [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf). Acesso em 10/2/2014

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

#### Sites visitados:

<http://www.cuidandodoplanetaterra.com.br/>

<http://www.escolavila.com.br/>

[http://www.psicologia.ufrj.br/pos\\_eicos/](http://www.psicologia.ufrj.br/pos_eicos/)