

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIOGO SILVEIRA HEREDIA Y ANTUNES

**DA INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÀS ESCOLAS EMERGENTES: PAPEL SOCIAL,
VALORES E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

DIOGO SILVEIRA HEREDIA Y ANTUNES

**DA INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÀS ESCOLAS EMERGENTES: PAPEL SOCIAL,
VALORES E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

LINHA DE PESQUISA: Pessoa e Educação

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora:
Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

A636d Antunes, Diogo Silveira Heredia y

Da inovação em educação às escolas emergentes : papel social, valores e estratégias para a formação humana / Diogo Silveira Heredia y Antunes .
– 2018.

168 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Andreia Mendes dos Santos.

1. Papel social da escola. 2. Valores. 3. Estratégias para a formação humana.
4. Escolas emergentes. 5. Educação infantil. I. Santos, Andreia Mendes dos. II.
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Teixeira CRB-10/1974

DIOGO SILVEIRA HEREDIA Y ANTUNES

**DA INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO AS ESCOLAS EMERGENTES: PAPEL SOCIAL,
VALORES E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

LINHA DE PESQUISA: Pessoa e Educação

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 28, de Fevereiro, de 2018.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos – PUCRS
Orientadora

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

Prof. Dr. Adriano José Hertzog Vieira - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço à vida a oportunidade desta experiência misteriosa e única de estar aqui. Especialmente a possibilidade de alimentar o círculo virtuoso que abraça nossas relações.

A dedicação à vida, o afeto e ensinamentos que me passaram meus pais Angela Maria Silveira e Carlos Roberto Heredia Antunes e toda a linhagem ancestral que nos antecedeu, que me conectam a uma corrente que se perde nos tempos.

Minha companheira Michele, que com paciência me acompanhou na escrita desta Dissertação, compartilhando comigo sua sabedoria, trocando e construindo ideias.

À minha orientadora Andreia, agradeço a escuta sensível, a liberdade e coragem na construção deste trabalho. Aos colegas do grupo de pesquisa, grato pelas trocas, acadêmicas e da vida, que compartilhamos nestes dois anos.

À coordenação, aos profissionais e mães das escolas Neo-humanistas agradeço a abertura, receptividade e assertividade que foi fundamental para a realização desta pesquisa.

À PUCRS e ao CNPq pela oportunidade desta experiência.

À Márcia, do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, pelo auxílio na adaptação deste trabalho, permitindo a construção de uma versão adaptada a pessoas com deficiência visual.

RESUMO

Esta pesquisa tem como questão principal analisar o papel social, valores e estratégias de formação humana das escolas emergentes. Caracteriza-se como pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Organiza-se a partir de dois espectros, uma discussão teórica amparada na literatura e um componente empírico, realizado através de entrevistas com coordenadoras, professoras e mães de duas escolas neo-humanistas de educação infantil situadas em Porto Alegre (RS). Para análise dos achados de pesquisa, utilizou como metodologia a Análise de Conteúdo organizada em categorias temáticas. As escolas emergentes constituem-se, nesta pesquisa, como um conjunto de espaços educativos que encontram, como características em comum, perspectivas alicerçadas na complexidade, transdisciplinaridade, multidimensionalidade, interação no processo de construção do conhecimento e ética. Este conceito é mais coerente para definir as escolas que fizeram parte da pesquisa do que o termo escolas inovadoras. Os resultados encontrados apontam que as escolas participantes na pesquisa de campo tomam como ponto central em sua maneira de ser escola um conjunto de valores embasados na filosofia neo-humanista, chamados de princípios de Yama e Niyama, os quais, por sua vez, têm origem no Tantra, antiga filosofia da Índia. Outras escolas emergentes também tomam como ponto central valores que encontram afinidades com os princípios de Yama e Niyama e que, como estes, transcendem qualquer sectarismo social, racial ou religioso. Estes valores expressam-se, na prática educativa, através de estratégias para a formação humana que foram desenvolvidas pelas escolas e aplicadas no dia a dia com as crianças. No caso das escolas neo-humanistas, estas estratégias podem ser divididas em três blocos, que são: a) os *quatro pilares*, a saber, Yoga, meditação, alimentação vegetariana e os princípios de Yama e Niyama; b) *atividades ligadas à filosofia*, histórias ligadas aos valores, músicas e cantos; e c) *outras atividades pedagógicas*, que incluem uma ampla gama de elementos, como histórias, jogos cooperativos, brincadeiras, pintura, entre outros. Tanto os valores como as estratégias para a formação humana estão alinhados com o papel social que estas escolas se propõem assumir, o que inclui um conjunto de elementos que podem ser sintetizados da seguinte forma: de uma maneira ampla, as escolas assumem um *compromisso com a vida* e trabalham para que adotemos outras formas de ocupar o *lugar da humanidade no Kósmos*, o que passa pela *caminhada de amadurecimento consciencial da humanidade*. Para além disso, a escola se coloca como *local protegido*, com *espaço para experimentar a pluralidade cultural* e, ao mesmo tempo em que encontra afinidade com os valores das famílias que integram sua comunidade, também *expande os horizontes familiares*. Para finalizar, esta pesquisa efetua uma síntese a respeito das reflexões realizadas a partir das entrevistas e visitas nas escolas emergentes a qual aponta algumas questões relevantes que se mostraram como pontos em comum nestas distintas experiências, que são: *a educação percebida como caminho de aprender a viver no mundo*; *o sentido profundo de cooperação nas relações*, *a relação com a natureza, reconhecendo-a como mestra e mãe nutridora*, *a escola como espaço de autoconhecimento e a escola emergente como espaço possível de reinventar o mundo*.

Palavras Chave: Papel social da escola. Valores. Estratégias para a formação humana. Escolas emergentes. Educação infantil.

RESUMEN

Esta investigación tiene como tema principal analizar el papel social, valores y estrategias de formación humana de las escuelas emergentes. Se caracteriza como una investigación cualitativa de carácter exploratorio. Se organiza a partir de dos espectros, una discusión teórica amparada en la literatura y un componente empírico, realizado a través de entrevistas con coordinadoras, profesoras y madres de dos escuelas Neo humanistas de educación infantil situadas en Porto Alegre (RS). Para el análisis de los hallazgos de investigación utilizó como metodología el Análisis de Contenido organizado en categorías temáticas. Las escuelas emergentes se constituyen en esta investigación como un conjunto de espacios educativos que encuentran como características en común perspectivas basadas en: complejidad, transdisciplinariedad, multidimensionalidad, interacción en el proceso de construcción del conocimiento y ética. Este concepto es más coherente para definir las escuelas que formaron parte de esta investigación que el término escuelas innovadoras. Los resultados encontrados apuntan que las escuelas que formaron parte de la investigación de campo, toman como punto central en su manera de ser escuela un conjunto de valores basados en la Filosofía Neo humanista llamados principios de Yama y Niyama, que a su vez tiene su origen en el Tantra, antigua filosofía de la India. Otras escuelas emergentes también toman como punto central valores que encuentran afinidades con los principios de Yama y Niyama y que como éstos, trascienden cualquier sectarismo social, racial o religioso. Estos valores se expresan en la práctica educativa a través de estrategias para formación humana, que fueron desarrolladas por las escuelas y aplicadas en el día a día con los niños. En el caso de las escuelas neo humanistas, estas estrategias pueden dividirse en tres bloques, que son: a) los cuatro pilares, a saber, Yoga, meditación, alimentación vegetariana y los principios de Yama y Niyama; b) actividades ligadas a la filosofía, historias ligadas a los valores, canciones y cantos; y c) otras actividades pedagógicas, que incluyen una amplia gama de elementos como historias, juegos cooperativos, bromas, pintura, entre otros. Tanto los valores, como las estrategias para la formación humana, están alineados con el papel social que estas escuelas se proponen asumir, lo que incluye un conjunto de elementos que pueden ser sintetizados de la siguiente manera: de una manera amplia, las escuelas asumen un compromiso con la vida, y trabajan para que adoptemos otras formas de ocupar el lugar de la humanidad en el Kósmos, lo que pasa por la caminata de maduración concienical de la humanidad. Además, la escuela se coloca como local protegido, con espacio para experimentar la pluralidad cultural y al mismo tiempo que encuentra afinidad con los valores de las familias que integran su comunidad, también expande los horizontes familiares. Para finalizar realizo una síntesis acerca de las reflexiones realizadas a partir de las entrevistas y visitas en las escuelas emergentes que apunta algunas cuestiones relevantes que se mostraron como puntos en común en estas distintas experiencias, que son: La educación percibida como camino de aprender a vivir en el mundo; el sentido profundo de cooperación en las relaciones; la relación con la naturaleza, la reconociendo como maestra y madre nutradora; la escuela como espacio de auto conocimiento; y la escuela emergente como espacio posible de reinventar el mundo.

Palabras clave: Papel social de la escuela. Valores. Estrategias para la formación humana. Escuelas emergentes. Educación Infantil.

ABSTRACT

This research has as main question to analyze the social role, values and strategies of human formation of the emerging schools. It is characterized as a qualitative exploratory research. It is organized from two spectra, a theoretical discussion supported by the literature and an empirical component, carried out through interviews with coordinators, teachers and mothers of two Neo humanistic children's education schools located in Porto Alegre (RS). For analysis of the research findings, it was used as methodology the Content Analysis organized in thematic categories. The emergent schools constitute in this research as a set of educational spaces that find as characteristics in common perspectives based on: complexity, transdisciplinarity, multidimensionality, interaction in the process of knowledge construction and ethics. This concept is more coherent to define the schools that were part of this research than the term innovative schools. The results show that the schools that were part of the field research take as a central point in their way of being school a set of values based on the Neo humanistic Philosophy called principles of Yama and Niyama, originated in Tantra, ancient philosophy of India. Other emerging schools also take as their central point values that find affinities with the principles of Yama and Niyama and which, like these, transcend any social, racial or religious sectarianism. These values express themselves in educational practice through strategies for human formation, which were being developed by the schools and applied day by day with the children. In the case of Neo humanist schools, these strategies can be divided into three blocks, which are: a) the four pillars, namely, Yoga, meditation, vegetarian eating and the principles of Yama and Niyama; b) activities related to philosophy, stories related to values, songs and dances; and c) other pedagogical activities, which include a wide range of elements such as stories, cooperative games, games, painting, among others. Both the values and the strategies for human formation are aligned with the social role that these schools intend to assume, which includes a set of elements that can be summarized as follows: in a broad way, schools make a commitment with life, and work for us to adopt other ways of occupying the place of humanity in the Kósmos, which passes through the conscientious maturing of humanity. In addition, the school places itself as a protected place, with space to experience cultural plurality and at the same time that it has affinity with the values of the families that integrate its community, it also expands the familiar horizons. Finally, I make a synthesis about the reflections made from interviews and visits in emerging schools that points to some relevant issues that have been shown as common points in these different experiences, which are: Education perceived as a way to learn to live in the world; the deep sense of cooperation in relationships; the relationship with nature, recognizing her as a mistress and nourish mother; the school as a place of self-knowledge; and the emerging school as a possible space to reinvent the world.

Keywords: Social role of the school. Values. Strategies for human formation. Emerging schools. Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa inovação MEC.....	59
Figura 2 - Mapa escolas inovadoras REEVO.....	60
Esquema1- Rede conexões educação Inovadora.....	62
Figura 3 - Consciência e os campos da Realidade.....	71
Figura 4 - Relação do Ser humano e os campos da Realidade.....	71
Figura 5 - Percepções Individuais e Coletivas dos Campos de Experiência da Consciência..	84
Figura 6 - Organização dos projetos.....	102
Figura 7 - vMemes Ilustração: Brandy Agerbeck.....	131
Figura 8 - Representação vMemes.....	131

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Características das escolas.....	23
Quadro 2 - Características sujeitos que participaram da pesquisa (Escola Sítio).....	24
Quadro 3 - Características sujeitos que participaram da pesquisa (Escola Casa).....	24-25
Quadro 5 - Histórico dos significados relacionados ao conceito inovação educacional	45
Quadro 5 - Resumo das concepções opostas ligadas a inovação educacional.....	46
Tabela 1 - Quantitativo de Teses e Dissertações a respeito da inovação em educação.....	55-56
Quadro 6 - Sistematização dos achados.....	56
Quadro 7- Tipo de pesquisa e Instrumentos de Coleta.....	57
Quadro 8 - Sistematização das Conclusões.....	58
Quadro 9 - Categorias e subcategorias de análise.....	87-88
Quadro 10 - Estratégias para formação humana.....	103-104

LISTA DE SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica

ENEM - Sistema de Avaliação do Ensino Médio

IPEA - Instituto de pesquisa econômica aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação e os sistemas de avaliação

SAEB - Sistema de avaliação do ensino básico

RS - Rio Grande do Sul

LISTA DE MÚSICAS

Alguns dos capítulos desta dissertação estão vinculados a uma música, com a intenção de introduzir nesta pesquisa uma dimensão estética e sensível. Se esta é uma versão digital da pesquisa, note que os títulos dos capítulos estão vinculados ao *link* de uma música, basta pressionar a tecla *Ctrl* no teclado e clicar com o botão esquerdo do *mouse* sobre o título para acessá-lo.

Eu sou maior (Dani Black e Milton Nascimento) – Apresentação

1.1 La maza (Mercedes Sosa e Shakira) – Introdução

1.2 Hermano dame tu mano (Mercedes Sosa) – Metodologia

2.1 A cara do Brasil (Ney Matogrosso) – A criação da escola e o processo de escolarização: paradoxos e papéis que assume ao longo da história

2.2 Latinoamerica (Calle 13) – Histórico da contraposição à escola convencional

2.3 Milagre dos peixes (Simone Guimarães e Milton Nascimento) – Cenário contemporâneo dos movimentos de transformação da escola no Brasil

3.1 Andar com fé (Gilberto Gil) – Outras visões, novas possibilidades de ser escola

3.2 Tierra, tan solo (Marta Gómez) – Uma realidade quântica em educação

4.2 Manos de mujer (Marta Gómez) – Valores

4.3 Invento (Vitor Ramil) – Estratégias para formação humana

4.4 Oxala (Madre Deus) – Papel social das escolas emergentes

5.1 Benke (Milton Nascimento) – Considerações finais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 ACERCA DA DISSERTAÇÃO.....	15
1.1 INTRODUÇÃO	16
1.2 METODOLOGIA.....	20
1.2.2 As escolas	21
1.2.2 Sujeitos de pesquisa e procedimentos para coleta de informações	23
1.2.3 Procedimento para análise das informações.....	25
1.2.4 Aspectos éticos	26
2 PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO	28
2.1A CRIAÇÃO DA ESCOLA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: PARADOXOS E PAPEIS QUE ASSUMEM AO LONGO DA HISTÓRIA	29
2.2 HISTÓRICO DA CONTRAPOSIÇÃO À ESCOLA CONVENCIONAL.....	41
2.3 CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DOS MOVIMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL	51
3 VIRADA PARADIGMÁTICA	63
3.1 OUTRAS VISÕES, NOVAS POSSIBILIDADES DE SER ESCOLA	64
3.2 EDUCAÇÃO EM UMA REALIDADE QUÂNTICA	70
3.2.1 Campo material	72
3.2.2 Campo Vital	74
3.2.3 Campo Mental	78
3.2.4 Campo Supramental	81
3.2.5 Consciência	83
4 A PESQUISA DE CAMPO.....	86
4.1 ANÁLISE	87
4.2 VALORES	89
4.3 ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO HUMANA	100
4.4 PAPEL SOCIAL DAS ESCOLAS EMERGENTES.....	113
5 FECHANDO CICLOS	135
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A - LISTA DE ESCOLAS INOVADORAS DE PORTO ALEGRE E REGIÃO METROPOLITANA	152
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – DIRETORES E PROFESSORES	154
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – PAIS.....	156
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
APÊNDICE E – LEGISLAÇÃO BRASILEIRA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO.....	159
ANEXO A – CRITÉRIOS DE INOVAÇÃO MEC	160
ANEXO B – ALGUMAS HISTÓRIAS DA FILOSOFIA NEO-HUMANISTA.....	162

APRESENTAÇÃO

Meu interesse por outras possibilidades de educar foi antecedido por uma busca pessoal de estabelecer, em meu viver, outros modos de ser que quebrassem com os valores hegemônicos de consumo, competição e individualismo, estabelecimento de uma família estrita, carreira e vitória pessoal, que a sociedade que me rodeava impulsionava-me a assumir. O reconhecimento de que deveria haver outras possibilidades vinha acompanhado de um sentimento de angústia e insatisfação com minha própria vida e com a sociedade que me rodeava. Intuições, experiências vividas no meu núcleo familiar, até ali ainda percebidas por mim de forma pouco consciente, e alguns esparsos relatos indicavam a existência de outros valores e práticas que, de início, ainda rondavam um horizonte além das fronteiras pelas quais minha consciência usualmente transitava.

Desde que ingressei em uma jornada pessoal de autoconhecimento e, pouco depois, no início de minha graduação em Educação Física, fui apresentado aos conceitos do paradigma holístico, da transdisciplinaridade e da psicologia transpessoal. Minha caminhada a partir daí tem sido orientada pela busca de conhecer, pôr em prática e disseminar outras formas de estar no mundo, ligadas a uma compreensão da espiritualidade aberta e a uma ética de comunhão com a terra e os outros seres que nos permita reencontrar nosso lugar de harmonia no *Kósmos*¹. Como parte deste investimento vital na manifestação de outras formas de viver, encontra-se esta dissertação em Educação.

2



¹ Utilizo o termo *Kósmos*, do grego, que significa o “todo padronizado de toda a existência, incluindo os reinos físico, emocional, mental e espiritual. A realidade suprema, não meramente o cosmos ou dimensão física, [material]” (WILBER, 2000, p. 10).

² Seis imagens desenhadas por mim foram introduzidas ao longo do texto também com o intuito de introduzir nesta pesquisa uma dimensão estética e sensível.

1

ACERCA DA DISSERTAÇÃO



1.1 INTRODUÇÃO

Uma vez em uma floresta, quatro animais: um elefante, um coelho, um macaco, e uma perdiz disputavam a respeito da posse de uma árvore, onde todos eles haviam se alimentado. O elefante afirmou: 'Bem, esta é a minha árvore porque eu a vi pela primeira vez.' Logo o macaco respondeu: 'Agora, elefante você vê todas as frutas nesta árvore?' O elefante concordou que a árvore estava sem qualquer fruta. O macaco continuou: 'Isso é porque eu tinha me alimentado dos frutos da árvore, muito antes que você a tenha visto.' Em seguida, o coelho falou: 'Eu me alimentei com as folhas desta árvore quando era apenas um pequeno rebento antes de você macaco comer seus frutos e muito antes do elefante vê-la.' Finalmente a perdiz, que estava observando os argumentos, veio para frente e afirmou: 'A árvore pertence a mim, porque a árvore não teria crescido se eu não tivesse cuspidado no solo sua semente. Ela cresceu e se tornou esta enorme árvore antes do coelho se alimentar de suas pequenas ramas, ou do macaco comer seus frutos, ou do elefante vê-la.' O elefante, o macaco, e o coelho, admitiram que a perdiz (alma) foi a primeira a conhecer a árvore. Então, todos se curvaram para a perdiz e a consideraram como o seu irmão mais velho. Os quatro animais tornaram-se amigos e decidiram compartilhar a árvore juntos em harmonia e calma, apreciando a beleza da fragrância da árvore, a nutrição de seus frutos, e as dádivas da sua sombra. Os quatro animais trabalharam cooperativamente e, com sua força combinada, cada um saiu beneficiado e ninguém passou fome. Desde então, eles foram chamados de 'Os Quatro Irmãos harmoniosos.' Os quatro animais foram vistos como um exemplo de paz, harmonia, cooperação, interdependência e amizade.³ (AYNI, 2016)

O texto acima está disponível no site da Escola Ayni, uma instituição ainda em construção no município de Guaporé (RS). O contato do pesquisador com esta escola, assim como a visita ao espaço educativo Casa Amarela (Campo Largo - PR), às escolas *Tierra del Sol* (Tilcara, Jujuy, Argentina), *Escuela Libre del Bosque* (La Paloma, Rocha, Uruguai), Caminho do Meio (Viamão, RS, Brasil), Amigos do Verde, neo-humanista de ensino fundamental e à escola *Waldorf Querência* (Porto Alegre, RS, Brasil) deram o impulso a este estudo de pesquisa de Mestrado, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, que teve como ponto central debater os valores, estratégias de formação humana e papel social das escolas emergentes no Brasil.

A escolha desta temática se deu por sua relevância no cenário contemporâneo frente aos desafios sociais que enfrentamos e aos constantes questionamentos a respeito do modelo da escola convencional, que a colocam frente a uma crise de estrutura e sentido na busca de remodelamentos e novas possibilidades. Vê-se, no Brasil, um cenário de disputas com relação à transformação da escola, as quais se materializam de maneiras que vão desde uma reforma na educação básica até o chamado movimento das escolas inovadoras, que tem envolvido grupos e organizações com múltiplas perspectivas e interesses (BARRERA, 2016).

³A história dos quatro irmãos harmoniosos, tradicional do Butão, orienta todo o modo de viver do país.

Ao mesmo tempo em que a sociedade contemporânea avança no desenvolvimento de inúmeras tecnologias e estabelece uma rede de conexões globais, uma série de desafios emerge com grande força no contexto contemporâneo. O aumento da insegurança, o fortalecimento do tráfico de drogas, nossa relação adoecedora com o uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas (incluindo-se aí a utilização deliberada de medicamentos), o aumento de doenças como câncer e depressão, a epidemia da obesidade, a alvorada de uma crise ambiental sem precedentes, fruto da devastação dos sistemas naturais e da poluição do ar, água e terra, a criação da pobreza e da fome enquanto situação de vida hereditária, a re-emergência de totalitarismos políticos e intolerância religiosa, entre outros, são expressões da questão social e apontam sinais de adoecimento e esgotamento de nosso projeto de sociedade. Neste cenário, a escola como instituição social ocupa um papel importante na busca de novos caminhos para lidarmos com estes desafios e enfrenta, em sua prática diária, estes mesmos problemas ao deparar-se com o mundo que a rodeia e que vive dentro de si. A escola tradicional, que optei por chamar “convencional”, vem recebendo uma série de críticas que fazem emergir um sentimento de esvaziamento de sentido, criando um campo de tensão que favorece a (re)construção de modelos escolares e seus significados.

Diferentes termos são utilizados para conceituar experiências educativas que se contrapõem aos modelos convencionais de escola: Escola Nova, alternativa, inovadora, emergente. Com diferentes origens históricas e epistemológicas, carregam em si distintas perspectivas de experiências que buscam transformar o modelo convencional de escola. Dois deles são importantes para esta pesquisa, a saber, *escolas inovadoras* e *escolas emergentes*. O primeiro está conectado a um amplo movimento contemporâneo de transformação da escola convencional, que abriga em si múltiplas e distintas perspectivas de renovação da educação, o segundo foi cunhado ao associar as bases epistemológicas e axiológicas dos paradigmas emergentes ao modo de ser escola de uma parcela deste movimento mais amplo. No decorrer da pesquisa, discutiremos de forma mais aprofundada estes dois termos, apresentando suas origens históricas e justificando a escolha pela escola emergente.

A linha condutora desta pesquisa conecta-se com a busca de compreender os valores que orientam as escolas estudadas, como estes valores se transformam em estratégias de formação humana e, por fim, como estes elementos se conectam com o papel social das escolas emergentes.

Esta pesquisa está organizada a partir de dois espectros. O primeiro, uma discussão teórica a respeito do papel social, valores e estratégias de formação humana das escolas emergentes e outro espectro que envolve a empiria de analisar a experiência de duas escolas

de educação infantil, orientadas por uma pedagogia neo-humanista, situadas na Zona Sul de Porto Alegre (RS). A exploração destas duas dimensões permite fazer reflexões a partir de duas diferentes esferas do mesmo fenômeno; por um lado, olhamos o contexto que se estabelece no Brasil a respeito deste tema (*global*), por outro, observamos algumas experiências concretas (*local*) que, embora não devam ser generalizadas (pela complexidade e diversidade das experiências que se estabelecem com relação às escolas emergentes), expressam algumas possibilidades de ser das escolas emergentes e trazem consigo concepções a respeito do papel social da escola e suas interconexões com o cenário contemporâneo. Observar estes dois fenômenos é como olhar um duplo espelho, um refletindo o outro e vice versa, deixando mais ricas as imagens e reflexões a respeito de cada esfera, global e local.

Partindo dos elementos que emergiram nas duas escolas estudadas, e integrando-os a reflexões ligadas a outras escolas visitadas e da bibliografia, discutem-se os três temas chaves, valores, estratégias de formação e papel social a partir de uma perspectiva abrangente, contextualizada no cenário de transformação da educação que se coloca no Brasil contemporâneo.

Colocam-se, então, como questão de pesquisa e objetivos respectivamente:

Qual o papel social e que valores e estratégias de formação humana fundamentam a prática de escolas emergentes?

OBJETIVO GERAL:

Compreender o papel social, os valores e as estratégias de formação humana que fundamentam a prática de escolas emergentes

Objetivos específicos:

Analisar os valores fundantes das escolas emergentes e de que forma estes implicam na transformação do papel social da escola

Identificar as estratégias adotadas pelas escolas emergentes na formação de crianças em uma perspectiva do desenvolvimento humano integral

Discutir o papel social das escolas emergentes frente aos desafios do Brasil contemporâneo

A escola, em conjunto com a mídia, são dois poderosos organismos de grupos organizados para a inserção e disseminação de projetos de mundo e modos de vida e, portanto, possuem elevada responsabilidade social. Ao que pese a mídia atualmente possuir, provavelmente, uma força maior que a escola neste sentido, ela já é coordenada, majoritariamente, por uma lógica neoliberal de consumo e seu papel social de criação e

perpetuação de cultura tem sido pouco discutido, deixando-se de forma ingênua, ou estrategicamente mal intencionada, a responsabilidade da transformação social sobre a escola. Ao passo que a maior parte das escolas ainda é coordenada pelo Estado, estas têm sofrido fortes investimentos de grupos privados que já têm assumido funções estratégicas de gestão em alguns municípios e estados do Brasil. Assim, a escola, que já foi uma instituição coordenada pela Igreja em seus primórdios, passando posteriormente ao controle do Estado, mostra indícios de que, em algumas décadas, poderá estar sob a gestão de grupos privados ligados a corporações transnacionais. Neste sentido, na medida em que afloram novas propostas de escolas, torna-se essencial conhecer seus valores, práticas, potenciais e limites, colocando-se essa questão como um ponto de grande relevância social.

Debater um tema de tal abrangência e complexidade é um grande desafio e, para tal, optei por ter como pano de fundo uma perspectiva Transdisciplinar que, além de reconhecer a unidade do conhecimento e buscar compreender suas interconexões na teia da vida, proporciona um diálogo entre a ciência, tradições de sabedoria, filosofia e arte como caminhos distintos, mas complementares, para compreender a realidade (NICOLESCU, 2005). Neste sentido, a escrita deste trabalho, ao mesmo tempo em que busca estabelecer uma linha coerente, se coloca de forma capilar em uma perspectiva de teia onde se abrem e inter-relacionam conceitos e reflexões.

A organização desta dissertação, para dar conta desta trama de elementos, se colocou a partir de cinco partes. A primeira, composta pela introdução e metodologia, apresenta um panorama geral a respeito da pesquisa e detalha como esta foi realizada. A segunda envolve reflexões a respeito das transformações históricas vivenciadas pela escola convencional até o período contemporâneo com o aparecimento das escolas emergentes e a inovação em educação. A terceira parte debate os paradigmas emergentes e sua influência no campo da educação, o que, no decorrer da escrita da dissertação, tornou-se vital para compreender a experiência destas escolas. A quarta envolve as análises dos achados da pesquisa de campo realizada nas duas escolas da Ananda Marga, tramadas com reflexões do autor e a literatura. E, por fim, a quinta apresenta reflexões finais acerca da pesquisa.

O escopo da pesquisa de campo está voltado para a educação infantil. Esta escolha se deu em função de que as escolas inovadoras e emergentes de Porto Alegre (RS) e região metropolitana, em sua grande maioria, abrangem este nível de ensino.

1.2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Para tal, seguiu a organização sistematizada por Gerhardt e Silveira (2009) que apontam que estas pesquisas envolvem: (a) *pesquisa documental* e (b) *entrevistas*. Em relação à *pesquisa documental*, esta se orienta a partir de uma revisão de obras publicadas no Brasil a respeito da temática das escolas inovadoras e de paradigmas emergentes em educação como principais referências para análise e suporte⁴. Foram também consultados documentos legais⁵ que orientam a educação escolar no Brasil, além de vídeos e documentários nacionais e internacionais a respeito da temática⁶. Esta análise é permeada por contribuições de autores que permitem ampliar as reflexões e debates para além dos limites da escola, transitando por temáticas como paradigmas emergentes, física quântica, transdisciplinaridade e filosofia latino-americana (KUSCH, 1999; NICOLESCU, 2005; GOSWAMI 2009, GOSWAMI, REED e GOSWAMI, 2009). A segunda e terceira partes que compõem esta dissertação, que dizem respeito a problematizações acerca do processo de escolarização e educação inovadora, virada paradigmática e realidade quântica, foram construídas fundamentalmente a partir dos achados na literatura.

A *pesquisa empírica* foi realizada por meio de entrevistas com as coordenadoras, professores e mães de alunos de duas escolas neo-humanistas de educação infantil, localizadas na Zona Sul de Porto Alegre. A quarta parte desta dissertação apresenta as análises dos achados da pesquisa de campo ao debater os valores, estratégias de formação humana e papel social das escolas emergentes. Esta foi construída fundamentalmente a partir das informações trazidas nas entrevistas, integradas com o referencial teórico e reflexões do pesquisador. A seguir, realiza-se a descrição mais detalhada de como se desenvolveu o componente empírico desta pesquisa.

⁴Bastini (2000), Kassick (2002), Kunzle (2011), Gouvêa (2016), Moraes e De La Torre (2004), Vieira e Moraes (2015), Moraes (2017).

⁵ Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016a).

⁶Escolarizando o mundo; Quando sinto que já sei; Educação proibida; O que a escola deveria aprender antes de ensinar.

1.2.2 As escolas

Para a escolha das escolas a serem incluídas neste estudo, foi realizado, primeiramente, um mapeamento das escolas inovadoras em Porto Alegre (APÊNDICE A), utilizando-se os mapas de escolas inovadoras (MEC e REEVO⁷), pesquisa em um site de busca (Google) por escolas que utilizam modelos pedagógicos diferenciados e indicações dadas ao autor por interlocutores do campo da Educação que identificavam determinadas escolas como sendo experiências inovadoras.

Ao longo da realização da pesquisa, foram visitadas dez escolas no Brasil, Argentina e Uruguai. Estas visitas tinham como objetivo conhecer diferentes experiências de ser escola e auxiliaram na construção do projeto de pesquisa e na seleção das escolas que fizeram parte do componente empírico da pesquisa. Além disso, o contato com estas organizações proporcionou *insights* importantes na construção da dissertação, bem como um conjunto de cinco reflexões que parecem ser pontos em comum entre as escolas emergentes e que são apresentadas nas conclusões deste trabalho.

A partir do mapeamento e visitas a escolas, foram selecionadas para realização da pesquisa duas escolas. Os critérios com relação à escolha das escolas levaram em conta:

- a) a *radicalidade* da experiência em relação ao rompimento com os padrões da escola convencional e de aproximação com as características da escola emergente;
- b) o *ineditismo* da pesquisa, ou seja, que fossem perspectivas escolares pouco ou não estudadas pelo campo científico;
- c) a *abertura* das escolas com relação à realização da pesquisa.

Escolhi realizar a pesquisa de campo nas escolas neo-humanistas, pois estas aglutinavam um conjunto de características bastante interessantes. São escolas conveniadas à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, pelo que oferecem vagas gratuitas e a baixo custo (valor de cento e oitenta reais) à população atendida, quando, em geral, as escolas com pedagogias diferenciadas se desenvolvem em instituições privadas com mensalidades muito superiores a este valor. Além disso, organizam sua proposta pedagógica a partir de um conjunto de valores e práticas bastante peculiares, envolvendo uma perspectiva de

⁷ Apresentados respectivamente nas páginas 57 e 58.

desenvolvimento integral do ser humano, realizando práticas como, por exemplo: meditação e Yoga e oferecendo alimentação vegetariana. A coordenadora dos projetos sociais da Amurt-Amurtel, assim como as coordenadoras das escolas neo-humanistas visitadas mostraram-se muito abertas à realização da pesquisa, aspecto que também foi relevante na escolha destas escolas.

As escolas que participaram da pesquisa são geridas pela Amurt-Amurtel, braço social da Ananda Marga, uma instituição sem fins lucrativos que desenvolve trabalho sócio-espiritual em diversos países. Esta organização tem origem na Índia e foi fundada em 1955 por Prabhat Ranjan Sarkar, também conhecido como Shrii Shrii Anandamurti, filósofo e mestre espiritual. Em Porto Alegre, a instituição gerencia uma escola de ensino fundamental, cinco de educação infantil, além de outros serviços de atendimentos a famílias e jovens na Zona Sul de Porto Alegre, nos bairros da Restinga e Belém Novo.

Coletei algumas informações no site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, os quais sintetizei nos parágrafos a seguir, buscando apresentar breves características dos bairros atendidos pelas escolas da Amurt-Amurtel. O bairro da Restinga fica localizado a 22 km do centro de Porto Alegre, possui área total de 2.149 hectares e nele, atualmente, residem aproximadamente 50 mil habitantes. O núcleo urbano da Restinga originou-se na década de 60, quando, por iniciativa do Poder Público, dentro de uma política de "desfavelização", a área foi destinada para o reassentamento de famílias de baixa renda que ocupavam áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento urbano no centro de Porto Alegre. A partir dos meados da década de 70, a área passou a ser ocupada também por iniciativa de loteadores particulares.

Belém Novo localiza-se a 25 km do centro de Porto Alegre, possui área total de 2.925 hectares e aproximadamente 14 mil habitantes. Na década de 1870, moradores de Belém Velho solicitaram à Presidência da Província seu reassentamento às margens do Lago Guaíba. O bairro, que, até a década de 1930 era de difícil acesso, mantinha chácaras de pequenos agricultores e famílias que aí possuíam casas de veraneio. Com características urbanas e rurais, guarda grande desigualdade social.

Apresento, no quadro abaixo, algumas informações a respeito das escolas que participaram da pesquisa:

Escola Sítio⁸

Número de professores: 04

Turmas: Maternal misto (20 alunos); Jardim A (25 alunos); Jardim B (25 alunos)

Número total alunos: 70 alunos

Ano de fundação: 1984

Espaço físico: A escola localiza-se em um terreno de 1,5ha. Possui, além das salas específicas de cada turma, salas administrativas, cozinha, refeitório e ampla área verde, com pracinha, quadra aberta, horta e pomar. No terreno estão sediados também outros serviços oferecidos à comunidade pela Amurt-Amurtel, entre eles projetos com atividades em turno inverso à escola para jovens e atendimento a famílias em situação de vulnerabilidade social.

Escola Casa

Número de professores: 03

Turmas: Maternal misto (10 alunos), Jardim A (18 alunos), Jardim B (18 anos)

Número total alunos: 46

Ano de fundação: 1995

Descrição do espaço físico: A escola possui salas específicas para cada turma, cozinha, sala da direção e banheiros, além de um pequeno pátio calçado em frente à escola.

Quadro 1 - Características das escolas

Fonte: O AUTOR (2018)

O processo de matrícula se dá a partir da inscrição das famílias nas escolas. Posteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre realiza um sorteio para a distribuição das vagas, pois há uma procura maior que a capacidade das escolas em atendê-la. Não tive acesso a informações mais detalhadas com relação a características das famílias que são atendidas pelas escolas. No entanto, as entrevistas apontaram que a Escola Sítio atende também a famílias em situação de maior vulnerabilidade, o que acarreta o convívio de indivíduos em situações de maiores desigualdades sociais. Na Escola Casa, o público atendido parece ser mais homogêneo quanto à renda, pois, aparentemente, a escola atende a famílias que não se encontravam em situação de vulnerabilidade social extrema.

1.2.2 Sujeitos de pesquisa e procedimentos para coleta de informações

Foram sujeitos da pesquisa a coordenadora, professoras e mães⁹ dos alunos. O principal procedimento para coleta de informações foi a realização de entrevistas. Delimitou-se o número de cinco entrevistados em cada escola. O critério de escolha dos professores e

⁸ A pedido da direção da Amurt Amurtel, os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios, que foram escolhidos conforme características das escolas.

⁹ Ainda que a pesquisa estivesse direcionada a ser realizada com mães, pais ou responsáveis pelas crianças, pela dinâmica de funcionamento das famílias foram entrevistadas apenas mães.

mães foi a indicação pela coordenação das escolas e a prontidão da resposta positiva ao convite. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B; APÊNDICE C) e foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para compor a análise.

Foi utilizado também o diário de campo para registrar observações do pesquisador sobre a estrutura física, a organização das escolas, o ambiente onde estão inseridas, anotações de reflexões e diálogos com professores e outros profissionais das escolas. Algumas características referentes aos sujeitos que participaram da pesquisa foram sistematizadas nos quadros abaixo.

Escola Sítio:	
Nome: Adhara ¹⁰ Idade: 36 Cargo: Coordenadora da escola Formação: Pedagoga; pós-graduação em supervisão escolar Tempo de atuação na educação: 15 anos Tempo e atuação na escola: 05 anos	
Nome: Maia Idade: 45 anos Cargo: Professora maternal 1 e 2 Formação: Magistério Tempo de atuação na Educação: 09 anos Tempo e atuação na escola: 03 anos	Nome: Meissa Idade: 35 Cargo: Professora jardim B Formação: Magistério; Pedagogia em curso Tempo de atuação na educação: 07 anos Tempo e atuação na escola: 03
Nome e parentesco: Zaniah/Mãe Filho Idade da criança: 5 anos Número de filhos: 01 Série em que estuda: jardim B Tempo na escola: 03 anos Frequentou outra escola: Sim	Nome e parentesco: Nashira/Mãe Filha Idade da criança: 2 anos Número de filhos: 01 Série em que estuda: Maternal Tempo na escola: Menos de 01 ano Frequentou outra escola: Não

Quadro 2 - Características dos sujeitos que participaram da pesquisa (Escola Sítio)

Fonte: O AUTOR (2018)

Escola Casa
Nome: Ágata Idade: 51 anos Cargo: Coordenadora da escola Formação: Magistério; Pedagogia em curso Tempo de atuação na educação: 21 anos Tempo e atuação na escola: 21 anos

¹⁰ Os nomes das pessoas que participaram da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios.

Nome: Ametista Idade: 37 anos Cargo: Professora Jardim A Formação: Magistério Tempo de atuação na educação: 16 anos Tempo e atuação na escola: 16 anos	Nome: Âmbar Idade: 40 Cargo: Professora Formação: Magistério; Pedagogia inconclusa Tempo de atuação na educação: 18 anos Tempo e atuação na escola: 18 anos
Nome e parentesco: Esmeralda/Mãe Filha Idade da criança: 5 anos Número de filhos: 01 Série em que estuda: Jardim A Tempo na escola: menos de 01 ano Frequentou outra escola: Sim	Nome e parentesco: Jade/Mãe Filha Idade da criança: 3 anos Número de filhos: 01 Série em que estuda: Maternal Tempo na escola: 2 anos Frequentou outra escola: Não

Quadro 3 - Características sujeitos que participaram da pesquisa (Escola Casa)
 Fonte: O AUTOR (2018)

1.2.3 Procedimento para análise das informações

Como referências metodológicas para análise dos dados, partimos dos pressupostos de Bardin (1977) e Minayo (2004). Nesta técnica, foram desenvolvidas as seguintes etapas. 1) Uma pré-análise, iniciada pela preparação do material, com a transcrição das entrevistas e releitura dos diários de campo. Esta foi seguida pela leitura flutuante, deixando-se, primeiramente, invadir por impressões e orientações e, gradativamente, tornando a leitura mais precisa em função das categorias a serem analisadas. Neste ponto, foram sendo criadas novas categorias de análise que selecionavam trechos das falas dos entrevistados que continham informações relevantes com relação à temática debatida na pesquisa; 2) Exploração do material, que se deu com a codificação dos achados em categorias temáticas, envolvendo as categorias criadas *a priori* e categorias emergentes. As falas dos entrevistados foram, neste momento, recortadas e reorganizadas a partir das categorias criadas, e armazenadas em dois arquivos de texto, um para cada escola. Três categorias de análise foram construídas *a priori* (MINAYO, 2004) a partir dos estudos com relação à temática e das visitas técnicas realizadas em escolas emergentes. São elas:

- a) Valores;
- b) Estratégias para formação humana;
- c) O papel social das escolas emergentes.

Sete categorias foram criadas *a posteriori* durante a análise do material. São elas:

- a) Desenvolvimento da criança (apontado como diferencial em relação a outras escolas);
- b) Desenvolvimento das crianças (apontado como em comum em relação a outras escolas);
- c) Transformações na família;
- d) Desafios e situações dilema (escola-alunos-família);
- e) Estratégias de comunicação com as famílias / Relação com as famílias;
- f) Influência dos Campos sutis;
- g) Convívio “multisocial”.

Por fim, foi efetuado o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Nesta etapa, os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos e válidos. De forma mais focada, foram selecionados os temas que emergiram nas falas das entrevistadas que traziam conteúdos significativos para a pesquisa. Estes foram tramados com reflexões do pesquisador e informações encontradas na literatura. As informações que haviam sido selecionadas nas categorias que emergiram, neste ponto, foram reorganizadas a partir desta reflexão mais focada nos objetivos do trabalho, constituindo, então, três capítulos de análise, intitulados: Valores, Estratégias para a Formação Humana e Papel Social das Escolas Emergentes.

1.2.4 Aspectos éticos

Após a Banca de Qualificação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, registrado na Ata número 168,¹¹ o projeto foi submetido à Comissão Científica da Escola de Humanidades e aprovado sob o protocolo nº 7.930. A coleta de informações foi realizada de acordo com o procedimento descrito. Em atenção à Resolução nº 510/216 da CNS, esta pesquisa assumiu o compromisso de cumprir os critérios da ética que orientam as áreas das ciências humanas e sociais, entre eles, que todos os sujeitos consentissem com a pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo (APÊNDICE D).

Como benefícios, pretende-se que a realização deste estudo contribua para uma reflexão crítica e sensível a respeito da escola ao possibilitar outros olhares acerca de seu

¹¹ Banca realizada no dia 17 de março de 2017.

papel social. Além disso, poderá ser um meio de divulgação desta temática que venha a fomentar a reinvenção de valores e práticas de formação humana em outras escolas. Como forma de devolução aos sujeitos que participaram da pesquisa, o pesquisador se dispôs a apresentar a dissertação para os mesmos.

2

**PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO**



2.1 A CRIAÇÃO DA ESCOLA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: PARADOXOS E PAPÉIS QUE ASSUMEM AO LONGO DA HISTÓRIA

“Nossas escolas são, em certo sentido, fábricas, nas quais as matérias primas – crianças - são moldadas e modeladas em produtos. As especificações para a produção vêm das demandas da civilização do século XX, e é o dever da escola construir seus alunos de acordo com as especificações dadas.”

*Ellwood P. Cubberly, Reitor – Universidade de Educação de Stanford – 1898
(ESCOLARIZANDO O MUNDO, 2011)*

A escola contemporânea tem suas origens no modelo de educação europeu. De acordo com Áries (1978), a escola na Idade Média (século XII) era reservada a um pequeno número de clérigos e misturava as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes. A partir do século XV, essas comunidades democráticas passaram a acolher populações cada vez maiores e passaram a ser submetidas a hierarquias autoritárias e regras rígidas de disciplina, elemento que marca a passagem da escola medieval para o colégio moderno. A escola foi-se tornando um meio de adestrar as crianças, além de isolá-las cada vez mais do mundo dos adultos, em um período de formação moral e intelectual. Passou a adquirir um valor intrínseco, tornando-se condição imprescindível para a boa educação e ganhando um papel na educação da infância e da juventude em geral, tornando-se uma instituição essencial da sociedade europeia (ARIES, 1978).

Quando a Europa, então, lança seus olhos sobre o mundo e marcha sobre ele com seus exércitos, mercadores e tratados comerciais, impõe aos povos não europeus seu jeito de viver, no qual a escola passa a cumprir um papel importante. Assim, com a colonização, a escola se espalha pelo mundo como uma forma de disseminação dos modos de viver europeus e busca de dominação das culturas tradicionais.

Esta instituição, “elegida” pelas sociedades europeias em meados do século XV como espaço responsável pela educação das crianças, tem ocupado, ao longo dos anos, distintos papéis que se vêm transformando desde seu surgimento. A seguir, apresento uma linha do tempo que sintetiza aspectos relevantes com relação aos papéis que a escola vem ocupando ao longo da história.

Sec. XVI – XX – Escola como instituição colonizadora (América):

Implementavam o projeto de universalização da fé católica e, ao mesmo tempo, satisfaziam os ideais colonizadores e civilizatórios das coroas europeias ao difundir os modos de viver europeus junto aos povos tradicionais das Américas, Ásia e África. (CORREA, 2000)

2000 -... – Mov. Escolas Inovadoras (Brasil):

Movimento plural, abriga em seu interior distintas concepções do papel da escola, que podem ser subdivididas em três grupos: A) que visam a manutenção do *status quo* da sociedade: buscam garantir que os alunos permaneçam na escola e tenham melhores resultados. Visam a processos mais eficientes ou que buscam tornar mais atrativo o aprendizado; B) Criam comunidades e projetos fora do atual sistema, que buscam trabalhar com um grupo específico de famílias, sem que isso reverta necessariamente em mudanças sociais mais amplas; C) Visam à mudança do *status quo* da sociedade por meio do estabelecimento de novas relações de poder, saber e organização. Propostas que buscam a ressignificação de alguns conteúdos, relações democráticas e a participação de novos atores. (BARRERA, 2016)

Sec. XV – Surgimento da Escola (Europa):

Meio de adestrar as crianças, isolando-as do mundo dos adultos, com objetivo de formação moral e intelectual. Passou a adquirir um valor intrínseco, tornando-se condição imprescindível para a boa educação e constituindo-se como instituição essencial da sociedade europeia. (ÁRIES, 1978)

1960-... – Mov. Escolas Alternativas (Mundo):

Influenciado pelo movimento da contracultura e ideologias anarquistas, socialistas e democráticas. No período da ditadura, caracterizaram-se como espaços de resistência e “proteção”. Visava estruturar novos e avançados valores em contraposição aos da sociedade vigente, constituindo-se a partir de práticas democráticas, participativas, igualitárias e libertárias. (BASTINI, 2000)

1900-... – Escola nova (América do Norte e Europa):

Criticou fundamentalmente a concepção de infância e o método de trabalho da escola convencional. Elaborou conceitos como “criança ativa” e “trabalho psicológico” em contraposição à ideia de aluno passivo e da instrução escolarizada. Posteriormente, este movimento passou a debater também a escola democrática e seu papel na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. (BASTINI, 2000)

1960 – Fundação das primeiras escolas da Ananda Marga (Índia):

A Ananda Marga foi fundada na Índia em 1955 por Prabhat Ranjan Sarkar. As primeiras escolas com pedagogia Neo-humanista datam de meados da década de sessenta.

1970 – Ampliação do Ensino público (Brasil):

Influenciado pelo processo de neocolonialismo norte americano, visava “garantir” o progresso e modernização do Terceiro Mundo, formando mão de obra qualificada através do ensino das ciências, ao mesmo tempo buscando frear movimentos de transformação social e econômica na América Latina e atendendo aos interesses do governo militar. (CORREA, 2000)

Constituição de 1934 (Brasil):

Previu que o ensino primário seria gratuito e de frequência obrigatória. (Art. 150)

A inserção da instituição escolar na América se dá em um choque entre as culturas europeias colonizadoras e as originárias do continente. Este encontro de dois modos de viver no mundo, originado com a colonização, tem reflexos em nossas vidas até hoje. É possível observar esta questão a partir de dois conceitos operantes descritos por Kusch (1999) que, ao estudar os povos indígenas e camponeses da América e a sua relação com as sociedades de matriz europeia, cunha os termos *ser alguém* e *estar no mundo*. As comunidades europeias, empenhadas na busca por *ser alguém*, marcada pelo ímpeto de conquistar o mundo, pelo esforço dos indivíduos em escreverem seu nome na história, de tornarem-se alguém, de acumularem bens e títulos de nobreza, edificando suas vidas em suas cidades e sua civilização, dominando não apenas as outras nações, mas o próprio mundo natural, tentando conter a *ira divina*. As culturas americanas ligadas ao *estar no mundo*, em que comunidades buscavam viver apenas, em culturas agrárias, muitas nômades e caçadoras, partilhando alimento com a comunidade, buscando a comunhão com os ritmos naturais, com os outros animais, a terra e os deuses. Estas duas categorias de análise são importantes neste trabalho. Representam dois modos de viver que habitam o inconsciente coletivo¹² da humanidade, um deles voltado para fora, para intervir no mundo, o outro voltado para dentro em uma atitude contemplativa. Essas categorias devem ser vistas para além da dicotomia entre os povos de matriz europeia e americana, como possibilidades da existência humana que se manifestam como opostos ao mesmo tempo complementares e conflitivos. A importância de lançar luz sobre esta questão é que muitos dos problemas que vivemos hoje têm suas raízes na imposição do projeto de mundo ocidental sobre a América: pobreza, desigualdade social, violência crescente, ditaduras recentes, manipulações políticas, exploração predatória dos recursos naturais, articulação de companhias multinacionais, royalties e dívidas públicas são a continuação de um sistema econômico global¹³ de colonização que se estende mesmo após a “independência” das antigas colônias (G.E.L, 2016).

¹² “O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo portanto uma aquisição pessoal [...] o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos. O conceito de arquétipo [...] indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar. A pesquisa mitológica denomina-as motivos ou temas” (JUNG, 2000, p.53).

¹³A globalização é um fenômeno que tem sua origem com as navegações Espanholas e Portuguesas e com a invasão e estabelecimento de colônias europeias nos demais continentes; experimentou uma grande aceleração e fortalecimento com a revolução Industrial (CARDOZO e GOMES, 2012). Milton Santos (2001) aponta os paradoxos vividos no complexo mundo contemporâneo em função do processo de globalização, a “fábula” da comunidade global, que se apresenta com a oportunidade de partilha de informações em tempo real, se depara com a limitação vivida ao acesso destas informações por grande parte da população mundial; o discurso da morte dos estados-nação se contrapõe ao seu fortalecimento para atender às necessidades dos sistemas financeiros e ao fechamento de fronteiras aos imigrantes. Aponta ainda ao estímulo ao culto do consumo e à perversidade que acompanha o desenvolvimento deste sistema econômico de exploração e centralização de riquezas. O coletivo

O conflito gerado pelo encontro entre estes dois modos de viver segue vivo até hoje e traz, em seu bojo, características importantes de dois projetos de mundo que coexistem na cultura do povo americano (KUSCH, 1999) e brasileiro e, de forma mais profunda, estas questões podem ser reconhecidas como um conflito arquetípico entre estes dois modos de viver. Suas características parecem representar também o conflito que se estabelece entre a escola convencional (marcada pela busca pelo *ser alguém*, olhar para fora) e as escolas emergentes (buscam a integração do *ser e estar*, o olhar interno e externo).

Vou realizar a seguir algumas reflexões históricas a respeito do processo de escolarização no Brasil que, de acordo com Corrêa (2000), teve dois momentos importantes de pedagogização que ficam claros na história da escolarização do nosso país:

Isto é, duas investidas muito fortes no sentido de introduzir ações pedagógicas por meio de escolas. O primeiro e que dá início à história da educação escolar no Brasil é marcado, ou melhor, determinado pela vinda das missões jesuíticas em 1549 e o segundo pela ação dos militares juntamente com as agências financiadoras norte-americanas a partir dos anos 60, no século XX. (CORRÊA, 2000, p. 88)

O primeiro movimento tinha como objetivo combater a heresia, propagar a fé entre os incrédulos e difundir o Evangelho. Tais objetivos foram definidos na Europa com a criação da Companhia de Jesus em 1534, num cenário de lutas contra as forças da Reforma que ameaçavam o poder da Igreja Católica e podiam ser aplicados ao trabalho jesuíta na colônia portuguesa, o qual, entre outras ações de catequização, criou uma série de escolas no território brasileiro e, assim, à medida que constituía o projeto de universalização da fé católica, ao mesmo tempo, satisfazia os ideais colonizadores da coroa portuguesa.

O segundo movimento fez parte do projeto de neocolonialismo norte-americano, “garantindo” o progresso e modernização do terceiro mundo, formando mão de obra qualificada através do ensino das ciências, ao mesmo tempo que buscava frear qualquer movimento de transformação social e econômica na América Latina e atendia aos interesses do governo militar. Este investimento inaugurou uma rede de escolas públicas no Brasil em especial a partir da década de 1970 (CORREA, 2000).

O movimento da criação das escolas jesuítas inaugurava não só a escolarização brasileira, como também o ensino privado no País. A relação público-privada no Brasil,

Decolonial (2016) trabalha com a perspectiva de *Sistema-mundo*, desenvolvida por Immanuel Wallerstein, que indica que este tem três características fundamentais: a) um sistema econômico, estruturado sobre o capitalismo; b) um sistema político: os estados-nação; c) uma geocultura: que tem sua origem no Iluminismo e na Revolução Francesa.

entendida na legislação como complementar, traz aspectos interessantes a serem analisados com relação às escolas inovadoras. Se, por um lado, a relação público-privada no Brasil historicamente é conflitiva, com investidas da iniciativa privada em direção ao enfraquecimento e privatização em diversos setores, buscando domínio de mercados, por outro, as escolas privadas foram o principal berço das escolas orientadas por perspectivas escolanovistas e alternativas (BASTINI, 2000), movimentos que veremos no capítulo seguinte.

No final da década de 1980 e início de 1990, o Brasil aparecia entre os nove países com maiores taxas de analfabetismo do mundo¹⁴. Naquele momento histórico, vivia o período de abertura democrática, passou por períodos de turbulência econômica e política, durante as gestões de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), e Itamar Franco (1992-1994), que afetaram também o avanço das políticas educacionais e ampliação da escolarização brasileira (GHIRALDELLI, 2006). Neste período, o País foi signatário da declaração mundial sobre Educação para Todos, na conferência da UNESCO realizada em Jomtien, Tailândia, e se discutia a necessidade da criação de um Plano Nacional de Educação - PNE, que foi aprovado em 1998 (UNICEF, 2016; BRASIL, 1998).

De 1995 a 2002, o País passou pela gestão de Fernando Henrique Cardoso, que teve, como uma de suas principais marcas, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB, o PNE e os sistemas de avaliação (Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB e Sistema de Avaliação do Ensino Médio – ENEM). Neste período, houve mudanças significativas no foco das políticas estatais com relação à educação básica:

Por meio da [Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996], o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório¹⁵) e a progressiva universalização do ensino médio. Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais. A partir de então, a vocação universal na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos. (OLIVEIRA, 2009, p. 199)

¹⁴A taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade em 1991 era de 20,10% da população Brasileira (IBGE, 2016).

¹⁵ Através do Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

Esta mudança aparece na manifestação das prioridades do PNE, onde se encontravam “a garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7-14 anos [...] e a todos que não tiveram acesso na idade própria” e “ampliação [gradual] do atendimento aos demais níveis de ensino – educação infantil, ensino médio e educação superior” (GHIRALDELLI, 2006, p. 194). Outros marcos importantes com relação à educação neste período estão relacionados aos currículos, que passaram a adotar a matriz de competência, e à gestão escolar, que passou por um processo de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, o que resultou em um significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, que atribuía grande relevância à gestão escolar (OLIVEIRA, 2009). Assim, resumidamente:

As reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional^{16,17}. (OLIVEIRA, 2009, p. 202)

Os oito anos seguintes foram da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que foi apontado como promotor de políticas sociais assistenciais ou compensatórias dirigidas aos setores mais vulneráveis da população, as quais, segundo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-IBGE) de novembro de 2005, diminuíram a taxa da miséria e proporcionaram que oito milhões de pessoas saíssem da linha da pobreza (classes D e E). A educação foi apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas, que envolveram programas como o Bolsa Família, o ProJovem e o Primeiro Emprego (MARQUES e MENDES, 2007; OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2009) aponta rupturas e permanências ao comparar a gestão educacional durante o governo Lula com a de seu antecessor, FHC. Indica a permanência de modelos de gestão descentralizada e o envolvimento de diversas instituições na implementação de

¹⁶ A política educacional do Governo FHC foi fortemente influenciada Pelo Banco Mundial - BIRD (ALTMANN, 2002).

¹⁷ Oliveira (2009) aponta as seguintes tendências internacionais sistematizadas por Ball (2002): 1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio. 2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego. 3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação. 4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos. 5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado.

programas sociais, as quais, para além dos órgãos públicos Federais, Estaduais e Municipais envolvidos na educação, articularam-se com Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e sindicatos. A mesma autora afirma que:

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que [...] o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

As principais ações assumidas pelo governo Lula estiveram direcionadas ao sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado Federal como promotor de políticas para a educação, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais (OLIVEIRA, 2009). Destaco, neste período, o lançamento do Programa Mais Educação, no ano de 2007, que visava “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007). Três ações importantes realizadas neste governo ainda podem ser apontadas:

A instituição do FUNDEB, como um fundo de financiamento que cobre a educação básica – compreendendo suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – pode ser considerado um avanço. Além disso, a firme defesa do MEC em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil pode ser apontada como uma tentativa política de recuperação do mencionado protagonismo. Na mesma direção, podemos considerar o esforço para a organização da Conferência Nacional de Educação – CONAE, tendo como tema a construção de um sistema nacional de educação articulado (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Os anos seguintes (2011- 2016) foram dos mandatos de Dilma Rousseff, destituída de seu segundo mandato por impeachment. Durante este período, foi instituído o ensino obrigatório a partir dos 4 anos de idade como estratégia de ampliação da educação infantil e lançado o Programa Ensino Médio Inovador que abordarei mais adiante ao debater o cenário das escolas inovadoras no Brasil.

É preciso considerar que os processos históricos não se desenvolvem de forma linear e homogênea e que os projetos de educação, seja em nível micro ou macropolítico, têm recebido, no Brasil, múltiplas influências, em especial ao longo das últimas décadas. Atuam na construção dos projetos de escola órgãos internacionais (como o Banco Mundial), movimentos sociais e múltiplos grupos alinhados a diferentes propostas pedagógicas e políticas. Vale ressaltar aqui três linhas de pensamento e militância no Brasil que devem ser apontadas em função de sua importância histórica no campo da educação. A primeira é a influência dos movimentos sociais na construção das políticas educacionais¹⁸ através do contato com instituições educacionais e governamentais e das experiências na construção de escolas¹⁹ no interior dos próprios movimentos. A segunda é o pensamento crítico emancipatório e a terceira são as teorias pós-críticas²⁰. O somatório da ação destas três vertentes fomentou, na escola brasileira, entre outras questões, a valorização dos saberes populares e perspectivas políticas voltados para a conquista de direitos sociais, a busca de uma educação eticamente empenhada na humanização e autonomia dos sujeitos, o reconhecimento dos direitos das mulheres, negros, indígenas e grupos LGBTs (GOHN, 2010; LOPES, 2013; MENEZES e SANTIAGO, 2014).

Em parecer publicado pela Câmara de Educação Básica (CEB do MEC), é apontada a necessidade de a escola tornar-se mais flexível e, assim, capaz de dar conta da complexidade do mundo contemporâneo, tanto referente aos sujeitos que vêm à escola, quanto com relação aos desafios que a vida passa a estabelecer. Aponta que:

A escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (BRASIL, 2013, p. 16)

A escola contemporânea é uma construção histórica que ganha múltiplos sentidos e ocupa, hoje, papéis conflitivos e antagônicos nas contradições do mundo. É espaço de segurança e de violência, colonização e emancipação. É a instituição avisada pelo traficante de que as crianças devem ser liberadas mais cedo, pois haverá guerra do tráfico naquele dia, é

¹⁸ Como a participação social na constituição de 1988 e na LDB de 1996 (ROCHA, 2008; OLIVEIRA, 2016).

¹⁹ Entram aqui, por exemplo, a implementação de escolas do Movimento Sem Terra – MST, escolas indígenas e quilombolas.

²⁰ Ainda que estas últimas tenham uma influência maior a partir da década de 1990 (LOPES, 2013).

onde se constrói outro espaço para além da violência vivida por muitas crianças em casa, é para alguns onde se faz a única refeição do dia, mas é, também, onde muitas vezes os saberes comunitários são desvalorizados, onde se aprende em horas sentados “trancados” em uma sala, onde se experimenta abusos de poder por parte do professor, exclusão, humilhação e *bullying* pelos colegas, onde o tráfico de drogas se coloca em suas portas e dentro dela.

A escola contemporânea se manifesta de forma plural e diversa no jogo de contradições e conflitos da sociedade complexa em que vivemos. É uma conquista social realizada por meio da escolarização pública universal e gratuita, é uma ferramenta de ascensão social, de acesso à universidade, de aquisição de conhecimento e resistência social e política, como ocorreu nas mais de mil escolas ocupadas pelos estudantes secundaristas no Brasil em 2016²¹. Escola que experimenta múltiplas perspectivas de gestão: democrática, participativa, comunitária²², ou autoritária, centralizada em níveis de gestão, de modelos pedagógicos diversos, que abriga em si uma grande diversidade cultural e social, e que ganha uma diversidade de possibilidades de ser. São escolas rurais e urbanas, públicas e particulares, nas periferias das cidades e nos bairros “nobres”, nas florestas e nos campos, com 100 ou 2.000 alunos.

Nesta complexidade e pluralidade do cenário escolar, há fortes movimentos de transformação dos padrões históricos do modo convencional de ser escola, encontrados tanto em movimentos sociais como nas políticas de educação. Estes se têm debruçado sobre o acesso e permanência, a qualidade, a atenção à diversidade social e cultural (que implica aspectos étnicos, religiosos, de gênero e renda), inovação em nível da gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersectorialidade. Estas mudanças visam tornar a escola mais dinâmica, flexível e capaz de atender às expectativas e necessidades dos jovens e da sociedade (BRASIL, 2009 e 2013). Mesmo com esta grande diversidade de ser escola e com o investimento em transformações, há também forças opostas, de manutenção de seus padrões, que manifestam padrões tradicionais de organização, de relações de poder, de arquitetura, de escolha dos conhecimentos e métodos pedagógicos, instrumento de colonização de saberes e de práticas de submissão, preconceito e segregação que colocam presentes como uma herança histórica.

De acordo com Helena Norberg (2011), no documentário “Escolarizando o mundo”, a escolarização moderna tem disseminado uma monocultura humana ao redor do mundo. E,

²¹ Ver Agência Brasil (2016)

²² Como a EMEF Campos Sales – SP, o Projeto Ancora – Cotia - SP, ou as diversas escolas Waldorf geridas por Associações de Pais.

segundo Vadana Shiva (2011), a maneira pela qual a escolarização tem-se estabelecido nos últimos séculos, especialmente com o crescimento da industrialização, foi, basicamente, não para criar seres humanos preparados para lidar com a vida e seus problemas, cidadãos independentes capazes de exercitar suas decisões e viver suas responsabilidades em comunidade, mas, sim, elementos para alimentar um sistema de produção industrial.

Destituídas de seus modos tradicionais de ensino e uma vez educadas nas escolas convencionais, as crianças literalmente não sabem como sobreviver em seu próprio meio ambiente, a não ser inserindo-se no mercado de trabalho²³; isto é especialmente impactante para as comunidades rurais ou urbanas pobres. Existe uma grande crença de que, através da educação moderna, vamos tirar as pessoas da pobreza. Mesmo que haja uma correlação entre uma maior escolarização e uma maior renda dos indivíduos, se prestamos atenção no que está acontecendo, veremos que foi o advento do colonialismo, mascarado pela promessa do desenvolvimento e a “ideia de ajuda” aos países “subdesenvolvidos” que criaram e mantêm a pobreza. O mesmo colonialismo combate o surgimento de outros modos de educação que não o da escola convencional. As pessoas e comunidades não são necessariamente pobres porque não estudaram na escola. Nos sistemas e economias pré-industriais não se encontrará o tipo de pobreza que se encontra hoje nas favelas das grandes cidades (ESCOLARIZANDO O MUNDO, 2011). Assim, há uma complexidade que envolve outros elementos nesta relação, inclusive a possibilidade de vida abundante sem a escolarização e da exploração e não ascensão social com escolarização.

É importante reconhecermos que todos os povos tinham maneiras de educar as novas gerações e muitos desses modos tradicionais seguem vivos até hoje. Em geral, esta educação tradicional gira em torno da convivência diária com a família e a comunidade, especialmente os mais velhos, muitas vezes envolvendo um papel de tutoria com algum indivíduo, é composta por determinadas experiências pelas quais as pessoas devem passar em determinadas fases da vida, e utiliza processos iniciáticos e ritos de passagem (MARKUS, ALTMANN e GIERUS, 2014; LESCANO, 2014; SOMÉ, 2007 e SANS, 1993, p. 193-198; ROCHA, 2011). Estes processos educacionais são bastante complexos e envolvem métodos muito interessantes, construídos historicamente por estes povos. São métodos legítimos e eficientes de educação que, inegavelmente, perpetuaram sustentabilidade e autossuficiência²⁴

²³ Perspectiva que se contrapõe à economia de autossuficiência vivenciada pelas comunidades pré-industriais, vivas ainda nos povos da floresta, de agricultura de subsistência ou ribeirinhas.

²⁴ A ideia de autossuficiência não deve ser vista como um conceito fechado, mas como uma relação aberta de uma determinada comunidade com outras comunidades e o meio ambiente que a envolve; basicamente está ligada à possibilidade de esta comunidade ter governabilidade sobre seus processos de vida, de ser capaz de

em suas comunidades que se geriram — e muitas ainda gerem — de forma autônoma por milhares de anos (NORBERG, 2011). Alguns deles têm sido utilizados como base para reestruturação de escolas ligadas a comunidades que pertencem a estas tradições, como, por exemplo, a “Pedagogia Griô” em plena aplicação em Lençóis, na Chapada Diamantina - Brasil (PACHECO, 2017). Ou, mais próximo de nós, a Comunidade Quilombola Morada da Paz, em Triunfo – RS - Brasil, que tem estruturado sua escola a partir do sincretismo de influências afro, indígenas e budistas.

Kusch (1999) discute o caráter mestiço que povoa o inconsciente coletivo e as ações diárias da cultura americana²⁵. Isto nos conduz a observar os “invisibilizados” modos de viver, conectados com nossa raiz americana e africana, que seguem vivos não só nos descendentes diretos destes povos, mas também em nossa psique mestiça²⁶, pois neles há um modo de vida seminal²⁷ que parece, ao mesmo tempo, estar interligado por uma teia transcultural com os modos de viver tradicionais de muitos povos em todos os continentes e pode indicar interessantes caminhos para enfrentarmos os problemas com os quais nos deparamos e para repensarmos nossa sociedade e a escola contemporânea.

Os modelos de educação dos povos tradicionais da América, assim como das comunidades afro-brasileiras, nos auxiliam a ampliar nosso olhar para a percepção da existência de outras possibilidades de educar uma sociedade para além da escola convencional conhecida por nós (ROCHA, 2011; MARKUS, ALTMANN e GIERUS, 2014), pondo em xeque a pretendida universalidade e eternidade que a envolvem (VARELA e URIA, 1992) e também ampliando possibilidades para a construção de “outras escolas”.

É importante compreendermos que o que se ensina na escola é muito mais a forma (de viver) do que o conteúdo (conhecimentos historicamente produzidos) (KASSICK, 2002). A escola, assim, se estabelece em jogos de forças contraditórias em disputas de valores e concepções de mundo. Mesmo que a escola de fato seja uma chave que abre determinadas

produzir e gerir os recursos necessários à sua sobrevivência (alimento, moradia, vestimenta, medicamento, educação e gestão política).

²⁵ O autor supracitado discute as características que marcam o modo de viver europeu, ligado ao ideário de *ser alguém*, de dominar o mundo, de controlar variáveis, de estabelecer-se em cidades, de dominar os outros modos de vida. Discorre também sobre a cultura popular e originária da América, ligada a um *estar no mundo*, à contemplação, ao respeito aos deuses e ciclos naturais, a uma vida agrária. Coloca que, ao mesmo tempo em que estes dois modos de viver entram em conflito, também coexistem no imaginário e no inconsciente coletivo dos americanos, mesmo que muitas vezes de forma negada e inconsciente.

²⁶ Neste caso, o autor supracitado se refere mais uma vez ao conceito de inconsciente coletivo desenvolvido por Carl Jung (2000).

²⁷ Kusch (1999) argumenta, a respeito da característica *seminal* do pensamento americano, que se estabelece conectado com os ritmos naturais e compreende que tudo se dá em um movimento que integra o nascer, o crescer e o morrer. Este se contrapõe ao pensamento europeu que busca uma ideia de crescimento constante e infinito.

portas para a ascensão econômica em diversos países da sociedade contemporânea, assim como também instrumentaliza sujeitos e coletivos para lutarem por seus direitos, ao mesmo tempo segue muito marcada por perspectivas que condicionam sujeitos e coletivos a viverem no projeto de mundo hegemônico ocidental.

Desta forma, a escola convencional fomenta a busca de ser alguém, de acumular bens, de ter um bom emprego, de ter uma pretendida segurança, o que se torna especialmente crítico em um sistema global econômico-social que é, por essência, excludente e se alimenta da pobreza; onde não há espaço para que todos se insiram em seus meios de produção e é ainda mais frágil quando passamos a repensar a suposta centralidade e fundamentalidade destes valores. Esses paradoxos levam à necessidade de rediscutirmos não só a escola, como ente isolado, mas todo nosso modo de viver, em especial por serem frutos e reforçadores um do outro, uma vez que a escola é, ao mesmo tempo, produto e produtora da sociedade em que está inserida. Além disso, possibilitam aprendermos com as experiências das diversas culturas do mundo, entre elas nossas negadas raízes americanas e africanas.

2.2 HISTÓRICO DA CONTRAPOSIÇÃO À ESCOLA CONVENCIONAL

A escola convencional é marcada por quatro invariantes: o tempo, o espaço, o saber e o currículo, bem como pelas relações de poder (BARRERA, 2016). Estes invariantes se manifestam pela organização rígida dos tempos, pela arquitetura pouco ou nada acolhedora²⁸, por estabelecer conteúdos *a priori*, ensinando-os da mesma forma a todos os alunos, muito centrada no desenvolvimento da racionalidade e da competitividade. Utiliza métodos de ensino ainda centrados na “transmissão” de conhecimentos, pela divisão por idades e pelas formas autoritárias de lidar com a criança (BASTINI, 2000). É possível identificar alguns elementos importantes no processo histórico de contraposição ao modelo convencional de escola, em especial a partir de três movimentos: a escola nova, as escolas alternativas e as escolas inovadoras. Neste último grupo, das escolas inovadoras, destaco um subgrupo que caracterizo como escolas emergentes. A seguir apresento cada um destes movimentos.

Desde o final do século XIX, e em especial no início do século XX, uma série de pensadores europeus e norte-americanos passaram a criticar o modelo convencional de educação. Deram origem ao movimento conhecido como *Escola Nova*, que criticou fundamentalmente a concepção de infância e o método de trabalho da escola convencional, elaborou conceitos como “criança ativa” e “trabalho psicológico”, em contraposição à ideia de aluno passivo e da instrução escolarizada. Posteriormente, este movimento passou a debater também a escola democrática e seu papel na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática (BASTINI, 2000).

Entre os principais nomes deste movimento estão: John Dewey, Paul Robin, Sébastien Faure, Maria Montessori, Ovide Decroly, Rudolf Steiner e Alexander Neil (KUNZLE, 2011). A escola nova se fortaleceu com a primeira guerra mundial:

Naquele momento, sob o impacto da guerra, sobretudo na Europa, a sociedade começou a duvidar das “certezas” da escola, acusada de fomentar as disputas nacionalistas e de ser autoritária, competitiva, meritocrática. Passaram a pensar uma outra educação, não mais baseada na obediência e na repetição, mas na cooperação, na ajuda mútua e no espírito questionador. Estes educadores queriam evitar novos conflitos daquela proporção e as esperanças num futuro livre de guerras fez com que se pensasse a formação de uma criança livre e criativa [...].

No Brasil, a década de 1920 foi um período de reformas educacionais em vários Estados, com nomes como Fernando de Azevedo, Antonio Sampaio

²⁸ Com portões e grades nas janelas, paredes de cores homogêneas, pés direito altos e uma estrutura imponente, com classes e cadeiras desconfortáveis e de tamanho inadequado, conferem uma estrutura de uma “grande instituição”, distante de um ambiente “familiar e acolhedor”.

Dória, Lourenço Filho e outros, conduzindo campanhas contra os velhos métodos de ensino. Estes intelectuais e educadores se colocaram o objetivo de construir a nacionalidade brasileira numa verdadeira “missão civilizatória” que tinha por objetivo primordial desenvolver o país e colocá-lo no palco das “grandes nações modernas”. (KUNZLE, 2011, p. 83-84)

Entre os principais idealizadores das grandes mudanças para a educação brasileira no século XX, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos, defendendo a experiência do aluno como base do aprendizado. Foi fundador da Escola Parque em Salvador (1950), que mais tarde inspiraria os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro (NOVA ESCOLA, 2017).

No entanto, novos modelos escolares só vão se estabelecer de forma mais intensa, no Brasil, a partir das décadas de 1960 e em especial 1970 e 1980, em alguns estados como São Paulo, Paraná e Santa Catarina e em Brasília (KASSICK, 2002). Entre eles, fruto da segunda onda de contraposição à escola convencional, o denominado movimento das *escolas alternativas*, que, além de inspirar-se em seu predecessor, foi influenciado fortemente pelo movimento da contracultura, se iniciou na década de 1960 e se espalhou pelo mundo, tendo como tom a contestação do sistema social vigente. A política, a educação, a arte, enfim, o modo de vida da época passou a ser contestado, e a denominação alternativa ganhou corpo nas diferentes instâncias do cotidiano das sociedades (BASTINI, 2000).

No Brasil, a contracultura e a criação das primeiras escolas alternativas se deram concomitantemente com a Ditadura Militar. Neste período, o País viveu intensa censura à imprensa e à liberdade de expressão. A perseguição e opressão dos movimentos sociais, a tortura, o exílio, eram instrumentos legais da repressão ao que era considerado subversivo à ordem estabelecida, ou seja, ao capitalismo (BASTINI, 2000). Ainda segundo Bastini:

Com efeito, pode-se considerar que junto a este contexto, ou ainda melhor, como formulador maior dele, encontrava-se o capitalismo e algumas de suas principais características: poder, desigualdade, hierarquia. Toda essa situação servia para congregar sentimentos de rebeldia e revolta, unificados no movimento de buscas alternativas para a construção de um novo cotidiano e, como perspectiva, de uma nova sociedade (BASTINI, 2000, p. 81).

Estas experiências eram movimentos transgressores, subversivos à ordem vigente, muitas vezes à margem do que o sistema político considerava legal. Ser alternativo significava “estruturar novos e avançados valores em relação ao tradicional, que, na visão dos

alternativos, discriminava socialmente, explorava economicamente e oprimia política e culturalmente” (BASTINI, 2000, p. 63). De maneira geral, três linhas de pensamento influenciaram as escolas alternativas: as ideologias anarquistas, socialistas e democráticas (BASTIANI, 2000).

As escolas alternativas eram parte do projeto de mundo de homens e mulheres que acreditavam em outras possibilidades de organização social e cultural. Surgiram como movimentos de resistência e busca de novas formas de educar em contraposição à escola convencional e à cultura dominante. Nos tempos de ditadura e perseguição, a escola era, ou pelo menos foi por algum tempo, um “porto seguro onde podiam reunir-se, debater e pôr em prática suas ideias” (KÜNZLE, 2011, p. 49).

As formas autoritárias de lidar com os alunos e a figura do diretor e do professor disciplinadores passaram a dar lugar a relações de respeito e alteridade, a gestão das escolas estruturava-se em processos democráticos e participativos. O silêncio e a obediência eram motivos de questionamento e preocupação dos educadores, bem como a disciplina, que deveria significar, antes de mais nada, a construção de regras formuladas coletivamente entre os diferentes indivíduos envolvidos na escola. A arquitetura com grandes portões e grades deu lugar a cercas baixas e janelas coloridas, espaços mais acolhedores que lembravam a casa de grupos que se relacionavam como famílias extensas e plurais (BASTINI, 2000).

O conhecimento não era entendido como algo externo à criança, que lhe deve ser transferido pelo professor, modelo este chamado de educação bancária por Paulo Freire (FREIRE, 1996), mas sim como uma construção interna, subjetiva, que levava em conta o desejo e a necessidade do aluno. Também eram levadas em conta as etapas do desenvolvimento infantil para definir os parâmetros essenciais do trabalho docente. As escolas alternativas, de maneira geral, passaram a fundamentar seu trabalho no construtivismo piagetiano. Esta perspectiva possibilitava fundamentar suas bases teóricas e estabelecer procedimentos pedagógicos capazes de suprir as exigências formais da lei para regulamentar as escolas. Este posicionamento levou as escolas alternativas a se embasarem, no campo pedagógico, na “teoria construtivista” segundo a qual o professor passou a ser considerado como mediador da aprendizagem e dos conteúdos disciplinares (BASTINI, 2000).

É importante ressaltar a crítica do movimento das escolas alternativas aos pressupostos que fundamentaram Escola Nova, especialmente com relação ao papel do professor e a autoridade, bem como à organização dos conteúdos disciplinares. As teorias progressistas em educação criticaram a Escola Nova por ser extremamente preocupada com o aluno e seu

processo individual, deixando de lado sua dimensão social, vindo, assim, a resgatar o papel do professor e a atribuir-lhe uma função política. Também afirmavam que a apropriação de conteúdos e saberes burgueses eram parte fundamental do processo de emancipação das crianças, em especial as das classes populares (BASTINI, 2000).

Fazendo, então, uma síntese com relação a estes dois movimentos, podemos dizer que, na Escola Nova, o âmbito maior de suas críticas e reflexões estava centrado no caráter pedagógico, enquanto que, nas escolas alternativas, o movimento maior, em sua origem, é de caráter político e social (BASTINI, 2000).

Uma terceira onda de contraposição ao modelo convencional de escola tem-se estabelecido no cenário contemporâneo, que vem sendo nomeada pelo MEC e por pesquisadores do campo da educação de *Escolas Inovadoras*. Três características levam a compreender este momento como um novo período na contraposição ao modelo convencional de escola. Primeiro, a *complexificação* que se estabelece em relação às experiências que constituem este conceito. Além de serem influenciadas pela Escola Nova e pelas escolas alternativas, abarcam ainda escolas que se embasam na Permacultura²⁹, em princípios budistas, escolas indígenas e quilombolas, entre outras perspectivas que, de alguma forma, vêm contrapor-se aos modelos convencionais da escola e que não estavam incluídos nos dois movimentos predecessores.

O segundo aspecto é a uma *aparente insolidéz, que a escola convencional* ganha frente à sociedade contemporânea e o campo de disputas que se estabelece a partir disso. Se, nas experiências anteriores, a Escola Nova se opunha aos métodos pedagógicos e as escolas alternativas se opunham ao modelo de sociedade em um processo dicotômico da pedagogia tradicional *versus* a pedagogia nova, ou a sociedade alternativa *versus* a sociedade dominante, no cenário contemporâneo a escola convencional (em sua estrutura mais tradicional de tempo, espaço, saber curricular e relações de poder) se coloca com tal fragilidade que se estabelecem campos de disputa para transformá-la. Em outras palavras, a escola convencional se coloca de tal forma que as tensões não estão em transformá-la ou mantê-la, mas em transformá-la neste ou naquele sentido. Neste ponto, é importante ressaltar que, na complexidade que se estabelece neste movimento, diversos grupos que ocupam os espaços de debates e práticas com relação à transformação da escola convencional não se ocupam de transformar alguns de

²⁹ Desenvolvida por Bill Mollison e David Holmgren na década de 1970, é um sistema de planejamento para a criação de ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza (HOLMGREN, 2013).

seus valores fundantes como as relações de poder, o individualismo ou a carga de conteúdos, mas sim em tornar mais atrativos os meios de ensino. Discutirei mais adiante este aspecto.

O terceiro ponto é que o movimento das escolas inovadoras ganha uma dimensão que, semelhante ao movimento da Escola Nova, passa a *influenciar as políticas públicas* em educação no Brasil. O que antes era subversivo (escolas alternativas) passa a ser um dos pontos de disputa da supremacia nos novos modelos educacionais como uma política de Estado em educação.

Este movimento aparenta ter uma dinâmica global, o que pode ser notado a partir da observação de que algumas organizações que estão envolvidos neste processo são instituições transnacionais, e também a partir de mapeamentos feitos com escolas que vêm buscando transformar-se, como o publicado pela REEVO - Rede de Educação Alternativa, ou como no trabalho de pesquisa realizado pelo Coletivo educação, intitulado *Volta ao Mundo em Treze escolas: sinais do futuro presente* (REEVO, 2016; GRAVATÁ et. al., 2013). No entanto, ficarei limitado a refletir a respeito de aspectos relacionados à realidade brasileira.

É fundamental compreendermos que, devido ao conceito “inovação” ter sido tomado historicamente, no campo da educação, com múltiplas interpretações, torna-se um conceito pouco específico e até frágil (MESSINA, 2001). Nas últimas décadas, encontramos as seguintes interpretações atreladas à inovação educacional:

Concepção	Período/ Referência
Inovação vinculada a ideias pré-definidas para que outros sujeitos a adotassem	1960-1970
Ligada a processos autogerados	1990
Concepção aberta, com distintas formas e significados, associados aos contextos onde se insere	2000

Quadro 4 - Histórico dos significados relacionados ao conceito inovação educacional
Fonte: Adaptado de MESSINA (2001)

Dentro desta concepção contemporânea, aberta e de múltiplos significados, Messina (2001) conceitua inovação como:

Processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. Nesse sentido, diversos autores referem que inovar consiste, antes de mais nada, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação (MESSINA, 2001, p. 1).

A autora aponta, ainda, que há dois elementos na literatura que são comuns à inovação: “a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas” (MESSINA, 2001). Podemos, ainda, encontrar, na literatura, “pares de oposições” com respeito às concepções de inovação educacional que são apontadas por alguns autores e que sistematizo no quadro abaixo.

Inovação ligada a uma lógica interna, com coincidência ou participação próxima e direta entre os que a concebem, que decidem e que a executam (CANÁRIO, 2005, GHANEM, 2012)	Inovações, ou mudanças baseadas na lógica da reforma, partindo de níveis centrais do governo, externos aos sujeitos que as irão aplicar (TEDESCO, 1997; FULLAN 2000)
Inovação como possibilidade de melhoria apenas para determinados grupos, em especial os associados à proposição do projeto, não necessariamente representando uma melhoria social (BARRERA, 2016)	Inovação como sinônimo de melhoria, com uma conotação de mudar para melhor, superar algo obsoleto, consertar algo que opera de forma inadequada (WEREBE, 1980)
A inovação, como processo antropológico, um “fenômeno [...] implicado na criação e transformação de instituições e de políticas, relacionada à dimensão social, aos processos e comportamentos humanos” (CAMPOLINA, 2012, p. 22)	Concepção acrítica da “inovação [...] relacionada a um discurso capitalista como sinônimo de modernização dos objetos, técnicas e modelos. A visão que se pauta pela perpetuação de um paradigma da modernização apresenta a inovação como uma solução para problemas que atendem acriticamente as demandas por transformações tecnológicas cada vez mais aceleradas, obedecendo fortemente à lógica de um mercado capitalista” (CAMPOLINA, 2012, p. 21-22)

Quadro 5 - Resumo das concepções opostas ligadas à inovação educacional

Fonte: O AUTOR (2016)

Uma publicação muito interessante no campo da educação inovadora é *A aventura de inovar* (CARBONELL, 2002). Além de defender que a inovação não se volte para o acessório e as aparências, mas que mergulhe nos aspectos importantes de uma nova formação compreensiva e integral, e que a renovação pedagógica deve enfrentar o neoliberalismo e as incertezas do período contemporâneo, o autor apresenta dez componentes do novo conhecimento inovador. Segundo ele, o conhecimento: afeta todos os aspectos do conhecimento pessoal, tem que ser relevante, se enriquece com a interculturalidade, apela à emancipação e à busca da verdade, deve desenvolver o pensamento reflexivo e compreensivo e possibilitar entender um pouco melhor os tempos que conformam o passado, o presente e o futuro, requer mais perguntas que respostas, deve enriquecer a experiência pessoal, tem uma

forte carga emotiva e faz parte da subjetividade, olha o entorno para interpretá-lo e tratar de transformá-lo e é público e democrático. Embora o autor traga, além destas, outras interessantes reflexões que se afinam com a perspectiva adotada nesta pesquisa, o fato de o conceito de inovação ganhar múltiplos sentidos ainda o mantém como um elemento pouco específico e com possibilidade de associações equivocadas.

Na busca de tentar tornar a utilização do termo “inovação” mais específica no contexto da educação, alguns autores têm utilizado o conceito “inovação disruptiva”, às vezes associando-o a um de seus subgrupos, chamado inovação catalítica (CHRISTENSEN, HORN e JOHNSON 2009). A inovação disruptiva é definida como a oferta de um serviço que ainda não tem demanda a um público de não consumidores; está ligada à ideia de concorrer com o não consumo. A inovação catalítica cria uma mudança social sistêmica ao satisfazer uma necessidade subatendida ou simplesmente ignorada, oferece produtos e serviços mais simples e mais baratos do que alternativas existentes, mas considerados bons o bastante pelos consumidores. Embora a perspectiva seja bastante interessante e possa auxiliar na tomada de decisões frente ao mercado, não alcança a profundidade onde se encontram as raízes dos problemas vivenciados na educação e no mundo contemporâneo. Como veremos no decorrer deste trabalho, os desafios que enfrentamos estão assentados sobre nossa concepção materialista a respeito do *Kósmos* e sobre os valores de individualismo e competição da escolha paradigmática da sociedade moderna. A não compreensão deste fenômeno tem levado, ao longo das últimas décadas, a tentativas infrutíferas de soluções (MORAES, 1996). Demasiado ligada a conceitos econômicos, a inovação disruptiva, ainda que possa contribuir para as mudanças necessárias, não deve ser tomada como núcleo central na transformação da educação.

Avançando um pouco mais, por um lado, o conceito de escolas inovadoras apresenta, então, um conjunto de elementos organizados a partir das quatro invariantes, que torna capaz de abrigar em si os múltiplos grupos que buscam, hoje, de alguma forma, transformar alguns dos padrões da escola convencional, o que, em certo sentido, é útil para caracterizar o movimento contemporâneo que tem buscando transformar a escola e é neste sentido que tal conceito é utilizado neste trabalho. Entretanto, esta definição deste conceito não se preocupa em compreender o *ethos*, ou valores fundantes, ideias e crenças mais profundas que definem estas experiências. O movimento das escolas inovadoras é constituído por diferentes grupos, que, ao mesmo tempo, reúnem indivíduos e entidades que visam à transformação social em prol de valores de comunhão, fraternidade e paz e grupos que visam à qualificação do ensino

e permanência nas escolas, sem a preocupação de mudanças estruturais mais profundas, que, em outras palavras, acabam por direcionar-se para o fortalecimento do atual sistema social-cultural-econômico de individualismo, consumo e exploração.

Neste sentido, o termo “escola inovadora” não é capaz de caracterizar questões importantes do modo de ser escola das experiências que busquei para que fizessem parte desta pesquisa. Optei, então, por utilizar o termo *escolas emergentes* em função da conexão de seu modo de ser escola com os valores e saberes oriundos dos *paradigmas emergentes*, tema que discutirei após apresentar o cenário das escolas inovadoras no Brasil. Cabe, neste momento, apenas apresentar as marcas que indicam o que vêm a ser estas organizações, que sistematizei fundamentalmente a partir das contribuições de Moraes (1996), da mesma autora com de la Torre (2004) e Vieira (2015). As escolas emergentes são: *complexas* - compreendem a interligação do eu-nós-natureza-espírito, na teia da vida. *transdisciplinares* - reconhecem a unidade do conhecimento e a complementaridade da ciência, tradições de sabedoria, filosofia e arte, *multidimensionais* - entendem o ser humano em suas dimensões biológica, emocional, racional, espiritual, individual e coletiva, *interacionistas* - o conhecimento se constrói nas relações e em espaços de segurança e afeto, *processuais* - mais focadas nos processos de aprendizado e produção de conhecimento do que na transmissão de conteúdos prontos e *éticas* - centradas em valores de defesa e respeito à vida.

Estas características não são elementos rígidos e estanques, que devam ser utilizados como uma tabela classificatória de esta é/esta não é uma escola emergente. São qualidades vivas e dinâmicas, que se podem manifestar em um gradiente de distintas maneiras e de diferentes intensidades, na lógica de compreensão de uma teia de relações e possibilidades de ser escola emergente. O conceito de *gradiente* firma-se a partir da compreensão de que não é possível estabelecer uma fronteira rígida, que marque uma secção entre “o convencional” e “o emergente”, mas sim um *continuum* entre os padrões do “mais convencional” e as possibilidades “mais emergentes” nesta teia de conexões ligadas a cada um dos conceitos apontados. Assim como uma constelação pode ser utilizada para indicar a direção a seguir nas jornadas efetuadas em noites escuras, as características ligadas à concepção de escolas emergentes apontam um “Sul”, e podem ser utilizadas como referências de possibilidades de transformação da escola convencional, transcendendo, mas também incluindo, a importância de refletir e transformar os quatro invariantes propostos pelo movimento da escola inovadora (tempo, espaço, currículo e relações de poder).

Podem ser encontradas experiências de escolas emergentes em diversas condições, escolas públicas e privadas, quilombolas, indígenas, no campo e na cidade³⁰... No entanto, o fundamental é a adesão a algumas características essenciais que permitem novos olhares na busca da superação dos desafios contemporâneos, que se têm agravado drasticamente nos últimos anos, à medida que se fortaleceu e capilarizou o paradigma materialista de consumo e individualismo da sociedade contemporânea.

Retornando ao conceito de escolas inovadoras, na complexidade em que se estabelecem estas experiências e na perspectiva aberta que o termo “inovação” toma no campo da educação contemporânea, as escolas inovadoras têm sido conceituadas a partir da contraposição dos padrões que marcam a escola convencional, com relação aos quatro invariantes utilizados por Barrera (2016). Utilizo aqui também o conceito de *gradiente* ao não estabelecer uma fronteira entre “o convencional” e “o inovador”, reconhecendo esse *continuum* dentro dos quatro invariantes, encontrando-se na prática das escolas experiências que se transformaram mais em um ou outro destes sentidos, e outras que radicalizaram seu modo de ser escola dentro destes quatro aspectos.

Gradiente		
-----	-----	-----
	Convencional-----	-----Inovador
Tempo	Inflexível, marcado por horários pré-estabelecidos com períodos rigidamente estabelecidos.	Flexível, com tempos abertos.
Espaço	Pouco acolhedor, utilizando-se de salas quadradas, com os alunos sentados em classes, usualmente dispostos em filas.	Acolhedor, com múltiplas disposições espaciais, integrando nos espaços de aprendizado outros elementos além das classes, muitas vezes reproduzindo a disposição de uma casa e explorando amplamente o contato com a natureza.
Saber e Currículo	Rígidos, massificantes, ensinados através de processos de transferência de conteúdos, com conteúdos escolhidos <i>a priori</i> , organizados em disciplinas, com hierarquias de saber que desvalorizam a cultura popular e o saber local.	Flexíveis, abertos a trajetos personalizados de aprendizado, partindo de processos de construção do conhecimento, reconhecendo a diversidade de saberes.
Relações de Poder	Autoritárias, meritocráticas.	Afetivas, democráticas.

Tabela 3 – Gradiente escola convencional – escola inovadora

Fonte: O AUTOR (2016)

³⁰ Como exemplos, podemos citar as escolas Amigos do Verde, Caminho do Meio, Escola Vila e Odé Kayodê, além das escolas da Ananda Marga, que participaram desta pesquisa.

Ainda que o conceito de inovação tenha um grande apelo na contemporaneidade, a questão não é mudar por mudar; mudanças podem ser negativas e trazer desgaste, não contribuindo para o que se deseja (CASASSUS, 2007). Os motivos para o investimento na transformação de cada um destes padrões vêm sendo construídos por diferentes autores e experimentados em diversas escolas³¹.

³¹ Para mais informações neste sentido ver, por exemplo, Montessori (1948), Gardner (1995) e Singer (2010).

2.3 CENÁRIO CONTEMPORÂNEO DOS MOVIMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL

No intuito de construir um cenário capaz de trazer alguns elementos fundamentais a respeito do complexo e abrangente universo dos movimentos de transformação das escolas no Brasil, apresento aspectos relacionados à legislação brasileira, o estado do conhecimento sobre esta temática construído a partir de teses e dissertações produzidas no Brasil e dois mapeamentos realizados com escolas inovadoras. Escolhi focar esta análise nas escolas inovadoras, e não nas escolas emergentes, pois este primeiro conceito oferece um cenário mais amplo e detalhado. Há poucas publicações que abordem os paradigmas emergentes em educação ou que se refiram a escolas que atuem nesta linha, e não há mapeamentos a respeito deste subgrupo de escolas, tornando, neste momento, bastante difícil uma análise de conjuntura neste sentido.

A discussão das escolas inovadoras comumente suscita dúvida em relação à legislação escolar, ou, em outras palavras, de que forma uma escola pode ser ao mesmo tempo inovadora e atender às questões legais que regulam a educação brasileira. A educação brasileira é orientada e normatizada por uma série de documentos que incluem a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (uma lista mais completa pode ser encontrada no APÊNDICE E).

O somatório dos documentos que regem e orientam a educação no Brasil, aponta, então, uma série de valores e conteúdos a serem abordados na escola, mas permite que, de forma livre e criativa, as escolas utilizem métodos pedagógicos diferenciados, organizem os conteúdos apontados pela legislação e insiram no currículo conhecimentos que julgarem pertinentes. Além disso, podem organizar as turmas e os tempos da escola da forma que a comunidade escolar julgar ser mais pertinente. Assim, as escolas são livres com relação à organização de seu projeto pedagógico, espaço físico e de seus modelos de gestão, o que torna possível a criação de escolas que quebrem com os padrões da escola convencional e que, ao mesmo tempo, atendam à legislação da educação brasileira. Vejamos, por exemplo, o Artigo 23 da LDB de 1996:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os

alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996, p. 8).

O mesmo documento, a respeito do dever e finalidade da educação aponta:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1)

Além disso, indica as finalidades da educação básica e do ensino médio, traz aspectos bastante amplos com relação ao modo como as escolas devem organizar-se, dando-lhes liberdade de organização (em nível de gestão, métodos pedagógicos e inserção de conteúdos não previstos), contanto que estejam orientadas pelos princípios, diretrizes e finalidade contidos na Lei. Aponta que o ensino é livre à iniciativa privada, contanto que esta cumpra as normas da educação brasileira, e traz de modo mais específico e diretivo alguns elementos como, por exemplo, a carga horária mínima anual, a utilização de filmes nacionais, os direitos humanos e a educação ambiental como temas que devem estar incluídos no currículo (BRASIL, 1996).

Em relação à educação infantil, as propostas pedagógicas devem ser orientadas seguindo os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. *Políticos*: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. *Estéticos*: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2013, p. 98)

É possível considerar que a educação infantil é muito mais centrada em uma proposta de vivência de experiências que visem o desenvolvimento pleno da criança, sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil apontam ainda uma série de elementos a serem respeitados com a importância do cuidado no processo educativo: a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, a participação da comunidade e da família entre outros.

Uma vez finalizado o ensino infantil, a passagem para o ensino fundamental já vem acompanhada da inserção de conteúdos a serem aprendidos, em um currículo cujas diretrizes devem respeitar:

I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (Brasil, 2013, p. 24).

Os currículos devem ser estruturados de forma que contemplem os conhecimentos, saberes e valores construídos socialmente que foram organizados nas seguintes áreas:

I – Na Língua Portuguesa; II – na Matemática; III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; V – na Educação Física; VI – no Ensino Religioso. Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 32).

A Base Nacional Comum Curricular, documento que vem sendo construído desde seu início por meio de um processo que buscou ampla participação social e se encontra ainda em fase de elaboração, descreve de forma mais detalhada estes elementos.

É referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas. Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2016a, p. 44).

Este último documento, ainda que seja mais específico em relação aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, não especifica os métodos de ensino e organização curricular a serem adotados pela escola, permitindo que esta escolha o formato que considerar mais adequado à sua realidade.

O Brasil vive um intenso movimento de transformação das políticas educacionais, dos quais devemos citar três aspectos. O primeiro deles é a Emenda Constitucional – PEC 55, aprovada em 13 de dezembro de 2016. Esta medida limita o aumento dos gastos públicos por

20 anos, os quais não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior. Além dos apontamentos de movimentos sociais, sindicatos e pesquisadores da educação, a nota técnica publicada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – alerta que a emenda compromete seriamente investimentos na seguridade social, pondo em xeque o Plano Nacional de Educação e comprometendo a escola pública brasileira (ARAÚJO, et. al., 2016).

Um segundo elemento é a Medida Provisória 746, “a reforma do ensino médio”. Entre outras proposições, visa aumentar a carga horária anual do ensino médio de 800 para 1.400 horas. Vem recebendo críticas com relação a coibir a formação integral dos sujeitos ao retirar disciplinas das áreas humanas, artísticas e da cultura corporal do movimento humano. Além disso, somada aos cortes em investimentos impostos pela PEC- 55, desperta sérias dúvidas de como será realizado o aumento da carga horária com a diminuição de recursos (PEREIRA e CARDON, 2016).

O último ponto é o Movimento Escola sem Partido, que visava incluir nas diretrizes e bases da educação - LDB, o “programa escola sem partido”, com o intuito de coibir e criminalizar o posicionamento político de professores em sala de aula. Posicionando-se abertamente contra o sindicato dos professores e os partidos de esquerda, ganhou grande repercussão nacional. Como resposta, organizações ligadas à educação e movimentos sociais criaram a “frente escola sem mordaza”. O Ministério Público Federal e a Advocacia Geral da União apontaram que a proposta é inconstitucional (ESCOLA SEM PARTIDO, 2016; SIMPRORS, 2016).

Não é possível saber exatamente para que direção estes movimentos de transformação do cenário da educação brasileira irão se voltar, uma vez que estão em pleno desenvolvimento. Nem é o foco desta pesquisa debruçar-se amplamente sobre eles, mas é fundamental reconhecermos sua existência. Neste momento de conflitos e incertezas (políticas, econômicas, sociais e ecológicas), penso esta pesquisa como ponto de resistência e reflexão educacional, no intuito de fomentar debates, políticas e experiências escolares que se orientem para a defesa da vida e construção de uma cultura de paz.

Dado o contexto brasileiro em relação à educação, é possível ainda destacar dois pontos interessantes com relação à legislação e à prática escolar das escolas inovadoras. O primeiro é a transição de uma educação infantil centrada na experiência de conhecer o mundo para uma educação que vai gradativamente ficando mais centrada em conteúdos pré-estabelecidos que devem ser racionalmente aprendidos, cada vez mais fragmentados em disciplinas. Esta questão aponta um desafio às escolas inovadoras que incluí, ao mesmo

tempo, “atender” às expectativas das famílias com relação à “boa” educação de seus filhos e organizar as experiências de aprendizados de seus alunos para que estes desenvolvam os conhecimentos necessários para suas vidas, entre os quais que aprendam os conteúdos propostos pela legislação, sem que a experiência pedagógica fique centrada na transmissão de conteúdos fechados em disciplinas.

O segundo ponto é o sutil abismo que muitas vezes se estabelece entre o que está escrito na legislação e nas propostas pedagógicas e o dia a dia da realidade escolar. O que suscita a questão acerca do que fatores permitem que algumas escolas consigam de fato pôr em prática valores e modos de ser escola que desenvolvem os ideais de solidariedade humana e o pleno desenvolvimento do educando e outras, não?

Adentrando no estado do conhecimento acerca deste tema, em sua pesquisa de doutorado, BARRERA (2016) apresenta uma tabela com um quantitativo das teses e dissertações produzidas no Brasil relacionadas à inovação educacional e inovação educacional na escola. A busca foi realizada no banco de dados do IBICT e mostra o crescimento na produção relacionada à temática, que, segundo a mesma autora, se deve ao apelo conquistado pelo tema inovação e ao aumento do acesso à pós-graduação no País.

Ano	Categorias		
	Geral	Inovação Educação	Inovação Educação Escola
> 1996	-	39	22
1996	3.109	11	4
1997	3.529	9	8
1998	4.013	14	9
1999	4.499	19	7
2000	5.586	55	21
2001	8.219	51	25
2002	10.167	72	29
2003	12.525	91	40
2004	12.858	77	40
2005	15.529	91	46
2006	20.993	121	54
2007	23.605	134	58
2008	25.488	153	78
2009	27.407	151	76
2010	29.994	145	66
2011	31.433	185	89
2012	32.606	177	84
2013	34.616	212	110
2014	30.739	195	84

2015 ³²	-	38	12
sem data	-	9	5
TOTAL	343.148	2.049	967

Tabela 1 - Quantitativo de Teses e Dissertações a respeito da inovação em educação
Fonte: BARRERA, 2016, p. 28

Realizei uma análise das pesquisas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado no Brasil a respeito das escolas inovadoras, publicadas entre os anos de 2015 e 2017. Utilizei como plataforma de busca o Banco Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia / BDTD – IBICT, tendo como palavras-chave *escola inovadora*. Mais restrita que o quadro exposto por Barrera, esta análise culminou em uma pré-seleção que incluiu dez pesquisas, sendo duas teses e oito dissertações, que foram categorizadas utilizando o quadro abaixo:

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO TESE/DISSERTAÇÃO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS- CHAVE
TEMA/OBJETIVOS					
METODOLOGIA					
RESULTADOS					
RESUMO					

Quadro 6 – Sistematização dos achados
Fonte: Adaptado de MOROSINI e NASCIMENTO (2006)

As análises implicaram categorizar as temáticas, as instituições e programas onde foram realizadas as pesquisas, a metodologia utilizada pelos autores e as conclusões dos mesmos. Quanto às *temáticas* que orientaram as pesquisas analisadas, foi possível observar que o tema gestão foi o mais analisado nas pesquisas encontradas (04), dividindo-se em duas subcategorias, análise da gestão escolar (03) e análise da gestão em nível estadual (01). A seguir, aparecem as temáticas da formação de professores (02) e a análise de políticas públicas (02). Foram também encontrados (01) trabalho relacionado à avaliação escolar e (01) que descreve a criação e implementação de uma escola de tempo integral. Estas informações estão sistematizadas no quadro abaixo.

³² Produções até julho de 2015.

Quanto à *instituição* onde foram realizadas as pesquisas, identificou-se que três dos trabalhos foram realizados na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, dois deles no mesmo programa (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática), mas sob a orientação de diferentes professores, sendo que os demais se distribuíram em outras instituições. Com relação aos *programas de pós-graduação*, cinco foram realizados em educação, três em educação em ciências e matemática, um em gestão em organizações aprendentes e um em gestão e avaliação da educação pública.

Com relação à *metodologia* da coleta de dados, oito pesquisadores optaram por metodologias qualitativas, e dois, por abordagens mistas, utilizando de forma integrada recursos da pesquisa qualitativa e quantitativa. O tipo de pesquisa e os instrumentos de coleta estão sistematizados no quadro abaixo. É interessante ressaltar que a maior parte dos pesquisadores utilizou múltiplos instrumentos de coleta, realizando a triangulação dos achados em suas análises.

Tipo de pesquisa		Instrumentos de Coleta	
Exploratória	4	Entrevista	8
Estudo de caso múltiplo	2	Análise documental	5
Exploratório analítico	1	Questionário	4
Narrativa	1	Observação	1
Estudo de caso	1	Grupo focal	1
Descritiva	1	Depoimentos escritos	1

Quadro 7 - Tipo de pesquisa e Instrumentos de Coleta

Fonte: O AUTOR (2017)

Por fim, no que se refere às *conclusões*, em função da diversidade dos objetos de pesquisa, os achados dos autores são apresentados individualmente, integrados com os temas de pesquisa, como exposto no quadro a seguir:

Categoria	Subcategoria	Conclusões dos autores
Gestão	Escolar	<p>-A gestão escolar possui uma considerável importância na realização do projeto (inovador) (MALDONADO, 2015).</p> <p>-As escolas pesquisadas estão empreendendo várias inovações educacionais, cuja maioria é classificada como incremental e de melhorias em serviços (CARVALHO, 2016).</p> <p>-A gestão escolar demonstrou a eficiência das ações que refletem a gestão democrática e participativa (SANTOS 2015).</p>
	Estadual	-A gestão estadual demonstra fragilidades na coordenação dos programas. Com relação à falta de formalização do comitê gestor, capacitação, sistematização do cronograma de visitas às escolas e dos registros, não exclusividade do coordenador na realização desta ação (ANDRADE, 2015).
Formação de Professores	-	<p>-Práticas pedagógicas inovadoras podem ocorrer por meio de novas aprendizagens na formação continuada, tendo a criatividade como um dos componentes para o planejamento e desenvolvimento de atividades mais dinâmicas e criativas no contexto da atividade docente (ROCHA, 2016).</p> <p>-Formação docente continuada pautada no desenvolvimento pleno (intelecto, sentimento e ações) do docente, a partir de experiências estéticas, contribui para a realização de uma atuação pedagógica mais criativa (VIEIRA, 2015).</p>
Análise de políticas Públicas	-	<p>A ação demonstrou pouco impacto no que se refere ao redesenho curricular do Ensino Médio. Os efeitos foram melhorias nas práticas estabelecidas no contra turno escolar e na infraestrutura física da escola (RAUTH, 2015).</p> <p>Infere-se que a proposta de Redesenho Curricular compõe um cenário atrativo de fomentos pedagógicos para o Ensino Médio (FIGUEIREDO, 2016).</p>
Avaliação escolar	-	Uma das escolas avalia de forma tradicional, a outra se apresenta em processo de transição, no qual aboliu as provas dos instrumentos avaliativos (PRASNISKI, 2015).
Descrição do processo de implementação de uma escola de tempo integral	-	Conclui-se que é possível implementar outras formas de fazer educação, com propostas inovadoras, que ousem nas suas diferenças e especificidades, como a da escola municipal de educação integral analisada (OLIVEIRA, 2016)

Quadro 8 – Sistematização das Conclusões
 Fonte: O AUTOR (2017)

Algumas considerações realizadas a partir deste estado do conhecimento demonstraram uma multiplicidade de temáticas, que se complexificavam em suas conclusões. É interessante perceber que, das dez pesquisas que compuseram o corpus deste estado de conhecimento, quatro voltavam-se para o programa Ensino Médio Inovador, lançado pelo governo federal e instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Isto demonstra a visibilidade que esta medida ganhou no campo da inovação em educação, pois obteve a atenção de mais pesquisadores do que, por exemplo, a análise de modelos pedagógicos diversificados, tais como realizada por um dos pesquisadores a respeito da pedagogia Waldorf, e superou também, neste período, o programa Mais Educação, lançado em 2007 pelo governo federal, que foi tema de um dos trabalhos.

Com relação ao número de escolas com iniciativas inovadoras no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma chamada pública no ano de 2015, por meio da qual avaliou 682 instituições de ensino inscritas quanto a critérios de inovação em educação, tendo considerado 178 delas como “exemplos de inovação e criatividade na educação básica” (BRASIL, 2016b). O mapa destas instituições está abaixo. A lista completa dessas instituições pode ser encontrada no site do MEC (SIMEC, 2016).

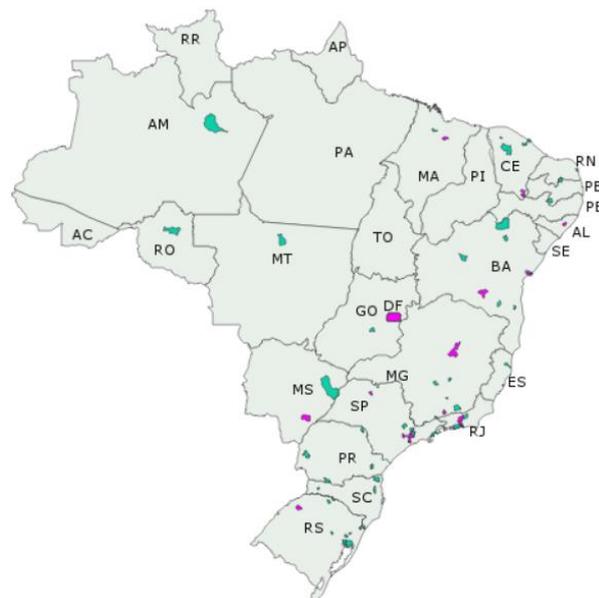


Figura 1 - Mapa inovação MEC
Fonte: SIMEC (2016)

³³ A imagem acima apresenta o mapa do Brasil, indicando com cores os municípios onde se encontram as escolas inovadoras selecionadas pelo MEC como exemplos de inovação. No estado do Rio Grande do Sul estão indicadas as cidades de: Alvorada, Cruzeiro do Sul, Erechim, Giruá, Igrejinha, Marcelino Ramos, Novo Hamburgo, Porto Alegre e Viamão.

Outro mapa, produzido pela Rede de Educação Alternativa - Reevo, apresenta um mapeamento coletivo da educação alternativa no mundo. A imagem abaixo se refere às experiências autodeclaradas de educação formal, com um total de 313, sendo 40 delas no Brasil. Além de compor um cenário global, este segundo mapa indica outras escolas que não são encontradas no primeiro. É importante, ainda, ressaltar que, mesmo considerando ambos os mapeamentos, não é contemplada a totalidade das escolas inovadoras no Brasil, e que diferentes critérios podem ser utilizados para definir que tipo de escola pode ser considerada inovadora ou não. Os critérios utilizados pelo MEC encontram-se em anexo (ANEXO A); já o critério utilizado pela REEVO é a autodeclaração das instituições.

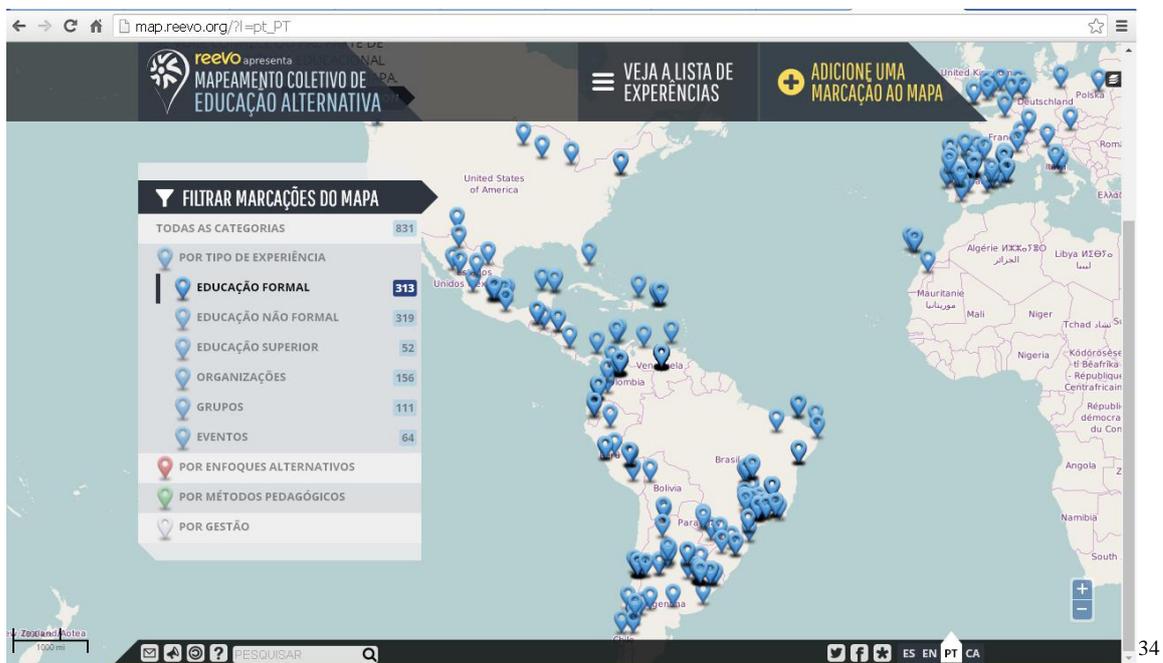


Figura 2 - Mapa escolas inovadoras REEVO

Fonte: REEVO (2016)

O cenário da inovação educacional no Brasil vive um momento de efervescência que deve ser observado. Barrera (2016), em sua pesquisa de doutorado, mapeia as redes de relações institucionais entre as organizações proponentes e executoras de inovação do modelo escolar entre os anos de 2012 a 2015 (Esquema 1). A autora relata que, de modo geral, podemos encontrar os seguintes agentes envolvidos na rede de inovação educacional no Brasil:

³⁴ O mapa acima apresenta um recorte que enquadra a América e o Oeste Africano e Europeu, indicando a localização das instituições de educação formal que se autodeclararam inovadoras.

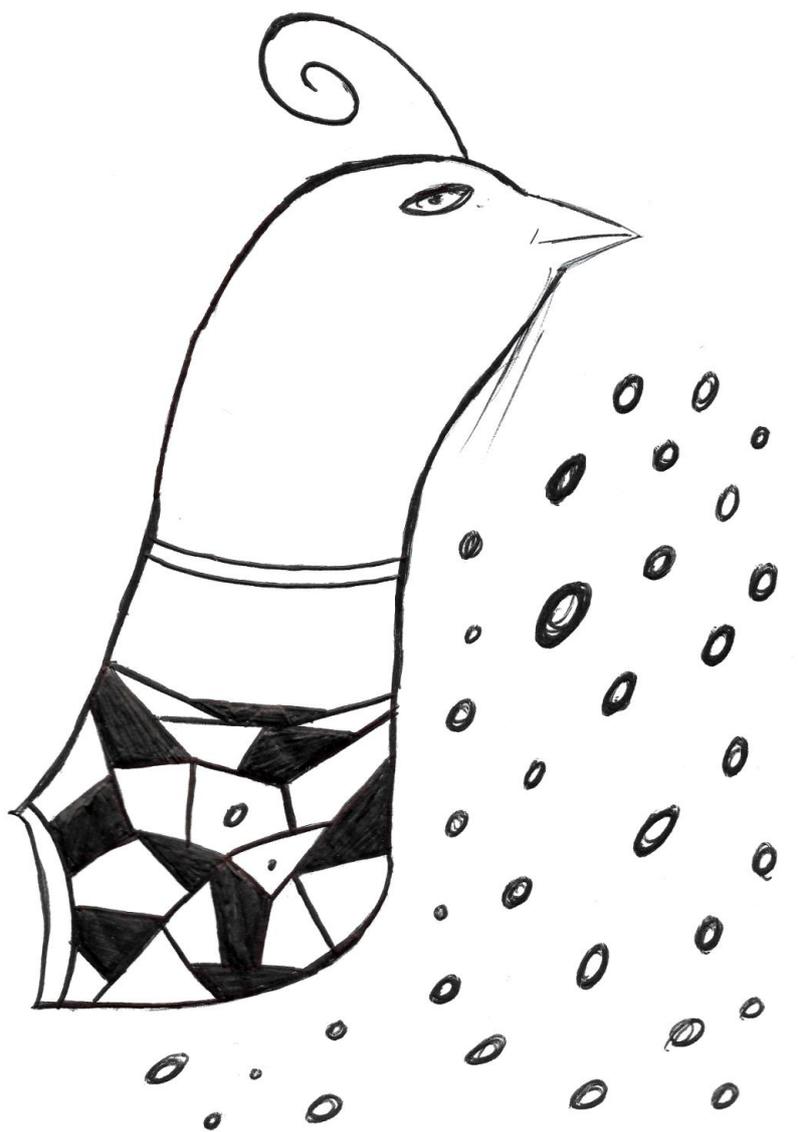
- *experiências educativas* (escolas, projetos e tecnologias sociais) que se realizam com crianças, jovens e adultos, práticas pedagógicas e organizacionais diferenciadas;
- *redes de educadores e de escolas* que se reúnem, virtual ou presencialmente, para trocar informações e partilhar experiências;
- *organizações da sociedade civil e movimentos* sociais que se articulam com alguns projetos educativos;
- *fundações e institutos* que financiam projetos independentes, desenvolvem pesquisas e eventos para disseminar ideias alinhadas com suas agendas. Articulam o setor reunindo escolas públicas, *startups*, professores e órgãos públicos, bem como a mídia e a sociedade civil;
- *mídia de massa ou independente* que divulga iniciativas das mais variadas, em meio impresso e virtual;
- *empresas e startups* que desenvolvem novos produtos pedagógicos;
- *órgãos públicos nacionais* que desenvolvem algumas poucas políticas de incentivo à inovação educacional;
- *órgãos internacionais* que promovem ações pontuais no País, financiando alguns projetos e divulgando conteúdos que pautam inovações educacionais;
- *interessados de modo geral*, em especial jovens ativistas e empreendedores sociais, ligados à comunicação, que desenvolvem produtos culturais, disseminando e promovendo inovação educacional.

(BARRERA, 2016, p. 67-68)

Ghanem (2007, p. 27) aponta que, “no Brasil, assim como em muitos outros países, a influência em políticas tornou-se meta de numerosas organizações da sociedade civil”. A ação destes múltiplos agentes não se dá sempre de forma harmônica, equilibrada ou direcionada aos mesmos objetivos, ou seja, há diversos grupos interagindo na busca de transformar a educação, mas com concepções, potencialidades de intervenção e projetos distintos. Com relação à capacidade de intervenção, Barrera (2016) aponta que “foi possível identificar, por exemplo, que o poder de engajamento das fundações perante o MEC é maior que aquele exercido por algumas redes de educadores” (BARRERA, 2016, p. 66).

O mapeamento dos grupos envolvidos neste processo de proposição de inovação no cenário nacional pode ser encontrado no esquema a seguir, que indica as redes de relações estabelecidas entre estes distintos grupos, possibilitando visualizar quais deles configuram maiores redes de inter-relação.

3

VIRADA PARADIGMÁTICA

3.1 OUTRAS VISÕES, NOVAS POSSIBILIDADES DE SER ESCOLA

Uma das experiências importantes na construção desta dissertação foi a visita à escola do Centro Budista Caminho do Meio em Viamão - RS. Durante meu diálogo com a diretora, esta me apresentou a perspectiva de que a busca da escola era da mudança de uma concepção voltada ao “exterior” para um enfoque interno e, neste sentido, se dava a aproximação do budismo com a escola, pois possui um mapeamento detalhado do universo interior. Esta mudança da busca por conhecer o mundo que nos rodeia para uma integração entre o exterior e o interior manifestava uma virada paradigmática realizada pela escola, que era ponto de partida anterior a qualquer outra mudança que viesse a decorrer nos tempos, nos espaços, saberes e relações de poder. Este diálogo me fez retomar os estudos que vinha realizando a respeito dos paradigmas emergentes na ciência e aproximá-los da educação, levando-me a entrar em contato com autores do campo que já haviam efetuado este movimento (MORAES, 1996; MORAES e DE LA TORRE, 2004; VIEIRA e MORAES, 2015).

No decorrer da pesquisa, à medida que se desenvolviam os contatos e entrevistas nas escolas da Ananda Marga, foi ganhando força a necessidade de integrar neste trabalho a discussão a respeito dos paradigmas emergentes. Percebi que, sem eles, não seria possível compreender a complexidade e profundidade dos valores e da *Kósmologia* da escola estudada, oriundos da filosofia indiana. E, indo mais além, não é possível propor soluções para os problemas contemporâneos sem romper a linha da separatividade do paradigma moderno.

Kuhn (1992) coloca que, no seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceito, incluindo, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação. Os paradigmas proporcionam modelos dos quais brotam as tradições da pesquisa científica. Assim, pessoas cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidas com as mesmas regras e padrões para a prática científica.

O debate a respeito dos paradigmas que nos orientam torna-se fundamental uma vez que:

Sabemos que nossa maneira de observar o mundo, o modo como nos relacionamos uns com os outros, a nossa maneira de viver/conviver,

de ser, de perceber ou não as contradições e injustiças determinam as nossas realizações e a qualidade do conhecimento que construímos. Nossa maneira de ser, de sentir, de pensar e agir, nossos valores, hábitos, atitudes e demais representações internas que permeiam as nossas relações com a realidade refletem a visão que temos do mundo, as representações interiores guardadas na memória que se explicam através de conversações, negociações e diálogos que estabelecemos uns com os outros, com a natureza e com o sagrado (MORAES e DE LA TORRE, 2004, p. 22).

Na ciência contemporânea, convivem três principais paradigmas: Moderno, Pós-Estruturalista e Emergente (DALLA ZEN, 2010). A sociedade ocidental tem seus modos de vida fortemente influenciados pelo paradigma Moderno, decorrente da associação de várias correntes de pensamento, dentre as quais destaco a “Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que estiveram presentes a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX” (MORAES, 1996, p. 5).

O pensamento religioso medieval na Europa foi gradativamente perdendo espaço na medida em que o Renascimento, as grandes navegações marítimas e o racionalismo se fortaleciam. Influenciada pelo trabalho de Copérnico, Galileu, Newton, Descartes, Bacon, constitui-se a compreensão do funcionamento do universo como uma máquina, influenciada pela física e astronomia (MORAES, 1996).

Observando o universo a partir de uma mirada exterior, o paradigma moderno acaba por amparar-se sobre seis princípios:

a) *monismo material*: todo o universo é constituído apenas de matéria; b) *objetividade forte*: o mundo real é objetivo e existe independente da interação de seres conscientes com ele; c) *determinismo causal*: ao conhecermos todas as forças e influências que atuam sobre um dado objeto, somos capazes de prever seu comportamento; d) *localidade*: dois objetos só são capazes de manter contato direto ou através da emissão de ondas e sinais, e todo objeto deve percorrer uma distância para ir de um ponto a outro do espaço; e) *epifenomenalismo*: todas as experiências subjetivas são efeitos secundários à interação complexa da matéria, como as reações eletroquímicas no cérebro; f) *causalidade ascendente*: os fluxos de informação e a organização da matéria de níveis menos para mais complexos são a única possível (GOSWAMI; REED; GOSWAMI, 2008).

Ainda que a ciência moderna tenha nos dado a capacidade de manipular o mundo material e criar refinadas tecnologias, acabou por desintegrar o ser, a sociedade,

a natureza e a própria dinâmica da vida (MORAES, 1996). A forma como temos lidado com a vida, a partir da influência do pensamento moderno, afastou o homem dos ciclos naturais. A crença no universo como uma máquina imprimiu sobre o mundo e nossas relações um funcionamento mecânico, ao mesmo tempo em que o ímpeto pelo desenvolvimento e o progresso, o antropocentrismo emergente do iluminismo, o patriarcado e o poder adquirido com as tecnologias pós-industriais levaram a uma relação predatória e exploratória com a *mãe terra* e nos desvincularam da dimensão *sagrada* da existência, essa ordem do mistério que é abordada pelas tradições de sabedoria que se voltam para o desenvolvimento da espiritualidade.

Integramos a nossa compreensão a respeito dos ciclos naturais e das relações entre os seres vivos alguns elementos da teoria de Darwin (1859), o qual defende que a seleção natural se dá pela sobrevivência do mais apto. Integramos em nossa compreensão que o mais apto seria o mais forte ou aquele mais capaz de competir pela vida. Esta perspectiva da competição como um dos alicerces da sobrevivência das espécies tem justificado escolhas sociais da humanidade na adoção de culturas competitivas, individualistas e violentas, o que ocorre nas instituições que nos cercam, entre elas a escola.

Precisamos de novos paradigmas que nos ajudem a ir além dos limites impostos pelo pensamento reducionista e simplificador que nos impede de alcançar novos voos em busca de nossa sobrevivência e transcendência. Uma transcendência que sinaliza que já é tempo de maior liberdade do espírito humano, tempo em que nenhuma racionalidade científica será capaz de aprisionar a emoção, o sentimento e a criatividade do ser humano em nome da objetividade que conspira contra a própria inteireza (MORAES e DE LA TORRE, 2004, p. 23).

O esforço que vem sendo realizado por alguns pesquisadores³⁵ tem constituído o que Dalla Zen (2010) classifica como *paradigmas emergentes*. Estas perspectivas surgem com a física quântica e têm sido reforçadas por uma ampla gama de pesquisas realizadas em diversas outras áreas do conhecimento, dentre as quais se destacam a biologia, a psicologia transpessoal, a filosofia e a antropologia (SHELDRAKE, 1993; KUSHC, 1999; NICOLESCU, 2000; GROF, 2000). Integram arte, religião, ciência, tradição e filosofia como caminhos complementares para conhecer o mundo. Buscam

³⁵ Entre eles podem ser citados: Basarab Nicolescu, Hubiratan D'Ambrosio, Amit Goswami, Ken Wilber, Roberto Crema, Pierre Weil, Rupert Sheldrake e Dean Radin.

novos axiomas que permitam olhares sintéticos, sincrônicos, sinfônicos e sinérgicos. Em suma, é um conhecimento transdisciplinar (DALLA ZEN, 2010). Estes “novos” conhecimentos têm sido aplicados em diversos campos da vida, entre eles a educação. Retomando a experiência vivida na Escola Caminho do Meio, o que a diretora convidava-me a perceber é que esta organização adota uma perspectiva que busca a integração da ciência com a tradição de sabedoria do budismo.

Seguindo o debate a respeito dos paradigmas emergentes, a *biologia* traz um novo olhar para os sistemas vivos e a re colocação dos seres humanos dentro da teia da vida, compreendendo e reconhecendo que há uma inteligência que rege os sistemas vivos, e que esta aponta em direção à ampliação da diversidade e complexidade de suas relações e que as regras que organizam a vida são, em um determinado nível de relações, as mesmas para todos os seres vivos (BUNYARD, 1996). Assim, ao invés do posicionamento como um agente privilegiado e dotado do direito de exploração e reorganização dos sistemas, a biologia reorienta nossa posição no ciclo da vida em um ponto que nos possibilita não apenas um compromisso de solidariedade com a humanidade, como já nos apontava Freire (1982), mas com todas as formas de vida, construindo relações mais harmoniosas, amorosas e colaborativas, conosco mesmo e com os outros seres.

A *Psicologia Transpessoal* reintegra a dimensão espiritual para uma compreensão mais ampliada do ser humano e de sua posição no Kósmos, ampliando-se o olhar da existência para um “eixo vertical” que incorpora a perspectiva “horizontal” da experiência da vida no planeta em uma compreensão ampliada, integrando a ordem do mistério e a busca de um sentido mais profundo para a existência (GROF, 2000; POZATTI, 2007). A *física quântica* transforma a concepção materialista do Kósmos como uma máquina em uma Totalidade integrada em seus campos sutis e materiais, em uma estrutura quem sabe, autoconsciente (GOSWAMI, REED e GOSWAMI, 2008). A nova física das possibilidades aponta como princípios deste paradigma:

- a) *Monismo da Consciência*: a existência integrada/entrelaçada de campos não materiais constitutivos da realidade; b) *objetividade fraca*: a realidade é constantemente formada a partir da interação entre sujeito e objeto, através do colapso das ondas de possibilidade; c) *incerteza*: não é possível medir a posição e a velocidade (*momentum*)

de objetos quânticos simultaneamente e seus movimentos são indetermináveis matematicamente (por isso, a matemática quântica é probabilística e não determinista); d) *não localidade*: as interações entre os objetos não se dão apenas de forma local, mas também à distância, através de entrelaçamento de campos sutis e e) *causalidade descendente*: certos fenômenos são ocasionados por informações oriundas de outro “nível” de realidade, tais como a influência mente-matéria (GOSWAMI, REED, GOSWAMI, 2008).

Ainda a respeito dos paradigmas emergentes, Moraes e De La Torre, afirmam que:

Subjacente às raízes dos pensamentos quântico e biológico, existem sementes epistemológicas capazes de fundamentarem o processo de construção do conhecimento, o desenvolvimento da aprendizagem, o conhecimento em rede, a autonomia e a criatividade. São sementes que podem influenciar o pensamento humano em direção a uma nova construção e reconstrução não apenas da educação, mas, sobretudo, a um melhor re-posicionamento do aprendiz/aprendente diante do mundo e da vida, a partir de uma compreensão mais adequada do que seja a realidade e o significado de sua própria humanidade. (MORAES e DE LA TORRE, 2004, p. 23)

Estes princípios são a base para uma compreensão da realidade mais coerente com sua complexidade. As contribuições oriundas dos estudos de autores que vêm construindo estes paradigmas são especialmente importantes uma vez que permitem sinergias entre os conhecimentos emergentes e as antigas tradições de sabedoria, o que pode ser encontrado, por exemplo, na obra *O Tao da Física* de Fritjof Capra (1985) e nos trabalhos de Amit Goswami, dando legitimidade, auxiliando na compreensão e ampliando as reflexões a respeito dos achados na escola pesquisada, que se ampara em uma perspectiva neo-humanista, influenciada pelo Tantra, antiga tradição de sabedoria com origem na Índia.

O que a diretora da escola do centro budista me descrevia em poucas e precisas palavras era a busca por uma virada da escola moderna para uma escola amparada em uma perspectiva emergente. Até aquele momento, eu não havia encontrado de forma

clara na literatura que discorre a respeito da inovação em educação escolar³⁶ ou nas escolas que havia visitado o posicionamento paradigmático que me foi apresentado na escola Caminho do Meio.

Em síntese, a *escola nova* propõe outra compreensão da criança e novos modelos pedagógicos, as *escolas alternativas* estavam envolvidas em um movimento de caráter político e social, o *movimento de inovação educacional* compreende um grande e diverso conjunto de experiências que busca transformar esta instituição, as *escolas emergentes* estão conectadas com os princípios dos paradigmas emergentes, são complexas e transdisciplinares, centradas em *Kósmologias* que buscam integrar a dimensão interior e exterior, a ciência, a arte, a filosofia e a espiritualidade.

Assumir uma perspectiva emergente na escola (assim como na economia, religião, família, mídia ou gestão dos coletivos humanos) é um firme posicionamento político-epistemológico que parte de valores e *Kósmologias* não sectárias que defendem a vida e transcendem os paradigmas hegemônicos que transitam em geral entre os conflitos de uma “direita” neoliberal e uma “esquerda” materialista-dialética. Tampouco é, nesta lógica, um posicionamento de “centro”, ou se coloca em um relativismo pós-moderno. É um ponto integrador, fora da linha deste “bastão dual”, que tem sido construído através da integração entre os conhecimentos da ciência de vanguarda e da acumulação histórica da sabedoria de antigas tradições; aplica-se sobre todos os campos da vida humana com a intenção de construir possibilidades de *bem viver* e já se manifesta em algumas experiências humanas como nas escolas que estudei.

³⁶ A pedagogia Waldorf, embasada em uma perspectiva antroposófica, sustenta-se em um paradigma que aponta estes mesmos elementos, mas, ao conceituá-los dentro do movimento da Escola Nova eu não havia sido capaz de fazer esta transposição paradigmática.

3.2 EDUCAÇÃO EM UMA REALIDADE QUÂNTICA

Como colocado anteriormente, a maneira como compreendemos o mundo determina a forma como iremos nos relacionar com ele. A visão que apresento a seguir vem sendo construída por mim e dois colaboradores, Guelle Juarez Duarte Ribeiro e Tiago Oviedo Frosi, ao longo de quase dez anos de trabalho, e se ampara nas pesquisas de Amit Goswami, Ken Wilber, Dean Radin, Mauro Pozatti, entre outros pesquisadores. Esta visão oferece “um mapa” coerente para compreender a complexidade do Universo e do ser humano. Tenho aplicado esta proposta dentro do campo da educação, da educação física e da saúde coletiva (ANTUNES, 2010, 2011 e 2014; ANTUNES e POZATTI, 2011) e não há dúvidas de que sua aplicação no campo da educação escolar pode trazer significativos benefícios.

Este modelo que apresento também é fundamental para compreendermos alguns aspectos que serão apresentados logo adiante, quando adentrarmos nas questões que emergiram das escolas da Ananda Marga, como a definição do Yoga como um caminho de união com a *Consciência infinita*, ou outros elementos importantes nessa filosofia, tal como o trabalho com a *energia vital* ou *Prana*. Ao longo das explicações a respeito desta compreensão da realidade, além da fundamentação teórica, integrei alguns elementos tais como falas e reflexões a respeito das escolas estudadas, que exemplificam os temas tratados, dando mais leveza e, ao mesmo tempo, concretude à exposição dessas ideias.

As compreensões a respeito da constituição Cósmica e da condição humana oriundas dos Paradigmas Emergentes desmontam a ideia materialista de que o universo é uma máquina composta apenas por matéria, propondo que a Consciência, Kósmos ou Totalidade³⁷, é formada pela integração dos seguintes campos: material, vital, mental e supramental (GOSWAMI, REED e GOSWAMI, 2008). A vida e toda a experiência humana se dão na relação com estes campos de experiência, dos quais fazemos parte como parte da Totalidade. Assim, ao mesmo tempo em que a Consciência é o Kósmos, somos Consciência, como um fractal, uma parte, que representa um todo (FIGURA 3).

³⁷Goswami (2009) conceitua a Consciência (com maiúscula), como o fundamento do Ser, o observado, o elemento original, autossuficiente e constitutivo de todas as coisas. Kósmos, termo grego utilizado por WILBER (2000, p.10) e Totalidade são os conceitos usados por POZATTI (2007), e, ainda que haja algumas distinções na compreensão de cada um destes autores, são encontradas inúmeras convergências em suas obras.

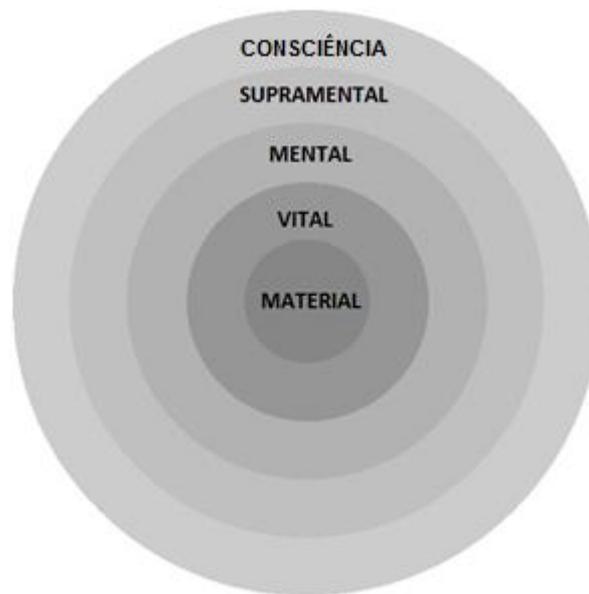


Figura 3 – Consciência e os campos da Realidade
 Fonte: Adaptado de ANTUNES (2014)

Enquanto humanos, somos capazes de perceber cada um destes campos através das funções da consciência estudadas por Jung. O campo material é explorado através das sensações vivenciadas por nosso corpo (tato, olfato, paladar, visão e audição), o campo vital, por meio de nossas emoções, o mental, por meio do pensamento, o supramental, por meio de nossa intuição, e a Consciência é conectada por meio da Transcendência (GOSWAMI, 2009).



Figura 4 - Relação do Ser humano e dos campos da Realidade
 Fonte: Adaptado de ANTUNES (2014)

De acordo com os conceitos da física quântica, estes campos constitutivos da Realidade estão entrelaçados, interagindo de forma conectada, ou, em outras palavras, interligados de forma não local e transtemporal. Formam um *continuum* que liga todo o universo, que transcende a compreensão moderna de tempo e espaço lineares. Esta perspectiva complexa e sistêmica, que compreende a inter-relação de todos os elementos do universo vivenciado pelos sujeitos, em suas relações consigo mesmo, com os outros seres, com o planeta e com a Consciência, nos possibilita uma forma radicalmente diferente de compreensão do ser humano e, por consequência, abre caminho para novas formas de educar. Veremos em mais detalhes cada um desses campos com os quais nos relacionamos em nossa existência, mas é preciso ter a compreensão de que não são elementos isolados e que a divisão que faço ao explicá-los um a um é um recurso didático para facilitar o entendimento a respeito dos mesmos.

3.2.1 Campo material

Este campo envolve nosso corpo biológico e tudo que nos rodeia e que percebemos com os nossos sentidos e tem sido largamente estudado pela ciência, que investe grande parte de suas pesquisas e tecnologias sobre ele. Experimentamos o campo material por meio de nosso corpo biológico formado pelos diversos sistemas (muscular, ósseo, respiratório, circulatório etc.), que experienciamos por meio das sensações (visão, audição, olfato, tato e paladar) (GOSWAMI, 2009).

Sua compreensão não carece de grandes explicações, pois é de fácil percepção. No entanto, há algumas reflexões a respeito deste campo que são significativas para a educação. O corpo biológico, campo de estudo da cultura corporal do movimento humano, se coloca na escola através da experiência da dança, jogos, ginástica, práticas corporais integrativas, lutas e esportes. A reflexão realizada por Gaya (2006) aponta que:

Nas escolas de nosso tempo o corpo considerado como *res extensa* permanece passivo. Enfim, o corpo não vai à escola. (2) As principais correntes epistemológicas sobre a origem do conhecimento, da mesma forma, limitam-se a expressões de um conhecimento predominantemente racional. O corpo permanece ausente de interesse epistemológico. (3) Uma pedagogia que se limita ao exclusivamente racional é míope e, por consequência, não pode exigir configurar-se

numa pedagogia da complexidade. É necessário recolocar os corpos na epistemologia, na pedagogia e nas escolas. É a reinvenção dos corpos.

O autor defende uma reinvenção dos corpos em uma pedagogia da complexidade que integre as experiências educativas ao corpo biológico, emoções e racionalidade. A pedagogia da complexidade, defendida pelo autor, e presente nas escolas emergentes, pode ser observada a partir de algumas experiências propostas pelas escolas da Ananda Marga que fizeram parte desta pesquisa, na medida em que dão importância às vivências corporais dos alunos. Acredito que este fato se dá por dois motivos: por serem escolas de educação infantil, nível educacional no qual, em geral, a carga de conteúdos e expectativas ligadas a aspectos intelectuais não é tão elevada quanto no ensino fundamental e em especial médio, o que permite que a distribuição do tempo das atividades seja mais flexível para agregar práticas corporais e atividades lúdicas e pela proposta da escola em questão de ter uma visão integral de ser humano e utilizar como prática para o desenvolvimento dos alunos uma série de atividades corporais, entre elas o Yoga. Para exemplificar esta questão, coloco a fala de uma das mães entrevistadas na Escola Sítio:

Eles deitam no chão e ficam fazendo escultura e coisa com o próprio corpo, ela adora isso ai também, deita em tudo quanto é canto [risos] é bastante coisa. [...] brincadeiras que ninguém mais brinca, pega-pega, cabra cega, isso ela chega em casa, falando, cantando, cantar elas cantam todo o dia, eles fazem Yoga. Que mais eles têm... Tinta, tinta ela quer só brincar, brincam bastante com giz, giz de cera, eles cantam, dançam, que mais que ela faz, em casa, estou pensando agora, não me lembro mais, ela faz tanta coisa... (Nashira, Mãe, Escola sítio, 09/05/2017)

Uma questão fundamental a respeito do campo material é que o que acreditávamos ser separado de nós (o externo, o outro), está, na realidade, intimamente entrelaçado conosco (o interno, o eu). Este entrelaçamento pode ser observado a partir do resultado de algumas pesquisas realizadas com rigorosa metodologia. Em uma delas, relatada por Dean Radin (2008), buscava detectar se havia relação entre sensações viscerais e emoções detectadas à distância. A pesquisa envolveu 26 pares de adultos que já se conheciam como amigos ou parceiros de longa data, utilizando o seguinte procedimento: um transmissor sentava-se em uma sala com dois monitores e fones de ouvido. Em intervalos aleatórios, um dos monitores mostrava a imagem do receptor,

que estava sentado em outra sala, sem qualquer tipo de comunicação. O outro monitor mostrava sequências de imagens emocionais (positivas, de raiva ou medo) ou neutras, e, ao mesmo tempo, tocava músicas cujo ritmo se conectava com a qualidade emocional das imagens. Os dois indivíduos estavam sendo monitorados por Eletrogastrograma, (EGG) aparelho semelhante ao utilizado para a realização de eletroencefalograma, mas que mede a eletrofisiologia do estômago, órgão que tem grande correlação com estados emocionais. Os resultados demonstram que as respostas do Eletrogastrograma do receptor eram mais amplas quando o transmissor experimentava emoções positivas ou tristes do que quando passava por períodos emocionalmente neutros. Estes resultados, assim como de outras pesquisas semelhantes, indicam que há fortes evidências para aceitarmos que há correlações entre nossas sensações viscerais e sentimentos com estados emocionais de outras pessoas, mesmo distantes.

Os efeitos destes fenômenos não locais de entrelaçamento são pouco ou nada observados no campo da educação e carecem de mais atenção. Esta compreensão do entrelaçamento não local do campo material e de outros campos traz ao debate a importância do clima emocional, a ambiência, a estética, e a relação com a natureza a partir de um caráter muito mais profundo, uma vez que passamos a compreender que há a possibilidade de uma conexão profunda entre os indivíduos e destes com o meio onde estão, o que pode influenciar seu estado de saúde e aprendizado.

Outro aspecto importante relacionado ao corpo biológico e à educação encontra-se em sua interconexão com os Estados Ampliados de Consciência, que são estados de percepção distintos do estado de vigília, e que permitem a emergência de uma série de experiências capazes de proporcionar profundos *insights* psicológicos relativos à história pessoal do sujeito, dificuldades emocionais, problemas interpessoais, questões filosóficas, metafísicas e espirituais. A dança, o controle da respiração, o canto, o jejum, são práticas que facilitam acesso a estes estados incomuns de percepção (GROF, 2000), “que podem ser utilizados na educação, no desenvolvimento da criatividade, para o despertar da sabedoria interior de cada ser humano” (REICHOW, 2002, p. 105).

3.2.2 Campo Vital

O campo vital há milênios vem sendo estudado pelas antigas tradições de sabedoria, encontrando termos para denominá-lo em línguas originárias da América,

África, Europa e Ásia. As medicinas orientais, tal como a Ayurveda ou a Medicina Tradicional Chinesa, desenvolveram mapas e tecnologias terapêuticas para atuar sobre este campo. Seus “movimentos” geram o que percebemos como sentimentos, que são o domínio dos campos morfogenéticos, onde se encontram as informações relativas à forma e ao funcionamento dos órgãos (GOSWAMI, 2009).

Há uma questão chave neste domínio, apontada por Casassus (2007). Buscando identificar que fatores interferem na aprendizagem, o pesquisador analisou mais de trinta variáveis, como condições de trabalho, salário, experiência e formação dos professores, o número de livros em casa e na biblioteca, o tempo que os pais passam diariamente com os filhos e o total de alunos por classe. Os resultados indicaram que o clima emocional adequado dentro da sala teve uma importância maior do que todos os demais fatores somados. Nas instituições em que os alunos se dão bem com os colegas, não há brigas, o relacionamento harmonioso predomina e não há interrupções nas aulas, e eles se saem melhor. Verificou-se que, nestes casos, o desempenho chegou a ser superior em 36% na nota média da prova de Linguagem e em 46% na de Matemática.

Com relação a este ponto, duas falas da professora Maia apresentam elementos utilizados na escola que influenciam na “atmosfera emocional” das turmas. O primeiro relato apresenta algumas práticas e posturas utilizadas para trabalhar aspectos interiores, entre eles o campo emocional.

Entra no dia a dia da gente, o com licença, desculpa, não bater, o carinho, a compreensão, a paciência, então no maternalzinho. Como eles são menores, a gente conta muita história, fazemos, ... como vou dizer, ... a gente faz Yoga, a gente faz meditação. Daí eles vão se acalmado naquilo ali, quando eles estão muito agitados a gente diz, vamos fazer uma meditação, colocamos os colchonetes no chão, baixamos as cortinas, colocamos uma música beeem baixinha aí eles já vão relaxando, ficam mais calmos sabe? A gente também, então a gente passa para eles, acaba ficando na gente também, e isso é bom em outras escolas eu não tinha isso antes. (Maia, Professora Escola Sítio, 09/05/2017)

Na segunda fala, ela indaga se seu estado emocional mais tranquilo tem influenciado a turma, o qual, em uma perspectiva emergente, que reconhece os efeitos do entrelaçamento dos campos sutis, coloca-se como um questionamento absolutamente coerente e com profundas implicações.

Diogo: e tu sentes que a tua relação com os alunos quando tu estavas na [outra escola] é diferente de agora?

Maia: totalmente. Eu sinto mais eles para mim, sabe? Eu sinto que eles me escutam mais, eu consigo passar o que eu quero [...], eu acho que eles são mais compreensivos comigo.

Diogo: e o que tu achas que mudou em ti para eles ficarem mais compreensivos?

Maia: eu acho que esse meu autoconhecimento, eu acho que eu consigo mostrar para eles, e eles me retornam isso com a compreensão deles, com escutar deles, eu converso “bom, vamos fazer isso? Vamos fazer aquilo? - sim prof.” Então eles estão mais parceiros. Eu percebi isso, eles estão mais, até mais calmos, não sei se eu estou mais calma e passo isso para eles. Que até a Adhara já falou isso “Bah gurias, essas crianças estão mais calmas este ano”. Não sei se é um reflexo de ... né, de repente é isso. Por que tu vai fazendo, tem que ir plantando, plantando, que uma hora a gente vai colher. Eu acho que é isso que a gente está colhendo, eles estão bem tranquilos, bem mais calmos, coisas que no início do ano, que eles vêm totalmente diferente, são crianças novas. (Maia, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017)

Suspeita-se, ainda, que os organismos biológicos tenham conexões não locais por meio dos sentimentos, o que criaria uma consciência de espécie (GOSWAMI, 2009). Nos humanos, os sentimentos são elementos importantes no estabelecimento de nossos vínculos relacionais, sendo um ponto fundamental em nossas relações sociais. Mesmo que o campo social já tenha sido largamente estudado por diversos autores, creio ser importante citar esta compreensão que traz novos elementos à discussão. Acredito que esta compreensão pode contribuir para transformarmos a maneira como nossas relações se estruturam e a importância que damos a nossas emoções neste processo.

Um elemento importante que conecta o campo vital às reflexões anteriores a respeito do ambiente é a percepção de que todos os seres vivos possuem em si uma dinâmica vital, e que interagem na medida em que os seres se relacionam. Tal percepção traz à tona a importância da conexão com a natureza e da utilização deste elemento nas dinâmicas educacionais. O mundo natural possui um ritmo orgânico e uma lógica sistêmica aos quais estivemos integrados em nossa existência enquanto humanidade, até um período muito recente, quando, com o iluminismo, a revolução industrial e o desenvolvimento urbano, passamos a uma condição que intenta a separação do humano e do natural, apostando em um ritmo acelerado e uma visão fragmentada. O confinamento em espaços concretados segrega os aprendizes da possibilidade de

experienciar esta relação com a dinâmica vital de outros seres e de aprender através de sua própria experiência as leis que regem a vida.

Estudos demonstram a correlação entre os estados de saúde dos sujeitos e a relação com a natureza, o que indica a importância da relação com outros seres, no caso plantas e micro-organismos consorciados a estas, para a manutenção de nosso equilíbrio vital. Ao comparar a recuperação cirúrgica de pacientes que estavam internados em quartos que tinham janelas direcionadas para paredes de tijolos e janelas com vista para árvores, Ulrich (1984) concluiu que este segundo grupo teve períodos pós-operatórios mais curtos, menos comentários avaliativos negativos de enfermeiras, tomou menos doses de analgésicos fortes e moderados e obteve pontuações ligeiramente menores para complicações secundárias do pós-operatório. Em outro estudo, em escolas da Noruega, algumas salas de aula receberam plantas tropicais, tiveram a iluminação alterada e janelas trocadas para melhorar o fluxo de ar. Foram utilizados quatro diferentes questionários para avaliar a capacidade de concentração, queixas e condição de saúde e bem-estar de alunos e professores. O grupo que utilizava as salas que receberam intervenção no ambiente teve menos queixas de fadiga, irritação nos olhos e tosse, além de ter sua capacidade de atenção aumentada. Ao longo do ano, o grupo de intervenção obteve redução de 9% na soma de queixas relacionadas a questões de saúde, enquanto o grupo controle obteve aumento de 12%. A qualidade do ar nas salas também melhorou. Intervenções em escritórios apenas com plantas e em hospitais com plantas e alteração na luminosidade também mostraram resultados positivos na melhora da percepção de saúde dos trabalhadores. Estes resultados indicam que a presença de plantas pode criar um ecossistema que atua na filtragem do ar, melhorando sua qualidade, além de que talvez contribuam para o aumento da umidade do ar e para a diminuição dos níveis de poeira (FJELD e BONNEVIE, 2002), além de serem capazes de reduzir o *stress* (ULRICH e PARSONS, 1992).

Retomando a concepção da dinâmica vital e da influência não local sobre os seres humanos, há uma pesquisa interessante que evidencia os efeitos da não localidade nas relações sociais. Hagelin et al. (1999) desenvolveram uma pesquisa com grupos de meditação em Washington, Estados Unidos. Aproximadamente 4.000 pessoas participaram dos grupos de meditação espalhados na cidade, e o que se observou, com relação a dados dos anos anteriores, foi uma diminuição de 15,6% nos crimes violentos, chegando a um pico de 23% de queda, que coincidiu com o período em que havia mais

sujeitos meditando. Não houve qualquer outro fator ambiental ou social ao qual pudesse ter sido atribuída esta queda. Este estudo indica a possibilidade da criação de uma “atmosfera”, popularmente chamada de “energia”, que influencie o comportamento humano a partir da focalização da dinâmica emocional e mental de grupos de indivíduos. A possível existência deste campo de “influência” gerado pela inter-relação das dinâmicas emocionais e intenção mental dos indivíduos que compõem determinado grupo levanta a necessidade de uma discussão deste tema em espaços educacionais em um patamar muito mais aprofundado do que sequer temos imaginado quando nos referimos às relações humanas e relação professor-alunos. A respeito deste ponto, trago a fala da coordenadora da Escola Sítio que exprime algumas de suas percepções:

A gente trabalha eu acho que essa energia, na verdade, de forma positiva. Vai muito do trabalho grupal mesmo, das pessoas comprarem essa proposta e estarem aqui de coração. Eu acho que tudo ajuda para que esta energia esteja fluindo de certa forma, no ambiente de trabalho. [...] E eu acho muito positivo ver outros profissionais, e eles sempre trazem que as nossas crianças são diferentes das outras escolas. [...] Não que as nossas crianças não tragam agitação, elas são crianças normais, com movimento, mas é bem positivo isso que os outros profissionais às vezes trazem, de que sentem uma *energia* diferente dentro do nosso espaço. (Adhara, Coordenadora da Escola Sítio, 23/05/2017)

Além da fala da diretora, diversos professores relataram um clima de cooperação e harmonia na escola, que se estabelece entre os professores e corpo diretivo, estendendo-se à relação com as crianças e suas famílias — não que não haja conflitos, mas indicam uma dinâmica relacional que se direciona a relações de parceria e se pauta no diálogo e respeito mútuo.

3.2.3 Campo Mental

A mente é o campo dos pensamentos, os quais nos permitem atribuir significados ao mundo (GOSWAMI, 2009). É importante ressaltar que a ciência materialista entende a mente como estando localizada no cérebro, fenômeno que é posto em xeque a partir dos resultados de algumas pesquisas. Estudos que analisam a

correlação da atividade mental de pares à distância, na qual eram semelhantes os sinais observados por eletroencefalograma em dois sujeitos separados e sem comunicação, ao passo que apenas um deles recebia algum tipo de estímulo, demonstram a existência de algum tipo de conexão mental, agindo de forma não local (RADIN, 2008). Outra pesquisa nesta área foi publicada na revista *Science* (1980) e citada por Radin (2008) e por Lipton (2007), na qual um rapaz com hidrocefalia tinha uma massa encefálica insignificante, mas possuía um QI acima da média, trabalhava e se relacionava. Estas e outras questões levam a crer que a mente é um campo sutil, cujas informações podem ser acessadas por nós e que tem o cérebro como um órgão “correlato” no corpo biológico (GOSWAMI, 2009).

Algumas pesquisas nos indicam, ainda, a formação de uma espécie de campo mental coletivo que pode, inclusive, influenciar, a matéria. Talvez a principal pesquisa que demonstre tal efeito seja a do “Projeto de Consciência Global”. Este consistiu em espalhar pelo mundo diversos geradores de números aleatórios, ou seja, máquinas que geram aleatoriamente sequências de zeros e de uns (e que, ao final de um determinado período, de tempo, devem ter uma proporção semelhante destes dois algarismos) e observar se fenômenos marcantes, divulgados pela mídia em escala global, influenciam estas sequências. Observou-se, em eventos como o 11 de Setembro, ou a morte da princesa Diana, um desvio muito significativo nas sequências geradas. Os pesquisadores, minuciosamente, questionaram as razões para tal efeito (erro nas máquinas, erro estatístico etc.) e chegaram à conclusão de que a focalização de milhares de espectadores ao mesmo tempo em um determinado elemento gera um padrão de coerência que influencia estes aparelhos (RADIN, 2008).

Se somarmos ao resultado desta pesquisa o que citei anteriormente a respeito de grupos de meditação em Washington, que contribuíram para a diminuição da violência, tais fenômenos nos direcionam a pensarmos o efeito da mídia e da indústria do entretenimento sobre as sociedades contemporâneas. Ao exporem os indivíduos a cenas sistemáticas de violência, sejam elas reais ou encenadas, e ao divulgarem sistematicamente situações localizadas para um grande número de sujeitos, temos dois efeitos em nossa resposta mental-emocional. O primeiro é focalizarmos nossa atenção sobre cenas de violência, que geram raiva e medo, o segundo é transformar um evento localizado em uma situação “global”, rompendo as fronteiras dos sujeitos que foram

diretamente afetados por ela. A fala de uma das entrevistadas na escola reflete esta questão:

A TV eu acho complicado que passam todos os dias muitos bairros de Porto Alegre. Porto Alegre é muito grande, né. Ai claro, a gente olha aquilo ali e a cada cinco minutos está morrendo um “na esquina de casa”. Mas eu acho mais porque mostra um geral, e aqui também, dentro da vila é bem tranquilo, tu pode ver os pais, todo mundo vai a pé, vai de bicicleta, quem tem carro vai de carro, tudo bem tranquilo. E tu não ouve isso de estar largando na escola e ser pego ou qualquer outra coisa, mas é tudo bem tranquilo, mas isso por aqui também. (Nashira, Mãe, Escola Sítio, 09/05/2017)

Isso, sem falar nos efeitos do bombardeio de propagandas que buscam alimentar nos sujeitos necessidades de consumo. A mídia, com os recursos da televisão, internet e rádio, tem um efeito comportamental impactante sobre a sociedade contemporânea. A focalização da atenção em determinado sentido pode influenciar não só a geração de números aleatórios ou a redução da violência, como nas pesquisas citadas anteriormente, mas nosso estado de saúde. Leibovici (2001) realizou uma pesquisa envolvendo todos os 3.393 pacientes internados com septicemia, de 1990 a 1996, num hospital israelense. O autor desenvolveu a pesquisa no ano 2000, separando os pacientes aleatoriamente em um grupo que recebia orações e um grupo controle. Para cada paciente do primeiro grupo, foi realizada uma breve reza que pedia a recuperação do paciente e do grupo inteiro. A febre (de pacientes que haviam recebido alta há pelo menos quatro anos) foi significativamente menor e a mortalidade foi de forma pouco significativa menor no grupo que recebeu oração, comparado ao grupo controle.

Esses resultados remetem à discussão sobre o efeito da focalização da atenção, no caso, através da oração e meditação, incluindo elementos que transcendem o tempo e o espaço, o que reforça a possibilidade de que não só o espaço está conectado, mas também o passado e o futuro estão interligados ao presente. O efeito relatado neste estudo evidencia o que, na física, tem-se chamado de “escolha retardada”³⁸ (GOSWAMI, 2009).

A ciência moderna, que tem como alicerce o materialismo, tem negado todo tipo de fenômeno como este, associando-os a misticismo, erro metodológico ou má intenção dos pesquisadores. Esta postura dogmática e preconceituosa tem-nos impedido de

³⁸Quando uma escolha ocorrida “no presente” interfere em acontecimentos “do passado”.

observar e estudar uma série de fenômenos da realidade, levando-nos a sermos incapazes de, por hora, compreendermos de forma mais aprofundada os impactos desta nova percepção acerca da realidade no campo da educação.

3.2.4 Campo Supramental

De acordo com o físico Amit Goswami (2006, 2009), para que algo exista tanto em nível mental, como vital e material, seja o que for, é necessário um “projeto” (programas ou leis) que reja o seu funcionamento. Esta informação, segundo o autor, encontra-se no campo Supramental. De todos os campos expostos até agora, este, certamente, é o de mais difícil compreensão. É um campo sutil, de difícil apreensão por meio da experimentação científica e, enquanto vivência humana na sociedade ocidental contemporânea, temos pouca consciência dele. Ainda que nos influencie constantemente, isto se dá, de maneira geral, de forma inconsciente.

As informações que nos indicam sua existência partem de perspectivas teóricas, dentro da física quântica, que buscam resolver paradoxos encontrados na ciência³⁹, dos estudos da psicologia transpessoal e jungiana e de diversas tradições de sabedoria, cujos sujeitos relatam experiências que não podem ser relacionadas com os níveis material, vital ou mental.

Este campo é chamado também de dimensão transpessoal ou espiritual. Conectamo-nos com as informações contidas nele por meio da função da consciência da intuição, que nos proporciona vivenciar insights, sonhos e experiências profundas em estados incomuns de consciência (GOSWAMI, 2009; POZATTI, 2007).

Talvez a forma mais fácil de compreendê-lo seja observando-o por meio da psicologia. Jung (2000) cunhou o termo *inconsciente coletivo*, que se distingue do inconsciente pessoal por não ter sua origem em experiências ou aquisições pessoais. É uma camada mais profunda, sendo inata e nunca antes tendo estado consciente. Ainda segundo o autor, contrariamente à psique pessoal, o *inconsciente coletivo* possui conteúdos e modos de comportamento que apresentam semelhanças em toda parte e em todos os indivíduos. Em outras palavras, “são [elementos] idênticos em todos os seres humanos, constituindo, portanto,

³⁹Não me estenderei na explanação deste assunto, pois é longo e transcende a possibilidade desse trabalho. Para mais informações ver Goswami, Reed e Goswami (2008).

um substrato psíquico comum, de natureza psíquica suprapessoal, que existe em cada indivíduo” (JUNG, 2001, p. 15).

Os conteúdos do inconsciente coletivo são chamados *arquétipos*. Estes representam essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica uma vez que é percebido e trazido à consciência do sujeito, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta. Assim, a interpretação desses modelos, em diferentes tempos, por diferentes povos, repercute de formas distintas. Em outras palavras, estes conteúdos estudados por Jung são as “leis”, ou padrões de possibilidade que regem os modos de comportamento humanos. Assim, mesmo que se manifestem de forma individual e diversa, são idênticos para todos os seres humanos, dado que são informações arquetípicas que se “encontram” no campo supramental e influenciam toda a humanidade.

A possibilidade de acessar “novos” arquétipos, ou seja, novas possibilidades de ser, pode trazer profundas transformações para os indivíduos em sua relação consigo, com os outros e com a vida, sendo muitas vezes um “salto” de uma condição desarmoniosa, de conflito, de submissão, para uma nova forma de viver em maior harmonia e mais madura.

Reichow (2002) realizou sua pesquisa de mestrado a respeito da significação de Estados Ampliados de Consciência com crianças em uma escola pública de Porto Alegre. O autor utilizou mandalas como linguagem para expressão das significações produzidas durante as experiências com estados ampliados de consciência. Estas permitiram observar que símbolos do inconsciente coletivo emergiram durante as vivências. Na pesquisa efetuada nas escolas da Ananda Marga, uma das professoras brevemente abordou esta temática durante a entrevista ao relatar algumas das experiências vividas pelos alunos durante as meditações.

Indo ao encontro de si mesmo eles vão se conhecendo, ao ponto de saber que se eles vão explodir, se vão ficar brabos, aí eles vão meditar, *vão se encontrar com o supremo*, que a gente conversa né. E aí eles vão se conhecendo, o seu próprio potencial, até onde eu consigo ir. [...] Eles trazem isso da calma, e que eles *enxergam algumas luzes*. [...] Eles trazem que o supremo deixa a gente feliz, que tu vai meditando aí tu fica feliz. Até por que, se tu está brabo, está meditando, aí tu vai encontrar a felicidade e fica feliz, esses são mais ou menos os relatos deles, é o que eles entendem, através das histórias. (Meissa, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017)

Não aprofundi o diálogo neste sentido, pois não estava atento aos elementos mais centrais desta pesquisa, mas a significação das experiências interiores da meditação com crianças e suas repercussões nos praticantes é um tema que ainda pode ser mais bem explorado em pesquisas futuras.

3.2.5 Consciência

A Consciência representa a Totalidade do Universo, é a unidade onde se manifestam de forma integrada os outros quatro campos. Não há dualidade mente-matéria, como proposto pelo Dualismo, nem troca de energia entre elas. Todos estes elementos (campo material, vital, mental e supramental) são diferentes possibilidades do Kósmos que interagem de forma não local. Dentro da ciência, esta perspectiva tem sido defendida pelo físico Amit Goswami (2009) e, guardadas algumas diferenças teóricas, outros pesquisadores tem apresentado teorias bastante semelhantes (WILBER, 2000, 2004; LASZLO, 2008; MCTAGGART, 2008).

Enquanto experiência humana, é pouco comum acessar o nível de consciência de dissolução da dualidade e compreensão da Totalidade, mas há alguns relatos na história sobre sujeitos como Buda ou Cristo que tiveram tal experiência. Entretanto, aqui, de fato, me interessa perceber este “quinto elemento” como um aspecto integrador, como uma abertura à inteireza do Ser, não em uma perspectiva idealizada e distante de espiritualidade, como um fim na busca da iluminação, mas como processo, com o reconhecimento de nossa humanidade em seus desafios cotidianos, de nossa *Luz* e *Sombra*, com a capacidade de transcendência e reinvenção de nossa condição humana. Neste sentido, trago algumas falas das coordenadoras das escolas. A primeira se refere à equipe coordenadora dos projetos da Ananda Marga e a segunda sintetiza alguns ensinamentos e elementos da *Kósmologia* da escola, ligada à filosofia neo-humanista.

No sentido de que tu sentes uma outra energia. Porque o pessoal te recebe de outro jeito. Situações em que tu estás explodindo, tu encontras neles uma calma, uma coisa muito sutil. Para eles tudo tem um fundamento, entendeu? Quando eu entrei na Ananda Marga, eu era bem pavio curto. Muito pavio curto, qualquer coisa eu me estourava. Então agora tu já pensas assim, tu respiras, tu refletes, “não”, deixa passar, deixa eu organizar minhas ideias, depois eu

respondo. Então tu te colocas no lugar do outro. Esse seria o perfil certo. Tu te colocares no lugar do outro. Tanto para responder às demandas, quanto para estar em sala de aula. (Ágata, Coordenadora da Escola Casa, 22/06/2017)

E tem a questão, também, da energia, da cosmologia, e tem a questão do respeito com os seres animados e inanimados, de entender que tudo, na verdade, dentro do nosso cosmos, tem a sua função. Isso a gente tenta passar para eles também. Tudo tem a sua função, desde o alimento que a gente come, como ele é preparado, desde a plantinha, o animal, enfim, tudo a gente tenta trabalhar para que eles entendam que tudo tem o seu papel. E o seu lugar dentro deste espaço e que precisa ser respeitado dentro de tudo. Claro, estou falando assim, mas de uma forma muito lúdica, através da brincadeira, histórias, a gente utiliza muito de histórias também para poder estar passando algumas coisas da filosofia. (Adhara, Coordenadora da Escola Sítio, 23/05/2017)

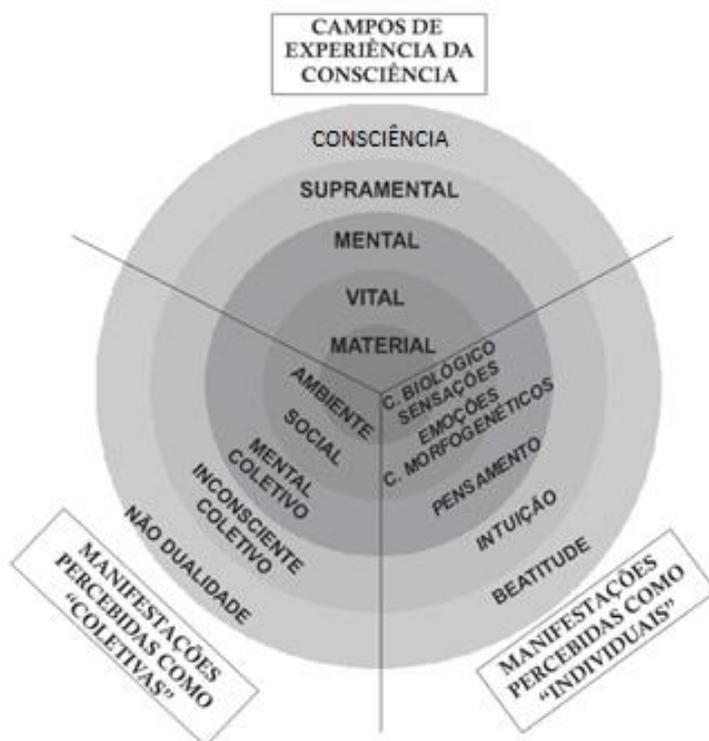


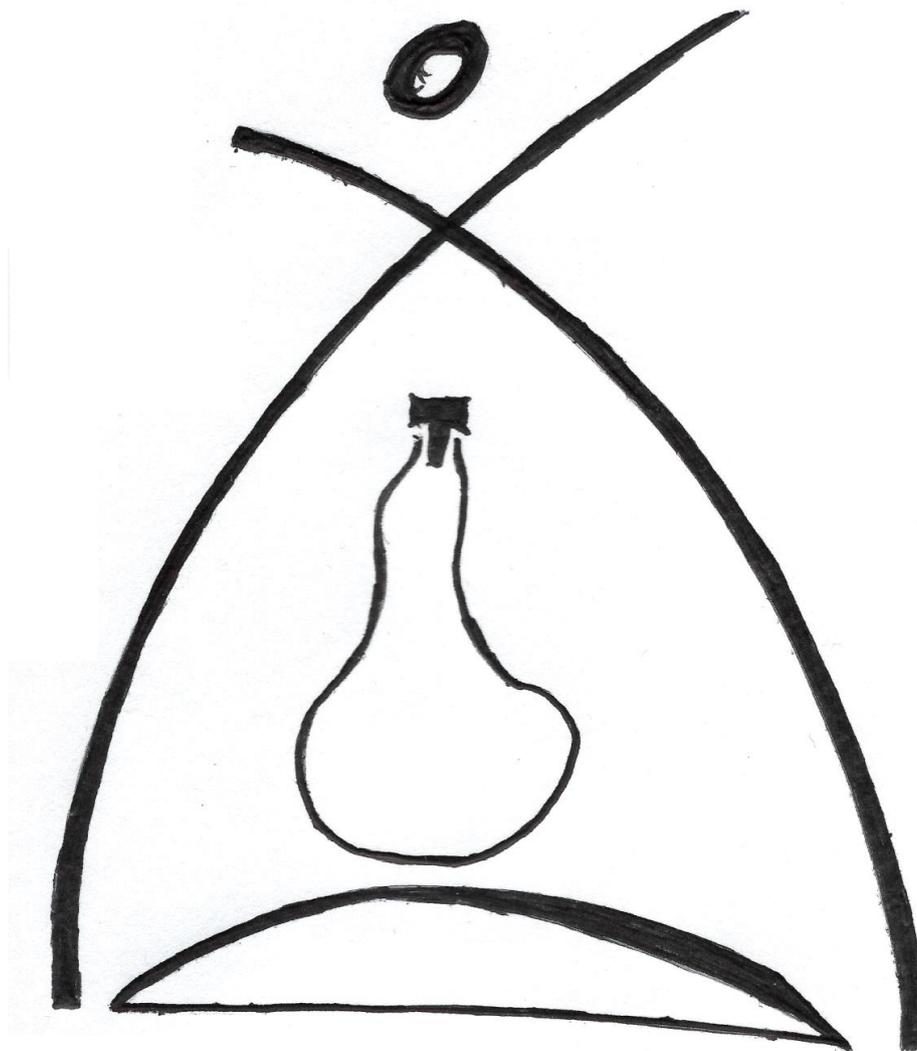
Figura 5 – Percepções Individuais e Coletivas dos Campos de Experiência da Consciência

Fonte: ANTUNES (2014)

A figura 5 faz uma síntese dos elementos discutidos até aqui, relacionados à concepção ampliada do Ser, ao integrar os campos de experiência humana e as percepções “individuais” e “coletivas” que temos a partir deles. Esta concepção a respeito da realidade tem auxiliado no campo da saúde coletiva e da educação física, levando a uma compreensão mais abrangente a respeito da realidade e da experiência

humana. Tem permitido, por exemplo, a identificação de “doenças” como fenômenos multidimensionais que assumem tratamentos complementares por meio da aproximação entre as Práticas Integrativas e a Medicina Ocidental Moderna. No campo da educação, acredito que uma das contribuições importantes seja o reconhecimento claro e detalhado da multidimensionalidade humana em seus aspectos individuais e coletivos, permitindo, por exemplo, reconhecer a possibilidade da utilização de diversas práticas para o desenvolvimento integral do ser humano. Transcendendo o “treinamento racional” da escola convencional, é capaz de integrar a utilização da educação emocional ou do Yoga como práticas voltadas para o campo vital e relacional ou da meditação para o desenvolvimento do foco mental e da intuição, sendo estes apenas alguns exemplos que nos aproximam da busca pelo desenvolvimento integral do Ser humano.

4

A PESQUISA DE CAMPO

4.1 ANÁLISE

Buscando responder a questão de pesquisa, “*Qual o papel social e que valores e estratégias de formação humana fundamentam a prática de escolas emergentes?*”, selecionei duas escolas neo-humanistas, nas quais realizei dez entrevistas com coordenadoras, professoras e mães. As entrevistas somaram um total de 9 horas de gravação e 148 páginas transcritas, que compuseram o principal material de análise para esta dissertação. O tratamento dos achados foi realizado utilizando-se os princípios da análise de conteúdo, organizando as informações em categorias temáticas (BARDIN, 1977; MINAYO, 2004).

Realizei uma primeira análise dos dados, que resultou nas seguintes categorias e subcategorias, apresentadas no quadro abaixo, expressas em ao todo 80 páginas com recortes das falas das entrevistadas a respeito destas temáticas. Esta primeira análise permitiu evidenciar os temas que eram abordados e mais enfatizados, que emergiam na fala de diferentes entrevistadas e que se entrecruzavam ou não entre as duas escolas.

Tema	Subtema
Valores	10 princípios
	Paciência – investimento na criança, “o ser único”
	Os valores para os professores: união da equipe – pensar no outro, transformações pessoais
	Por que os pais escolhem a escola
Estratégias para formação humana.	4 pilares – Yoga, meditação, alimentação, valores
	Música, dança circular, histórias (relacionadas aos valores), “Filosofia”.
	Pintura, desenho, jogos Piaget*... “atividades pedagógicas”
	Formação; material de apoio ao professor; Escola como espaço de desenvolvimento do professor
	Construção do currículo; Projetos; Organização da rotina; Agenda
	Relação consigo (eu-eu); Autonomia; Sentir-se bem na escola; Conhecer o próprio corpo.
	Relação com os outros (eu - nós); diálogo; afeto.
	Relação com a natureza (eu - ambiente)
Desenvolvimento da criança (apontado como diferencial em relação a outras escolas)	Autonomia; Independência
	Gosto pelo trabalho
	Serenidade; Inteligência emocional
	Respeito pelo outro
	Mudanças e dilemas na alimentação
Desenvolvimento das crianças	Alfabetização inicial; Aprendizagem das letras
	Coordenação

(apontado como em comum em relação a outras escolas)	Aprender a dividir; Fala correta; Guardar brinquedos
Transformações na família	Alimentação
O papel social das escolas emergentes;	Papel social da escola
	Relacionamento dos valores da filosofia espiritual com o “papel da escola”
	Valores: Sentido de comunidade e serviço planetário
	Diferença de outras escolas
	Expressões da questão social; conjuntura contemporânea: Medo, Violência (assaltos – assassinatos), uso de drogas, tráfico de drogas
Desafios e situações dilema (escola – alunos - família);	Abertura da família à proposta (especialmente relacionada à alimentação vegetariana); Situações de crianças que manifestam comportamentos violentos ou dificuldade de adaptação; Parceria dos pais; Compreensão mais aprofundada das famílias a respeito da filosofia da escola
Estratégias de comunicação com as famílias; Relação com a família	Temas de casa
	Eventos / Reuniões (periódicas e por demanda)
	Agenda
	Da necessidade de explicar para as famílias a filosofia da escola.
	Relação com a família
Influência dos Campos sutis	O sentimento de uma “energia” diferente na escola.
Convívio “multisocial”	Convívio de famílias de baixa, média e média-alta renda na escola**

*Referido por uma professora do Jardim B, Escola Sítio

** Referido apenas na Escola Sítio

Quadro 9 – Categorias e subcategorias de análise

Fonte: O AUTOR (2018)

Como pode ser observado no quadro acima, foram muitos os temas que emergiram das entrevistas, ressaltando aspectos importantes do cotidiano da escola. Porém, para a escrita dos três capítulos de análise, quais sejam, *valores*, as *estratégias de formação humana* e o *papel social da escola*, foquei em buscar informações nas falas das entrevistadas que estavam diretamente relacionadas a estas três categorias temáticas. Para tal, realizei uma segunda análise das informações que já haviam sido selecionadas nas categorias (como descrito acima).

4.2 VALORES

O ser humano não vive mergulhado apenas em um mundo de objetos materiais, mas em uma atmosfera de valores, símbolos e sinais (MARTINELLI, 1996). A questão dos valores encontra, inicialmente, uma reflexão filosófica semelhante à do conceito de “humanidade”. Quando afirmamos que devemos nos tornar mais humanos, ou que a escola deve investir no desenvolvimento da humanidade de seus alunos, certamente estamos nos referindo a aspectos positivos atribuídos à dita humanidade, mas, se olharmos por outro ângulo, a ganância, o ódio e a vingança, são sentimentos e ações tipicamente humanos, não encontrados em nenhum outro animal, que fazem parte da inteireza do ser humano ao qual Edgar Morin batiza de *Homo sapiens demens* (citado por AMORIM, 2015). Da mesma forma, ao nos referirmos ao ensino de valores na escola, o que de fato observamos é, primeiro, a possibilidade de reconhecermos a inteireza do conjunto de valores que podemos compartilhar e, segundo, a possibilidade de dar evidência a uma esfera destes que nos permita viver e conviver melhor enquanto indivíduos e comunidades. Amor, justiça, honestidade, solidariedade e respeito às diferenças são posturas amparadas por determinados valores que temos a respeito da vida, assim como ganância, ódio, traição, violência, segregação e exploração. Esta reflexão nos aproxima do campo da Ética e da Moral, o qual, segundo La Taille (2010), alguns autores diferenciam de diversas maneiras. Ricoeur⁴⁰ define ética como um elemento ligado à busca de uma vida realizada e moral com a articulação dessa busca com normas sociais impostas que buscam universalização. Williams⁴¹ relaciona ética à pergunta de Sócrates “de que maneira viver?”, e moral com os deveres sociais que intimamente nos coagem. Nesta mesma linha, Comte-Sponville e Ferry⁴² apontam que a moral responde à questão “o que devo fazer?”, e a ética, à questão “como viver?”.

Assim, os apontamentos feitos aqui a respeito dos valores buscam aproximar-nos do campo da ética. Neste sentido, ao refletir acerca dos *valores humanos*⁴³, Martinelli

⁴⁰ Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Gallimard, 1990.

⁴¹ Williams, B. *L'Éthique et les limites de la philosophie*. Paris: Gallimard, 1990.

⁴² Comte-Sponville, A. Ferry, L. *La sagesse des modernes: Dix questions pour notre temps*. Paris: Lafont, 1998.

⁴³ A autora segue a linha do líder espiritual Sai Baba, que trabalha com cinco valores humanos: Amor, Verdade, Ação-Correta, Não Violência e Paz. Ainda que não sejam exatamente os mesmos valores propostos pelo Neo-humanismo, não há qualquer conflito entre eles; ao contrário, possuem inúmeras convergências, e a discussão a respeito dos valores realizada pela autora contribui para nossa reflexão.

(1996) argumenta que estes são fundamentos éticos e espirituais da consciência humana que habitam nosso ser profundo e dos quais todos os seres humanos podem tomar conhecimento. Estes são elementos transculturais que se manifestam desde tempos longínquos da história da humanidade por meio de distintas religiões, códigos de ética e filosofias, ainda que possam ser expressos de forma diferente por distintas tradições, e que se colocaram de forma inalterada até o período contemporâneo (MESQUITA, 2003). Martinelli (1996) afirma, ainda, que as causas dos conflitos que afligem a humanidade são a negação ou inconsciência destes valores, sem os quais não é possível encontrar o sentido da vida.

O debate a respeito dos valores implica reconhecer que formam um substrato profundo que orienta nossas ações e que pode ser compreendido a partir de diferentes formas de organização e prioridades. Um vasto trabalho neste sentido foi realizado por Beck e Cowan (1996) em sua pesquisas a respeito da teoria de sistemas de valores no âmbito da qual criam o conceito de vMEME — “estruturas” que agregam, ao mesmo tempo, uma visão de mundo, um sistema de valores, um estágio de existência psicológica, uma estrutura de crenças, um princípio organizador e uma forma de pensar. Em uma correlação biológica, o que os genes são para o DNA os vMEMES são para nossa estrutura psíquica e organizacional. Este conceito será especialmente importante quando analisarmos o papel social da escola, mas, neste momento, indica-nos a possibilidade de reconhecermos uma pluralidade de valores compartilhados pelos coletivos humanos e de iniciarmos as reflexões a respeito de quais valores podem ser ensinados nas escolas a fim de permitirem que a diversidade das comunidades humanas conviva em harmonia.

O tema do ensino de valores na escola é absolutamente contemporâneo. Debates sociais e políticos intensos têm sido travados no Brasil no sentido de selecionar que tipos de temáticas devem ou não ser trabalhadas na escola. A respeito disso, já citei o programa Escola sem Partido, mas poderiam ser apontadas ainda ações mais localizadas, tais como legislações que visavam à proibição do ensino de conteúdos ligados à sexualidade ou ao gênero que tramitaram nas câmaras de Campo Grande e Teresina, ou o comunicado da escola Univest, em Lajes, que ganhou repercussão nacional nas redes sociais, indicando que a escola não deveria ensinar a respeito de sexo, ideologia de gênero, ativismo LGBT, comunismo, esquerdismo e religião. Todas estas ações são orientadas por um conjunto de valores e crenças a respeito da realidade

humana e, em última análise, indicam que tipos de valores serão trabalhados na escola, seja de forma explícita ou implícita (G1, 2016 e 2017; BOGO, 2016).

Sandri (2016), ao analisar as concepções de formação humana predominantes no Programa Ensino Médio Inovador, proposto pelo Ministério da Educação, e no Projeto Jovem de Futuro, criado pelo Instituto Unibanco, identificou que ambos apresentam concepções distintas sobre a formação dos jovens. A autora buscou os fundamentos teóricos que embasam as concepções de formação humana e suas aproximações com perspectivas educacionais de interesse público ou privado, concluindo que a concepção predominante no Programa Ensino Médio Inovador se aproxima de uma perspectiva pública voltada para a formação integral para todos. No Projeto Jovem de Futuro, a ideologias da meritocracia e da teoria do capital humano direcionam a concepção de formação humana e servem de estratégias teórico-metodológicas para o empresariado intensificar sua hegemonia no contexto social.

As escolas estudadas são gerenciadas pela Amurt-Amurtel, braço social da Ananda Marga, instituição dedicada ao serviço planetário por meio do desenvolvimento da Consciência da humanidade, especialmente por meio do ensino do Tantra original de Shiva e Rajadhiraja Yoga. Sobre as ações desenvolvidas por esta instituição encontram-se a seguinte referência em seu site:

Atualmente, a Ananda Marga possui sedes, centros de Yoga e meditação, escolas neo-humanistas, Instituições de Prout⁴⁴, clínicas, projetos de serviços sociais, orfanatos, asilos, fazendas, unidades mestras e publicações de livros em mais que 150 países, distribuídos em 5 continentes. (<http://www.anandamargapoa.com.br/ananda-marga>)

As escolas estudadas orientam-se por uma perspectiva neo-humanista, filosofia proposta por Rabaht Ranjan Sarkar, fundador do movimento da Ananda Marga. A respeito das perspectivas humanistas, Cabanas assinala o seguinte:

Pode haver tantos humanismos como existem maneiras de entender os fins do homem, desde que se busque a prevalência deste. Os humanismos contemporâneos recolhem as ideias e as atitudes que tendem a tornar os indivíduos mais humanos, enfatizando: a) os

⁴⁴Sigla referente à Teoria da Utilização Progressiva, filosofia socioeconômica elaborada para promover o desenvolvimento físico, mental e espiritual dos seres humanos. É uma proposta alternativa aos modelos do capitalismo e do comunismo, uma vez que nenhum destes sistemas conseguiu promover o desenvolvimento físico, mental e espiritual da humanidade (ANANDA MARGA, 2017).

valores humanos fundamentais: democracia, direitos humanos, tolerância; b) o sentido universal da humanidade, no sentido da nação e do grupo; consequência: a interculturalidade; c) a eliminação das formas humanas de exploração, de tabus e dependências; d) a eliminação das consequências negativas do desenvolvimento industrial (massificação, consumismo, globalização) (QUINTANA CABANAS, 2009, p. 213).

De forma mais específica a respeito do neo-humanismo, a fala da professora Meissa, da Escola Sítio, exemplifica alguns elementos centrais com relação à escola, sua filosofia, os pilares que a sustentam e já indica algumas pistas com relação a como estes valores são traduzidos em estratégias de formação humana, elementos que discutirei mais adiante:

É, na verdade, a escola trabalha com os quatro pilares, a gente trabalha os valores, a meditação, a Yoga, e a alimentação lacto vegetariana. Dentro dos valores, **eu digo os valores**, porque a gente tem os princípios, não sei se tu chegaste a ver, **os princípios de Yama e Niyama**. [...] Os de Yama são mais exteriores, que a gente trabalha a honestidade, ... até aquele livro ali, ele tem as histórias de cada princípio. [...] Então a gente começa que tem que amar a tudo e a todos, as crianças têm que respeitar uma cadeira, a mesa, que estão ali para nos servir, né... Os seres animados, inanimados, os animais, não matar uma formiguinha... E aí a gente vem com uma historinha, para eles poderem entender o que é isso... Não pegar o que não é nosso... E está tudo dentro dos princípios de Yama e Niyama, aí depois a gente vai trabalhando a limpeza, a limpeza da mente, para a gente não ficar brabo, ... que a gente fica... porque, o que eu falo para eles, é normal a gente ficar brabos, se o pai ou a mãe xingam, eles vão ficar chateados, aí eles vão lá e meditam, eu levo mais para esse lado. Aí eles vão se encontrando consigo mesmo. Aí desde pequenos eles já vão trabalhando isso. (Meissa, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017)

A fala da entrevistada refere-se inicialmente aos quatro pilares fundamentais da educação neo-humanista: Princípios (Yama e Niyama), Prática da Yoga, Meditação e alimentação vegetariana. Os 10 princípios, divididos em 5 de Yama (éticos) e 5 de Niyama (espirituais), são os princípios éticos estabelecidos na prática do Yoga, considerados fundamentais para o desenvolvimento espiritual. Constituem o núcleo central de toda a proposta da escola, sendo ponto de partida e chegada de cada ação. Embasam a relevância dos outros 3 pilares e estão presentes em toda a vida escolar. São eles:

YAMA: Ahimsa – Não violência; Satya - Verdade; Asteya - Não roubar; Brahmacharya - Amor Universal; Aparigraha - Vida simples; NIYAMA: Shaucha - Limpeza; Ishvara Pranidhana – Confiar no fluxo da vida; Svadhyaya – praticar o autoconhecimento e desenvolvimento espiritual; Tapah – Solidariedade e realização de serviço planetário; Santósa – tranquilidade interior. (KEVNASHIRA, SD)

O Yoga é uma prática milenar indiana, cuja origem se perde no tempo, mas remonta pelo menos a cinco mil anos. “É uma filosofia de vida e um sistema de práticas espirituais. [A tradução do termo em sânscrito] significa união entre o eu individual e a Consciência infinita” (NABHANIILANANDA, 2013, p. 23). Está embasado na filosofia do Tantra, que cobre diversos aspectos da vida, incluindo o desenvolvimento individual e social. O Yoga é um caminho para a prática do Tantra e, historicamente, foram surgindo diferentes linhas que enfatizavam distintos aspectos desta filosofia e de como praticá-la, como o Hatha Yoga ou o Rajadhiraja Yoga, este último praticado na Ananda Marga. De forma breve, possui oito elementos centrais:

1. Yama
 2. Niyama (princípios éticos)
 3. Asana (Posturas)
 4. Pranayama (Controle da Energia Vital através da Respiração)
 5. Pratyahara (Abstração das vibrações recebidas pelos sentidos)
 6. Dharana (Concentração)
 7. Dhyana (Meditação)
 8. Samadhi (Realização da meta de comunhão cósmica)
- (ANANDAMURTI, 2004)

A educação neo-humanista, no que pode ser observado nas escolas pesquisadas, parece fazer uma releitura da filosofia do Tantra, adaptando-a para o contexto contemporâneo, retirando seus elementos devocionais e dando ênfase aos Princípios de Yama e Niyama, à prática das posturas do Yoga e à meditação, assim como à alimentação vegetariana, elementos estes desenvolvidos, como veremos mais adiante, de forma lúdica e integrados com os aspectos pedagógicos que a escola deve desenvolver. A prática das posturas de Yoga e da Meditação, assim como a alimentação vegetariana, são formas de corporificar os princípios de Yama e Niyama, vivenciando-os no dia a dia da escola.

Em relação às perspectivas *Kósmológicas* e à compreensão da condição humana defendidas pelas tradições de sabedoria, entre elas o Tantra, é relevante salientar que foram fortemente combatidas pelos adeptos da ciência moderna, apontando que seus

princípios não teriam base científica e que têm encontrado um fecundo diálogo com as linhas de vanguarda da ciência ligadas às perspectivas emergentes. Como já apresentei anteriormente, a física quântica tem demonstrado que a condição do universo transcende o materialismo proposto pela ciência cartesiana, e estudos no campo da Biologia e Psicologia Transpessoal apontam para a aceitação da condição humana a partir de um ser biológico, emocional, mental, espiritual, social e cultural (GROF, 2000; WILBER, 2000; GOSWAMI, 2009).

Estes princípios (Yama e Niyama) e práticas (Yoga, meditação, alimentação vegetariana) oriundos de uma filosofia espiritual, são trabalhados na escola sem um caráter devocional, mas como valores humanos “universais”, e mesmo que, por vezes, causem certo estranhamento em algumas famílias, possibilitam um sincretismo com as escolhas religiosas e valores destas. O fato de as escolas da Ananda Marga estarem inseridas há mais de trinta anos nas comunidades da Restinga e Belém Novo, segundo os relatos das entrevistadas, faz com que a população dessas áreas, em geral, conheça de alguma forma a escola. Mesmo que não compreendam de forma detalhada os elementos da filosofia, acabam tendo referências positivas. A fala a seguir exemplifica estes elementos:

Diogo: Como tu percebes que a escola trabalha este aspecto da... da religião?

Nashira: Muito mais sobre valores.

Diogo: É?

Nashira: Claro, eles têm, tem a meditação, que é essa questão, ... eu acho, ... essa questão do Namaskar⁴⁵ que eles aprendem, eles levam, ... ela faz em casa. Ela não come antes de fazer isso. Isso que ela está há pouco tempo na escola, então ela já traz isso. E mais realmente os valores.

Nashira: **Não é uma religião, é um princípio de vida.** Porque tem pais que vem aqui e dizem... principalmente pais que são testemunha de Jeová, evangélicos, adventistas, que não podem participar, aí eu digo, não é uma religião, é um princípio de vida. Tu trabalhas o corpo e a mente da criança, de forma sutil, de forma lúdica, nada imposto, aí eles ficam bem tranquilos. (Nashira, Mãe, Escola Sítio, 09/05/2017)

Ainda acerca da relação entre a filosofia da escola e os valores dos indivíduos que participam desta, uma fala da professora da Escola Sítio é emblemática. Remete ao caráter transcultural que o neo-humanismo atinge, o que nos aproxima das reflexões a respeito da perspectiva da filosofia perene, que compreende que todas as religiões têm

⁴⁵ Cumprimento que, em sânscrito, significa “eu reverencio o Deus que habita em ti”.

um cerne comum, que foi denominado *unidade transcendente* (HUXLEY, 1999; SCHUON, 2011). Indica que os valores e práticas da escola transcendem ideias sectárias, e são postos em prática de tal forma que indivíduos de qualquer religião — ou sem religião alguma —, que se sintam identificados com a escola, podem participar desta, sem que isso fira sua fé.

Diogo: E como é isso..., bom às vezes as famílias tem já uma fé, uma religião e trazem os filhos para cá. Como é que é essa relação?

Maia: Tipo ... eu penso assim, que aqui dentro, as 8:00 que nós trabalhamos bem relacionado aos princípios mesmo e depois, claro, lá fora, cada um tem sua religião. Eu tenho a minha eu vou buscar ...

Diogo: Qual a tua religião?

Maia:... Eu vou na Universal. [...] é Cristã. Então já vem muito dessa igreja, eu criei meu filho assim, então quando eu vim para cá, isso acrescentou mais.

Diogo: Tu sentes que isto ajudou na tua fé?

Maia: Isso. Então, eu estou lá, eu me sinto mais calma eu estou aqui e me sinto mais calma. Eu me sinto mais leve.

Diogo: Eu não sei se tu tens esta impressão, mas eu tenho essa impressão, que os valores são os mesmos.

Maia: **É, é os mesmos valores, só que numa outra Filosofia**, mas é a mesma coisa entendeu? Porque se for pensar é a mesma coisa, a gente tem que agradecer, a gente busca o que é melhor para a gente e para o outro, a gente aprende a compreender o próximo. Entendeu? Amar o próximo, então é a mesma coisa, só que com um nome diferente. (Maia, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017)

Cabe ressaltar a influência que os valores da escola têm no relacionamento entre os professores e entre estes e a coordenação. Foi enfatizado, por diversas entrevistadas, tanto coordenadoras como professoras, a atmosfera de cooperação e diálogo entre os colegas da escola e a confiança com relação à equipe diretiva da Amurt-Amurtel. A fala da professora da Escola Sítio refere-se a esta questão.

Diogo: E o que tu vêes que essa escola tem de diferente de outras escolas? Se ela é diferente?

Maia: Assim, a gente têm muita ... muito ... como vou te dizer... pensamos muito no outro, entendeu? Tipo assim, em geral é muita conversa sabe? As coisas vão muito na conversa. Isso eu acho bom, já tem gente que não tem muita paciência, né? Às vezes tem um problema, aconteceu alguma coisa, vamos conversar. Vamos tentar saber. **Um ajuda o outro** e eu gosto muito daqui. Em outros lugares não, a gente vai lá, faz como tu queres, como tu podes. Tu tens que fazer o melhor e às vezes não é, a pessoa está com problema e não consegue fazer aquilo direito como poderia ter feito. Aqui não, aqui a

gente tem muito ... assim ... **a equipe é muito unida**, tem muita união, isso eu gosto. (Maia, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017)

Este elemento nos remete ao aspecto já discutido anteriormente com relação à descoberta de Casassus (2007), que considera que o clima emocional percebido na escola é o ponto mais relevante no aprendizado das crianças, entre as variáveis analisadas em sua pesquisa. Com relação ao “clima da escola”, uma análise aprofundada exigiria mais tempo de imersão em campo, mas foi possível observar, durante as entrevistas, além das falas das entrevistadas, uma atmosfera de harmonia e respeito que se manifestava na forma como as pessoas, tanto professores quanto aprendizes, se relacionavam, na percepção acústica da escola e na linguagem corporal expressa pelos indivíduos. Um ponto que divergia entre as duas escolas diz respeito, em minha percepção, à disposição do espaço físico, que era radicalmente distinto entre elas e parecia causar, na Escola Casa, cujo espaço físico é drasticamente reduzido, uma leve tensão, exigindo das professoras e coordenação constante atenção para que se mantivesse certa “ordem” em função do diminuto espaço, enquanto a ampla área da Escola Sítio, mesmo com uma circulação maior de pessoas, em função de outras atividades que ocorrem no mesmo terreno, parecia criar uma atmosfera mais “livre”, com maior circulação. Não foi possível evidenciar qualquer diferença ou questão relacionada ao comportamento ou aprendizado das crianças derivadas deste fato.

Referências aos valores da escola estiveram presentes nas falas de todos os entrevistados em ambas as escolas, que se referiam, por vezes, à filosofia da escola, abordando os quatro pilares que a sustentam, e, por vezes, especificamente aos princípios de Yama e Niyama. A filosofia adotada pela escola ganha tal relevância que foi o ponto mais abordado nas falas dos entrevistados ao se referirem aos motivos que levavam os pais a escolherem a escola, como podemos ver nas falas a seguir:

O que me chama a atenção é a filosofia, deles, no caso de ... que eles tem com a família, com os amigos, com **a solidariedade**, e foi assim que nós decidimos também educar o [nosso filho]. (Zaniah, Mãe, Escola Sítio, 23/05/2017)

Pelo sistema da escola, pela alimentação que é saudável, pela educação também, porque quando ela estava na outra escola também eu senti um pouco a diferença de ensino. (Esmeralda, Mãe, Escola Casa, 12/07/2017)

Ou porque o filho, ou vizinho, ou algum parente já foi da escola e tem boas referências, **ou pela filosofia e pelo Yoga, a meditação e alimentação**, principalmente. (Ametista, Professora, Escola Casa, 12/07/2017)

As discussões na literatura a respeito do ensino de valores na escola caracterizam três grandes blocos que sintetizam as possibilidades de posicionamento desta instituição frente à temática dos valores. Incluem a transmissão de valores de forma *doutrinal*, a experiência *democrática* e a *posição relativista* ou *laissez-faire* (MENIN, 2002). Quero alertar para a possibilidade de refletirmos sobre a experiência destas escolas específicas a partir de outro ponto de percepção, que reconhece a possibilidade de ação de outra lógica epistemológica distinta da ocidental, com matriz no pensamento oriental. A posição do ocidente de compreender o mundo a partir do que está fora deixa lacunas ao tentarmos compreender o posicionamento oriundo de matrizes orientais. O posicionamento da escola estudada, ainda que encontre algumas semelhanças, parece estar de forma importante “deslocado” do que usualmente assumimos dentro destas três perspectivas. A escola assume valores claros que orientam toda a sua organização, o que a afasta do relativismo. E traz um conjunto de valores “prontos”, partindo de uma filosofia baseada no Tantra, mas, ao mesmo tempo, posiciona-se, talvez graças a estes valores, de forma aberta ao diálogo, paciente e aceitando as manifestações humanas e os conflitos que emergem na escola. Este posicionamento epistemológico parece apontar a outro modo de ser, que não é radicalmente democrático, uma vez que não constrói as regras da escola a partir da participação conjunta de seus agentes e, ao mesmo tempo, não é dogmática, ainda que assuma *a priori* um firme posicionamento em termos de seus valores, já que reconhecemos que a construção destes valores é parte de um processo histórico que, primeiro, está relacionado com uma perspectiva de amadurecimento da consciência humana capaz de permitir, primeiro, que busquemos superar toda forma de segregação, exploração e violência, para que possamos viver em harmonia e, segundo, se manifesta desde tempos longínquos em diversos coletivos humanos ao redor do globo. A validade destes valores como elementos que permitam um viver harmônico é irrefutável. A respeito disto, Quintana Cabanas (2009) afirma que aqueles valores que gozam de

objetividade e validade universal devem ser reconhecidos, estimados e praticados como tal, e é isso que uma *boa educação* em valores tem para propor aos alunos.

Uma correlação possível neste sentido seria compreendermos como são “construídos” os conhecimentos espirituais nas tradições, sendo que encontramos duas possibilidades, as *religiões dogmáticas* e as *tradições experienciais*. A diferença fundamental é que os valores doutrinários construídos por religiões dogmáticas são impostos sobre a sociedade a partir de perspectivas pactuadas histórica e politicamente, ao passo que o desenvolvimento das tradições espirituais se dá de forma experiencial, sendo os valores que as acompanham construídos historicamente a partir do acesso de indivíduos a estados ampliados de consciência. Tais estados permitem que constituam um conjunto de compreensões a respeito da existência humana e da constituição do universo, que, como já citamos anteriormente, os estudos da filosofia perene identificaram como encontrando inúmeros pontos de convergência, ainda que guardadas algumas diferenças conceituais. Assim, se, por um lado, as religiões dogmáticas colocam para os fiéis sua “verdade” a respeito da espiritualidade através da mediação de um líder espiritual e do estudo de livros sagrados, as religiões experienciais propõem um conjunto de valores e práticas por meio das quais seus seguidores deverão ser capazes de experienciar diretamente a realidade espiritual através da ampliação de sua consciência. Desta segunda vertente, contemplativa e experiencial, emergem os valores propostos por estas escolas e que encontram afinidade com valores de outras tradições.

Quando nos referimos a estas escolas, estamos em um contexto que envolve crianças de menos de sete anos de idade, fato que remete a uma reflexão sobre como se dá o desenvolvimento dos valores na infância. Um dos autores que estudou o tema foi Jean Piaget. Esse autor, estudando a construção da moralidade infantil, descobriu que o desenvolvimento das crianças mostra duas tendências basicamente opostas de moral: a “moral do dever”, ou heterônoma, e a “moral do bem”, ou autonomia, e que a segunda sucederia à primeira em condições normais de desenvolvimento (MENIN, 2002). Assim, se quisermos educar para a autonomia, que implica a adoção consciente e consentida de valores, não é possível obtê-la por coação. Então, se quisermos formar alunos como pessoas capazes de refletir sobre os valores existentes, capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas, é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de ser realizadas, o que pode ser feito, por exemplo,

utilizando-se métodos ativos de educação moral, que passam pelas possibilidades de prática de cooperação, solidariedade, justiça e respeito mútuo (MENIN, 2002). Estas reflexões servem como ponte para a discussão que realizo a seguir, onde veremos, então, como os valores destas escolas se transformam em práticas pedagógicas.

4.3 ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Escolhi o conceito de *estratégias para a formação humana*, pois este remete a um leque amplo de relações, práticas e intenções, voltado para a busca do desenvolvimento integral do ser humano, diferente do que poderia ocorrer se optasse, por exemplo, pelo termo “práticas pedagógicas”, que poderia ser relacionado, de forma mais restrita, a um conjunto de práticas usualmente já desenvolvido nas escolas de educação infantil.

Outro ponto relevante é que, nesta pesquisa, ao me remeter à formação humana, refiro-me mais especificamente a uma fase da existência que é a infância, uma vez que esta é a etapa vivenciada pelos alunos das escolas estudadas. As concepções a respeito desta fase da vida podem ser culturalmente diversas. “Observando-se diferentes culturas, vê-se que há muitas formas de cuidar e de ensinar as crianças e que não existe uma maneira certa” (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 26). Não é objetivo deste trabalho abranger as diversas perspectivas culturais a respeito da infância, mas, ao compreender a existência desta diversidade, passamos a atentar para um olhar inter e transcultural (NICOLESCU, 2005). A adoção desta perspectiva é muito importante na cultura brasileira, formada por uma sociedade multiétnica, perspectiva que, em nosso trabalho, ganha atenção uma vez que as escolas estudadas, localizadas em Porto Alegre, no sul do Brasil, atendem a públicos de classes sociais e características culturais diversas e, além disso, estão fundadas sobre princípios neo-humanistas, e são gerenciada por uma instituição sócio-espiritual com origem na Índia.

Além das distintas concepções culturais, a infância pode ser observada a partir de múltiplas perspectivas que buscam compreender a complexidade desta fase da vida humana através da observação de seus aspectos biológicos, psicomotores, psicológicos, pedagógicos, legais e sociais. De acordo com o Estatuto da Criança e da Adolescência - ECA, principal documento legal que orienta a respeito dos direitos da população infantojuvenil no Brasil, compreende-se cronologicamente que a infância se desenvolve desde o nascimento até os doze anos de idade incompletos, fase de entrada na adolescência, que se estende até os dezoito anos (BRASIL, 1990). A organização escolar para esta fase da vida se divide entre o ensino infantil (0 a 5 anos) e o ensino

fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º ano da escola - 6 a 10 anos; e anos finais 6º ao 9º ano 11 a 14 anos).⁴⁶

Atualmente, a perspectiva encontrada nas políticas que orientam a educação infantil compreende a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

É unânime o entendimento de que as vivências experienciadas nos primeiros anos de vida são fundamentais para os sujeitos, muitas vezes deixando marcas por toda a vida. A personalidade e os valores dos sujeitos se formam de maneira significativa a partir das experiências vivenciadas nesta fase da vida (MONTESSORI, 2004). Bujes (2001) defende o direito da criança à sua infância, uma vez que as mudanças e experiências que ocorrem nesta fase da vida são muito importantes e algumas delas jamais se repetirão. Isto alerta para a importância da infância e para a necessidade do trabalho cuidadoso e qualificado da escola em sua intervenção com as crianças.

As mudanças sociais vêm sendo acompanhadas por políticas educacionais que têm vivido um intenso processo de revisão das concepções sobre a educação das crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2013). Esta revisão associa-se também ao fato de que, historicamente, algumas noções que se disseminaram com relação à educação infantil traziam em seu conjunto de ideias concepções marcadas de forma intensa por preconceitos que levaram a práticas discriminatórias em nome de rígidos e estreitos padrões do que era “certo”, “normal” e “adequado” em relação às condutas humanas, deixando de fora o que era “diferente” e não se enquadrava nos conceitos destas estreitas normas arbitrárias (BUJES, 2001).

As estratégias utilizadas para o desenvolvimento das crianças nas escolas neo-humanistas incluem um amplo espectro de práticas, sempre integradas aos princípios de Yama e Niyama. Para introduzir a temática de como a escola organiza as estratégias de

⁴⁶ As escolas que fazem parte desta pesquisa compreendem, em seus currículos, educação infantil e ensino fundamental.

formação humana, apresento a organização do currículo, a rotina das escolas, como são planejadas as atividades e como estas se relacionam com os valores da escola.

No ano de 2015, estas escolas mudaram seu Projeto Político Pedagógico (PPP), organizando seus currículos a partir de uma *pedagogia de projetos*. Os projetos têm duração, aproximadamente, de dois a três meses, e as professoras planejam-nos a partir da integração de três elementos, a *filosofia da escola*, as *necessidades que observam* emergir da turma e as *questões pedagógicas* que devem ser trabalhadas em cada faixa etária (Figura 6).

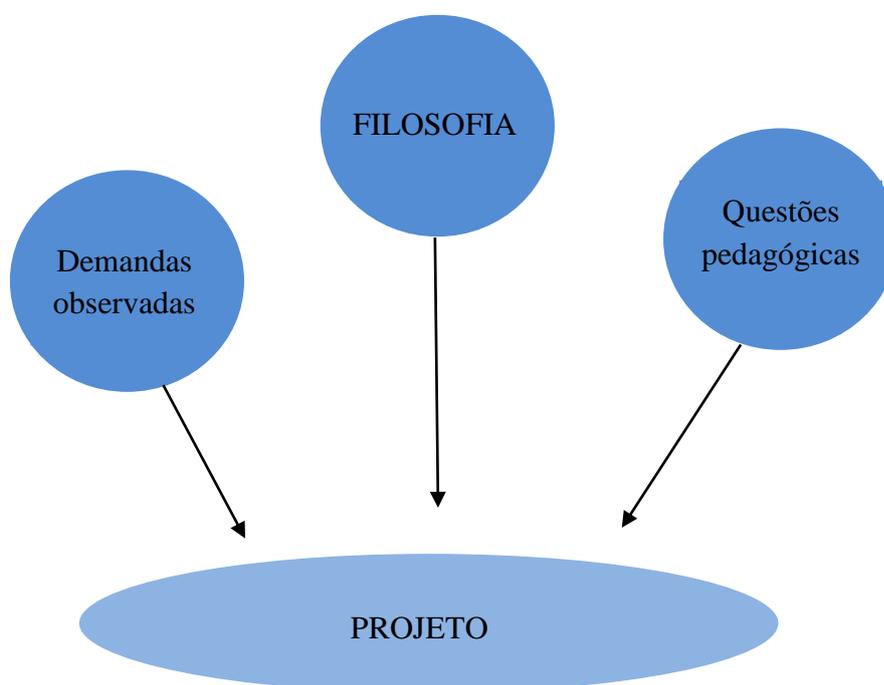


Figura 6 – Organização dos projetos
Fonte: O AUTOR (2018)

Um trecho do PPP da Escola Sítio exemplifica a perspectiva adotada pela escola:

Pedagogia de Projetos tem como eixos norteadores: partir da concepção de mundo da criança, respeitando seu modo de pensar e agir; favorecer um ambiente cooperativo, estimulando as trocas sócio-afetivas e intelectuais num espaço coletivo e democrático; promover a autonomia cognitiva das crianças. (PPP, Escola Sítio, p. 17-18, 2015)

Aproximando-nos do dia a dia da escola, a fala da professora a seguir ilustra esta relação com um exemplo que citou durante a entrevista:

Sim, a gente sempre integra uma coisa na outra. [...] **Então a gente nunca deixa a filosofia de lado, por mais que faça o pedagógico, a**

filosofia sempre acompanha junto [...]. Eu agora estou trabalhando os animais, eu fiz as cores, “O Mundo das Cores” e como eles trouxeram no pátio “passou um cavalo, o cavalo é marrom”, então o que eu fiz, eu trouxe os animais para depois das cores, que agora a gente está trabalhando. O que eu fiz? Eu coloquei a filosofia já dentro, porque tem o Yoga que a gente pode fazer as posturas dos bichinhos, entendeu? (Âmbar, Professora, Escola Casa, 25/07/2017)

O desenvolvimento das atividades com as crianças se dá dentro de uma rotina que a professora Ametista descreve para que possamos compreender um pouco mais a organização da escola:

Ametista: 7h30 abre escola.

Diogo: E aí como funciona o dia a dia?

Ametista: 8h00 horas eu chego, 8h30 a Prenite, 9 horas a Âmbar, as professoras vão chegando em horários diferentes e aí nesse período eles ficam comigo e eu fico cuidando as duas turmas, as três turmas, no caso, até as gurias chegarem. Nesse período, eles vão juntos lanchar. Tem lanche da manhã, depois cada uma vai para sua sala e aí depende se tem atividade se faz atividade, se não eles ficam brincando, ou então tem alguma atividade dirigida, ou a parte da filosofia em si. 10h30 por aí tem o almoço, depois eles fazem a higiene e vão deitar e nesse período que eles estão dormindo é o nosso intervalo e cada uma vai para o seu intervalo e 1h30 por aí eles acordam, levantam e a gente organiza as salas, porque o sono deles é na sala, não tem um dormitório, um espaço à parte para isso. Depois de tarde tem atividade, dependendo do projeto. [...] Depois tem um lanche, às 3 horas, 3h30, depende da turma, e a higiene de novo, e se tiver, alguma conclusão do projeto da atividade. Ou eles vão brincar mais um pouco se organizar para ir embora. Basicamente a rotina é essa. (Ametista, Professora, Escola Casa, 12/07/2017)

Compilando, então, as estratégias para formação humana utilizadas nas escolas estudadas, foi possível, através das entrevistas, evidenciar a utilização, por parte das professoras, de uma gama diversa de recursos, que organizei em três grandes blocos como mostrado no quadro abaixo:

Quatro pilares	Yoga, Meditação, Alimentação Vegetariana, Princípios de Yama e Niyama.
Atividades ligadas à filosofia	Histórias, músicas e cantos

Atividades pedagógicas	Histórias, danças circulares, massagem e automassagem, jogos cooperativos, atividades de consciência corporal, brincar livre, jogos (ex.: quebra cabeça), brincadeiras, além de atividades pedagógicas tais como atividades de pintura, desenho, recorte e alinhavo.
-------------------------------	--

Quadro 10 – Estratégias para formação humana
Fonte: O AUTOR (2018)

Os primeiros elementos evidenciados estão vinculados aos quatro pilares da educação neo-humanista e são o *Yoga*, a *Meditação*, a *Alimentação Vegetariana* e os *Princípios de Yama* e *Niyama*. Estes princípios são um elemento central e organizador de todo o modo de ser da escola; a postura de seus profissionais, as relações estabelecidas, as atividades desenvolvidas, tudo deve estar alinhado com estes valores. Desta forma os princípios de Yama e Niyama são, ao mesmo tempo, uma estratégia para formação humana, ao manifestar-se na ação dos profissionais da escola e são também valores orientadores e organizadores de todo o funcionamento das escolas.

Cada uma destas práticas para a formação humana é inserida na educação infantil de forma lúdica, em uma linguagem que possa ser compreendida pelas crianças. Posições de animais são utilizadas na prática das posturas de Yoga, que podem ser associadas a histórias. Histórias, fantoches e desenhos são associados aos princípios e a meditação é entendida como uma experiência de contato consigo mesmo, o que, de certa forma, inclui não só práticas “tradicionais” de visualização ou percepção da respiração, mas também, de massagem e automassagem, de escutar uma história de olhos fechados, entre outros. A fala da coordenadora de uma das escolas evidencia estes aspectos:

A gente ensina aqui a não mentir, não roubar, não ferir o colega nem com palavras nem com ações, ter sempre a mente limpa, então a gente faz toda essa preparação com eles para eles iniciarem a semana. Geralmente é nas segundas, quartas e sextas que elas fazem essa preparação, e elas têm que incluir, tem os princípios, os nomes indianos, que daí eu tenho um livro da conduta humana, que cada princípio eles trabalham em forma de fada, em forma de flor, em forma de coruja, eles trabalham o lúdico para apresentar a filosofia para a criança, [...] então assim, a gente faz com eles as histórias, através das histórias as posições, depois eles fazem visualizações, eles deitam para relaxar, eles deitam e colocamos para eles os mantras... (Ágata, Coordenadora da Escola Casa, 22/06/2017)

Os efeitos positivos do Yoga e meditação são relatados há milênios por mestres e praticantes, mas busquei, em periódicos científicos, pesquisas relacionadas a estas duas práticas para que pudessem compor esta discussão a respeito de sua utilização no ambiente escolar. Revisei os primeiros dez artigos encontrados sobre os descritores *Yoga*, meditação ou *meditation* e crianças saudáveis ou *healthy children* em Periódicos CAPES, PubMed e Google Acadêmico. A maioria das pesquisas encontradas foi realizada com grupos de crianças que possuem algum problema de saúde, em especial no que diz respeito ao Yoga, o que dificulta refletirmos a respeito de seus resultados na escola, com um grupo diversificado de estudantes, a maioria saudáveis. Além disso, a literatura científica costuma ser bastante cautelosa ao analisar estas práticas, assim como outras Práticas Integrativas e Complementares⁴⁷ que, até há pouco tempo, eram tratadas com descrédito pela ciência. A respeito das razões deste posicionamento debati em Antunes (2014).

Os resultados positivos encontrados indicam que a prática da meditação pode desenvolver a independência das crianças e diminuir níveis de ansiedade e problemas de atenção, além de ampliar a resiliência e intervir no bem-estar geral (LINDEN, 1973; HARRIS e GREENBERG, 2012; ECRESCENTINI et. al. 2016). Com relação ao Yoga, além de coordenação e flexibilidade, este desenvolve a concentração, autoconfiança e espírito de cooperação (SCHOPPEL, 2017). A maior parte das pesquisas indica a necessidade de realização de mais pesquisas, mas alerto que os desenhos destas devem ser adequados à compreensão do cenário complexo da escola, que se desenvolve por longos períodos com grupos diversificados de crianças.

O segundo bloco de atividades encontradas na escola está ligado à filosofia, são histórias relacionadas a cada um dos valores de Yama e Niyama, e a outros aspectos relevantes da filosofia, tal como o ciclo da criação, ou a meta da vida (NIVEDITA e BARDWELL, SD). Este material organizado por integrantes da Ananda Marga traz também sugestões de atividades relacionadas às histórias para apoiar o planejamento das professoras, tal como a sua dramatização ou a utilização de fantoches. Algumas das histórias encontram-se em anexo para exemplificar (ANEXO B).

⁴⁷É um conjunto de práticas terapêuticas e de autoconhecimento desenvolvidas historicamente pela humanidade. Entre elas podemos citar: yoga, meditação, arteterapia, biodança, dança circular, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, quiropraxia, reflexoterapia, reiki, shantala, terapia comunitária integrativa, ayurveda e medicina tradicional chinesa (WHO, 2002; BRASIL, 2006a, 2006b, 2017).

Utilizam-se também de músicas, tais como Kirtans, que são Mantras Indianos que podem ser cantados, dançados ou utilizados para momentos de relaxamento, além de outras músicas, poemas e canções, esses utilizados como prática de agradecimento ao alimento ou ao início do dia. As falas a seguir exemplificam estas práticas.

A gente trabalha com **músicas diversas**, mas também temos um CD, que é chamado Círculo do Amor, onde tem orientações e sugestões de músicas. E nessas músicas também tem musicalidades que trazem a questão da **meditação lúdica**, e tem alguns movimentos que remetem ao **Yoga**. E ajuda bastante o profissional que está à frente (Adhara, Coordenadora da Escola Sítio, 23/05/2017)

Zaniah: Eles trabalham muito com o pedir desculpa.

Diogo: Tem o cumprimento também né?

Zaniah: O namaskar.

Diogo: Ele faz em casa também?

Zaniah: Ele fazia mais, agora ele não faz mais. **Ele cantava** a musiquinha do agradecimento. Ontem a gente sentou para comer e ele disse, mãe, não come ainda, vamos fazer o agradecimento. Aí quando ele voltou já estava dando coisa interessante na TV. Aí eu disse, “tá filho, vai agradecer ou não?” e ele “Nah, nah”.

Diogo: E eles cantam antes de comer, é isso?

Zaniah: Antes de comer, é, vamos ver se eu me lembro. Não é cantar, é um agradecimento. Namaskar, agradeço o dia de hoje. Namaskar é... não me lembro, bom apetite, tem de novo o agradecimento, bom apetite. Sei que tem um agradecimento que eles fazem sempre, antes de comer, até eles tinham na parede aqui. E como o [meu filho] não faz muito mais, eu acabei esquecendo. E tem a musiquinha do bom dia. “bom dia, começa com alegria, bom dia começa com amor, o sol a brilhar, as aves a voar, bom diaaa bom diaaa”. (Zaniah, Mãe, Escola Sítio, 23/05/2017)

Integrado a estes elementos está o terceiro bloco, que inclui outras histórias, não ligadas diretamente à filosofia, encontradas nos livros dispostos nas salas. Uma série de atividades corporais, tais como danças circulares, massagem e automassagem, jogos cooperativos, atividades de consciência corporal e brinquedos. Momentos de brincar livre, jogos (ex.: quebra cabeça), brincadeiras como cabra cega, esconde-esconde, além de atividades pedagógicas tais como atividades de pintura, desenho, recorte e alinhavo. Seguem algumas falas das entrevistadas para exemplificar estes elementos:

Mas eles estão fazendo essa parte, dos **trabalhinhos de pintura**, eu vejo que está indo bem melhor. Eles trabalham com **massinha**, eles trabalham bastante também, essa parte... As atividades passaram a ser muito mais... como vou te dizer? A ter muito mais... não é só o desenho e o pintar, mas o escrever, o que é, o que não é. Até mesmo

dentro desses pássaros [...] **tem tempo, espaço, cor**. Porque tu estás trabalhando a cor. Ah, o pássaro vermelho, o que é? O pássaro amarelo, o que é? Então tudo é interligado. **Eles estão passando a doutrina, mas ao mesmo tempo eles estão educando na parte de saber ler, escrever, enfim...** ler, o [meu filho] não sabe ler ainda, só conhece o alfabeto. (Zaniah, Mãe, Escola Sítio, 23/05/2017)

Meissa: então eu trabalho muito a coordenação motora deles, com **alinhavo**, até para a letra depois ficar bonita, se tem que trabalhar isso. [...] Eu tenho cadarço, e faço com furador, até na própria letra do nome deles, e depois eles vão alinhavando. Ah... **aprender a apontar o lápis, a usar a cola**, coisas que para depois... até **tesoura**, tem crianças que vem de outras escolas e não sabem nem pegar uma tesoura na mão. Então vão... eu vou trabalhando mais por essa linha né. Depois mais no final, aí sim, quando a gente vai ter a formatura, a gente **trabalha literatura infantil**, e já é uma busca deles, eles pedem, e já mostra o alfabeto, já mostra as letras para eles. E lá eles já sabem escrever o nome deles (Meissa, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017)

Que ela mandou um **trabalhinho que é com sucata** para fazer abelha com sucata... tipo... não sou muito boa nessas coisas, né? Mas ela manda bastante coisinha assim, de reciclagem, e a gente faz em casa e eles têm com a Nutri **um trabalho das frutas**, uma coisa assim, que vai para casa um livrinho, que tem um bonequinho de fruta, alguma coisa assim, esse ano se não me engano são as frutas que vão num baú. E daí eles levam para casa e tem que fazer teminha ali e dizer como foi a passagem do boneco fruta em casa, é bem interessante esse trabalho deles. (Jade, Mãe, Escola Casa, 25/07/2017)

A partir das falas das entrevistadas, foi possível evidenciar que tanto os quatro pilares da educação neo-humanista quanto as atividades ligadas à filosofia são estratégias para a formação humana que ampliam o leque de intervenção da escola em relação ao usualmente desenvolvido em outras escolas de educação infantil. Não há uma substituição do que as crianças “devem” aprender pelo ensino dos valores ou a prática da meditação e Yoga, pois a filosofia da escola é habilmente tramada com práticas que visam desenvolver aprendizados nas crianças de acordo com suas faixas etárias, através dos projetos desenvolvidos. Desta forma, em conjunto com as “necessidades” de aprendizado de cada faixa etária, a escola desenvolve outras atividades ligadas à filosofia que, integradas, compõem um leque de experiências voltadas para o desenvolvimento interior e exterior dos aprendizes em seus aspectos individuais, relacionais e ambientais. Através da formação em valores, partindo dos princípios de Yama e Niyama, do Yoga, meditação, danças circulares e outras práticas já citadas, desenvolvem aprendizados sobre seu corpo, educação emocional e relacional,

consciência ambiental, além do aprendizado a respeito de formas, cores, letras, números etc. Vale ressaltar as reflexões de Moraes e de la Torre (2004), que afirmam que, a partir da nova biologia, ficamos sabendo que cada aprendiz tem uma dinâmica estrutural única e, em função disto:

Sob um olhar ecossistêmico é recomendável a busca de novas formas de mediação pedagógica entre ação docente e aprendizagem do aluno. Para tanto se recomenda o desenvolvimento de estratégias didáticas que privilegiem diferentes tipos de linguagem, que estimulem desafios, vivências, curiosidades, promovam iniciativas, enfim, estratégias que colaborem para o desenvolvimento da autonomia. Serão bem acolhidas estratégias flexíveis e interativas voltadas para o processo, mas sem descuidar dos conteúdos e dos resultados. (MORAES e DE LA TORRE, 2004, p. 47)

A utilização de práticas diversas proporciona aos aprendizes um espectro amplo de experiências e aprendizados, através de distintos canais de percepção: sinestésicos, emocionais, racionais e intuitivos. Não apenas oferece uma gama de atividades voltadas para seu desenvolvimento integral, como reconhece que cada ser possui maior facilidade ou dificuldade em relação a alguns destes canais de aprendizado, o que transcende a ênfase nos aprendizados racionais e permite também que desenvolvam suas inteligências de forma, por um lado, a descobrir e valorizar suas facilidades e potencialidades e, por outro, a estimular os pontos onde encontram maior dificuldade (GARDNER, 1995). Estas reflexões não devem limitar-se apenas à educação infantil. Ainda que este seja o foco deste trabalho, a escola Amigos do Verde, por exemplo, trabalha com uma pedagogia de projetos e oferece aulas de Yoga a todas as turmas de ensino fundamental, e não há qualquer razão para que estas e outras práticas semelhantes não sejam oferecidas no ensino médio, muito pelo contrário.

Em complemento às reflexões ligadas às atividades desenvolvidas na educação infantil, Sarmiento (2017) alerta para o fato de que não deve haver um processo de escolarização precoce, pois, se a possibilidade de explorar o mundo, de brincar, pintar, utilizar materiais, escutar histórias... for substituída, na educação infantil, pela adiantada aquisição da cultura escrita, da avaliação, da individualização e da transmissão direcional, corre-se o risco de tornar o universo da criança não significativo, não decorrente de um processo de subjetividade. É também interessante perceber a necessidade de trans-formar a educação escolar em um processo que esteja preenchido de sentido para seus agentes, em espaços acolhedores e cujo fluxo do conhecimento não

seja linear (do professor para o aluno), mas em rede, onde todos os sujeitos são produtores de conhecimento. Estes são temas que transpassam não apenas a educação infantil, mas todos os níveis da educação básica quando nos aproximamos das escolas emergentes. Dessa forma, o fluxo de “escolarizar” a educação infantil (dentro de uma perspectiva da escola convencional), preenchendo-a de conteúdos, é o processo inverso ao que se visa desenvolver na educação emergente.

Brota, então, o questionamento de quais são os resultados, nas crianças, com a utilização destas práticas. Ainda que não tenha, durante a realização da pesquisa, tido contato direto com as crianças para verificar esta questão, indaguei as coordenadoras, professoras e mães a este respeito. As respostas indicaram que, para além do desenvolvimento de questões que usualmente ocorrem na educação infantil, tais como desenvolvimento da linguagem, aprendizado dos números, letras, cores, melhora da coordenação motora, apareceu, na maior parte das falas, a concepção de que as crianças desenvolvem alguns aspectos de forma diferenciada das crianças das outras escolas. Elas são mais calmas e tranquilas, o ambiente se torna mais silencioso e menos agitado, e as crianças se concentram mais nas atividades propostas. Algumas professoras reforçaram a questão da autonomia e liberdade consciente desenvolvida pelas crianças com a metodologia da escola, além do gosto pelo trabalho e realização de atividades do dia a dia.

Outro elemento importante com relação às estratégias de formação humana desenvolvidas na escola é a preparação das professoras para trabalharem com estas práticas e filosofia. Os professores contratados pela escola têm formação em magistério e pedagogia, não tendo anteriormente experiência ou formação com meditação e Yoga. Desta forma, a Amurt-Amurtel, durante as reuniões pedagógicas, desenvolve processos de formação continuada voltados à filosofia da escola e à prática da Meditação e Yoga e vem desenvolvendo materiais de apoio para as professoras por meio da publicação de livros e apostilas. Não é exigido das professoras que sigam a doutrina devocional proposta pela Ananda Marga, o que lhes é pedido é coerência em suas ações, enquanto profissionais da escola, com os valores e práticas da filosofia neo-humanista. A fala da coordenadora da Escola Casa descreve como se dão os encontros de formação continuada:

A primeira sexta do mês é formação continuada. Uma sexta feira é a formação sobre a filosofia, daí ali é um treinamento. [...] Toda a

primeira sexta feira do mês já está no calendário. São formações nossas. **Então uma sexta feira é tudo sobre a filosofia. Os princípios, o porquê da alimentação lacto-vegetariana, como passar Yoga para as crianças.** Isso é tudo um treinamento com o pessoal já especializado, de dentro da instituição. No outro mês é a parte pedagógica, que é para a gente fazer os planejamentos, fazer uma revisão, para ler o projeto político pedagógico, o regimento para quem está chegando, para troca de experiências. O que deu certo, o que não deu. Porque são cinco escolas infantis. (Ágata, Coordenadora da Escola Casa, 22/06/2017)

Quando questionei a coordenadora da Escola Sítio sobre como chamaria aquela escola, ou, em outras palavras, que adjetivo daria a ela, me respondeu que seria uma escola *afetiva*, uma vez que dão grande valor às relações de afeto e ao olhar sensível dos professores. Esta referência à ênfase da afetividade também foi mencionada pela diretora da Escola Casa. Esta postura emerge dos princípios adotados pela escola e é um ponto que se correlaciona com diversos elementos de seu dia a dia. Foi citado direta ou indiretamente em outras entrevistas, que indicavam a paciência das professoras ao lidarem com as crianças, o investimento para que estas se adaptassem e permanecessem na escola, a postura de diálogo que é mantida na resolução de conflitos e dificuldades, substituindo castigos e punições.

Ao questionar como se dava a adaptação de crianças que vinham ou não de outras escolas, buscando compreender como as crianças e famílias respondiam às estratégias de formação humana adotadas pela instituição, alguns elementos foram colocados em evidência. Um deles é que a disposição da família para compreender os princípios da escola era fundamental, em especial com relação à alimentação vegetariana, que aparece como o ponto de maior estranhamento para as famílias e as crianças, sendo um dos principais desafios da adaptação. A fala da coordenadora da Escola Sítio exemplifica estas questões:

Eu acho que muito é relativo, além da criança, depende muito da família. Porque eu acredito que a família, ela também tem que estar aberta a essa proposta, também ela tem que... por isso o nosso cuidado dentro desse espaço, de envolver essa família dentro dessa filosofia de alguma forma [...]. E onde eu vejo dentro da filosofia, onde a gente esbarra na maior dificuldade em relação a adaptações, ou talvez até a permanência da criança dentro desse espaço, eu vejo que está ligada principalmente à alimentação [...]. Todos os anos temos duas, três crianças que acaba acontecendo de não permanência dentro da escola em razão da alimentação [...]. Porque qual é a ideia, que a família, se é muito diferente, a família de alguma forma tem que aproximar essa refeição de casa com aqui. Não que a família deve ser vegana ou

lactovegetariana que nem nós, não, ninguém impõe esse tipo de situação, mas, no caso da verdura, da fruta, de tudo mais, a gente sempre propõe que a família também consiga estar oferecendo alimentos mais saudáveis para a criança. Porque a gente nota que quando não é oferecido a gente tem uma dificuldade muito grande. (Adhara, Coordenadora da Escola Sítio, 23/05/2017)

Outro ponto relevante que emerge com relação à adaptação é a importância da afetividade, paciência e investimento das professoras com relação às crianças e suas famílias. Este investimento parte do reconhecimento de cada criança como um ser único, e nos reconecta com a identificação da escola com uma postura sensível e afetuosa. A fala de Nashira exemplifica a postura da escola neste sentido e a compara com outras escolas:

Tem outros casos também dos pequeninhos que ainda fazem cocô nas calças. Elas vão lá, limpam, limpam a criança, e é diário isso, e eu vejo... Teve uma escolinha, como é, é uma conveniada pela prefeitura, “Tia Francisca”⁴⁸ era o nome dela, se a criança chorar três dias consecutivos eles te entregam a criança, eles não ficam, não tentam essa adaptação, [...] “porque se a criança logo chora e não consegue ficar, a gente não tem como trabalhar...” eles dizem. E é o que eu vejo muito fora daqui também, chorou, não se adaptou, tem que levar embora. Ou essa questão do desfralde, se não está assim, realmente que não escape, aí não fica. Eu vejo que isso é uma grande diferença. Fora que **eles realmente acolhem**, eles tentam ajudar ao máximo aqui. Tem dois ou três da turma da [minha filha], que os pais são separados, a mãe é dependente química, mesmo com vários problemas eles ficam, e **tentam dar o melhor durante o dia para a criança poder ter um futuro melhor, na verdade viver melhor.** (Nashira, Mãe, Escola Sítio, 09/05/2017)

A respeito disto, cabe refletir que a personalidade da criança e do adulto são elementos distintos e as necessidades da criança apresentam ritmos e características vitais próprias. Grande parte do problema com relação ao desenvolvimento humano reside no fato de os adultos imprimirem sobre a criança o que consideram sua necessidade, sem perceberem as reais necessidades que a criança lhe apresenta ter; a esta imposição Montessori (2004) chama de *a batalha entre o adulto e a criança*. O não reconhecimento da necessidade dos ritmos próprios, da brincadeira, da imitação da vida adulta, da imaginação, da exploração do mundo, da curiosidade, da utilização das ferramentas e materiais que a rodeiam, que são confrontados pela busca do adulto por controlar a criança, impacta sobre a saúde psíquica desta e do futuro adulto. Quando

⁴⁸ Nome fictício.

sujeitas a um ambiente sensível que observa atentamente as necessidades que a criança aponta ter, estas apresentam paixão pela ordem, pelo trabalho e harmonia, se mostram autoconfiantes, desenvolvem sua autonomia e demonstram capacidades intelectuais superiores às que lhes são usualmente atribuídas⁴⁹ (MONTESSORI, 2004). Feitas, então, as análises com relação às estratégias para a formação humana adotadas pela escola, adentraremos nas reflexões a respeito do papel social que esta assume.

⁴⁹ Tais afirmações refletem conclusões, ainda segundo a mesma autora, a que chegou após 25 anos de experiências em escolas de diversos continentes com crianças de diferentes culturas.

4.4 PAPEL SOCIAL DAS ESCOLAS EMERGENTES

Terminada a Segunda Guerra Mundial, foi encontrada, num campo de concentração nazista, a seguinte mensagem dirigida aos professores:

Prezado Professor,

Sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas (REDE HUMANIZA SUS, 2016).

*Qual o papel que a escola desempenha na sociedade é um ponto central de reflexão se desejamos repensar nosso modo de viver na busca da superação dos desafios contemporâneos enfrentados pela humanidade, uma vez que assumimos que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Nas palavras de Savater, a “reflexão sobre os fins da educação é uma reflexão sobre o destino do homem, sobre o lugar que ocupa na natureza, sobre as relações entre os seres humanos” (SAVATER, 1997, p. 21). Há, então, algumas considerações fundamentais a respeito de qual o papel social da escola na sociedade contemporânea que compõem a discussão que farei aqui. Uma delas é o *compromisso com a vida*, o outro, a redescoberta de qual *o lugar da humanidade no Kósmos*, e ambos estão intimamente interligados e conectados com a *caminhada de amadurecimento consciencial da humanidade*. A articulação destes elementos é fundamental para compreendermos o papel social assumido pelas escolas da Ananda Marga. Além destas, outras questões emergiram da pesquisa de campo e de minhas reflexões, que incluem a *escola como local protegido*, com *espaço para experimentar a pluralidade cultural e expandir os horizontes familiares* e a *necessidade da sociedade de mudar a si mesma, sendo a escola parte deste processo*.*

Como vimos em capítulos anteriores, os papéis assumidos pela instituição escolar ao longo da história vêm sendo reconstruídos. Desde seu surgimento, no século XV, com objetivo de formação moral e intelectual das crianças, constituiu-se historicamente como espaço para a educação diferenciada das massas ou elites, colocou-se nas terras para além da Europa como instituição colonizadora e, nos conflitos de interesses e contradições da vida, tem sido, ao mesmo tempo, “ocupada” por grandes

corporações através de fundações que visam assumir o modo de ser escola a partir do discurso da inovação bem como por movimentos sociais, intelectuais e políticos que acreditam na importância da educação escolar para a constituição de um mundo mais justo, para a superação das desigualdades sociais e culturais e para a instalação do bem viver⁵⁰ na comunidade planetária⁵¹.

Entendemos que este tema é absolutamente atual ao percebermos as forças que vêm atuando no Brasil na busca da transformação da escola e que, por trás da intenção de revisar seus valores, currículos e modelos pedagógicos, está a intenção da construção de distintos projetos de sociedade. Já apontamos, anteriormente, os grupos que vêm atuando na busca da transformação da escola (p. 54-55), mapeados por Barrera (2016). A mesma autora indica que estes grupos podem ser aglutinados a partir do objetivo que orienta sua ação, categorizando-os em três diferentes segmentos. Assim, as ações destes atores podem estar voltadas para:

- a manutenção do *status quo* da sociedade – garantindo que os alunos permaneçam na escola e tenham melhores resultados. Propostas que visam a processos mais eficientes ou que buscam tornar mais atrativo o aprendizado podem enquadrar-se aqui;
- mudanças parciais – criação de comunidades e projetos fora do atual sistema, que buscam trabalhar com um grupo específico de famílias, sem que isso se reverta em mudanças sociais;
- mudança do *status quo* da sociedade – por meio do estabelecimento de novas relações de poder, saber e organização. Propostas que buscam a ressignificação de alguns conteúdos, relações democráticas e a participação de novos atores podem encontrar-se aqui.

(BARRERA, 2016, p. 195)

⁵⁰Este termo, advindo dos povos originários da América (*Suma Kawsay* - do quéchua *suma*: bem, *kawsay*: viver), expressa o modo de viver, organização social e econômica de suas culturas, que emerge na contemporaneidade como alternativa ao conceito de desenvolvimento e como possibilidade de transcendência ao capitalismo e socialismo. Foi integrado às constituições do Equador em 2008 e Bolívia em 2009. Escolhi utilizar este conceito e não o desenvolvimento sustentável por entender que sua origem e direção estão mais conectados com as necessidades da incipiente comunidade planetária contemporânea (CHAMORRO, 2017).

⁵¹ Assumo este conceito ao mesmo tempo reconhecendo que “a comunidade planetária” está ainda constituindo-se, como coloca Milton Santos (2001), uma vez que a consciência de pertencimento à humanidade ainda é substituída em grande parte dos humanos pela identificação com grupos sociais, étnicos ou religiosos e o afastamento ou aversão aos que se colocam fora destes círculos. Mas o grau de intercomunicação e relação que se estabelece em nossa sociedade globalizada e o impacto das ações humanas colocam à nossa frente um grande grau de ligação que vai estreitando-se em um destino que se torna cada vez mais entrelaçado.

A profundidade da crise paradigmática e suas consequências em outras crises (econômicas, sociais, psíquicas, ecológicas...) que temos vivenciado não deixa dúvidas sobre a necessidade de apontarmos as transformações da educação para uma mudança de paradigmas que leva necessariamente a uma transformação do *status quo* da sociedade contemporânea.

Qual o papel social que a escola deve, então, assumir? Esta questão complexa pode ser respondida a partir de diferentes pontos. Trago a visão convergente de três perspectivas contemporâneas para apresentar possíveis respostas a este questionamento. O parecer publicado pela Câmara de Educação Básica do MEC em 2010 indica que “a educação consiste no processo de socialização da cultura da vida no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 16). Na sociedade complexa contemporânea, aponta-se a necessidade do alargamento do papel da instituição escolar para dar conta de alguns elementos, entre eles a diversidade do público ao qual atualmente ela atende. Menciona a necessidade de esta ser capaz de acolher saberes, manifestações culturais e diferentes óticas. Assim, deve constituir um espaço dinâmico de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento. Complementa ainda colocando que:

Cabe às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2013, p. 27)

Sob outra ótica, Biesta (2017), afirma que a educação é “o processo de levar as novas gerações a pisar no mundo com confiança” e que, para tal, deve ter como propósito assentar-se sobre três aspectos: a *qualificação*, que inclui o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e habilidades técnicas, a *socialização* dos elementos culturais historicamente concebidos pela comunidade escolar e por outras comunidades e a *subjetivação*, ou seja, o desenvolvimento interior dos sujeitos. O autor indica que a tarefa da educação é despertar no outro ser humano a vontade de existir no mundo a partir de uma maneira madura (*grown-up*). Afirma que esta não é uma questão de identidade, de *quem sou*, mas de subjetividade, *como sou*. A perspectiva imatura de posicionamento no mundo implica levar os próprios desejos e vontades como único

ponto de referência, ao passo que a maturidade implica ser capaz de perceber o outro e o mundo na relação. Estes apontamentos encontram sinergia com as reflexões que faremos adiante a respeito do amadurecimento da consciência humana trazidos por Beck e Cowan (2000).

Em uma perspectiva emergente, poderíamos sintetizar que o papel da escola é que os indivíduos e comunidades “*aprendam a viver no mundo*”, o que pode ser sistematizado a partir do entendimento de que a escola deve contribuir na busca pela formação humana integral, que abrange: *individualmente*, o desenvolvimento de suas capacidades físicas, emocionais, mentais e espirituais⁵², *coletivamente*, compartilhar a cultura da vida e os conhecimentos historicamente desenvolvidos, o desabrochar de qualidades sociais, relacionais e ligadas ao trabalho e, *ambientalmente*, o que implica que tal educação deve ser localizada e embasada nos territórios de vida dos indivíduos e comunidades, integrada com seu bioma, sua diversidade étnico-cultural e religiosa. Deve ser orientada por valores de ética, respeito, não violência e sustentabilidade que permitam à humanidade avançar em sua caminhada de amadurecimento consciencial, construindo um viver harmonioso dos seres humanos consigo mesmos, com os outros seres e com o planeta (WEIL, 1990; POZATTI, 2007; BRASIL, 2013).

Para compreender o papel social das escolas que fizeram parte desta pesquisa, primeiro retomo o lema da Ananda Marga, "Autorrealização e serviço a todos". Este já aponta a direção para a qual esta organização volta seu trabalho, onde a perspectiva do desenvolvimento espiritual (interior) do indivíduo está diretamente conectada com a ação (exterior) em prol do bem-estar coletivo (SARKAR, 2001). Esta questão não está associada unicamente às escolas, mas às diversas ações realizadas pela instituição, como ação na rua, atendimentos a famílias em situação de vulnerabilidade e atividades oferecidas no turno inverso à escola para crianças e jovens. Ainda que o foco da análise aqui sejam as escolas, a compreensão de que a ação *desta organização está voltada para a dedicação ao serviço à humanidade* é o primeiro ponto fundamental. O segundo é compreender que a Kósmologia que orienta este trabalho está ligada a uma

⁵² O conceito de espiritualidade que utilizo não se refere a nenhuma religião. Está conectado à dimensão humana de perceber-se pertencente ao universo, de reconhecer a existência de algo maior, de um “Mistério”, que pode receber muitos nomes. É a possibilidade de expandir a Consciência para além da percepção ordinária que experienciamos usualmente em nosso dia a dia, compreendendo que é possível experimentarmos uma dimensão transtemporal e não local, que nos graus mais maduros de desenvolvimento leva à percepção da não dualidade e não separatividade entre o eu e o todo. Estes aspectos podem ser vivenciados pelos seres humanos independentemente de estarem ou não vinculados a alguma religião estruturada.

perspectiva espiritual. Não é meu intuito aprofundar aqui as reflexões a respeito da antiga e complexa Filosofia do Tantra, apenas apontar para a percepção de que alguns elementos fundamentais para a compreensão do papel a que se propõem estas escolas emergem deste ponto. Entre ele, está a aceitação da existência de uma inteligência Kósmica, denominada, no neo-humanismo, *O Supremo*. Outro elemento é a possibilidade do desenvolvimento espiritual da Consciência humana em direção à união com esta Consciência Kósmica, e que este caminho se dá através de alguns elementos, entre eles, a adoção de um conjunto de valores (Yama e Niyama) e práticas (Meditação, Yoga, entre outras). A compreensão a respeito do papel assumido pelas escolas pode ser observada a partir das falas das entrevistadas, algumas das quais coloco a seguir para exemplificar estas reflexões:

Acho que é esse o diferencial, a nossa filosofia. É a meditação que a gente faz, que a gente senta na roda, a gente fecha os olhos e o que tu vais falando com as crianças..., eu sempre digo, a gente vai na rua, solta um pozinho. Vamos fazer um pozinho do Amor, do Carinho, da Alegria, ser amigos. Hoje nós vamos ter um dia calmo, sabe, sempre estar falando uma coisa boa e colocando aquele pozinho. Eu digo para eles: “o que a gente quer para a gente, a gente passa para os outros”. Aí a gente vai na rua e solta para todo mundo que está aqui na Restinga e eles dão risada. Eu acho que é mais ou menos isso **a filosofia, tem esse amor que deixa transparecer**. (Âmbar, Professora, Escola Casa, 25/07/2017)

Ensinar a ser uma boa pessoa, ensinar a ser um homem digno, ensinar esse ser humano a ser solidário com seu próximo, ensinar esse ser humano a ser grato pelas coisas que recebe, que tem, e que a gente não precisa ter um monte de coisa, que a gente tem o necessário, ser uma boa pessoa. Eu acho que esse é o papel da escola. (Maia, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017)

A perspectiva do desenvolvimento humano e da preparação para a vida apontada aqui está fortemente ligada à questão dos valores e do bem viver coletivo. Então, a concepção de desenvolvimento espiritual vivenciada nas escolas não está conectada a uma perspectiva distante e individual de “elevação”, mas a uma construção pessoal e relacional pautada no amor, no respeito, na gratidão, na cooperação e no serviço planetário. Estes elementos podem, ainda, ser tramados com a fala da coordenadora e de uma das professoras da Escola Casa:

Porque tu tens que olhar aquele ser que está ali, que tu estás o dia inteirinho tomando conta, como se fosse teu. Porque **se tu estás**

naquele lugar, naquele momento, tu tens um propósito, tu tens uma missão naquilo. Se tu escolheste fazer educação, se tu escolheste fazer mestrado, porque tem que ser uma coisa assim... foi muito bem escolhido, e tu és uma pessoa especial para fazer isso, porque educação tu tens que ter muito amor pelo que tu fazes. Que nem eu digo, tu trabalhas com uma formação, tu trabalhas com o futuro, bem dizer, quase, de uma nação. Porque todo mundo tem que passar por um professor. (Ágata, Coordenadora da Escola Casa, 22/06/2017)

Resgata valores que não existem mais, entendeste? O respeito ao próximo, o respeito às diferenças, o respeito às diversidades, o significado de família, o significado de comunidade [...] Qual é nosso objetivo nessa vida? [...] Para qualquer leigo, tu sabes que é uma passagem, então tu tens que dar o teu melhor. (Âmbar, Professora, Escola Casa, 25/07/2017)

Estas falas apontam dois elementos que quero ressaltar. O primeiro é a compreensão de um propósito na existência, seja em uma perspectiva transcendente que conecte esta intencionalidade a uma Inteligência Universal, ou em uma perspectiva existencialista e humanista, que é fundamental para uma existência saudável e resiliente (FRANKL, 2015). O segundo é a compreensão de um projeto de formação humana, aqui expresso a partir das ideias de futuro e nação, mas saliento que a perspectiva proposta pelo neo-humanismo é a superação do sentimento geocêntrico (ligado à nação) e sociocêntrico (ligado a determinadas comunidades) para alcançarmos uma atitude espiritual de respeito a todas as formas de vida. Então, esta compreensão acerca da jornada de desenvolvimento espiritual não é apenas uma caminhada individual, mas um desenvolvimento da Consciência da própria humanidade para que esta experiência da vida humana possa ser amorosa e curadora. Como veremos posteriormente, a compreensão do amadurecimento da consciência humana está conectada com os estudos de valores de Beck e Cowan (1996) e é um ponto chave em uma compreensão emergente acerca do papel social da escola.

O surgimento da educação infantil se deu posteriormente ao surgimento das escolas e está associado a transformações econômicas, sociais e políticas que ocorreram na sociedade. Entre elas estão o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial, mudanças nas relações entre os gêneros e no papel da mulher, além de mudanças relacionadas à estrutura familiar e conjugal, na qual os arranjos ligados a uma família ampliada, onde vários adultos viviam em um mesmo espaço, passaram a dar lugar a um núcleo mais restrito a mãe-pai-filhos, aspectos que mudaram a forma de cuidar das crianças (BUJES, 2001).

Assim, um dos pontos associados ao papel da educação infantil é o de ser um espaço que assume o cuidado e a educação das crianças na medida em que transformações sociais modificam as configurações familiares em pontos que dificultam a possibilidade das famílias de cuidar das crianças. Outro elemento que emergiu da pesquisa de campo foi a compreensão da escola como espaço de cuidado, sendo um *local protegido* da violência da sociedade que a cerca e, ao mesmo tempo, de preparação para o mundo. A fala de Zaniah exemplifica estes dois aspectos:

Então eu acho importante a estada dele aqui para ele ir preparado [...]. Preparado de saber ser independente, ter suas... como se diz, seu ponto de vista garantido. Eu acho, assim, saber o que é, o que não é, o que é certo, o que é errado, saber que bater em um colega não é legal, saber que fazer *bullying* em um colega não é legal. Assim, como ele sabe que não vai fazer, ele sabe que não pode receber isso, e poder ser independente a ponto de não ficar com medo, de eles estão me chamando de sei lá o que, eu vou ficar quietinho, não, ele vai procurar a professora, a diretora, os pais. Ele está, por enquanto, bem preparado para isso, então aqui foi bem importante. [...] hoje ele está em uma escola ótima, perfeita, que acolhe, que ensina, só **que dali a pouco eu vou ter que tirar ele daqui e colocar no meio dos leões**, digamos assim, dependendo de onde ele for. (Zaniah, Mãe, Escola Sítio, 23/05/2017)

Esta percepção da escola como espaço de proteção vai, de acordo com as falas das entrevistadas, fragilizando-se na medida em que se passa da educação infantil para o ensino fundamental e médio, onde a violência da sociedade começa a “invadir” os muros de algumas escolas. Este ponto e a preocupação com a qualidade do ensino culminam em uma preocupação das mães com relação à continuidade do ensino de seus filhos em uma escola segura e de qualidade. Elas relatam que as escolas públicas da região não oferecem as condições que gostariam de oferecer a seus filhos e as escolas privadas, para algumas famílias, são bastante onerosas.

Um ponto chave que emerge das falas das entrevistadas relaciona-se com expressões da questão social trazidas por estas, em especial da violência e sensação de insegurança, assim como das desigualdades sociais do universo urbano contemporâneo que cerca a escola. Estes aspectos estão diretamente ligados ao papel da escola, de desconstrução das desigualdades sociais e contribuição na disseminação de uma cultura de paz. Aparecem em suas falas a maldade e, em sua oposição, a bondade, como categorias da existência humana, na inteireza que nos compõe.

Como ponto marcante, também se coloca a presença do uso e tráfico de drogas nas comunidades. Nas comunidades onde trabalhei em Rio Grande (RS), era possível afirmar que todas as famílias sofriam um impacto direto das drogas em suas relações de parentesco de primeiro ou segundo graus. Seja pelo uso direto do sujeito atendido, ou porque algum familiar próximo usava, ou vendia, ou porque alguém morreu em uma briga do tráfico, foi ameaçado ou preso. Então, este problema era tão forte que ocorria em todas as famílias, em um grau muito próximo de parentesco. Esta mesma sensação de inserção do tráfico de drogas na vida das comunidades era compartilhada por algumas das entrevistadas. Acompanhava-as também um sentimento de que as condições de vida, em especial ligadas à segurança e violência, estão piorando. Trago a seguir algumas falas neste sentido:

Senta com eles em rodinha, que não precisa nem dizer “tal assunto hoje”, eles já começam, eles começam a conversar, sabe que hoje meu pai e minha mãe brigaram, sabe que hoje meu pai chegou bêbado, minha mãe fez tal coisa, meu pai fez tal coisa, meu irmão, teve um que chegou aqui, que mataram o irmão do menino, ele até já não estava mais sendo criado pela mãe, era adolescente, quando ele chegou na porta para apertar a campainha, dois caras chegaram por trás e mataram ele na frente da porta do apartamento, então eles chegam contando, entendeu? E a gente tenta amenizar pelo menos do portão para dentro a gente ameniza, agora, o que vai ser do futuro deles? (Ágata, Coordenadora da Escola Casa, 22/06/2017)

Não sei, porque **tu só vê coisas ruins**, é a droga é a violência as pessoas chegam em ti e te levam uma coisa que tu levou anos para pagar, sabe em um minuto elas não pensam assim, ah, ele tem aquilo ali, é bom, ele tem, porque ele trabalhou, ele levantou cedo, ele foi a luta, ele deixou de comprar outras coisas para comprar aquilo ali. Não, é o eu, eu. **Não tem mais aquele o amar o próximo** não existe mais isso na rua na sociedade. (Maia, Professora, Escola Sítio, 09/05/2017)

Eu, então, lhes indagava por que acreditavam que o “mundo” estava ficando pior. As respostas incluíam o crescimento do tráfico e uso de drogas, a “perda” de valores e desestruturação familiar. Ainda que a pobreza no Brasil tenha diminuído de forma significativa nas últimas décadas, de acordo com dados do IBGE e Atlas Brasil, a violência urbana tem aumentado drasticamente. A situação que temos encarado e este aparente paradoxo me levaram a buscar compreender melhor este fenômeno. A síntese provisória de minha conclusão está ligada à crise profunda de paradigmas que vivemos em uma teia de conexões e elementos. O *materialismo* e *racionalismo* enfraquecem a compreensão da dimensão do sagrado na existência humana, o *mecanicismo* e

antropocentrismo nos afastam de uma compreensão adequada a respeito do funcionamento do universo, da vida e de nosso papel na existência, o *individualismo* exacerbado leva à incapacidade de perceber, colocar-se no lugar do outro e criar empatia, o *consumismo* fortalece a ganância e desejo de posse, a manutenção das *desigualdades sociais* somadas ao fortalecimento do consumismo e do individualismo fomentam o aumento de roubos⁵³ e o fortalecimento do tráfico de drogas, o *deslocamento da comunidade como ponto central de estruturação social* desconstrói o suporte amplo que esta oferecia aos indivíduos, deslocando esta responsabilidade para a estrutura familiar e governamental. A *reestruturação dos vínculos familiares* em função de exigências do trabalho, desigualdades sociais e outros fatores desconectam vínculos familiares e enfraquecem a convivência e as referências adultas positivas para as crianças (não confundir este fenômeno com a reconfiguração de novos modelos familiares em relação ao tradicional), *transformações axiológicas na sociedade* levaram ao necessário rompimento com valores tradicionais, mas, em uma perspectiva radicalmente pluralista, de alguma forma, na conjuntura histórica contemporânea, parecem permitir um cenário de uma moral que banaliza o roubo e a violência, não sendo, até o momento, capaz de construir uma ética que possamos compartilhar enquanto comunidades humanas para que vivamos em harmonia. A inter-relação destes elementos, incoerentes com os fluxos da vida, em uma teia complexa de relações, com o fortalecimento de praticamente todos eles, alguns de forma drástica nas últimas décadas, tem-nos levado a uma condição de vida de sofrimento e violência.

Este cenário de violências ao qual, muitas vezes, as crianças são expostas leva Corazza (2002) a argumentar a respeito da desinvenção da infância como uma ideia de tempo-vivência “protegido” da aspereza do mundo, ao expor experiências de crianças com trabalho infantil, sexualidade precoce, uso de drogas e fome. Ao mesmo tempo, a construção social da infância tem tal sedimentação que conquista, na sociedade contemporânea, espaço em um jogo de contradições e vivências de múltiplas faces e culturas nos quais esta fase da vida vai-se constituindo. E é nesta complexidade que as experiências escolares ocorrem, e é com elas que precisam aprender a lidar, construindo valores e métodos pedagógicos coerentes com as características desta fase e capazes de fortalecer o potencial humano em seu desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

⁵³ Ver SINESP (2016) e WAISELFISZ (2016).

Outro ponto importante a respeito do papel da escola está nesta ser um *espaço para experimentar a pluralidade cultural e expandir os horizontes familiares*. Esta experiência permite aos indivíduos conhecerem outras perspectivas de ver o mundo, oferecendo a possibilidade de superar preconceitos e os limites culturais da experiência do núcleo familiar, o que é especialmente importante na busca da superação das desigualdades sociais. A fala da diretora Ágata apresenta uma situação que exemplifica como a escola pode ser importante na superação de crenças limitantes, dogmas e preconceitos.

Então, quando chega na primeira sexta feira do mês, eles trazem os carrinhos, as meninas trazem boneca; tinha uma menina o ano passado que ela trazia o carrinho rosa. E não foi por isso que ela deixou de ser menina, então eu sempre trago exemplos para eles. Tem meninas que gostam de se vestir de soldadinho de chumbo, que nós temos ali. Tem meninos que botam a peruca colorida na cabeça. Eles não estão perdendo a identidade deles. Eles sabem o que eles são. [...]. Então já é uma questão da rotina da escola, e **os pais achavam um absurdo**, que eles chegavam em casa contando que aí, brincaram de carrinho, de cavalinho, **tinha meninos que faziam a parte do filho**, e ficavam na volta chorando, e aí a gente teve que ter essa fala com eles. **Chamamos eles e perguntamos, por que ele não pode brincar, o que tu faz na tua casa, que seria o contrário do que eles fazem aqui? Tu não lava louça? Tu não cuida dele em casa.** Não é tu que traz ele aqui? Por que ele não pode brincar de boneca, se a boneca não pode ser futuramente a filha dele? Por que estamos formando cidadãos críticos. Porque ele vai saber escolher o que ele quer. Se a mulher está procurando igualdade, então... aí tu já está então colocando limite para a gente trabalhar com as crianças. Aí eles aceitaram na boa. (Ágata, Coordenadora da Escola Casa, 22/06/2017)

A ideia de a escola trabalhar em cima de uma perspectiva de valores não vai contra a família, mas funciona em uma lógica dialética e relacional de complementaridade e movimento constantes. Oliveira e Marinho-Araújo (2010) apontam que a relação entre as escolas e a família parece estar marcada por situações vinculadas a algum problema na ação da escola em orientar os pais sobre como educar seus filhos e marcada pelo decréscimo da participação dos pais nas atividades escolares à medida que o filho avança nas séries. A sociedade moderna fortaleceu a estrutura social sobre a organização familiar, ainda que a organização familiar se manifeste de forma diversificada, esta escolha restringiu a família um círculo muito restrito de indivíduos, incluindo em seu centro usualmente pais-filhos e, de forma um pouco mais alargada, avós, tios e outros parentes. Esta escolha encontra sinergia com o movimento

de individualismo da sociedade moderna e contrasta com a estrutura organizacional de diversas comunidades tradicionais que, ainda que possuíssem distintas perspectivas de família, mais ou menos alargadas, tinham como centro da vida social e relacional a *comunidade*. A sociedade moderna, ao polarizar as relações entre a família e o Estado, parece ter esquecido a potência desta organização “intermediária”, formada por laços afetivos e espírito cooperativo. O resgate da comunidade aponta para a possibilidade de reconhecer a educação em rede que ocorre com os membros novatos desta organização a partir do contado com os mais velhos, estejam eles em instituições ou não. Claro que isto se torna especialmente complexo pela pluralidade de valores adotados na sociedade contemporânea, mas faz emergir a reflexão acerca da necessidade de encontrarmos valores comuns que nos permitam compartilhar a vida. Quem sabe nos permita até superarmos a moral⁵⁴ pautada no mero consenso para assegurar a boa convivência humana, levando em conta apenas a “justiça”, mas que, no fundo, embasa-se no egoísmo humano, e sermos capazes de alcançar uma ética “superior” que supere a moral mínima do egoísmo, e atinjamos, sim, uma ética do altruísmo, da generosidade, do amor, da virtude, do aperfeiçoamento pessoal e dos ideais espirituais (QUINTANA CABANAS, 2009).

A fala a seguir, da coordenadora da Escola Sítio, traz à tona a questão das desigualdades e de como a escola pode atuar neste sentido:

Parece pretensioso, piegas, a fala de que as crianças são a base de tudo, mas eu acredito muito nisso, que a criança é a base de tudo. Na verdade, se a gente pensar, a gente está vivendo em um mundo violento, em um mundo de crimes, em um mundo desigual. Na verdade, a gente vive em um mundo desigual. Então, eu acho que **o papel dessa escola, na nossa sociedade**, é tentar construir, nos nossos pequenos, na verdade não é nem construir, **é desconstruir, a desconstrução dessa desigualdade**. Então, a gente procura trazer para esse ambiente atividades que possam estar, que eles possam estar valorizando o outro, vendo a vida, vendo as pessoas de uma forma menos violenta. Eu acredito muito nisso, no nosso papel aqui dentro, atualmente, na situação que a gente se encontra, dentro do nosso país, dentro da nossa atualidade, eu acredito que é isso, tentar fazer essa desconstrução nos nossos pequenos. Acredito que, se todos os espaços que trabalham com educação infantil consigam fazer essa desconstrução, a gente possa, de repente, estar caminhando para uma situação mais confortável futuramente. Por que, **o que eu vejo muito**,

⁵⁴ No texto original em espanhol, o autor utiliza os termos moral e ética em uma perspectiva exatamente oposta da que conceituei neste trabalho. Assim, ao traduzir, inverti os termos, para que estivessem coerentes com a conceituação de ética e moral que apresentei anteriormente.

é perda de valores, é essa perda de valores muito forte, trazendo agressividade e violência, então a gente tenta retomar esses valores deles. E por isso a gente inclui a família, porque a gente não acredita em um trabalho separado. (Adhara, Coordenadora da Escola Sítio, 23/05/2017)

Dialética e contraditória, para além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, a escola, ao mesmo tempo, é capaz de envolver-se tanto no esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto de seu *desmascaramento* e transformação (FREIRE, 1996). Neste jogo de opostos, debater a respeito das *desigualdades* no contexto brasileiro e sul-americano é, ao mesmo tempo, compreender as desigualdades culturais, econômicas e de oportunidades que se estabelecem sobre este solo e o paradoxo entre os indicadores utilizados para verificar as desigualdades e a riqueza da diversidade cultural das comunidades, o que faz, por exemplo, de indicadores de renda, de escolaridade ou analfabetismo elementos insuficientes para compreender a abundância ou escassez de seus povos.

Tendo em vista esta problemática, vou apresentar algumas questões relacionadas à escola e à desigualdade a partir de outro olhar. Ao apresentá-las, realizarei algumas breves reflexões a respeito dos paradoxos gerados a partir de três conceitos, a *pobreza*, a *qualidade da educação* e a *avaliação*.

Na vasta pesquisa realizada em diversos países da América Latina, buscando compreender as causas das desigualdades em educação, Casassus (2007) apresenta algumas conclusões importantes. A primeira delas é de que a escola faz diferença na redução de processos de desigualdade gerados fora dela. O autor avaliou as notas de alunos em provas de linguagem e matemática e cruzou os resultados com diversos fatores, tais como: infraestrutura, mobiliário e recursos da escola, gestão, percepção dos atores a respeito do clima da escola, organização da sala de aula e pedagogia, tempo de estudo dos pais, tempo de permanência destes com as crianças, entre outras variantes. A pesquisa demonstrou pequenas desigualdades entre os países da América Latina, mas grande desigualdade dentro dos países, à exceção de Cuba, com notas muito superiores aos demais e menor desigualdade entre as “melhores” e “piores” escolas. Os resultados encontrados em Cuba, um país com baixo produto interno e renda *per capita*, mas com alto nível sociocultural e alto rendimento nos testes, vai contra o senso comum de que, para ter uma boa educação, é preciso que o país seja rico.

Os elementos indicados pelo autor com relação a aspectos que impactam positivamente na aprendizagem e, dessa forma, são relevantes para uma “escola bem sucedida” exponho a seguir. Não é possível fazer uma escala precisa de quais elementos elencados impactam mais nos resultados dos alunos, pois estão relacionados a uma série de variáveis, mas os três primeiros se mostraram bastante relevantes, sendo que o primeiro impacta mais nos resultados dos alunos do que todos os outros juntos:

1. O ambiente emocional é favorável à aprendizagem
2. Os docentes têm uma formação inicial pós-médio
3. Os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos
4. Conta-se com prédios adequados
5. Dispõe-se de materiais didáticos e de uma quantidade de livros suficientes na biblioteca
6. Não há nenhum tipo de segregação
7. Os pais se envolvem com as atividades da comunidade escolar
8. Há autonomia na gestão
9. Há poucos alunos por professor na sala de aula
10. Pratica-se a avaliação de forma sistemática. (CASASSUS, 2007, p. 151)

Ao mesmo tempo em que estudos como o realizado por Casassus ou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) indicam balizas para avaliar o sistema social e educacional e compreender as desigualdades, ao exporem uma série de características socioeconômicas, peculiaridades culturais da América Latina, põem em suspensão a universalidade da aplicação destes indicadores. As desigualdades encontradas no Brasil e na América Latina são fenômenos reais e concretos do sistema socioeconômico em que vivemos. Porém, estas desigualdades são observadas a partir de alguns indicadores que se mostram insuficientes, pois não dão conta de compreender a complexidade da questão. Entre eles, posso citar: o uso do Produto Interno Bruto (PIB) ou da renda *per capita* como indicadores de pobreza-riqueza que são insuficientes para avaliar riqueza e qualidade de vida e a análise de indicadores educacionais formais (notas em provas, tempo de escolaridade) que, além de serem aspectos de avaliação individual, tornam invisível a sabedoria cultural implícita nas comunidades (MENEZES e SILVEIRA, 2016). Estes indicadores, construídos como um resultado da revolução industrial, desvalorizam as possibilidades da escolha de as culturas serem alicerçadas sobre paradigmas não acumuladores de capital e terem sistemas educacionais

tradicionais próprios, como é o caso dos povos indígenas; além disso, são insuficientes para demarcar a qualidade de vida de uma população.

Observemos o seguinte exemplo: a abertura de uma mineradora em uma determinada região aumenta o Produto Interno Bruto e a *renda per capita* desta localidade, mas polui os rios que abastecem de água as populações vizinhas. Estes elementos são muito marcantes, em especial quando aproximamos este debate dos povos campesinos ou originários da América. Assim, sem negar a miséria que ocupa o território latino-americano, trazem à tona a necessidade de construirmos outros conceitos de pobreza-riqueza que respeitem e representem a diversidade de modos de viver coexistentes nestes territórios. Além disso, a consciência do esgotamento do atual sistema socioeconômico leva à necessidade da emergência de outras estruturas de organização e avaliação social e educacional que não estejam centradas na acumulação de bens e capital monetário.

Na Escola Sítio, onde as desigualdades de renda apareciam de forma mais marcante na comunidade, este foi um dos temas abordado nas entrevistas. Na Escola Casa, o público da escola, de acordo com o relatado pelas entrevistadas, era mais homogêneo em relação à renda, e as desigualdades sociais pareceram não ser tão gritantes na comunidade. As diferenças de renda entre as famílias não apareciam como uma questão de segregação ou diferenciação dentro da Escola Sítio, mas algumas entrevistadas comentaram a respeito das disparidades encontradas no bairro e, em sua simplicidade, revelavam uma sabedoria profunda ao refletir sobre e pensar soluções para estas questões. Apresento um trecho mais longo da entrevista para que possa ser compreendida a estrutura de pensamento exposta por esta mãe:

Nashira: A gente fica triste porque tem muita gente com muito poder aquisitivo aqui sabe? Tem o Terra Ville não sei se tu ouviu falar? [...]. **Se um deles tivesse uma capacidade de abrir uma escola era só abrir**⁵⁵, só ter instalação porque os professores óbvio que ia ter, imagina quantas pessoas não poderia ajudar, mas nem todo mundo quer. [...] **O que custa 100.000 para uma família dessas? Para nós é R\$ 10...** e olha lá se não é R\$1. É complicado isso, eu fico apavorada, minha mãe trabalha lá dentro. Ela trabalha no Terra Ville, mas com um médico e uma técnica em informática. Eles ajudam ela, eles ajudam várias instituições, mas no contrário é complicado **é só carro novo**, carro e é CARRO né! **Famílias têm cinco pessoas dentro de**

⁵⁵ Vale, neste ponto, ressaltar que as escolas Neo-humanistas estão sediadas em casas doadas por um membro da Ananda Marga.

casa e tem 5 carros essas coisas fúteis né, carros, carros, sei lá quanto custa aquelas coisas, bem complicado.

Diogo: Custa uma escola... [...]

Nashira: Bah, é complicado, não dá nem prá gente pensar se não a gente fica... tu não pode desanimar, se a gente começa a pensar por um lado assim... dá vontade de desistir de tudo.

Diogo: Por quê?

Nashira: Porque é muito poder, é muito dinheiro para uns e para outros... eu faço muito evento também de noite. Sabe? Servir, eu vou como garçonne e tu logo nota, 6h da tarde, as pessoas já estão lá no coquetel, faceiros. Enquanto outras pessoas, a grande maioria, tá lá dentro do Supermercado te atendendo até às 11h da noite porque as pessoas entram para fazer meia dúzia de coisas e não dão bola para o horário e eles estão ali em um coquetel, sentados, sabe, e reclamando que a comida não tá boa, estão comendo de graça mas a comida não tá boa, o champanhe não tá gelado, sabe, é complicado, mas né, [risos]. [...] **Eu trabalhei com eles, eu digo eu não quero aquela vida não quero nem de graça não queria mesmo muito menos onde eles moram, um apartamento...** eu fico imaginando, apartamento de sei lá quantos mil metros, nem imagino, muito maior do que a minha casa, meu pátio, meu tudo e **aí trancados dentro de um lugar. E nem cuidavam do filho**, que adianta ter? Só pra largar na minha mão que era babá [...]. **Eu quero voltar a trabalhar. Mas vou aproveitar meus dias. Só quero poder pagar as escolas, as coisas para [minha filha]**. Isso é que eu já mudei, sabe, porque tem um **tempo que a gente só quer dinheiro**, não digo só quer dinheiro, mas, tu almeja uma roupa nova, um carro melhor. **Agora, para mim, tanto faz. Se eles pensassem assim NÈ?** um pouquinho só. [...] eu só me preocupo com minha filha, mas nada graças a Deus a casa essas coisas está paga, então tudo dela eu só vou ter ela também, então é só isso, só isso mesmo, dar o melhor sabe? E explicar o melhor, que às vezes o melhor não é o melhor do dinheiro. (Nashira, Mãe, Escola Sítio, 09/05/2017)

O primeiro ponto que destaco da conversa com Nashira é a relevância que a mãe de uma aluna da escola percebe na disposição dos sujeitos à fraternidade, em oposição à busca apenas por acumulação de bens. Ainda que, em tempos de uma cultura de individualismo e acumulação de capital, as afirmações de Nashira possam causar certa estranheza, cabe lembrar que as escolas da Ananda Marga principiaram com a transformação de algumas casas de propriedade particular em creches e, posteriormente, em escolas de educação infantil. Na sequência de sua fala, a mãe aponta seu sentimento de tristeza frente às desigualdades e de divergência de seus valores. Nashira trabalhava no comércio como vendedora e, neste ponto, é interessante ressaltar que as mesmas reflexões que fez a respeito da forma como algumas famílias de classe alta lidam com o trabalho, a família e a acumulação de riqueza foram também relatadas por Zaniah, outra mãe entrevistada na escola e da mesma classe social que Nashira. Por fim, Nashira

apresenta sua forma de encarar a vida: quer voltar a trabalhar, mas quer desfrutar, estar com a família e dar uma boa educação para sua filha. Na simplicidade de suas colocações, estavam expostas posturas frente à vida que representam um deslocamento do pensamento dominante, capazes de propor experiências de re-existência⁵⁶ e transformações a alguns dos desafios que vivemos na contemporaneidade. Estas reflexões questionam a concepção de *riqueza e pobreza* dos indivíduos e comunidades centrada na renda e acumulação de bens de consumo, possibilitando outros olhares que incluam o acesso a bens necessários para a vida, a riqueza cultural, a abundância e a convivência harmônica.

Retomando as contradições e paradoxos da educação, quero realizar algumas reflexões a respeito de dois conceitos, a saber, *qualidade e avaliação*. A qualidade é um dos aspectos que tem justificado a busca por transformações na educação tradicional, tanto em escolas públicas como privadas. As escolas públicas no Brasil têm historicamente perdido respaldo junto à população, em especial as escolas estaduais (pelo menos este é o caso do Rio Grande do Sul), que têm sido consideradas pela opinião pública, genericamente, como sinônimo de baixa qualidade em educação, em comparação ao ensino privado. Esta percepção foi expressa por todas as mães entrevistadas, preocupadas com a qualidade e segurança das escolas públicas dos bairros onde moram. Ao mesmo tempo, foi dentro das escolas estaduais que surgiu um dos mais expressivos movimentos de defesa da democracia e do direito social à educação na história recente do Brasil a partir do movimento organizado dos secundaristas que, no ano de 2016, ocuparam centenas de escolas em todo o País. Assim, a percepção de qualidade expressa neste conflito parece estar muito mais ligada à valorização da eficácia da escola em proporcionar o desenvolvimento individual dos sujeitos, propiciando que sejam capazes de pôr em prática seus projetos de vida e de carreira pessoal de maneira isolada, negando a possibilidade da escola de fomentar um projeto

⁵⁶ Este termo evoca a reflexão acerca dos processos advindos da continuidade da colonialidade, com sua busca pelo controle da vida em todas suas relações materiais e imateriais, em um prisma que concebe não apenas a resistência e luta contra os sistemas sociopolíticos exploradores, opressores e coisificantes dos sujeitos, mas a criação de outras condições em um movimento de re-invenção da vida, que, em um processo forçado de convivência com um ambiente hostil, manifestam características culturais, econômicas, relacionais, humanizadoras para os indivíduos e coletivos que as buscam. O termo tem sido usualmente utilizado para descrever os processos de vida dos povos afro e originários da América. Neste trabalho, utilizo-o com uma concepção mais abrangente, que se coloca na relação conflitiva entre o sistema econômico-social-político hegemônico e a busca de indivíduos e comunidades por outras formas de viver ao re-inventar a própria vida em espaços simbólicos de liberdade e autogovernança (ALBÁN, 2012; DOEBBER, 2017)

de amadurecimento social e comunitário pautado nas relações humanas e no desenvolvimento coletivo. Esta situação é acompanhada pelos sistemas de *avaliação* implementados, que sempre utilizam instrumentos de avaliação individual, sem reconhecer uma potente inteligência coletiva que pode ser criada com a articulação e aproximação dos grupos humanos. Estas reflexões fazem emergir a necessidade de construirmos novos indicadores que ampliem a análise das desigualdades (pobreza-riqueza) e da qualidade em educação a partir de outros olhares mais complexos.

A escola como instituição social é peça chave na busca da superação dos desafios contemporâneos. Mas é preciso compreender que a *sociedade tem de mudar a si mesma e a escola é parte deste processo*. Segundo Paulo Freire, “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (GADOTTI, 1991, p. 84).

As sociedades pós-industriais têm estruturado sua organização a partir de algumas macroinstituições: economia, educação, estado, família, religião e mídia. As instituições são compreendidas como “um sistema de normas que regulam as relações entre os indivíduos e que definem como estas relações devem ser” (SCOTT, 1996, p. 12), “elas definem o que é legítimo e o que não é nesse sistema” (SOUTO, 1985, p. 211). É preciso reconhecer o organismo social como um todo integrado, complexo, múltiplo, diverso e controverso. A estruturação de todo nosso sistema social, incluindo estas instituições, se dá de forma complexa e heterogênea, ao mesmo tempo em que segue um padrão “normal” de prevalência, um ponto de aglutinação que agrega uma força maior de pensamento e ação.

Nos discursos a respeito da necessidade de transformar a sociedade, fala-se da transformação da escola e de sua responsabilidade, mas, por vezes, espera-se demais da escola. Nas palavras de António Nóvoa (2001):

Não podemos imaginar escolas extraordinárias, espantosas, onde tudo funciona bem numa sociedade onde nada funciona. Acontece que, por uma espécie de um paradoxo, as coisas que não podemos assegurar que existam na sociedade nós temos tendência a projetá-las para dentro da escola (NÓVOA, 2001, p. 1).

Transformar a sociedade passa pela transformação de suas diversas instituições e por todo seu sistema cultural. Se quisermos, de fato, avançar em direção ao bem viver, é preciso uma virada paradigmática nas bases Kosmológicas e epistemológicas mais

profundas da sociedade contemporânea. Esta transformação profunda está vinculada ao desenvolvimento da Consciência da humanidade, e a escola faz parte dela.

Ao estudar as estruturas de valores e crenças dos indivíduos, Clare Graves, nos anos 60, iniciou o desenvolvimento de uma teoria para a compreensão do comportamento humano, que foi seguida por Don Beck e Chris Cowan, denominada Dinâmica da Espiral. Baseada em um amplo espectro de pesquisas empíricas na América do Norte e África, mostra-nos que a consciência humana parece se organizar e se desenvolver numa lógica de ondas ou estágios de desenvolvimento ao que deram o nome de vMemos. Semelhante às fases da vida, a humanidade tem experimentado, ao longo de sua existência, estas diferentes etapas que se vêm manifestando a partir de determinados períodos históricos. Nenhuma destas etapas é melhor ou pior que as outras, apenas carregam consigo estruturas distintas de valores, concepções Kosmológicas, organização política e social. Os vMemos representam:

Em primeiro lugar uma *inteligência íntima* que forma sistemas e que dirige o comportamento humano. Em segundo lugar, *tem impacto em todas as escolhas da vida* enquanto estrutura de tomada de decisões. Em terceiro lugar, cada vMEME pode manifestar-se tanto em forma *saudável* como *insalubre*. Em quarto lugar, um tal vMEME *é uma discreta estrutura de pensamento, e não apenas um conjunto de ideias, valores ou causas*. Em quinto lugar, *pode reluzir ou obscurecer* à medida que mudam as condições de vida (que consistem em tempos históricos, lugares geográficos, problemas existenciais e circunstâncias sociais) (BECK E COWAN, 1996, p. 13).

Esta perspectiva é aplicável tanto para indivíduos quanto para grupos culturais e defende que a natureza humana não é fixa, que pode transformar-se ao longo do tempo. Além disso, diferentes vMemos atuam em um mesmo grupo ou indivíduo paralelamente, em especial quando se trata de aspectos distintos da vida. Assim, indivíduos e culturas não estão claramente em uma única categoria (cor). Cada pessoa ou cultura abarca uma mistura da escala de valores, com variações dos graus de intensidade em cada uma, podendo múltiplos vMemos se relacionarem de forma harmônica ou conflitiva.

A estrutura criada pelos autores pode ser exemplificada a partir da seguinte síntese:

Primeira Ordem (pré-egóico):

vMeme Bege

- instintivo/de sobrevivência – iniciou-se nos primórdios da humanidade.
- Visão de mundo: um ambiente natural onde os humanos dependem dos instintos para sobreviver.
- Representações: faça o que precisa para se manter vivo. Comida, calor, sexo e segurança têm prioridade.
- Onde se manifestam: primeiros grupos humanos, bebês, massas de famintos, moradores de rua.
- Modo de produção: coletores e caçadores.

vMeme Púrpura

- mágico/animístico – iniciou-se 50.000 anos atrás.
- Visão de mundo: mágico e vivo, com seres espirituais e sinais místicos.
- Representações: manter o covil da tribo seguro e aquecido, observar os costumes tribais, ciclos sazonais.
- Práticas: povos tribais, crianças, rituais familiares, xamãs, crenças mágicas New Age, promessas de sangue.
- Modo de produção: coletores e caçadores.

vMeme Azul

- resoluto/autoritário – iniciou-se 5.000 anos atrás.
- Visão de mundo: uma existência ordenada sob o controle da Força da Verdade.
- Representações: a vida tem significado, direção e propósito; impõe princípios de vida correta.
- Onde se manifestam: América puritana, códigos de honra, Patriotismo, Fundamentalismos religiosos.
- Modo de produção: agrícola.

vMeme Laranja

- realização/estratégia – iniciou-se 300 anos atrás.
- Visão de mundo: um mercado cheio de possibilidades e oportunidades.
- Representações: agir em interesse pessoal jogando para ganhar, busca progresso e melhores soluções, manipula os recursos da terra, a sociedade prospera pela estratégia, tecnologia e competitividade.
- Onde se manifestam: Iluminismo, empresários ambiciosos, Vale do Silício, Multinacionais, bolsa de valores, estados corporativos.
- Modo de produção: industrial.

vMeme Verde

- integrante – iniciou-se 50 anos atrás.
- Visão de mundo: o mundo é um organismo complexo formado por diferenças e mudança.
- Representações: A existência é valorizada acima das posses materiais, flexibilidade, funcionalidade; responsabilidade e espontaneidade têm prioridade máxima.
- Onde se manifestam: pensamento sistêmico, ecovilas, parques ecoindustriais.
- Modo de produção: informacional.

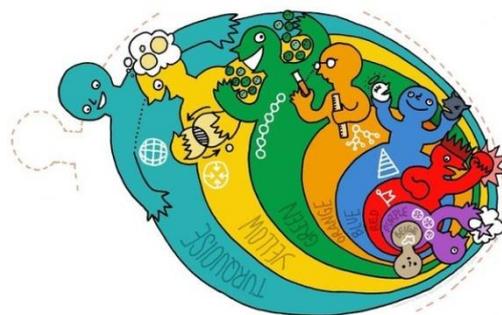


Figura 7 - vMemes
Ilustração: BrandyAgerbeck
Fonte original: Desconhecida

Primeira Ordem (egóico)

vMeme Vermelho

- impulsivo/egocêntrico – iniciou-se 10.000 anos atrás.
- Visão de mundo: uma selva onde os mais fortes sobrevivem.
- Representações: evitar a vergonha, ganhar respeito, fazer o que se quer, indiferentemente.
- Práticas: Império Romano, adolescentes em busca de autoafirmação, vikingues, reinos feudais, heróis épicos, mercenários.
- Modo de produção: agrícola.



Figura 8 – Representação vMemes / Fonte original: Desconhecida

vMeme Verde

- comunitário/igualitário – iniciou-se 150 anos atrás.
 - Visão de mundo: um habitat humano onde compartilhamos nossa experiência de vida, livres dos dogmas.
 - Representações: busca a paz no eu interior e explora as dimensões afetivas da comunidade.
 - Onde se manifestam: Movimento dos Direitos Humanos, Ambientalistas, comunas, Woodstock, multiculturalismo.
 - Modo de produção: informacional
- holístico – iniciou-se 50 anos atrás.
 - Visão de mundo: um sistema elegantemente balanceado por forças interligadas.
 - Representações: experiência da inteireza da existência através da mente e do espírito.
 - Onde se manifestam: sistemas holônicos, mente intuitiva, redes globais para resultados globais, paradigmas emergentes.
 - Modo de produção: informacional.

A Dinâmica da Espiral não pretende ser um modelo classificatório linear nem hierárquico. De acordo com as proposições de Beck e Cowan, pode haver inúmeros estágios de progresso e regressão ao longo do tempo, dependendo das circunstâncias de vida da pessoa/cultura, que estão em fluxo constante. Alcançar elevados estágios de desenvolvimento não é sinônimo de atingir um sistema de valores “melhor” ou “mais correto”. Todos os estágios se manifestam em estados que podem ser saudáveis ou não saudáveis, e qualquer estágio de desenvolvimento pode levar a resultados indesejáveis no que diz respeito à saúde humana e ao ambiente social.

O papel da escola, nesta perspectiva, é, ao mesmo tempo, permitir que os indivíduos e comunidades possam viver de forma saudável a etapa em que se encontram, e amadurecer na espiral da consciência. Neste ponto, ganha relevância o fato de a escola assumir valores claros que possibilitam a convivência harmônica de indivíduos plurais em uma mesma comunidade e a utilização de práticas de autoconhecimento tais como a meditação e o Yoga, elementos que são capazes de contribuir nestes dois sentidos: manutenção saudável e transcendência. Em um nível profundo, este papel assumido pela escola está relacionado a um compromisso da escola com a sociedade, e antes disso, a um *compromisso dos humanos com a vida*. A fala da Professora Âmbar traz algumas reflexões pertinentes a respeito deste ponto:

Olha, eu acredito que tá aí para mudar [...] e eu acho que a instituição, em si, dá mais um conforto para os pais em saber que o filho está em uma escola que tem essa filosofia diferencial, para o crescimento dele, porque daqui a pouco ele será um adolescente que estará aí na rua. [...] Então eu acho que os pais, eu acho que pela filosofia, e a violência [da sociedade], eles procuram colocar dentro da instituição até para ver se a criança segue naquela linha... A linha que a gente faz, do bem, de olhar quem, sabe? Eu acredito que seja isso, é a procura da filosofia. [...] **Então eu acho a filosofia traz isso para a comunidade, e o principal deles em procurarem nossa instituição é por isso, por causa da filosofia. Até para ver o que será o futuro dos filhos deles, se saem aqui com... Sei lá, com o sentimento guardado, aquela coisinha dentro do coração.** (Âmbar, Professora, Escola Casa, 25/07/2017)

Ao longo dos últimos séculos, os homens têm-se colocado em um local privilegiado de poder e organização dos sistemas vivos do planeta Terra em prol de seu próprio benefício, explorando não só a terra, mas também a própria humanidade. O triunfo da ciência sobre a religião e o conhecimento popular, com a criação de teorias e tecnologias, permitiu à humanidade ocupar um lugar “central” no funcionamento do

planeta, agindo a partir de suas próprias teorias e vontades, crendo-se dotada de uma inteligência superior a dos demais seres vivos. A decaída da dimensão sagrada da experiência humana e o afastamento do mundo natural levaram-nos a nos sentirmos como senhores deste planeta, com o ímpeto sonhador de ainda conquistar outros⁵⁷. Quando olhamos a nossa volta, o que se coloca ao lado dos aparatos tecnológicos que criamos e do conforto que estes trazem à parcela da população que pode acessá-los é a violência crescente das cidades, a reinsurgência de fundamentalismos religiosos, a poluição de todas as esferas do planeta, a destruição de diversos sistemas naturais, a produção de bilhões de toneladas de alimentos, uma boa parcela deles transgênicos e/ou em monoculturas, com a utilização de toneladas de agrotóxicos e outras substâncias químicas poluentes⁵⁸, ao lado da fome que se mantém pela não distribuição adequada de comida. As promessas de bem-estar social advindas da tecnologia esbarram na realidade do mundo que estamos produzindo. Deste paradoxo emerge a crise de paradigmas que oferece novos olhares, apontando a possibilidades de ocuparmos outro lugar na existência.

Como referido pela coordenadora da Escola Sítio, “Todos os seres têm seu lugar e função no universo”. Seria o destino final da humanidade “humanizar-se” ao distanciar-se da natureza e explorá-la até seus limites? Uma possível resposta a esta questão encontra-se na nova biologia. Estudos recentes apontam que a vida no planeta só se estabelece graças a um processo majoritariamente cooperativo, com a ação inicialmente de bactérias e algas, até atingir a complexidade e diversidade que temos hoje no planeta, em um sistema integrado cuja flecha direciona-se sempre para compor mais diversidade e mais complexidade de vida. A teoria de Gaia reconhece a interdependência entre todos os seres vivos para manter a estabilidade atmosférica de gases e temperatura que permitem a manutenção da vida no planeta, em um complexo sistema autorregulado (BUNYARD, 1996). Neste sentido, então, a ação dos outros seres vivos, assim como a do homem, implica em transformar o planeta, mas seu papel associa-se ao de *manter a estabilidade ou harmonia e aumentar a complexidade dos sistemas vivos*, que é, sinergicamente, a mesma direção encontrada nos estágios de

⁵⁷ As características deste modo de viver, como já havia citado anteriormente neste trabalho, são sintetizadas por Kusch (1999) em uma categoria chamada pelo autor de busca de *ser alguém*.

⁵⁸ Para mais informações a este respeito, ver Colborn, Dumanoski e Myers (2002).

amadurecimento da consciência humana (maior complexidade e diversidade). Esta perspectiva permite-nos refletir a respeito da *redescoberta do lugar da humanidade no Kósmos*, com um deslocamento de uma postura dominadora e destruidora da vida para uma posição de sinergia, harmonia e contribuição nos ciclos naturais. Neste cenário, a escola se coloca como um importante espaço para difundir esta perspectiva.

Estas transformações da percepção e ação frente à realidade fazem emergir as reflexões do filósofo Rodolfo Kusch (1999), de acordo com o qual este ímpeto por *ser alguém*, produzir conhecimento, transformar o mundo, deve ser temperado pela possibilidade contemplativa de *existir apenas*, de observar a existência, buscar autoconhecimento, experienciar o sagrado e o fluxo da vida. Esta mudança paradigmática é um projeto histórico que, nas últimas décadas, tem emergido em diversos grupos da comunidade planetária, e se manifesta através de diversos elementos, entre eles as escolas emergentes.

5

FECHANDO CICLOS

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, gostaria de retomar e sintetizar alguns pontos chave deste trabalho. O conceito de escolas inovadoras permite observar um amplo movimento contemporâneo que tem buscado transformar a escola convencional. No entanto, ao não dar centralidade ao *ethos*, ou valores fundantes, ideias e crenças que definem estas experiências, acaba por incluir, sob um mesmo termo, possibilidades muito distintas de ser escola, com objetivos por vezes conflitantes em relação a seu papel social. Esta reflexão alimentou a busca de outro termo que pudesse conceituar de forma mais específica as escolas que fariam parte desta pesquisa.

Ao me reaproximar dos estudos referentes aos paradigmas emergentes, adotei, então, o conceito de *escolas emergentes* para referir-me a um conjunto de escolas que têm como características que as agrupam: Complexidade, Transdisciplinaridade, Multidimensionalidade, interação no processo de construção do conhecimento e ética. A centralidade da temática dos paradigmas emergentes é fundamental ao analisarmos a sociedade contemporânea, pois as crises que vivemos — econômicas, ambientais, sociais, religiosas — são, em última análise, uma crise de paradigmas. Reconhecer este ponto é um passo importante para que possamos criar alternativas concretas e quicá eficazes para superá-las.

Cabe retomar a questão de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos que orientaram a construção deste trabalho, pois as reflexões a seguir constituem uma síntese de elementos que visam responder aos objetivos específicos traçados.

Qual o papel social e que valores e estratégias de formação humana fundamentam a prática de escolas emergentes?

OBJETIVO GERAL:

Compreender o papel social, os valores e as estratégias de formação humana que fundamentam a prática de escolas emergentes

Objetivos específicos:

Analisar os valores fundantes das escolas emergentes e de que forma estes implicam na transformação do papel social da escola

Identificar as estratégias adotadas pelas escolas emergentes na formação de crianças em uma perspectiva do desenvolvimento humano integral

Discutir o papel social das escolas emergentes frente aos desafios do Brasil contemporâneo

As escolas que fizeram parte da pesquisa de campo apoiam-se sobre os princípios de Yama e Niyama, aspecto central da filosofia neo-humanista que tem origem no Tantra, uma filosofia milenar da Índia. Estes valores apontam para uma atitude ligada à não violência, respeito, desenvolvimento espiritual, simplicidade, busca pelo desenvolvimento interior e tranquilidade, confiança no fluxo da vida e solidariedade.

Em uma perspectiva mais ampla, tanto estas escolas emergentes visitadas pelo pesquisador como as referenciadas pela literatura assumem, em sua maneira de ser escola, um conjunto de valores que possuem características em comum, ainda que sejam expressos de maneiras distintas entre as escolas, e são perspectivas centradas na ética, que transcendem qualquer sectarismo social, racial ou religioso.

Estes valores expressam-se, na prática educativa, por meio de estratégias para a formação humana que são coerentes com os mesmos, que vêm sendo desenvolvidas pelas escolas e aplicadas no dia a dia com as crianças. No caso das escolas neo-humanistas, sistematizei as diversas práticas realizadas em três blocos, que são os *quatro pilares*: Yoga, meditação, alimentação vegetariana e os princípios de Yama e Niyama, *atividades ligadas à filosofia* — histórias ligadas aos valores, músicas e cantos — e *outras atividades pedagógicas* que incluía uma ampla gama de elementos como histórias, jogos cooperativos, brincadeiras e pintura, entre outros. Estas atividades são organizadas a partir de uma pedagogia de projetos, que inclui sempre os valores, as necessidades dos aprendizes que foram observadas pelos professores e as questões pedagógicas referentes à faixa etária que está sendo focada.

Tanto os valores como as estratégias para a formação humana estão alinhados com o papel social que estas escolas se propõem assumir. Este inclui um conjunto de elementos que podem ser sintetizados da seguinte forma: de uma maneira ampla, a escola assume um *compromisso com a vida* e trabalha para que assumamos outras formas de ocupar o *lugar da humanidade no Kósmos*, o que passa pela *caminhada de amadurecimento consciencial da humanidade*. Para além disso, a escola se coloca como *local protegido*, com *espaço para experimentar a pluralidade cultural* e, ao mesmo tempo em que encontra afinidade com os valores das famílias que integram sua comunidade, também *expande os horizontes familiares*. Assim ocorre no caso das escolas que fizeram parte da pesquisa de campo, ligadas à Ananda Marga, que é uma

organização que foi criada com o intuito de trabalhar em prol da humanidade e de seu desenvolvimento espiritual e social.

Para encerrar, há cinco pontos de reflexão que emergiram das visitas às distintas escolas durante o processo de realização da pesquisa que gostaria de apresentar. Esses pontos sistematizam alguns elementos importantes que se mostraram como pontos em comum das escolas emergentes. São eles: a educação como caminho de aprender a viver no mundo, o sentido profundo de cooperação nas relações, a natureza como mestra e mãe nutridora, a escola como espaço de autoconhecimento e a escola emergente como espaço de reinventar o mundo.

A educação como caminho de aprender a viver no mundo implica reconhecer o potencial e a responsabilidade deste processo humano como um caminho para aprendermos a nos relacionar com a vida. *O sentido profundo de cooperação nas relações* emerge da sensação de segurança, confiança e acolhimento que se coloca ao estarmos nestes espaços, compartilhando com as pessoas que os constroem. *A relação com a natureza, reconhecendo-a como mestra e mãe nutridora*, retoma a compreensão da importância de nos reconhecermos como parte dos sistemas naturais, aceitando que as leis que regem a vida são, em um certo nível, as mesmas para todos os seres.

As escolas emergentes colocam-se *como espaço de autoconhecimento*. A encruzilhada em que nos encontramos, fruto do esforço exterior da humanidade para transformar o mundo e sua materialidade, deixou uma lacuna no desenvolvimento interior dos indivíduos. Reconhece-se, então, a necessidade de efetuar um mergulho em si mesmo, para desvelar o mundo das emoções, pensamentos, intuição... uma jornada em direção ao autoconhecimento que tem, na escola, um espaço potente de experiências.

O reconhecimento da *escola emergente como espaço de reinventar o mundo*, ainda que a escola seja apenas uma das instituições sociais e assuma o posicionamento da necessidade da sociedade e de suas múltiplas instituições de reinventarem-se a si mesmas, a escola pode e, por vezes, é um ponto inicial desta reinvenção.

Por fim, se, por um lado, as forças, por hora, hegemônicas na sociedade contemporânea investem no fortalecimento da economia e no livre mercado, sabemos que o avanço desta perspectiva é limitado pelos recursos naturais que o planeta pode ofertar e que seguirão sendo agravadas as crises que enfrentamos, pois não são fruto de erros no estabelecimento do atual sistema econômico-social-político-cultural, mas são

os frutos de seu avanço e desenvolvimento. A real situação dessas crises parece não estar sendo encarada com a seriedade que sua gravidade requer, ao passo que a implicação social da miséria e o massacre de comunidades tradicionais, do povo negro e o feminicídio apontam para uma crise humanitária, e a situação dos sistemas vivos no planeta indica sérios riscos à sobrevivência da própria humanidade tal como a conhecemos.

A sensação de proteção que nos é ofertada pela cidade e pela fé na ciência e a desconexão que estabelecemos com a vida em nosso afã de desenvolvimento e cobiça por poder têm colocado os interesses econômicos à frente da preservação da vida em uma atitude violenta, irresponsável e imatura. Contudo, imersos nesta tensão de forças, estão organizações e coletivos humanos que se pautam pela convivência e busca pelo respeito, por alternativas econômicas alicerçadas em perspectivas solidárias, pela produção de alimentos de forma agroecológica com melhores rendimentos que com o uso de agrotóxicos e insumos químicos, por visões orgânicas da ciência e dos sistemas vivos, mais coerentes com o Kósmos em que vivemos. Estas e outras diversas perspectivas que compõem um leque de movimentos de re-existência, de reinvenção de nossos modos de viver estão presentes, ainda que estejam muitas vezes invisibilizados, revelam uma de suas faces nas *escolas emergentes*.

Em uma perspectiva mais profunda, estes conflitos são um “duelo” arquetípico entre duas formas de se colocar no mundo (*a busca por ser alguém e o estar apenas*) que se encontram em desequilíbrio na sociedade contemporânea e se manifestam como reflexo de um sistema social-político-econômico-cultural que se disseminou no planeta com tal capilaridade e abrangência que confere à humanidade um destino comum.

REFERÊNCIAS

ALBÁN, Adolfo Achinte. Epistemes “Otras”: ¿Epistemes Disruptivas? Revista KULA: Antropólogos Del Atlántico Sur, n. 6, p. 22-34, abr. 2012. Disponível em: http://www.revista.kula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf. Acesso em: 13 dez. de 2017.

AMORIM, Filipi Vieira. *Homo sapiens sapiens x homo sapiens demens: a educação ambiental em busca das antinomias do homo sapiens degradandis*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ANANDA MARGA. PROUT – Teoria da Utilização Progressiva. Disponível em: <http://www.anandamarga.pt/aprender/filosofia-social/prout-teoria-da-utilizacao-progressiva/> m: 26 de out. de 2017.

ANANDAMURTI, Shrii Shrii. *A liberação da mente através do Tantra Yoga*. São Paulo: Publicações Ananda Marga, 2004.

ANDRADE, Lúcia Regina dos Santos. *Os desafios da SEDUC/AM no monitoramento do programa ensino médio inovador nas escolas estaduais*. [Dissertação]. UFJF, 2015.

ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. *A criação da política municipal de práticas integrativas e complementares no município do Rio Grande/RS: desafios, conquistas e perspectivas*. Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Trabalho de conclusão Residência Multiprofissional em Saúde da Família. Orientadora: Mirella Valério. Rio Grande: 2014. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/7b449b_484eeb81187142b4ae3b42d153340410.pdf acesso em: 19 de out. de 2017.

_____. *Buscando a saúde e plenitude: a experiência de um grupo de práticas corporais e práticas integrativas e complementares no Sistema Único de Saúde*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 163, Diciembre de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd163/praticas-corporais-e-praticas-integrativas-no-sus.htm> Acesso em: 19 de out. de 2017.

_____. *Jovens guardiões do amanhã - JAGUAR: educando jovens na busca da inteireza do ser*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso de Educação Física: Licenciatura. Orientador Mauro Luiz Pozatti. Porto Alegre: 2010.

ANTUNES, Diogo Silveira Heredia y. POZATTI, Mauro Luiz. *A Educação Física na construção de um projeto educacional transdisciplinar e integral. A experiência do Projeto JAGUAR*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, Nº 160, Septiembre de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/a-experiencia-do-projeto-jaguar.htm>, acesso em: 19 de out. de 2017.

ALTMANN, Helena. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ARAÚJO, Herton. BASSI, Camillo. CODES, Ana. MEIRA, Ana. *Nota Técnica Nº 30. Quanto custa o plano nacional de educação? Uma estimativa orientada pelo custo aluno qualidade (CAQ)*. Instituto de pesquisa econômica aplicada- IPEA. Brasília, Outubro de 2016.

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AYNI. História dos quatro irmãos harmoniosos. Site da Cidade Escola Ayni. Disponível em: <http://pontosdeluz.org/ayni-cidade-escola/> Acesso em: 23 de junho de 2016.

BALL, Stephen Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRERA, Tathyana Gouvêa Da Silva. O Movimento Brasileiro De Renovação Educacional no Início Do Século XXI. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Feusp. Tese. 276 p. São Paulo, 2016.

BASTINI, Mara Lúcia. Escola Alternativa: pedagogia da participação. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BECK, Don Edward. COWAN, Christopher. *Dinâmica da Espiral: Dominar valores, liderança e mudança*. Instituto Piaget: Lisboa, 1996.

BIESTA, Gert. Conferência: A Profissionalidade Docente no Contexto Internacional. IV SIPASE Seminário Internacional Pessoa Adulta e Educação. Local: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, auditório térreo do prédio 50. [Nota de palestra]. Data: 13 de setembro de 2015.

BOGO, Amanda. Câmara proíbe professores de falarem de política e sexualidade nas escolas. Campo Grande news. Publicado em: 01 de abr. de 2016. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/camara-proibe-professores-de-falarem-de-politica-e-sexualidade-nas-escolas> Acesso em: 26 de out. de 2017

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 145 de 11 de janeiro de 2017. Altera procedimentos na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais do SUS para atendimento na Atenção Básica. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 de jan., 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista. Ministério Da Educação. Brasília, 2016a.

_____. *MEC reconhece 178 organizações como inovadoras e criativas*. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/noticias/61-mec-reconhece-178-organizacoes-como-inovadoras-e-criativas-2>. acesso em: 01 de junho de 2016b.

_____. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Ministério da educação. Secretaria da educação básica. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 971*. Institui o programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Publicada em 9 de outubro de 2009.

_____. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF, 26 de abr. de 2007.

_____. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº. 971 de 03 de maio de 2006. Aprova a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 mar., 2006a.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso. Brasília, DF, 2006b.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE 1998. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6-sala_topicos_especiais_pne/textos_links/pnemec.pdf
Acesso em: 20 de dez. de 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Estatuto da criança e do adolescente - ECA. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Pra que te quero? In.:KAERCHER, Gladis. CRAIDY, Carmem. Educação infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUNYARD, Peter (Org.). Gaia in Action: Science of the living Earth. Edinburgh: Floris Books, 1996.

CAMPOLINA, Luciana. Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CANÁRIO, Rui. O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005.

_____, Fritjof. O Tao da Física, Editora Cultrix, São Paulo, 1985.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed editora: 2002.

CARVALHO, Elisângela da Silva Araujo. *Inovação, aprendizagem organizacional e capacidade de absorção: evidências em escolas públicas integrais de Pernambuco*. [Dissertação]. UFPB, 2016.

CASASSUS, Juan. A escola e a desigualdade. 2ª Ed. Brasília: Líber livro editora, UNESCO, 2007.

CHAMORRO, Graciela. Bem Viver nos povos indígenas. CEBI Virtual. Disponível em:<http://cebivirtual.com.br/ava/arquivos/FT1-M1.pdf>. Acesso em:12 de dez de 2017.

COLBORN, Theo. DUMANOSKI, Dianne. MYERS, John Peterson. O futuro Roubado. Trad.: Claudia Buchweitz. Porto Alegre: L&PM, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância & Educação. Era uma Vez – quer que eu conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORRÊA, Guilherme. O que é a escola. In: PEY, Maria Oly. Esboço para uma história da escola no Brasil. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

CHRISTENSEN, De Clayton. HORN, Michael. JOHNSON, Curtis. INOVAÇÃO NA SALA DE AULA: COMO A INOVAÇÃO DE RUPTURA MUDA A FORMA DE APRENDER. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DALLA ZEN, Ana Maria. A Crise de paradigmas e a ressignificação do conhecimento para o século XXI. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 49-63, jul/dez, 2010.

DARWIN Charles. A Origem das Espécies. 1859. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=darwin&oq=darwin&aqs=chrome..69i57j0l5.3975j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8> acesso em: 16 de Nov. de 2017.

DOEBBER, Michele Barcelos. Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS: movimentos de re-existência. [Tese] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre - RS, 2017

ECRESCENTINI, Cristiano. ECAPURSO, Viviana. EFURLAN Samantha. EFABBRO, Franco. Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being *Frontiers in Psychology*, Vol.7, 01 June 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO. Site. Disponível em: <http://www.programaescolasempartido.org/> Acesso em: 14 de dez. de 2016.

ESCOLARIZANDO O MUNDO: O último fardo do homem Branco (título original: *Schooling the world: the White man's last burden*) Produção: *Lost people films*. Direção: Carol Black. Ano 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs Acesso em: 20 de junho de 2016.

FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde. *Programa ensino médio inovador – PROEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil o caso do distrito federal*. [Tese]. UNB, 2016.

FJELD, Tove. BONNEVIE, Charite. The effect of plants and artificial day-light on the well-being and health of office workers, school children and health care personnel. Seminar report: reducing health complaints at work plants for people. *Int. hort. exhib. Floriade: 2002*

FULLAN, M. *El Cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México: Trilhas, 2000.

FRANKL, Viktor. *El hombre em busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 35ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

G1. Projeto que proíbe debate de gênero na escola gera polêmica em Teresina. Publicado em: 30 de mar. De 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/03/projeto-que-proibe-debate-de-genero-na-escola-gera-polemica-em-teresina.html> Acesso em: 26 de out. de 2017.

G1. Escola diz que não vai ensinar religião, comunismo e ideologia de gênero; aluna critica e é suspensa. Publicado em: 20 de out. de 2017. Acesso em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/aluna-e-suspensa-por-criticar-comunicado-na-escola-nao-se-aprende-sobre-ativismo-lgbt.ghtml> disponível em: 26 de out. de 2017.

G.E.L. Grupo de estudios para la liberación. Breve introducción al pensamiento descolonial. Disponível em: <http://andendigital.com.ar/2010/05/breve-introduccion-al-pensamiento-descolonial/> Acesso em: 12 de dez. de 2016.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. Sociologias [online]. 2006, n.15, pp. 250-272. ISSN 1517-4522. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000100009>. Acesso em: 12 de jun. de 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de Pesquisa. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 08 jan. 2018

GHANEM, George Guimarães Elie. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, set. 2012.

_____. A democracia como esforço: experiências brasileiras. In: GHANEM, Elie. (Org.). Incluir em políticas públicas e provocar mudanças sociais: experiências a partir da sociedade civil brasileira. São Paulo: Ashoka; Avina: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

GHIRALDELLI, Paulo. História da educação Brasileira. 5ª edição. São Paulo: Cortez editora, 2006.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010.

GONZALEZ-MENA, Janet. Fundamentos da educação infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. Trad.: Marcelo de Abreu Almeida. 6ª Ed. Porto Alegre: AMG, 2015.

GOSWAMI, Amit. Evolução Criativa das Espécies: Uma resposta da nova ciência para as limitações da teoria de Darwin. Tradução: Marcelo Borges. São Paulo: Aleph, 2009.

GOSWAMI, Amit; REED, Richard; GOSWAMI, Maggie. O Universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material. Tradução: Ruy Jungmann. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2008.

GRAVATÁ, André. PIZA, Camila. MAYUMI, Carla. SHIMAHARA, Eduardo. Volta ao mundo em 13 escolas / São Paulo: Fundação Telefônica: A. G., 2013.

GROF, Stanislav. Psicologia do Futuro: lições da pesquisa moderna da consciência. Trad. Jussara de Avellar Serpa. Revisão técnica: Kiu Eckstein. Niterói: Heresis, 2000.

HAGELIN, John Samuel et al. Effects of Group Practice of the Transcendental Meditation Program on Preventing Violent Crime in Washington, DC: Results of the National Demonstration Project. *Social Indicators Research*. 47: p. 153-201, 1999. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1006978911496#page-1> Acesso em 12 de julho de 2013

HARRIS, Alexis R. GREENBERG, Mark T. Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development perspectives*. Volume 6, Issue 2, Pages 161–166 June 2012.

HOLMGREN, David. Permacultura: Princípios e caminhos além da sustentabilidade. Porto Alegre: Via Sapiens, 2013.

HUXLEY, Aldous. A filosofia Perene. 4ª Edição. Trad.: C. A. JORDANA. Buenos Aires:Editorial Sul-Americana, 1999.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Biblioteca, Teen, Mão na Roda, Educação Brasil. Disponível em: <http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil>, Acesso em: 20 de dez. de 2016.

JUNG, Carl Gustav. O Eu e o inconsciente. 15ª edição. Tradução de Dra. Dora Maria Ferreira da Silva. Volume VII/2 das Obras Completas. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo. Tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

KASSICK, Clovis Nicanor. A Organização da Escola Libertária como Local de Formação de Sujeitos Singulares: um estudo sobre a escola Paidéia. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese de Doutorado. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Agueda Bernadete Bittencourt. Campinas, 2002

KEVNASHIRA. Ananda Marga, minha escola querida. Material didático a cerca da pedagogia Neo-Humanista. Porto Alegre, SD.

KUHN, Thomas Samuel. A estrutura das revoluções científicas. Trad.: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. Escolas Alternativas em Curitiba: Trincheiras, Utopias e Resistências Pedagógicas (1965 - 1986). Universidade Federal do Paraná, Pós-Graduação em Educação. Tese. Curitiba, 2011

KUSCH, Rodolfo. América Profunda. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos, 1999.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. n., p. 105-114, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf> Acesso em: 23 de ago. 2017.

- LASZLO, Ervin. *A Ciência e o Campo Akáshico: uma Teoria Integral de Tudo*. São Paulo: Cultrix, 2008.
- LESCANO, Claudemir Pereira. Saberes e educação Guarani Kaiowá: Tavyterã Reko Mbo`e. in: MARKUS Cledes; ALTMANN, Lori; GIERUS, Renate. *Saberes e espiritualidades indígenas*. São Leopoldo-RS: Oikos, 2014.
- LINDEN, William. Practicing of meditation by school children and their levels of field dependence-independence, test anxiety, and reading achievement. *J ConsultClin. Psychol.* Aug;41(1):139-43, 1973.
- LIPTON, B. H. *A Biologia da Crença: ciência e espiritualidade na mesma sintonia - o poder da consciência sobre a matéria e os milagres*. São Paulo: Butterfly, 2007.
- LEIBOVICI, Leonard. Effects of remote retroactive intercessory prayer on outcomes in patients with bloodstream infection: randomised controlled Trial. *BMJ*, 323; 1450-1451, 2001. Disponível em: <http://www.bmj.com/content/323/7327/1450>. Acesso em: 5 de abril de 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, p. 7-23. 2013.
- MALDONADO, Luciene. *Gestão escolar - para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora Emef. Desembargador Amorim Lima*. [dissertação]. PUCRS, 2015.
- MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no Governo Lula. *Revista Katál. Florianópolis*, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan.-jun./2007.
- MARKUS Cledes; ALTMANN, Lori; GIERUS, Renate. *Saberes e espiritualidades indígenas*. São Leopoldo-RS: Oikos, 2014.
- MARTINELLI, Marilu. *Aulas de transformação: o programa em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis, 1996.
- MCTAGGART, Lynne. *O Campo: Em busca da força secreta do universo*. Trad. Claudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SILVEIRA, Viviane Fernandes. Epistemologias indígenas e as visões sobre a pobreza: Estética e espiritualidade como resistência. In: XIMENES, Verônica Moraes et. al. *Implicações psicossociais da pobreza: diversidades e resistências*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.
- MENEZES, Marília Gabriela de. SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro –Posições*, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, set./dez. 2014
- MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.
- MESQUITA, Maria Esmeralda Nogueira. *Valores humanos na educação: uma nova prática na sala de aula*. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- MESSINA, Graciela. *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 114, p. 225-233, Nov. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.) et al. 23ª ed. Pesquisa social: Teoria método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

MONTESSORI, Maria. A educação e a paz. Trad.:Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

_____. Ideas Generales sobre mi Metodo. Editora Losadas, S. A. Buenos Aires, 1948.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050> acesso em: 24 out 2017.

MORAES, Maria Cândida. DE LA TORRE, Saturnino. Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes,2004

MOROSINI, Marília. NASCIMENTO, Lorena Machado do Nascimento. *Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior, em programas de pós-graduação do Brasil*. Educ. rev. no.28 Curitiba July/Dec. 2006.

NABHANIILANANDA, Dada. Feche os olhos e abra sua mente: Introdução a meditação espiritual. 1ª edição. Edições Ananda Marga Yoga e Meditação. Brasília- DF: 2013.

NIVEDITA, Didi. BARDWELL, Ketana j. Quem sou eu? Filosofia para Crianças. SD.

NORBERG, Helena. In: ESCOLARIZANDO O MUNDO: O último fardo do homem Branco (título original: Schooling the world: the White man's last burden) Produção: Lost people filmes. Direção: Carol Black. Ano 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs Acesso em: 20 de junho de 2016.

NOVA ESCOLA. Anísio Teixeira: O inventor da escola pública no Brasil. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 20 de abr. de 2017

NÓVOA, Antonio. Antonio Nóvoa: O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista TV Escola. Data:13/09/2001. Disponível em: <https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283> Acesso em: 21 de novembro de 2017.

NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. Trad. Lucia Pereira Souza. 3ª ed. São Paulo: Triom, 2005.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estud. psicol. (Campinas) vol.27 no.1 Campinas Jan./Mar. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012> Acesso em 24 de jun. de 2017.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA LDB – 1988 a 1996, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0208.pdf> Acesso em: 06 de dez. de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências RBP AE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Rosane Alves Pretto de. *Narrativa da constituição de uma escola de educação integral por um grupo de professoras envolvidas*. [Dissertação]. PUCRS, 2016.

PACHECO, Lílian. Dossiê Pedagogia Griô: Escritos Griô. Disponível em: http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/1.%20PACHECO,%20L%C3%ADlian.%20A%20Pedagogia%20Gri%C3%B4_educ%C3%A7%C3%A3o,%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral%20e%20pol%C3%ADtica%20da%20diversidade_0.pdf Acesso em: 14 de Jul. de 2017

PEREIRA, Marcos Villela. CARDON, Sani Belfer. Painel sobre a medida provisória 241. realizado em 23 de novembro de 2016, Prédio 5, PUCRS. Notas do Autor.

POZATTI, Mauro Luiz. *Buscando a inteireza do Ser: Proposições para o desenvolvimento sustentável da consciência humana*. Porto Alegre: Gênese, 2007.

PPP ESCOLA SÍTIO. Projeto Político Pedagógico da Escola Sítio. Escola de educação infantil Ananda Marga, Porto Alegre, 2015.

PRASNISKI, Maria Elena Tobolski. *Avaliação no ensino de ciências : estudo na implantação da pedagogia de projetos em escola pública*. [Dissertação]. PUCRS, 2015.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Direção: Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Produção executiva: Antônio Sagrado, Raul Perez e Anielle Guedes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg> Acesso em: 23 de junho de 2016.

QUINTANA CABANAS, José María. Propuesta de una Pedagogía Humanística. revista Española de Pedagogia. año LXVII, nº 243, 209-230, mayo-agosto, 2009.

RADIN, Dean. *Mentes Interligadas: evidências científicas da telepatia, da clarividência e de outros fenômenos psíquicos*. São Paulo: Aleph, 2008.

RAUTH, Viviane Maria. *Implicações do programa ensino médio inovador no ensino de biologia, física e química nas escolas estaduais de Curitiba*. [Dissertação]. UFPR, 2015.

REDE HUMANIZA SUS. Carta aos professores. Disponível em: <http://redehumanizausus.net/94743-ler-escrever-e-saber-aritmetica-so-serao-importantes-se-fizerem-nossas-criancas-mais-humanas/> Acesso em: 21 de out. de 2016.

REEVO. Rede de Educação Alternativa. Mapeamento Coletivo de Educação Alternativa. Disponível em: http://map.reevo.org/?l=pt_PT Acesso em: 15 de nov. de 2016.

REICHOW, Jeverson Rogério Costa. *Processos de significação em estados ampliados de consciência dentro de uma abordagem transdisciplinar holística: estudo de caso com crianças de uma escola pública de Porto Alegre*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação [Dissertação]. Orientadora Dinorá Fraga da Silva. Porto Alegre, 2002.

ROCHA, Helianane Oliveira. Programa ensino médio inovador – proemi no maranhão: necessidades formativas de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís. [Tese]. UFRN, 2016.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 8 n.11 p. 31-52 jul./dez. 2011.

ROCHA, Enid. A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In: 20 anos da constituição cidadã: avaliação e desafios da seguridade social. Flávio Tonelli Vaz Juliano SanderMusse Rodolfo Fonseca dos Santos (Org.). Brasília, 2008. Disponível em: http://www2.anfip.org.br/publicacoes/livros/includes/livros/arqs-pdfs/Livro_da_20_anos_Constituicao72dpi.pdf acesso em: 06 de Dez. de 2016.

SAMS, Jamie. As cartas do caminho sagrado: a descoberta do ser através dos ensinamentos dos índios norte-americanos. Ilustrações de Linda Childers. Trad.: Fabio Fernandes. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

SANTOS, Maria José de Souza. *Desafios e possibilidades da gestão democrática no colégio estadual Barão de Mauá*. [Dissertação]. UFS, 2015.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Editora Record: Rio de Janeiro e São Paulo, 2001.

SARKAR, Prabhat Rainjan. Neo-Humanismo: Ecologia, Espiritualidade e Expansão Mental. Trad.: Mahadevii e Pradiip Deva. 1ª Ed. São Paulo: Ananda Marga Publicações, 2001.

SAVATER, Fernando. El valor de educar. Editorial Ariel, S. A. Barcelona, 1997.

SANDRI, Simone. A formação dos jovens no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do Programa Ensino Médio Inovador versus proposições do Projeto Jovem de Futuro. Anais da Reunião Científica Regional da ANPED – Sul. UFRG, Curitiba – PR. 24 a 27 de julho de 2016.

SARMENTO, Manuel. Entrevista com Manuel Sarmento. "Os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade" Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/creche-pre-escola/entrevista-manuel-sarmento-infancia-sociologia-desenvolvimento-760818.shtml?page=1> acesso em: 16 de jan. de 2017

SCHOPPEL, Sibylle. Children's yoga -- causes great things in our littles/Kinderyoga – bewirkt Gro [beta] esbeunseren Kleinen.(Report) Paediatric und Paedologie, Vol.52(1), p.26(6), 2017.

SCHUON, Frithjof. A Unidade Transcendente das Religiões. IRGET: São Paulo, 2011.

SCOTT, W. R. Institutions and organizations. London: Sage, 1996.

SHELDRAKE, Rupert. O renascimento da natureza: o reflorescimento da ciência e de Deus. São Paulo: Cultrix, 1993.

SHIVA, Vandana. In: ESCOLARIZANDO O MUNDO: O último fardo do homem Branco (título original: Schoolingthe world: thewhiteman'slastburden) Produção: Lostpeople filmes. Direção: Carol Black. Ano 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs Acesso em: 20 de junho de 2016.

SIMEC. Mapa escolas inovadoras e criativas. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php acesso em:01 de junho de 2016.

SIMPRORS. Manifesto da Frente Gaúcha da Escola Sem Mordaça. Publicado em 31 de out. de 2016. Disponível em:

http://sinprors.org.br/arquivos/8_31_2016_manifesto_frente_gaa%C5%A1c.pdf Acesso em 14 de dez. de 2016.

SINGER, Helena. República das crianças: Sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das letras, 2010.

SOMÉ, Sobonfu. O Espírito da Intimidade: Ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Trad.: Débora Weinberg. 2ª Ed. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

SOUTO, C. A explicação sociológica: uma introdução à Sociologia. São Paulo: EPU, 1985.

TEDESCO, J. C. Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. In: PARRA, R. et al. Innovación escolar y cambio social, tomo I. Bogotá: FES-Colciencias, 1997.

UNICEF. O Fundo das Nações Unidas para a Infância. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm acesso em: 20/12/2016

ULRICH, Roger S. View through a window may influence recovery from surgery. Science, v. 224 p. 420(2), April 27, 1984.

ULRICH RS. PARSONS R. Influences of passive experiences with plants on individual well-being and health, in: Relf D (ed): Human benefits of plants. Portland, Oregon: p 93-105, 1992.

VARELA, Julia. URÍA, Fernando Alvarez. A maquinaria Escolar. Teoria e Educação, 6, 1992.

VIEIRA, Adriano José Hertzog. MORAES, Maria Cândida. A DOCÊNCIA NO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE. EDUCERE, XII congresso nacional de educação. PUCPR, 26 a 29 de out. 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16288_8237.pdf acesso em: 24 out 2017.

VIEIRA, Camile Viana da Cunha. *Formação de professores em uma perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola Waldorf Dendê da Serra*. [Dissertação]. UFBA, 2015.

SINESP. Sistema Nacional de Informação de Segurança pública. Estatísticas roubos e furtos de veículos. Disponível em: <https://www.sinesp.gov.br/estatisticas-publicas> Acesso em: 15 de nov. de 2016.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no brasil. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf Acesso em: 15 de Nov. de 2016.

WEIL, Pierre. A arte de viver em Paz: Por uma nova consciência e educação. Trad.: Helena Roriz Taveira e Hélio Macedo da Silva. São Paulo : Editora Gente, 1990.

WEREBE, Maria José. Alcance e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, Walter. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 244-264.

WHO - World Health Organization. Traditional medicine strategy 2002-2005. Geneva: World Health Organization; 2002. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_edm_trm_2002.1.pdf. Acesso em 27 de março de 2012.

WILBER, Ken. Uma breve história do Universo: de Buda a Freud - religião e psicologia unidas pela primeira vez. Rio de Janeiro: Editora Nova Era, 2004.

WILBER, Ken. Uma Teoria de Tudo: uma visão integral para os negócios, a política, a ciência e a espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 2000.

APÊNDICE A - LISTA DE ESCOLAS INOVADORAS DE PORTO ALEGRE E REGIÃO METROPOLITANA

Mapas:

MEC:	SITE
Colégio de Aplicação UFRGS	www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/
Colégio La Salle Dores	http://www.lasalle.edu.br/dores
Escola Amigos do Verde	www.facebook.com/escola.amigosdoverde
REEVO	
Escola Caminho do Meio (Viamão)	https://escolacaminhodomeio.com.br/
Despertar educação Infantil	http://www.escoladespertar.com.br/site/

Outras fontes:

Escolas inovadoras UNESCO	
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001317/131747por.pdf	
Escola Estadual Baltazar de Oliveira Garcia- Porto Alegre	
Escolas Indígenas:	
FagNhin - EEIEF - Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental	
E.E.I.E.F Nhamandu Nhemopu`ã de Itapuã	
Escolas Waldorf:	Site:
Querência	http://www.ewq.com.br/
Ametista	http://www.casaametista.com.br/
Escolas Neo humanistas - Ananda Marga	
http://gts.amps.org/portoalegre/escolasnh/escolas.htm	
Escola Infantil Ananda Marga da Restinga Nova I	
Escola Infantil Ananda Marga da Escola Casa	
Escola Infantil Ananda Marga da Restinga Velha	
Escola Infantil Ananda Marga de Escola Sítio	
Escola Infantil Ananda Marga do Barro Vermelho	
Escola Neo-Humanista de Ensino Fundamental Ananda Marga	

Escolas Montessori
www.starofservice.com.br/dir/rio-grande-do-sul/porto-alegre/porto-alegre/escola-montessori#/
COLÉGIO LEONARDO MURIALDO
COLÉGIO BOM CONSELHO
Escola de Educação Infantil Cadê o AuAu
Escola Despertar
Educação Infantil Baby House
Escola de Educação Infantil Curumim
Escola de Educação Infantil Sementinha de Vida
Escola de Educação Infantil Sonho de Criança
Escritório Escola Cristã Filhos da Promessa
Centro de Educação Infantil Colmeia
Adaptar Escola de Educação Infantil
Escola de Educação Infantil Magia e Saber
Escola de Educação Infantil Tagarela
Creche Turminha do Faisca

Escola Infantil Fazendo Arte
Escola Infantil Vida de Criança
Escola de Educação Infantil Nova Geração
Escola de Educação Infantil Recriar
Escola de Educação Infantil Vida Encantada
Cantinho do Saber Escola de Educação Infantil
Escola de Educação Infantil Girafinha Travessa
Escola de Educação Infantil Recanto do Piá
Escola de Educação Infantil Gente Miudinha
Escola de Educação Infantil Renascer
Centro Infantil Ser Criança
Escola Construtor
Escola de Educação Básica Rainha do Brasil
Escola de Educação Infantil Fuzarca
Escola de Educação Infantil Mimo de Gente
Doce Mel Educação Infantil
Dohms Espaço De Vida
EEF MARIA CRISTINA CHIKA
Mundo do Abc Educação Infantil
Cinco Estrelinhas Escola de Educação Infantil
EEM ÁGUA
CBES COLÉGIO BRASILEIRO DE ESTUDOS SISTÊMICOS
COLÉGIO DE APRENDIZAGEM MODERNA
CE PAULA SOARES
Escola de Educ. infantil Jacques Ltda
Nossa Creche Instituição de Educação Infantil
Escola de Educação Infantil Criança & Cia
Baby Blue
Escola de Educação Infantil Portinho Alegre
Aprendendo a Crescer Escola de Educação Infantil
Escola de Educação Infantil Moleke Travesso
Creche Girassol
Mamãe Deixa Recreações Infantis
Escola de Educação Infantil Companhia de Brincar

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – DIRETORES E PROFESSORES



O PAPEL SOCIAL DAS ESCOLAS INOVADORAS: VALORES E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

**ORIENTADORA: PROF. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS
MESTRANDO: DIOGO SILVEIRA HEREDIA Y ANTUNES**

SEXO: (1) FEMININO (2) MASCULINO

IDADE: _____ ANOS

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: _____

FORMAÇÃO: _____

CAMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA: _____

- 1) Você poderia me falar um pouco sobre a escola? Sobre a história da Escola, por que foi criada.
- 2) Você considera que essa escola é diferente das outras escolas (das escolas convencionais)? Caso sim, Por quê?
- 3) Quais são os valores que orientam a escola?
- 4) Como vocês colocam estes valores em prática no dia a dia da escola? Que estratégias usam?
- 5) Como a proposta pedagógica da escola se relaciona com as exigências legais e diretrizes nacionais da educação brasileira para o estabelecimento de uma escola?
- 6) A escola trabalha numa perspectiva da formação e desenvolvimento integral das crianças? De que forma?
- 7) De que forma a escola trabalha a relação com a natureza? (eu-natureza)
- 8) De que forma a escola busca trabalhar as relações entre os alunos e os professores? (eu-nós)
- 9) E como trabalha o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo? (eu-eu)
- 10) Você pode me contar algumas situações de dificuldades que ocorreram com os alunos ou seus familiares dada a proposta da escola? De que forma a escola gerenciou esses dilemas?
- 11) Como é o processo de adaptação das crianças que ingressam na escola com experiências prévias em outros tipos de escola?

- 12) Esta escola faz diferença na comunidade? Como você entende o papel desta escola na comunidade?
- 13) Você observa (ou tem notícias) sobre a relação das crianças desta escola com crianças de outros tipos de escola? O que você observa desta interação? De que forma a cultura da instituição é abordada pelas crianças?
- 14) E na sociedade em que vivemos? Que desafios você julga estarem postos a escola ____? Pode me contar alguns exemplos de situações que ocorreram?
- 15) De que forma você pensa que a experiência na escola pode contribuir para o enfrentamento dos desafios da sociedade atual?
- 16) De que forma você considera que a escola ____ atua no sentido da transformação do papel social da escola?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA – PAIS



O PAPEL SOCIAL DAS ESCOLAS INOVADORAS: VALORES E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

ORIENTADORA: PROF. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS

MESTRANDO: DIOGO SILVEIRA HEREDIA Y ANTUNES

- 1) Quantos filhos você tem? Quantos anos ele tem? Em que ano estudam?
- 2) Ele já estudou em outra escola, ou você tem um filho que estude em outra escola?
- 3) Como você conheceu a escola? Ela foi indicada?
- 4) Quais razões lhe levaram a matricular seu filho nesta escola?
- 5) Que atividades ele realiza aqui na escola?
- 6) Você avalia que esta escola diferente das outras? Por quê?
- 7) Você percebeu algum tipo de mudança em relação aos hábitos e costumes da sua família a partir da experiência da criança na escola ____? Essas mudanças são compartilhadas pela família? Alguém discorda dos novos hábitos?
- 8) Seu filho já enfrentou problemas nesta escola? Se sim quais? Como que a escola lidou com isto? Qual sua avaliação?
- 9) Esta escola faz diferença na comunidade? Como você entende o papel desta escola na comunidade?
- 10) E na sociedade em que vivemos? Que desafios você julga estarem postos a escola ____? Pode me contar alguns exemplos de situações que ocorreram?
- 11) De que forma você pensa que a experiência na escola pode contribuir para o enfrentamento dos desafios da sociedade atual?
- 12) Qual sua expectativa em relação ao futuro da criança a partir da experiência nesta escola?
- 13) De que forma você percebe que a escola da conta do processo formativo regular da criança? São trabalhados conteúdos que apresentem a criança a Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



O PAPEL SOCIAL DAS ESCOLAS INOVADORAS: VALORES E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

ORIENTADORA: PROF. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS
MESTRANDO: DIOGO SILVEIRA HEREDIA Y ANTUNES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA INOVADORA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO, que faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PURCRS e é orientada pela Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos. O objetivo da pesquisa é compreender os valores das escolas inovadoras e compreender como buscam uma formação integral das crianças. Também se propõe a analisar como estas escolas contribuem na construção da atenção do papel social da escola na constituição de projetos de sociedade mais justa e não violenta.

Participação no Estudo

Sua participação é muito importante, e ela se dará por meio de uma entrevista com duração de aproximadamente 1h30min, onde o pesquisador lhe fará algumas perguntas a respeito do tema. Esta entrevista será gravada em áudio ou vídeo.

Riscos

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa se sentir incomodado em falar. Quando isso ocorrer você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na discussão; se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar, você não precisa se manifestar. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Haverá gravação sonora e em vídeo das discussões, no entanto será respeitado completamente o seu anonimato.

Benefícios

O estudo beneficiará o campo da educação escolar e a comunidade acadêmica. Ele fomenta as reflexões e debates a respeito da educação escolar e da constituição de modelos escolares diferenciados.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

Autonomia

Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação. Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar e caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida.

Sigilo e Privacidade

Como participante de pesquisa, sua privacidade será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que o possa identificar serão mantidos em sigilo; eles só serão divulgados se você assim desejar,

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

devendo manifestar por escrito, ao pesquisador, seu interesse de que seu nome seja divulgado. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

Ressarcimento e Indenização

Qualquer dano ou prejuízo proveniente desta pesquisa irá gerar a obrigatoriedade de assistência pelo pesquisador, assim como a possibilidade de busca de indenização pelo participante.

Contato

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

<p>MESTRANDO: Diogo Silveira Heredia y Antunes PUCRS: 16190701-9 Aluno da Escola de Humanidades – PPGEDU/PUCRS E-mail: diogo.antunes@acad.pucrs.br Cel.: (51) 98426-8532</p>	<p>ORIENTADORA: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos E-mail: andreia.mendes@pucrs.br Cel.: (51) 99998-0857</p>
---	--

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o CEP.

Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703
 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900
 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345

E-mail: cep@pucrs.br

DECLARAÇÃO: Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações relacionadas à pesquisa. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo. Por fim, fui orientado a respeito do que foi mencionado neste termo e compreendo a natureza e o objetivo do estudo e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Local: _____, ____ de _____ de 2017.

 Nome completo do(a) participante

 Assinatura do(a) participante

PROF. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS

APÊNDICE E – LEGISLAÇÃO BRASILEIRA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO

Documento	Ano de publicação
Constituição Federal – Capítulo III–Seção I – Da Educação	1988
Emenda Constitucional Nº 59	2009
Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB)	1996
Plano Nacional de Educação	2001
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	2010
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	2013
Orientações Curriculares para o Ensino Médio: -Linguagens códigos e suas tecnologias -Ciências da natureza, matemáticas e suas tecnologias -Ciências humanas e suas tecnologias	2006
Base Nacional Comum Curricular (ainda em construção)	2016
Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª série Composto por 10 Volumes, quais sejam: Introdução aos PCNs, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia 1 e 2, Arte, Educação Física, Temas Transversais - Apresentação, Temas Transversais – Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual	1997
Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª série Composto por 10 Volumes, quais sejam: Introdução aos PCNs, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Temas Transversais – Apresentação, Temas Transversais - Pluralidade Cultural, Temas Transversais - Meio Ambiente, Temas Transversais – Saúde, Temas Transversais - Orientação Sexual	1998
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Composto de 8 volumes, quais sejam: Bases Legais, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; National Curriculum Parameters Secondary Education; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2000

ANEXO A – CRITÉRIOS DE INOVAÇÃO MEC

A. Gestão
 Corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico: Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

B. Currículo
 Desenvolvimento integral: Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual.

Produção de conhecimento e cultura: Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental.

Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural): Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

C. Ambiente
 Espaço compatível com novas práticas educativas: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade e da convivência enriquecedora nas diferenças.

Ambiente acolhedor e solidário: Estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade.

D. Metodologia
 Protagonismo do estudante: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia.

Personalização: Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos.

Projetos: organização de projeto de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional.

E. Intersetorialidade

Rede de direitos: Estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais.

Premissas:

A. Os sujeitos da criação são os educadores e suas organizações; o MEC atuará para estimular e fortalecer estes sujeitos.

B. A educação não se restringe à escola e a inovação não é necessária apenas na escola pública, por isso esta iniciativa valorizará as organizações escolares públicas e privadas e as organizações voltadas para a educação não-formal.

C. A elaboração desta política será feita com base em constante debate democrático envolvendo todos os grupos sociais afetados por ela.

D. O desenvolvimento desta política se baseará em estratégias de avaliação e monitoramento, cujos resultados serão debatidos em todos os níveis – das organizações educativas às instâncias governamentais, garantindo-se a transparência de todo o processo.

Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>

Acesso em: 09 de fev. de 2017

ANEXO B – ALGUMAS HISTÓRIAS DA FILOSOFIA NEO HUMANISTA

QUEM SOU EU?

FILOSOFIA PARA CRIANÇAS
AUTORES: DIDI NIVEDITA & KETANA J. BARDWELL



Dizer a verdade -SATYA

HONESTIDADE E O SEU BALDE

Há muito tempo atrás, vivia uma menina que era muito honesta, por isso, era chamada de Honestidade. Ela ajudava aos pais buscando água do poço com o único balde que eles tinham. Um dia, quando Honestidade abaixava o balde para pegar água, a corda arrebentou. Ela gritou: " Não ! Meu balde caiu no poço. Não consigo mais alcançá-lo", e começou a chorar.

"Não chore, minha menina", disse uma voz muito agradável.

"Quem está falando comigo?" perguntou a menina. Ela não podia ver ninguém.

"Eu. Olha no poço", respondeu a voz.

Quando Honestidade olhou para o poço ela viu uma linda fada amarela sorrindo para ela.

"Não precisa ficar triste. Eu vou te ajudar", disse a fada.

"O único balde que minha família tem, caiu no poço e não posso levar água para os meus pais", disse Honestidade chorando.

"Eu vou pegar o teu balde", falou a fada. Ela entrou na água e voltou segurando um balde dourado. "É este o teu balde perdido?" perguntou a fada.



“Não, não” respondeu Honestidade. “Meu balde é feito de madeira e ferro.”
A fada voltou para a água e buscou um outro balde. Quando mostrou para a menina, ela falou com muita felicidade: “Sim, este é o meu” e pulava de alegria.
“Você é uma menina tão honesta que merece os dois baldes”, disse a fada com um grande sorriso. “Pegue eles como presente meu. Eu te dou eles com muito amor”.
Como a fada amarela ofereceu os baldes com tanto amor, Honestidade os aceitou. Ela agradeceu a fada amavel e voltou cantando para os seus pais com muita água e um novo balde dourado.

Perguntas e Discussões.

1. Alguem já falou alguma coisa a você que não era verdade? Como se sentiu?
2. Já falou alguma coisa que não era verdade? Como se sentiu?
3. O que poderia ter acontecido, se Honestidade falasse que o balde dourado era dela?

Atividades:

1. Dramatizar a estória
2. Desenhar a estória e deixar as crianças descreverem a estória.
3. Dramatizar diferentes cenas nas quais as crianças devem decidir se devem falar a verdade ou não.



Não violência (ações boas) - AHLMSA

O POTE MÁGICO

Uma vez em um país distante, vivia um menino e uma menina, chamados Pedro e Priscila. Eles não tinham mãe nem pai, e viviam sozinhos. Pedro e Priscila não sabiam como fazer amigos. Quando encontravam pessoas eles falavam palavras feias e riam deles.

Num ano não choveu por muito tempo. A maioria dos grãos e verduras plantadas morreram por falta de água. As pessoas tinham pouca comida e Pedro e Priscila passaram muita fome. “Estou com tanta fome”, falou Priscila. “Sim, ninguém quer compartilhar comida conosco”, respondeu Pedro, que começou a chorar. De repente ouviram sons de sinos pequenos e viram um raio de luz. Uma pequena fada com um chapéu azul e uma face brilhante parou ao lado deles. “Porque vocês estão chorando?” perguntou a pequena fada.

Secando as lágrimas, Pedro murmurou: “Nós não comemos nada faz muito tempo. Ninguém quer compartilhar comida conosco.”

“Não se preocupe, eu tenho um pouco de leite neste pote de madeira”, disse a fadinha.

As crianças pegaram o pote e beberam o leite até ficarem satisfeitas. “Agora o pote está vazio”, disse Pedro.

Pedro olhou dentro do pote e seus olhos ficaram grandes. Ele grita: “Olha, o pote está enchendo de novo!”

“Daqui para frente vocês nunca ficarão com fome”, falou a fadinha. “Este pote mágico ficará sempre cheio.” Mas ela avisou “Cuidado! Este pote vai derramar se vocês não ficarem atentos”. Falando isto a fadinha desapareceu no bosque.

“Ela sumiu tão rápido. Eu queria ter falado mais com ela, o que ela quis dizer com ficar atentos?” perguntou Priscila.

“Não se preocupe, com este pote mágico nunca mais ficaremos com fome”, falou Pedro sorrindo.

As crianças caminharam pela estrada segurando o pote cheio de leite. Logo eles encontraram uma menina com o vestido todo rasgado. Rindo Priscila gritou, “Você parece tão engraçada”. Pedro falou “Você é tão estranha”.

A menina olhou para o vestido dela e começou a chorar. Neste mesmo instante o leite do pote começou a derramar. “O leite está derramando”, gritou Priscila.

“A fada nos avisou que se não tomarmos cuidado, o pote iria encher e o leite iria derramar. Que faremos?” perguntou Pedro.

“Eu sei”, falou Priscila. “Olha menina, desculpem-nos. Tome um pouco de leite”.

Quando a menina bebeu a leite, o pote parou de derramar. A menina tirou alguns biscoitos de mel do seu vestido e disse: “Vocês querem alguns dos meus biscoitos?”

“Obrigado”, disse Pedro e Priscila, que comeram contentes os biscoitos de mel. Todos sorriram e eles fizeram sua primeira amiga. “Como faz bem ter amigos” diziam as crianças.

Eles se despediram, Pedro e Priscila caminharam até a próxima cidade. Num campo algumas crianças jogavam bola. “Parece que é legal”, falou Pedro. “Eu também quero brincar”. Eles correram até as crianças e pegaram a bola deles.

“Ei”, falaram as crianças. “Essa é a nossa bola”. Neste mesmo instante o pote de leite começou a derramar novamente.

“Ah, não!” chorou Priscila. “O leite está derramando de novo”. Felizmente Pedro lembrou as palavras da fadinha, “Se vocês não ficarem atentos...”. Ele disse: “Eu sei o que significa, se nós usamos palavras amáveis e fazemos boas ações o pote nunca vai derramar o leite”.

Olhando para as crianças ele disse: “Desculpe em ter pego a sua bola. Podemos jogar com vocês?” As crianças se olharam e disseram, “Claro, vocês dois podem jogar conosco.”

“Muito bem.” disse a fada que estava observando eles de longe. “Eles compreenderam que fazer o bem traz (um tipo de consequência) coisas boas e fazer o mal (traz outro tipo de consequência) traz coisas ruins.

Pedro e Priscila e as outras crianças jogaram o dia inteiro bola e depois todos beberam leite do pote mágico.

Depois deste dia, Pedro e Priscila nunca mais falaram palavras feias a ninguém. Aonde quer que fossem, faziam muitos amigos e dividiam o leite mágico. Eles ficaram conhecidos como as crianças de bom coração.



Perguntas e discussões:

1. Já foi ofendido alguma vez? Como se sentiu?
2. Já ofendeu alguém? Como se sentiu?
3. As palavras podem machucar mais do que arranhões?
4. As pessoas podem machucar animais, plantas e pedras, brinquedos ou móveis?
5. Como se sente quando faz coisas boas?
6. Como seria o mundo se todos tentassem não ferir ninguém?

Atividades:

1. Dramatizar esta estória.
2. Fazer desenhos desta estória.
3. As crianças podem fazer suas próprias estórias sobre crianças fazendo boas ações..





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad