



CRIATIVIDADE

MUDAR A EDUCAÇÃO, TRANSFORMAR O MUNDO

Raquel Franzim
Antonio Sagrado Lovato
Flavio Bassi
(org.)

CRIATIVIDADE

MUDAR A EDUCAÇÃO, TRANSFORMAR O MUNDO

1ª edição
São Paulo
Ashoka / Instituto Alana
2019







SUMÁRIO

PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS (07)

APRESENTAÇÃO (09)

1 COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE, ÉTICA (17)

Alguns passos no caminho de uma outra educação (18)

Carlos Brandão

Criatividade: potente catalisador para a inclusão escolar (28)

Rodrigo Mendes

Ecologia da resistência: experiências pedagógicas da Escola Vila (36)

Patrícia Limaverde

Busca de sentido como ponto de partida para a criatividade (vídeo) (44)

Anna Penido

2 O PROCESSO CRIATIVO (45)

Aprendizagem mão na massa: quando o engajamento impulsiona transformações criativas no espaço escolar (46)

Paola Ricci, Rita de Camargo e Simone Lederman

Explorando os nós do arame: aprender a navegar na complexidade e na incerteza em solidariedade com as crianças (56)

Susan MacKay

Criativas da (cons)ciência (65)

Íris Vitória, Gabriel Salgado, Maria Jilvani e Vitória Oliveira

Criatividade no dia a dia (vídeo) (75)

Renata Falletti

3 EMOÇÕES E LINGUAGENS (76)

Conexão Brasília–Manaus–Barcelona: reconhecer as crianças,
investigar concepções, reinventar a escola (77)

*Levindo Carvalho, Lucianny Matias, Maria Estela dos Santos,
Pablo Martins, Raquel Franzim, Wilma Lino e Zilene Trovão*

A teia das emoções (94)

Tairine Matzenbacher e Taís Russo

Âncora com asas (102)

Enzo Nicolau, Luana Fonseca, Mariana Reis, Mariana Santino e Sofia Reis

Aê (109)

Enzo Nicolau

O lugar do corpo na criatividade (vídeo) (110)

Rosane Almeida

4 A FORÇA DAS CULTURAS E DA MEMÓRIA (111)

Educação multicultural: nos caminhos de uma Pedagogia da Festa (112)

Renata Falleti, Robson Max e Rosângela Souza

Problemas na escola eu tenho mil, mil fitas.

Corpos e vozes numa educação intercultural (123)

Priscila Dias

No fio da memória: o CIEJA Campo Limpo e sua linha do tempo (133)

Eda Luiz, Diego Elias, Karen Carreiro e Paola Russano

A escola dos nossos sonhos (143)

Leila Sarmento

Criatividade como possibilidade de humanização (vídeo) (153)

Priscila Dias

5 DIÁLOGOS COM O PODER PÚBLICO (154)

Rede Confisco pela Paz: tecendo uma experiência criativa no território (155)

Maria Luiza Viana, Rosane Corgosinho e Sandra Vicente

O vento e a nau dos criativos: importância e riscos da BNCC (166)

Cesar Callegari

Gestão escolar em prol de processos criativos (vídeo) (172)

Rodolfo Fiorucci

PARTICIPE DESTA LIVRO, COMPARTILHE SUA EXPERIÊNCIA (173)

O **programa Escolas Transformadoras** é uma iniciativa da Ashoka, a primeira e maior comunidade de empreendedores sociais do mundo. Fruto da crença de que todos podem ser transformadores da sociedade, o programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar pessoas com senso de responsabilidade pelo mundo. Crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo.

O programa teve início nos Estados Unidos, em 2009, e, de lá para cá, espalhou-se por 35 países. Hoje, conta com uma rede formada por mais de 270 escolas, sendo 21 brasileiras. No Brasil, a iniciativa foi lançada em setembro de 2015, em correalização com o Instituto Alana, uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que conta com programas próprios e com parceiros que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância.

Após um criterioso processo de reconhecimento, as escolas são convidadas a compor uma comunidade formada por diversos atores-chave que comungam da visão de que todos podem ser transformadores. Fazem parte desse grupo empreendedores sociais e outros líderes do setor social, jornalistas, professores universitários, gestores públicos e jovens transformadores.

Essa comunidade ativadora entende a criança e o jovem sob uma perspectiva integral do desenvolvimento, em que corpo, emoção e razão não se separam, e

todos são essenciais para a constituição de pessoas livres, independentes e capazes de se relacionar de maneira empática para buscar soluções que melhorem o mundo hoje e no futuro. As experiências e trajetórias das escolas e dos demais integrantes da comunidade do **programa Escolas Transformadoras** inspiram e ajudam a ampliar a demanda social por esse tipo de educação e sociedade.

Ao reconhecer, promover e conectar Escolas Transformadoras, entre si e com comunidades mais amplas, buscamos contribuir para que as equipes dessas escolas se posicionem como líderes de uma profunda transformação no cenário educacional do país e do mundo.

Mais do que criar ou replicar um novo programa ou currículo, estamos falando de lutar por uma mudança de mentalidade e visão sobre a educação. De criar e promover, juntos, um novo marco de referência para a educação, ajudando toda a sociedade a entender que o mundo complexo e em constante mudança de hoje demanda que as crianças e jovens cresçam com a capacidade de praticar a empatia e as demais competências que os permitam ser agentes de transformações sociais positivas.

Para isso, o programa promove rodas de conversa e debates, organiza publicações, conecta e promove o engajamento de sua comunidade ativadora a parceiros, como órgãos públicos, veículos de imprensa e editoras, faculdades de educação, além de sindicatos, associações e movimentos no campo da educação, infância e juventude, para construirmos juntos um mundo de pessoas que transformam.

APRESENTAÇÃO

*Abdalaziz de Moura, David Silva, Fernando Leão,
Maria Amélia Cupertino e Raquel Franzim*

Criação, criativo/a, criatividade... O ato de criar, em sua essência, implica agir. Logo, tal como a vida, a criação é gerada pelo movimento. Desde as eras mitológicas, a criação do mundo (cosmogonia) refletia dois padrões de ação: harmônica ou conflituosa, este com maior predominância nas civilizações antigas, as quais eram submetidas não somente aos desafios dos fenômenos naturais, mas também de se organizarem enquanto grupo, sociedade. Se o conflito era então a regra para algo ser criado e desenvolvido, na atualidade não é diferente.

Frente a um cenário em que a educação ainda carece de espaços para a construção de sentido pessoal e coletivo, em que a pluralidade (liberdade) de ideias, fazeres e concepções pedagógicas se vê novamente ameaçada, a comunidade ativadora do Programa Escolas Transformadoras Brasil apostou em criar um livro a partir do exercício democrático de sua rede sobre a importância da criatividade na superação de desafios da educação e da sociedade. É este *Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo*, terceiro da série sobre valores transformadores, precedido por *A importância da empatia na educação* e *Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar*.

Esta publicação tem sua origem no Encontro Nacional realizado em agosto de 2018. Naquela oportunidade, a coordenação do programa organizou vivências sobre criatividade com o intuito de fomentar os diálogos e trocas entre sua rede. Uma dessas vivências foi uma rodada de cocriação que visava, justamente, assentar as bases para a edição deste livro. O grupo reunido na ocasião concebeu a ideia de organizar uma Comissão Editorial formada por representantes das escolas transformadoras, que trabalharia lado a lado com a coordenação do programa, além do editor convidado para facilitar o processo. Dessa comissão sairia também o grupo que escreveu esta apresentação.

Nossa primeira tarefa foi definir os temas em torno dos quais se organizariam os artigos. Para tanto, levamos em conta as contribuições da rede na avaliação das publicações anteriores do programa e os principais tópicos levantados nas rodas de conversa do encontro: a ampliação do conceito de criação para além das áreas normalmente dadas como “criativas”, sobretudo as artes; a visão da criatividade não como um dom ou qualidade individual, mas como uma habilidade para a resolução de problemas que pode – e deve – ser cultivada na escola; sua dimensão

social e cultural, política e ética; seu aspecto cognitivo e emocional e a relação com questões de autoria e autonomia.

Naqueles debates, a ausência, os desafios e a revolta diante de uma situação adversa foram vistos como geradores de processos e respostas criativas. Por outro lado, manifestou-se, tanto nessas trocas como nas discussões posteriores da comissão, uma preocupação com o risco de a criatividade ser sequestrada pela lógica do mercado, que tende a reduzi-la a um elemento que agrega valor a produtos e serviços, inclusive pedagógicos, o que pode minar sua potência emancipadora.

Definidos os cinco eixos temáticos que formam as seções deste livro, restava decidir, a partir dessas discussões, quais os autores e autoras que contribuiriam nele. Procuramos compor um leque o mais amplo possível de pessoas e coletivos que pudessem oferecer pontos de vista variados, priorizando aqueles que não haviam participado das publicações anteriores e reservando outros para o quarto e último volume da série, que se centrará no valor do *trabalho em equipe*. E assim engajamos quarenta e duas pessoas, homens e mulheres, entre estudantes, educadores, gestores de escola, profissionais do terceiro setor, pesquisadores e professores universitários. Um caldo para lá de representativo distribuído em doze cidades brasileiras, de nove estados, nas cinco regiões do país. Para fortalecer o trabalho de nossa rede de redes, ativamos também uma escola transformadora dos EUA. Nosso time ficou completo!

Carlos Brandão abre o livro com “Alguns passos no caminho de uma outra educação”, um texto provocador e poético. Colocando alguns dedos nas feridas das escolas – a lógica da competição, o tempo acelerado, a repetição... –, pede mais ousadia na concepção curricular e pedagógica. Relembra que existe uma massa invisível de pessoas que, por estar na condição de subalternidade, precisa de nosso “labor como educadores”.

Em seguida, avançando na temática da “Complexidade, interdisciplinaridade, ética” da criatividade, Rodrigo Mendes convida a pensar em uma perspectiva inclusiva da educação relatando experiências realizadas de Norte a Sul do Brasil. “Criatividade: potente catalisador para a inclusão escolar” parte de dois casos e discorre sobre o potencial criativo que existe nos jovens (com e sem deficiência) para a resolução de

problemas e o compromisso social. Além de destacar os benefícios da ação docente quando esta se dispõe a ser verdadeiramente inclusiva.

Fechando a primeira seção, “Ecologia da resistência: experiências pedagógicas da Escola Vila” apresenta a Pedagogia Ecosistêmica, desenvolvida e praticada nessa instituição de Fortaleza. No relato de Patrícia Limaverde, podemos admirar a maneira como, nessa escola, os processos criativos estão presentes em tudo, a começar do currículo, estruturado de forma transdisciplinar em torno de três “eixos de cuidados” – com o indivíduo, com o meio ambiente e com o meio social –, que é posto em prática em espaços denominados “laboratórios vivenciais”, como a farmácia viva, a horta e o pomar.

“Aprendizagem mão na massa: quando o engajamento impulsiona transformações criativas no espaço escolar” inaugura a segunda parte do livro, dedicada ao “Processo criativo”. Nesse texto, Simone Lederman, Rita de Camargo e Paola Ricci, fundadoras do Instituto Catalisador, de São Paulo, compartilham experiências realizadas junto a escolas públicas e comunitárias, nas quais aplicaram as propostas da Aprendizagem Criativa (*Creative Learning*). Nas ações “catalisadas”, vemos como imaginar soluções para problemas do cotidiano e botar a mão na massa para resolvê-los pode fortalecer o poder de criação, tanto no plano coletivo como no da autonomia pessoal.

Por sua vez, “Explorando os nós do arame: aprender a navegar na complexidade e na incerteza em solidariedade com as crianças” é desenvolvido por Susan MacKay, da Opal School, em Portland, Estados Unidos. Apresenta uma experiência muito interessante da rede internacional das Escolas Transformadoras, exemplo do dom de reflexão interativa da infância. Trata-se de uma dinâmica em que a manipulação de um simples arame dispara singulares discussões entre as crianças sobre identidade e personalidade, oferecendo à educadora uma chave para superar impasses teóricos.

Para completar a seção, “Criativas da (cons)ciência” traz uma entrevista inspiradora com um trio “porreta” de adolescentes baianas que participou do Desafio Criativos da Escola 2018, com um projeto – o Minas na Ciência – que busca dar mais visibilidade às mulheres cientistas. Íris Vitória, Maria Jilvani e Vitória Oliveira explicam

como as pesquisas que desenvolveram e suas ações de divulgação mexeram com a vida de cada uma delas e da comunidade em que se inserem, ampliando a visão de mundo e a consciência de si.

Abrindo o conjunto centrado nas “Emoções e linguagens”, temos o artigo “Conexão Brasília-Manaus-Barcelona: reconhecer as crianças, investigar concepções, reinventar a escola”, elaborado a partir de uma entrevista conduzida por Raquel Franzim, coordenadora do Programa Escolas Transformadoras, com a Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo (Brasília), representada por Pablo Martins e Wilma Lino, e o Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner (Manaus), representado por Lucianny Matias, Maria Estela dos Santos e Zilene Trovão. Levindo Carvalho, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – em uma temporada de pesquisa em Barcelona –, fecha o grupo. Essa conversa revela-se particularmente enriquecedora para o debate sobre a concepção de escola para a infância, sua relação com a comunidade e as tensões entre o planejamento e o espontâneo, entre tantos outros temas.

“A teia das emoções”, das educadoras Tairine Matzenbacher e Taís Russo, expõe uma experiência realizada na escola Amigos do Verde, de Porto Alegre. As autoras defendem – e provam na sua prática – que o autoconhecimento, o reconhecimento e a expressão de sentimentos são essenciais para um ambiente facilitador de novas formas de ser e conviver.

No texto-colagem “Âncora com asas”, cinco estudantes do Projeto Âncora (Cotia, SP) narram suas descobertas, transformações, alegrias e dores em um processo de ensino e aprendizagem da vida, dentro e fora da escola. Ezo Nicolau, Luana Fonseca, Mariana



Reis, Mariana Santino e Sofia Reis exploram, assim, o horizonte da criatividade em um viés muito pessoal, cuja topografia é perfilada pela busca de um “ser no mundo e com o mundo” mais autêntico e pleno. E temos um bônus aqui! Enzo partilha o poema “Aê”, um intenso jogo de palavras com o aprender e desaprender a ser que é o crescimento e a chegada da juventude.

Já entrando na seção voltada à “Força das culturas e da memória”, temos a oportunidade de conhecer a Escola Pluricultural Odé Kayodê, de Goiás, pelo olhar de seus fundadores, Robson Max e Rosângela Souza, e de uma ex-aluna e hoje educadora, Renata Falleti. Em seu artigo “Educação multicultural: nos caminhos de uma Pedagogia da Festa”, refletem sobre os valores que sustentam o engajamento ético e político em prol de uma educação multicultural, com destaque para o papel da “festa” nessa concepção.

“Problemas na escola eu tenho mil, mil fitas: corpos e vozes numa educação intercultural” é um incisivo artigo da professora Priscila Dias, que reivindica uma educação decolonial a partir da interculturalidade e problematiza a aquisição da escrita quando não leva em conta as *culturas da voz* de que são herdeiros os jovens afroascendentes.

Em seguida, “No fio da memória: o CIEJA Campo Limpo e sua linha do tempo” reúne importantes reflexões de Eda Luiz e Diego Elias, gestores do Centro de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo (São Paulo), ao lado de Paola Russano, coordenadora pedagógica, e Karen Carreiro, professora de Artes, em torno da construção, consolidação e expansão de uma escola que é referência mundial em educação democrática e inclusiva. A partir do relato de uma ação de resgate da memória coletiva que movimentou a comunidade do CIEJA-CL quando este completou vinte anos de existência, expõem as bases de uma cultura escolar que cultiva a expansão da liberdade e da criatividade juntamente com o senso de pertencimento e o cuidado mútuo.

Encerrando a seção, Leila Sarmento, da Escola Nossa Senhora do Carmo (Bananeiras, PB), compartilha em “A escola dos nossos sonhos” um sensível relato sobre a consolidação dos ideais da escola e, principalmente, da luta para a manutenção dos

seus valores e propósitos em meio às adversidades. Um registro histórico da constante criação-recriação de uma escola a partir da escuta atenta dos diversos grupos e do sonhar coletivo.



Em seguida, temos história da criação da Rede Confisco pela Paz, em Belo Horizonte, contada por Sandra Vicente, Maria Luiza Viana e Rosane Corgosinho. As autoras narram a intensa e conflituosa articulação social de diferentes atores, incluindo a Escola Municipal Anne Frank, na promoção da cultura da paz e defesa de direitos fundamentais daquela comunidade, em um claro exemplo em que a criatividade surge para responder a um problema que afeta a todos e gera embriões de políticas públicas.

Como fecho da seção sobre os “Diálogos com o poder público” e do próprio livro, “O vento e a nau dos criativos: importância e riscos da BNCC”, de Cesar Callegari, aborda a Base Nacional Comum Curricular sob uma perspectiva especial, a do responsável por conduzir o projeto dentro do Conselho Nacional de Educação. Em meio às polêmicas envolvendo a construção e implementação da Base, permeadas pelo receio de que cerceie a liberdade, Callegari aponta o potencial criativo que ela abriga e indica caminhos possíveis para os profissionais da educação retrabalharem democraticamente os currículos sob a nova normativa.

É interessante notar que em vários dos artigos reunidos neste livro se reivindica o lugar de Paulo Freire na educação transformadora. Longe de ser a única ou principal referência teórica das escolas aqui representadas, não é casual que, num momento em que se questiona seu legado libertário, Freire seja evocado como uma inspiração quando se fala em criatividade como princípio de ação emancipadora da consciência e da autonomia. O patrono da educação brasileira defende que é fundamental nos processos pedagógicos um pensamento pensante, não um pensamento pensado. Nesse sentido, nosso livro é mesmo muito freiriano, pois provoca essa atitude. Os textos aqui reunidos não são caixinhas de certezas e convicções absolutas. São movimentos, são experiências *das* pessoas feitas *com* as pessoas. Freire é muito questionado também por isso: por convidar sempre a olhar de novo, a ler com mais

profundidade e crítica, a reconhecer a dialética da experiência com seus sujeitos. É movimento, não estagnação.

Não pretendemos oferecer aqui respostas nem fórmulas prontas, mas instigar leitores e leitoras a refletir e sair da zona de conforto. Sim, este livro também convida à ação! Os caminhos inventados, as soluções criadas, as infinitas maneiras de ser, estar, conviver e participar deste mundo estão presentes nas reflexões e experiências, dentro ou fora da escola, narradas na publicação.

Esperamos que você aprecie os textos e se sinta inspirado/a a compartilhar seus pontos de vista, experiências e militâncias para engajar mais pessoas em uma educação na qual empatia, protagonismo, trabalho em equipe e criatividade sejam valores para as transformações positivas que todo estudante, educador, gestor escolar e família é capaz de provocar.

Se você se reconhece nesse movimento, sinta-se também convidado/a a dividir suas experiências e reflexões conosco. Ao final do livro, há um campo aberto para esse registro, que será compartilhado periodicamente pelo programa em suas redes.

1. COMPLEXIDADE, TRANSDISCIPLINARIDADE, ÉTICA



Alguns passos no caminho de uma outra educação

Carlos Brandão

Sabemos que, em grande medida, são decretos e normas de “políticas públicas” o que move boa parte da educação que praticamos. No entanto, podemos acreditar que em nossas mãos e mentes de professoras e professores está muito do que dia a dia, entre a sala de aula e outros cenários do trabalho de ensinar-e-aprender, podemos ousar compartilhar com nossos estudantes. Abaixo estão apenas algumas ousadas e viáveis sugestões.

1 Podemos descolonizar a educação da pedagogia e, mais ainda, do pedagogismo isento de diálogo com outras maneiras de sentir, pensar e praticar a vocação de ensinar-e-aprender. Podemos ousar o não permitir que a educação seja pensada apenas como algo que existe entre a ciência e a técnica. Podemos relativizar o seu teor dominante de uma tardia e limitante escolha centrada no didático-científico – aquilo que se resolve no “prosaico”, lembrado por Edgar Morin – em nome de uma vocação equilibradamente também dialógico-poética. Ou mesmo *poiética*, como em Humberto Maturana. Podemos aprender a *poietizar* a educação e *poetizar* a escola.

2 Ousemos des-apressar o aprender. Saibamos retardar o que-saber-para-fazer em nome do como-viver-para-ser. Dar mais e melhor tempo a lentas e humanizadas progressões escolares, e abrir mais momentos ao poético por oposição ao prosaico; ao devaneio por oposição ao conceitual (como em Gaston Bachelard); ao amorosamente dialógico, por oposição ao egoisticamente monológico; ao *poiético* = a construção da poesia-de-si-mesmo na pessoa de cada aluna/o, por oposição ao *pragmático* = a mera instrução do indivíduo para produzir apenas... coisas.

3 Podemos recriar o direito ao imprevisto, ao imprevisível, ao criativo, remando contra o pré-estabelecido, o previsto, o previsível. Conspirar contra a mecanização do ensinar, como aquela que se estabelece em cima de programas de curso rigidamente pré-montados e empacotados. Saibamos retomar as aulas e diálogos criados a partir de roteiros fluidos a serem construídos no próprio momento da aula ou da fala.

Ousemos relativizar o primado crescente das aulas *datashow* e aprender a utilizar criativamente os aportes da informática, em nome de um saber criativo e elaborado

no momento do ensinar-aprender. Um *com-saber* com pleno direito ao improviso de parte do professor e de alunos.

Assim, poderemos redescobrir como retomar a aula em que a fala de parte a parte constrói o seu próprio saber, ao invés de reduzir-se a um repetitivo empilhamento de informações prontas e não aberta à criação do debate e da descoberta do sabor do saber no acontecer do ensinar e aprender.

4 Tenhamos a coragem de abolir ou reduzir tanto quanto possível as competições e as concorrências. A escola não é um estádio nem a educação é uma olimpíada. Colocar muito em segundo plano, ou mesmo eliminar as competições e, sobretudo, as “ranquicisações”, em nome de uma escola de partilhas e de construções coletivas, solidárias e não comparáveis em termos de escalas e hierarquias.

Saibamos relativizar a individualização competitiva, em favor de uma individuação cooperativa. Saibamos abolir ou reduzir as premiações excludentes (nos pódios sempre só cabem três), os “quadros de honra”, os “primeiros colocados” e o silêncio a respeito de “todos os outros”.

Quando será que a escola e a educação irão atribuir valores e prêmios para os mais solidários, os mais “abertos-ao-outro”, os mais cooperativos e capazes de dialogar em e entre equipes, em lugar dos solitários obcecados por seu exclusivo desempenho individual e por suas medalhas?

Afinal, queremos produzir homens-máquina para os poderes do mercado ou pessoas humanas para a construção de uma sociedade generosamente humanizada?

5 Podemos repensar a pedagogia como a arte de criar, gerar, partilhar e fazer circular saberes. Como o território do encontro aberto a desafiar pessoas e grupos de pessoas a aprender e integrar conhecimentos, e acolher informações apenas de forma complementar e acessória à construção pessoal e coletiva de saberes. Não esqueçamos que aprender é criar saberes junto-com-o-meu-outro, para depois interiorizar a minha parte pessoal de um *com-saber* solidariamente construído.

Retomar a trajetória que vai da informação (o que se adquire e acumula manual e instrumentalmente sem reflexão e partilha) ao conhecimento (aquilo que se interioriza através de diálogos reflexivos e críticos com outros) e chega finalmente ao saber (aquilo que se cria apenas em situações de partilha e que flui entre todos, sem ser posse de ninguém).

6 Portanto, ousemos re-centrar o processo do ensino-aprendizagem no “acontecer do aprender”, recolocá-lo no interior da vida de equipes e na experiência pedagógica do criar-entre-nós. Transformar a sala de aula e a turma de alunos em uma comunidade aprendente. Uma pequena e viva comunidade centrada no trabalho da pessoa-com-os-outros, e não no esforço egoísta do indivíduo-contra-os-outros, à margem da equipe, da turma, da pequena e ativa comunidade que sabe o que aprende... e que aprende o que constrói.

7 Podemos re-vivenciar a experiência do aprender como um trabalho realizado também sobre a reminiscência, sobre a lembrança do vivo e do vivido, sobre a memória do partilhado em interação com o que está acontecendo aqui e agora.

Saibamos trabalhar para que o foco do ensinar-aprender parta não apenas de um concreto-abstrato dominado pelo professor e subordinado à rotina de um programa, mas que seja algo vivo e rememorado em e entre situações pessoais e interativas vividas e pensadas pelos alunos a partir da experiência de momentos-foco de vidas cotidianas.

Se isto tem sido experimentado há muitos anos com terapias que pretendem partir do e atingir o âmago da vida interior de pessoas, por que não fazer o mesmo com a educação? Pois estamos pensando aqui em uma educação que somente pode pretender ser integral e transdisciplinar se tomar como um ponto de partida o núcleo pessoal-e-dialogável de cada um e de todos os seus participantes.

Mas, para tanto, é preciso lembrar que, qualquer que seja a pessoa-aluno que tenho diante de mim, estou frente a uma fonte pessoal, única, sagrada e irrepetível de suas próprias vivências, experiências, sentidos, sensibilidades e saberes.

Compreendido de dentro para fora e a partir de si mesmo, o “pior de meus alunos” é um sábio-de-si-mesmo.

8 Sem temor algum, saibamos recolocar o foco da educação naquilo que até há algum tempo costumávamos chamar de “espiritualidade”, de “vida interior”; de “busca pessoal e interativa do bem, do belo e do verdadeiro.

Por que será que estes profundos e ancestrais valores da trajetória da humanidade no planeta Terra parecem hoje algo “do passado” em tempos em que a eficácia do momento, a superficialidade competente e a descartabilidade de tudo e de todos parece a cada momento colonizar mais espaços de nossa própria... vida interior?

9 Saibamos relativizar muito a tendência crescente a funcionalizar a educação para capacitar o competente-e-produtivo, em nome de nossa vocação de educadores, centrada no re-humanizar a educação para formar o consciente-criativo.

Ousemos recolocar no foco da educação o diálogo constante da comunidade aprendente com não apenas a informação útil e disponível – como o “inglês funcional”, para aprender a falar com máquinas e com empresários – em nome de um saber transbordante e desafiador – como aprender inglês para ler Shakespeare e Robert Frost.

Podemos dedicar menos tempo a lidar com fragmentos de poesia-instrumental para ensinar gramática-funcional a estudantes apressados, e dedicar mais tempo-vivo-na-escola para trabalhar gramáticas-profundas e filosofias das ideias, para criar leitores atentos e fervorosos de Cecília Meireles, de Clarice Lispector, de Marilena Chauí e de João Guimarães Rosa.

10 Aprendamos a realizar de fato, e não apenas nas teorias dos simpósios e congressos sobre transdisciplinaridade, interações e integrações de igual para igual entre a arte, a filosofia, a espiritualidade e a ciência.

Saibamos criar currículos em que a música recobre o seu lugar na sala de aula e dialogue por igual com a matemática; a dança dance com a geografia e ambas criem

territórios de vida, e não de informações sobre a vida. Deixar que a poesia seja um dos motivos de se ensinar a “língua pátria”.

Se necessário, podemos aprender com Leonardo da Vinci, Gaston Bachelard, Roland Barthes, Antonio Candido, Heitor Villa-Lobos que a arte não é um saber ocioso destinado às horas de recreio, ou de atividades paraescolares. Ela é um outro saber. Ela poderá vir a ser um saber tão humanamente profundo quanto o conhecimento das ciências. Ciências que, quanto mais se fazem densas e desafiadoras, tanto mais se aproximam do mistério, da filosofia e da arte.

Tenhamos a coragem de abolir ou reduzir tanto quanto possível as competições e as concorrências. A escola não é um estádio nem a educação é uma olimpíada.

11 Ousemos levar as integrações-interações entre saberes para além do meramente “transdisciplinar”. Assim abrir-nos ao todo e ao complexo da “sabedoria do mundo”. Levar a sério a proposta (sempre incipiente, sempre aos pedaços) de uma educação multiculturalista a um ponto-limite. A um lugar de efetiva fronteira-de-diálogo entre os saberes-de-ciência (ocidental e acadêmica) e os saberes-outros. Todos os outros saberes.

Podemos realizar isto a partir do pressuposto de que qualquer outro saber vindo de qualquer outra cultura é não tanto uma “forma curiosa e interessante de pensar e viver”; ele é, em-si-mesmo e para-nós uma outra fonte original, interativa e complexa de lição do mundo e da vida. Outros saberes, outras sensibilidades, outras criações culturais de compreensão do humano, da vida e do mundo em que a vivemos, apenas diferentes, mas em nada desigualmente “menores” do que o que culturas eruditas do Ocidente produziram.

Os saberes de Cambridge e Nova York ameaçam mais a nossa felicidade e a nossa sobrevivência do que o dos Aymara e dos Guarani.

12 A partir do aporte de saberes de tradições “de longe”, aprendamos a aquietar um tanto mais a educação, a serenar a pedagogia e a pausar a didática.

Talvez o agito das salas de aula e a violência das escolas diminua com a inclusão de momentos de “nada fazer” na escola. Momentos de criativa serenidade em que é dado a tudo e a todos o direito de estar-na-sua, serenamente meditando ou aprendendo com aulas de tai chi. Aulas em que ninguém compete com ninguém, mas cada um se harmoniza em conjunto com outros. Trazer para o centro da escola práticas destinadas a tranquilizar o espírito e a serenar o corpo de dentro para fora.

Será que boa parte do que torna nossas aulas “agressivas” e as nossas escolas “violentas” não virá do fato de estarmos trazendo para dentro da escola a mesma lógica, a mesma pressa, a mesma competitividade exaustiva, a mesma ética (ou pseudoética) e a mesma sensibilidade do competitivo-competente de um mundo-de-mercado que nos coloniza e que dia a dia ameaça colonizar todas as esferas entre a sociedade e a educação, entre a educação e a escola, entre a escola e cada uma de suas habitantes?

Estejamos atentos a não transformar uma educação integral em algo que, ao invés de integrar pessoas criativas, desintegre ainda mais indivíduos agitados através de um acúmulo “em tempo integral” de atividades sucessivas, apressadas e competitivas.

13 No seu sentido mais radicalmente humano, e por isto mesmo mais transformador, saibamos recolocar a política no centro do que se vive na escola. Em primeiro lugar, política com o sentido de cuidado da *polis*. Quando falamos em educação cidadã, ela é isto: o aprendizado vivido e vivenciado da corresponsabilidade pela gestão coletiva e amplamente participativa nos destinos de grupos humanos locais, de comunidades, da cidade, da nação e de todo o mundo.

Em segundo lugar, política como partilha do processo de transformar pessoas – o “conscientizar”, em Paulo Freire – para criar, também a partir da escola e desde a infância, seres humanos com um sentimento e um saber de liberdade e de autonomia, logo, de partilha, participação e cogestão ativa e solidária de processos de transformação de nossos mundos de vida e de destino.

Lembremos: a educação não muda o mundo; a educação muda pessoas; pessoas mudam o mundo.

14 Assim, retomemos a ideia de destinar uma educação humanista e radicalmente integral à vocação de formar sujeitos conscientes-cooperativos para a transformação humanizadora da sociedade, e não sujeitos competentes-competitivos para a reprodução da lógica e do poder do mercado, do capital.

Uma educação para além do meramente “inclusivo”. Uma educação voltada com prioridade, ainda e sempre (ou até quando for preciso), a serviço dos “deserdados da Terra e da terra”. Uma educação esquivada aos poderosos e voltada aos pobres, aos excluídos, ao povo e nossos povos, enfim. Que o nosso labor como educadores esteja preferencialmente dirigido a eles.

15 Aprendamos a fazer retornar a escola e a educação a práticas do cotidiano que em suas diferentes escalas remam contra os saberes, valores e poderes do capitalismo e do mero mundo dos negócios. Associar a educação integral a processos conduzidos por movimentos sociais e populares de frentes de luta contra a desigualdade, a exclusão, a acumulação de riquezas, a exploração do trabalho e da pessoa que trabalha.

Ousemos abrir a escola, primeiro, para os seus “territórios-do-entorno”, aquilo que gosto de chamar de comunidade de acolhida, o lugar mais sociocultural do que meramente geográfico em que a escola está inserida.

Depois, saibamos acolher em seu interior e dialogar com antigas e novas modalidades de viver-a-vida, como a economia solidária, a simplicidade voluntária, as frentes populares de ação social.

16 Saibamos ousar dar saltos e saltar voos para além-de. E saibamos começar esta ousadia poético-pedagógica por desvestir uma educação integral das máscaras em que ela aparece como “escolas em que os alunos ficam o dia inteiro”. Ou como algo que apenas de leve humaniza e integra valores e fatores de uma educação dominada pela lógica do mundo dos negócios e destinada a reproduzir e reforçar o poder do capitalismo.

A partir das práticas do cotidiano, pensar os termos concretos e a prática de educações libertárias, de uma educação em busca de construção de si mesma como lugar de criação de formas novas e renovadoras de solidariedade interativa e de um socialismo de fato humanista e humanizador.

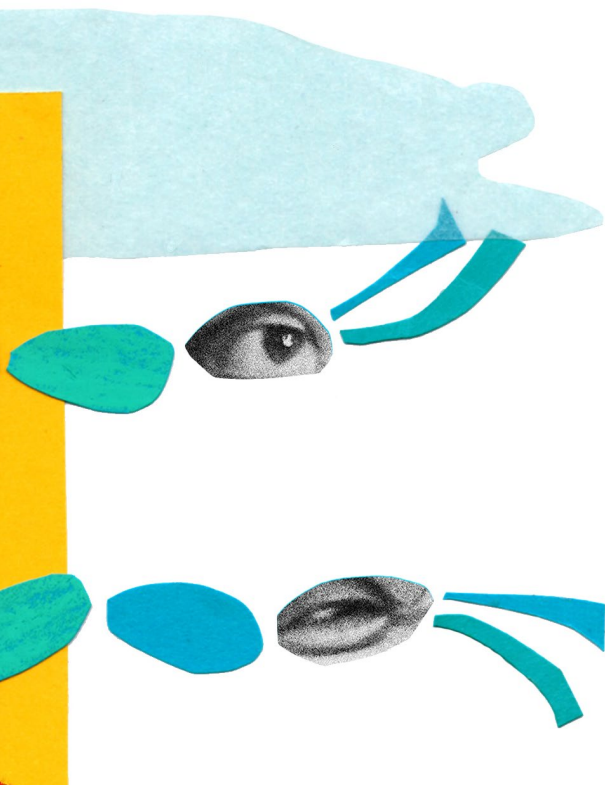
17 Saibamos retomar a educação a uma vocação de fato mais culturalmente “natural”. Em um tempo em que as telas e as conexões eletrônicas parecem deslocar a realidade do mundo da vida do vivencial para o virtual, ousemos aprender a retomar os caminhos de genuínas experiências-de-partilha-da-natureza.

Talvez tenha chegado o momento de pensarmos – entre tantas teóricas inovações didáticas – se a escola não deveria voltar-se mais a ser parecida com um acampamento de escoteiros do que com um laboratório de internautas.

18 Enfim lembremos com Sartre que “uma coisa é o que fizeram de nós, e outra coisa é o que fazemos do que fizeram de nós...”.

Partir da ideia de que na verdade, se quisermos, somos e seremos nós e os nossos educandos-herdeiros aqueles a quem cabe a continuidade e a densidade do trabalho de transformarmos as nossas vidas, os nossos destinos e os mundos cotidianos e de história, em que partilhamos nossas vidas e destinos.

19 Lembremos, enfim, que somente haverá “um outro mundo possível”, quando, passo a passo, existir em nós e entre nós um outro ser humano possível. E este outro ser humano mais humano e humanizador somente existirá quando soubermos criar uma outra educação possível, poeticamente humana e humanamente integral. E todos estes “possíveis” dependem de nós mesmos e de nós mesmas, muito mais do que nós próprios/as imaginamos.



Carlos Rodrigues Brandão é poeta, antropólogo, educador e militante ativista da educação popular. Graduiu-se em Psicologia pela PUC-RJ e tornou-se antropólogo em 1974, através do mestrado em Antropologia pela UnB. Realizou estudos de doutorado em Ciências Sociais pela USP e depois tornou-se professor livre-docente pela Unicamp, onde lecionou de 1976 até 1997. Continua vinculado a esta universidade como professor colaborador junto ao programa de pós-graduação em Antropologia e ao doutorado em Ciências Sociais. Fez os seus estudos de pós-doutorado junto às universidades de Perúgia, na Itália, e de Santiago de Compostela, na Espanha. Atualmente é professor colaborador do mestrado em Tradições Culturais do Cerrado, da Universidade Estadual de Goiás. Publicou cerca de cem livros, boa parte deles sobre educação popular e método Paulo Freire. Todos podem ser acessados gratuitamente em apartilhadavida.com.br. E-mail: carlosdecaldas@gmail.com.

Criatividade: potente catalisador para a inclusão escolar

Rodrigo Mendes

Dê aos alunos algo para fazer, não algo para aprender; e o ato de fazer é como o incentivo a pensar; a aprendizagem resulta naturalmente.

John Dewey

“Como farei para ensinar física ao André?”, perguntou-se Bruno ao receber seu novo aluno. André era cego e acabara de integrar uma das turmas do Ensino Médio na escola Professor Nagib Coelho Matni, situada na periferia de Belém do Pará. Bruno decidiu apostar na capacidade criativa dos seus estudantes para encontrar respostas. Como falar sobre luz, cores e formação de imagens para quem não enxerga? Esse foi o desafio assumido pelos adolescentes que, ao debaterem possibilidades, decidiram produzir materiais que favorecessem a compreensão sobre conceitos da óptica por meio do tato.

Depois de se dividirem em pequenos grupos, o primeiro passo foi pesquisar na internet o que já existia no campo do ensino da física para pessoas com deficiência visual. Ao se aproximarem do trabalho de especialistas como Eder Pires de Camargo, Jorge Adonai Coelho Brasil e Simone da Graça de Castro Fraiha¹, os estudantes ampliaram seu repertório sobre o uso de recursos não visuais e partiram para a fase de criação dos materiais. Tinham como premissa usar insumos recicláveis e de baixo custo. Além de participar de um dos grupos, André ficou responsável por testar a qualidade de cada produto, avaliando se correspondiam ao objetivo de propiciar o entendimento de fenômenos ópticos sem que fosse necessária a visão

1. Todos físicos que se dedicam ao tema: Eder P. Camargo, professor da Universidade Estadual Paulista (Unesp), foi a primeira pessoa cega a conquistar o título de livre-docência no Brasil e é considerado uma referência no assunto; Jorge A. C. Brasil, professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), explorou a questão em seu trabalho de conclusão de curso “Propostas de ensino de física para alunos com deficiência visual” (2004); Simone Fraiha, também professora na UFPA, tem entre suas principais linhas de pesquisa as abordagens inclusivas para o ensino de física.

Para o ensino da formação de imagens em espelhos planos, por exemplo, os alunos criaram uma “maquete” com uma base quadrada de madeira, sobre a qual foram colocadas duas bonecas idênticas, frente a frente, em extremidades opostas. A base foi dividida por uma placa de acrílico, fixada verticalmente no centro da maquete. Uma boneca representava o objeto real e a outra a imagem virtual formada no espelho plano. Como forma de simular os raios de luz entre o objeto e a imagem, os estudantes conectaram as bonecas por meio de quatro linhas de crochê, amarradas em diferentes partes do corpo. Tais linhas atravessavam o acrílico por meio de furos. Chamou a atenção de Bruno a sofisticação e a eficiência do material inventado pela turma. Soluções com o mesmo nível de complexidade foram produzidas para aulas sobre refração, dispersão da luz, formação das cores, composição da luz branca e formação de imagens no espelho côncavo.

É importante citar que essa experiência² levou os estudantes a transcenderem as fronteiras da física e se interessarem por temas candentes da vida contemporânea, como igualdade e respeito. Uma das indagações era “quem deveria se responsabilizar por garantir que André aprendesse Física? O Estado? A escola? A família?”. Na busca por subsídios, fizeram pesquisas, leram artigos, assistiram a reportagens. Enfim, desenvolveram ações que denotam um processo genuíno de apropriação do conhecimento, que dialoga com o pensamento de Dewey citado na epígrafe.

Durante o desenvolvimento desse projeto, Bruno procurou estimular os alunos a serem os protagonistas da sua aprendizagem, aguçando sua curiosidade e um olhar de pesquisador, tanto no plano individual, como no coletivo. Segundo ele, “da concepção à confecção dos produtos educacionais, todo o processo criativo foi conduzido por eles”.

O caso relatado acima evidencia a importância da criatividade como uma competência a ser desenvolvida no ambiente escolar. Além disso, ilustra o enorme potencial

2. Todas as experiências mencionadas neste artigo foram publicadas e podem ser acessadas no portal www.diversa.org.br.

de engajamento dos jovens, quando convidados a formular propostas relacionadas a causas sociais, como a inclusão de pessoas com deficiência. Cabe lembrar que uma das dez competências³ gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, documento concebido para nortear a criação dos currículos adotados pelas redes de ensino básico do Brasil, refere-se diretamente a esse assunto. Dada sua relevância, será que é possível identificarmos condições essenciais para que a criatividade floresça?

Em 2010, ao visitar a sede do Project Zero⁴, saí surpreso com a qualidade do acervo de pesquisas sobre a criatividade humana produzido por essa organização. Grande parte delas elegia os fenômenos observados em crianças que experimentavam o fazer artístico como objeto de estudo. De acordo com Howard Gardner, um dos fundadores do projeto, a infância é espontaneamente permeada pela capacidade de criar. Muitos artistas, como Pablo Picasso, já haviam relatado essa percepção. Nesse sentido, no papel de educadores, precisamos perseguir formas de manter vivas a mente e a sensibilidade das crianças. Ao invés de impor percursos engessados, que enfatizam a memorização de certas informações, as escolas deveriam estimular também a criatividade, em todos os níveis de ensino. Para que isso seja possível, Gardner destaca alguns ingredientes que considera imprescindíveis, como desafiar os estudantes para a solução de problemas, expô-los ao risco e tolerar erros. Segundo ele, se não formos instigados, dificilmente teremos a chance de ser criativos.

3. Segunda competência geral da BNCC: “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”.

4. Fundado pelo filósofo Nelson Goodman na Harvard Graduate School of Education, o Project Zero nasceu em 1967 como uma organização focada na compreensão da aprendizagem através das artes.



Parece-me haver hoje certo consenso de que a reprodução dos padrões de ensino que preponderaram no mundo ao longo dos últimos séculos são insuficientes para que viabilizemos uma educação inclusiva. Na verdade, são incompatíveis com essa concepção de ensino e dificultam o acolhimento de crianças e adolescentes destoantes da fantasiosa ideia do “aluno normal”, e que por isso geram maior estranhamento. Deparamo-nos, portanto, com a urgência do desprendimento do modelo da “receita pronta” (o *one-size-fits-all*) e do investimento na diversificação das práticas pedagógicas. Logo, ao falarmos sobre a importância da criatividade, não nos referimos somente aos estudantes.

Em 2016, tive a oportunidade de conhecer de perto um projeto de educação física inclusiva criado pelos educadores da escola Terezinha Souza, também situada em Belém. Dentre os 750 estudantes que frequentavam o ensino fundamental nessa instituição, doze tinham algum tipo de deficiência ou transtorno do espectro autista. Provocados a repensar as modalidades esportivas convencionais a partir do objetivo de garantir que toda criança participasse das aulas, os professores Itair (Educação Física), Nazaré (Artes) e Lena (Atendimento Educacional Especializado) escolheram o tênis como ponto de partida. Ou seja, o projeto nasceu com uma preocupação de envolver profissionais de diferentes disciplinas, que contaram com o apoio da coordenação pedagógica. Para introduzir o tênis aos estudantes, a equipe apresentou vídeos sobre a versão tradicional e a modalidade em cadeira de rodas. Em seguida, os alunos foram convidados a construir raquetes e bolinhas com materiais do cotidiano escolar (pedaços de papelão, papéis, fita-crepe etc) e a vivenciar os movimentos desse esporte.

Com a intenção de explorar o tema da sustentabilidade, a equipe levou o grupo para visitas ao projeto Oikos, iniciativa do Instituto Federal do Pará voltada à propagação da cultura de reciclagem. Nessas ocasiões, os estudantes puderam confeccionar raquetes com materiais reutilizáveis, como isopor e garrafas plásticas, e participar de atividades teatrais relacionadas à educação ambiental. Visando adequar o espaço físico da escola, os professores orientaram os alunos a dividir a quadra de esportes em “miniquadras”, por meio de marcações de giz no chão. Esse arranjo tinha como

objetivo permitir que várias pessoas pudessem jogar ao mesmo tempo. As redes foram produzidas com sisal e nylon, fixados em tubos de PVC que foram encaixados em pneus oferecidos por uma mecânica do bairro.

No papel de educadores, precisamos perseguir formas de manter vivas a mente e a sensibilidade das crianças.

Batizado de minitênis, o jogo era praticado por duplas. As regras foram flexibilizadas para garantir que todos conseguissem participar. Por exemplo, valia sacar de diferentes formas, de qualquer lugar da quadra, e a bola podia quicar quantas vezes fossem necessárias para o aluno alcançá-la. Em vez de se preocupar com a contagem dos pontos, os estudantes concentravam sua atenção na realização dos movimentos, cada um de acordo com sua singularidade. A substituição do aspecto competitivo por uma abordagem cooperativa resultou no entusiasmo, na diversão e numa maior união do grupo.

Vários aspectos exemplares saltam aos olhos quando refletimos sobre esse projeto: a abordagem multidisciplinar, que agregou saberes de diferentes áreas do conhecimento; a perspectiva educacional que explora o território e ultrapassa os muros da escola, refletida na articulação feita com a Oikos; a coerência com que cada etapa foi planejada, demonstrando uma clareza da equipe sobre princípios de uma educação que valorizar as diferenças. Somada a essas qualidades, merece um reconhecimento especial a notável capacidade criativa dos professores, manifestada na invenção do minitênis.

Tenho observado essa virtude em escolas das cinco regiões do país. Em Belford Roxo (Rio de Janeiro), uma professora desafiada a ensinar as fases da lua para uma turma bastante heterogênea criou dinâmicas usando uma representação do sistema solar construída com bolas de isopor, um celular e um pau de *selfie* por um time de *makers*. Em Fortaleza (Ceará), a equipe produziu um musical baseado na história do Rei Leão, onde o protagonista foi interpretado por uma criança com transtorno do espectro autista. Em Cuiabá (Mato Grosso), a equipe conseguiu promover discussões sobre temas complexos, como a diferença entre o paradigma da integração e o paradigma da inclusão, a partir de um contexto de discriminação que emergiu dos próprios estudantes. Em Belo Horizonte (Minas Gerais),

o professor de inglês soube driblar dificuldades de socialização de alguns adolescentes ao identificar a paixão de um deles por música e utilizar letras de sua banda preferida para o ensino da gramática. Em Cianorte (Paraná), os educadores criaram um amplo conjunto de ações voltadas à discussão de preconceito e *bullying* que contemplaram seis disciplinas e propiciaram aos alunos a oportunidade de exercerem o papel de formadores de seus colegas.

Além da capacidade inventiva, essas várias experiências compartilham uma característica extremamente relevante: beneficiaram todos os estudantes, ou seja, promoveram uma educação melhor para cada um. Interessante notar que os ingredientes apontados por Gardner como favorecedores da criatividade dos educandos parecem fazer sentido também para os docentes. Especialmente as situações-problema trazidas pelo desafio de acolher a diversidade. Além desses, será que algum outro fator pode ser considerado comum às experiências citadas anteriormente?

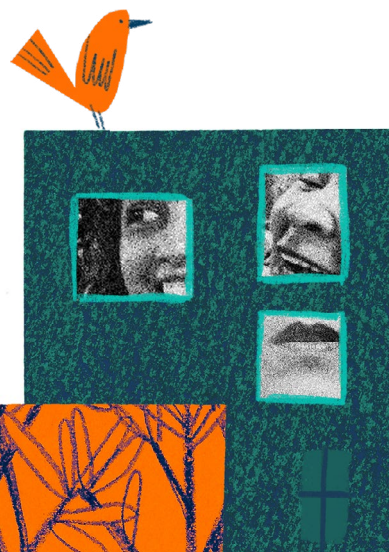
De acordo com Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo que dedicou grande parte de suas pesquisas ao entendimento da criatividade, para que ela se traduza em ações concretas, o ambiente em que seu autor está inserido precisa, em algum nível, desejar ou defender as novas ideias propostas. Ou seja, essas ideias precisam ser percebidas como úteis e valiosas. Esse pensamento vai ao encontro da minha constatação



de que a atitude dos gestores escolares é também um elemento decisivo para que a escola se abra a inovações. Nos casos mais emblemáticos de educação inclusiva que conheci até hoje, a direção expressava um nítido compromisso com a garantia do direito dos estudantes com deficiência e exercia uma liderança capaz de reverberar essa agenda para toda a comunidade. Em certas ocasiões, o próprio gestor demonstrava ser criativo na forma como articulava soluções com sua equipe, com o entorno e com o poder público.

Vivemos um momento em que criatividade deixou de ser um tema estratégico apenas para quem atua em áreas como ciência, tecnologia, comunicação e entretenimento. Criatividade é hoje um tema substancial para muitos outros universos, como o da escola. E para que ela tenha condições de aflorar, precisamos inserir no cotidiano das instituições de ensino, de forma intencional, desafios que engajem o aluno, o educador e o gestor. Isso corresponde a garantir espaço para o risco, para o erro e para a inovação. A escola para todos, aquela que sonhamos, só vingará se assumir a criatividade como um potente catalisador para o cumprimento de sua nobre missão.

Rodrigo Hübner Mendes tem dedicado sua vida a garantir que toda pessoa com deficiência tenha acesso à educação de qualidade na escola comum. É professor e pesquisador sobre educação inclusiva, membro da rede de empreendedores sociais Ashoka, da comunidade ativadora do Programa Escolas Transformadoras e do Young Global Leaders (Fórum Econômico Mundial). Há vinte e cinco anos, fundou o Instituto Rodrigo Mendes, que desenvolve pesquisas e programas de formação em diversas partes do mundo. E-mail: rodrigo@rm.org.br.



Ecologia da resistência: experiências pedagógicas da Escola Vila

Patricia Limaverde

Observamos com atenção o mundo globalizado e globalizante, com sua ideologia própria que penetra as estruturas sociais, pasteurizando as diversas culturas e tradições dos países que atinge, normatizando valores fundamentais de suas sociedades, homogeneizando a linguagem e a conduta dos indivíduos. Cada vez mais, a economia revela-se a força que direciona as instituições sociais. No caso da instituição escolar convencional, propagam-se nela e através dela códigos sociais que retroalimentam o automatismo das sociedades com foco no mercado.

Características como o currículo disciplinar fragmentado e descontextualizado, a organização dos alunos em espaços de confinamento, a formação de professores também fragmentada e descontextualizada, a pressão por resultados não somente em cima dos alunos, mas também dos professores, entre muitos outros aspectos, tendem a potencializar o caráter utilitarista da escola, que exige assumir como foco principal a formação de indivíduos atomizados e voltados a cumprir metas e prazos.

Mais do que transmitir qualquer conteúdo disciplinar, essa escola ensina um modo de operar no meio, isto é, perpetua os códigos estruturais da nossa sociedade moderna fragmentada e fragmentadora.

Usualmente, habilidades como autonomia de pensamento e criticidade, criatividade e convivência na diversidade não são desenvolvidas na escola. Ao contrário, as estruturas curriculares, a arquitetura das salas de aula e da escola como um todo, os objetivos e métodos de avaliação e a própria rotina escolar incorporada como um hábito compartilhado por todos são características-padrão da escola convencional que restringem o desenvolvimento daquelas habilidades.

Atitudes como subordinação à autoridade, conformismo, competição, discriminação, consumismo e a disposição de explorar o semelhante e utilizar os recursos naturais de forma imprudente costumam ser ensinadas na escola. A efetividade desse aprendizado é, curiosamente, muito maior que a de conteúdos disciplinares.

No âmbito coletivo, indivíduos “letrados” dessa forma compõem uma sociedade voltada para a competição, a exploração e o consumismo, para a discriminação e



estratificação social. Nesse contexto, a visão disciplinar fragmentada priva o indivíduo do desenvolvimento de uma visão sistêmica e relacional – que lhe permitiria enxergar o todo sem deixar de ver cada parte que o integra, que o habilitaria para o convívio social pleno – e prima por sua atomização. O indivíduo não percebe a interdependência inerente à condição humana, tanto biológica quanto cultural. Com isso, alimenta-se a desconfiança nas relações sociais, a competição e a vigilância do outro, abrindo ainda mais espaço para critérios de valoração estranhos à própria cultura. Assim, o que numa comunidade tradicional era compartilhado por todos os membros passa a ser deixado de lado em prol de critérios de valoração hegemônicos, de validade genérica, ditados pelo imperativo da mais rasteira eficácia econômica.

Sem uma educação libertadora, como Paulo Freire nos diz, que fomenta o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da convivência na diversidade, a democracia acaba por se fragilizar e os saberes tradicionais, as artes e manifestações culturais específicas tornam-se voláteis.

Atualmente o Brasil vive um momento histórico em que direitos humanos básicos, como o da livre expressão, estão ameaçados. Mas não podemos esquecer que todo evento histórico é coconstruído. Uma pessoa sozinha não faz uma revolução, não proclama uma guerra, não liberta uma nação, não impõe uma ditadura. Todas as nossas ações individuais são socialmente construídas e, ao mesmo tempo, a deriva histórica de uma sociedade é realizada também por seus indivíduos. A educação está no centro desse contínuo sociedade-indivíduo: as escolhas coletivas e pessoais têm muito a ver com os valores e condutas propagados e incentivados na escola.

A partir dessa compreensão, do incômodo diante da expansão de um modelo educacional conformista e homogeneizador, a Escola Vila propõe a pedagogia ecossistêmica.

Fundada em 1981 na cidade de Fortaleza, a Vila percebe-se como um sistema social enredado em outros, partindo da ideia de que não há sistema social neutro. Escolas convencionais que não se engajam de forma clara, propositiva, crítica e contextualizada, que possuem somente o objetivo de cumprir currículos disciplinares

gradeados, trabalham, mesmo que de forma involuntária, para a manutenção de uma sociedade passiva, acrítica e amorfa. Contra essa corrente, a Escola Vila promove uma visão imbricada e consciente do papel do sistema social educativo como promotor da propagação de condutas, buscando o desenvolvimento da autonomia de pensamento, da criatividade e da convivência na diversidade. A transdisciplinaridade, o pensamento complexo e a visão sistêmica formam seu arcabouço teórico da pedagogia ecossistêmica.

A transdisciplinaridade parte do entendimento de que há um currículo oculto para além do que as fronteiras disciplinares delimitam. Abre-nos à emergência de uma confluência entre os saberes das artes, das tradições e das ciências. Alerta-nos para o fato de que nenhuma cultura se encontra em um patamar privilegiado no qual possa autoproclamar-se “superior” a outra. A transdisciplinaridade ressalta a importância da corporeidade e do imaginário no currículo e na produção de conhecimento e questiona a hiperespecialização disciplinar.

O pensamento complexo implica uma abordagem que permite perceber as cegueiras do conhecimento. Sob o enfoque de uma visão sistêmica, a complexidade leva em consideração as relações entre o todo e suas partes, de forma a compreender que o todo pode ser, ao mesmo tempo, maior e menor que a soma das partes. É também a partir da complexidade que consideramos a circularidade, a recursividade, a dialogia e o princípio da auto-eco-organização na construção do conhecimento.



Contemplando essas abordagens, a Vila compromete-se, desde sua intenção original, a consolidar e propagar um modo de pensar, atuar e construir mundos compartilhados a partir das relações que produzimos com o meio ambiente, o meio social e como indivíduos.

São muitos os aspectos em que nossa escola se diferencia das mais convencionais, por ter promovido uma mudança consciente em relação ao modelo de educação dominante. Mas isso não ocorreu da noite para o dia; foi fruto de um longo processo. Uma busca especialmente desafiadora nos anos iniciais, já que, na época da fundação da Vila, iniciativas desse tipo eram raras no Brasil.

O currículo em grade foi enredado em uma teia curricular complexa, que organiza todos os atos de currículo da escola a partir das relações que produzimos no mundo, compondo três eixos: cuidar no indivíduo; cuidar da natureza; cuidar do meio social. A teia curricular da Vila apresenta três características principais: a atenção ao contexto e às realidades locais e globais; a atenção às tessituras entre diferentes conhecimentos; a dinâmica processual, recorrente e aberta à emergência dos atos de currículo da escola.

A teia curricular procura religar saberes, transpondo e extrapolando disciplinas. Conquista os espaços em branco e legítima, em sua estrutura, os lugares do corpo, das emoções, das tradições, da arte, das relações interpessoais, intrapessoais e com a natureza. Procura novas linguagens e mecanismos de expressão de novas ideias, sentimentos, desejos e emoções. Propicia a aproximação entre ciências, artes e tradições, incorporando conteúdos que extravasam qualquer fronteira disciplinar.

A base metodológica da pedagogia ecossistêmica da Vila parte do constante trabalho em grupo, do trabalho com pesquisas e com projetos.

Nas salas de aula, as cadeiras e mesas são sempre dispostas em grupos, de modo a facilitar a interação. Sempre que possível, o professor ou a professora propõe atividades ao grupo, e não aos alunos individualmente, favorecendo assim o desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação, tolerância, comunicação e ajuda

mútua. No trabalho em grupo, os alunos encontram a possibilidade de evidenciar as diferenças e aprender a conviver com elas: distintos modos de resolver situações, de pensar, de se expressar, limitações e habilidades particulares, opiniões divergentes etc. Os professores tomam o cuidado de dispor os alunos em grupos semanais, de maneira que, ao longo de algumas semanas, todos tenham interagido entre si.

Além disso, ao longo de sua história, a Vila foi organizando suas instalações em cenários transdisciplinares, à medida que consolidava seu espaço e desenvolvia, na prática, a pedagogia ecossistêmica. Hoje são oito laboratórios vivenciais, cinco espaços de expressão criativa, autoconhecimento e transformação, seis projetos socioambientais anuais, bem como outros espaços abertos de aprendizagem e salas temáticas, sempre se valendo do trabalho em grupos e do trabalho com projetos como uma constante em sua didática diária.

Os oito laboratórios vivenciais são ambientes de aprendizagem onde os conteúdos das diferentes disciplinas são contemplados a cada dia, de forma interligada e transdisciplinar, do Infantil 1 até o 9º ano do Ensino Fundamental. São eles: fauna, horta, farmácia viva, pomar, jardim, tecnologias alternativas, manutenção e saúde e alimentação. Em cada um, os grupos de alunos lidam concretamente com o tema em questão, conforme os eixos e cruzamentos da teia curricular.

A criatividade incomoda e ameaça, pois é a partir dela que podemos gerar e propagar transformações sociais.

O cuidado com a natureza, por exemplo, é incentivado no convívio com fauna e flora, de modo a desenvolver a relação afetiva com animais e plantas e, ao mesmo tempo, a capacidade de observação, as habilidades de cultivo e a criação de ambientes agradáveis. No laboratório de farmácia viva, os alunos são incentivados a valorizar a medicina tradicional no cultivo de diversas ervas da farmacopeia popular, trabalhando também, num mesmo cenário, o cuidado com o meio social e o indivíduo. Outro exemplo especial de transdisciplinaridade é o laboratório de tecnologias alternativas, onde os estudantes constroem equipamentos e pequenas edificações que contemplem em sua concepção a ideia de sustentabilidade e ecodesign, como captação

de energia solar para aquecimento de água, captação e utilização da água pluvial, reciclagem e reutilização de papéis e sucata.

As cinco aulas integradas nos espaços de criação, expressão, autoconhecimento e transformação também são diárias e abrangem artes plásticas, artesanato, teatro, música e corpo. Nelas o aluno aprende diversas técnicas em cada campo com o objetivo maior de explorar linguagens para a expressão concreta de conteúdos internos, como emoções, pensamentos, opiniões, impressões.

A pedagogia ecossistêmica, que atualmente alcança outros sistemas educacionais além da Escola Vila, considera que o exercício que mais nos aproxima da liberdade é a diversidade criativa, o pensamento e as ações criativas individuais, a apropriação do processo criativo, multidimensional e implicado socialmente na coconstrução de mundos de forma propositiva.

O ser humano só existe num contexto de sistemas sociais, num verdadeiro ecossistema social. Talvez o primeiro passo para o exercício da criatividade livre e libertadora é perceber-se limitado. É reconhecer nossa condição irremediável de codependência e, ao mesmo tempo, perceber que essa limitação é a chave para a promoção criativa de liberdades.

A criatividade incomoda e ameaça, pois é a partir dela que podemos gerar e propagar transformações sociais. Quando tomamos consciência de que criamos mundos compartilhados, podemos muito. Criamos nossos mundos a todo momento, a cada validação que promovemos na interação com os demais. A criatividade e a autonomia são grandes promotoras de transformações sociais.

Essa visão ecossistêmica, na qual contemplamos e reconhecemos as realidades possíveis como produtos e projeções construídas individualmente e compartilhadas e validadas socialmente, em um incessante processo simbiótico de coconstrução, pode possibilitar o exercício da livre reflexão, crítica e criativa. E esse é o objetivo maior do trabalho da Escola Vila.

Patricia Limaverde Nascimento é bióloga, mestre em Educação pela PUC-SP e doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Desenvolveu suas pesquisas de mestrado e doutorado com foco na Pedagogia Ecológica da Escola Vila, fundada em 1981 por sua mãe, Fátima Limaverde. Atualmente desenvolve pós-doutorado na UFRN, com estágio no Instituto Matriztica, no Chile, com Humberto Maturana. Leciona na Universidade Estadual do Ceará, onde coordena o projeto de pesquisa TECER - Transdisciplinaridade e Ecologia das Ideias: Currículo, Educação e Resistência. Integra o Grupo de Estudos da Complexidade (UFRN) e o grupo de pesquisa Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação. E-mail: limaverde.patricia@gmail.com.



Parou para pensar que, às vezes, o que mobiliza toda a potência criativa é o vazio, a ausência de sentido?



Veja a reflexão de Anna Penido, do Instituto Inspirare, no vídeo *Busca de sentido como ponto de partida para a criatividade*.



2. O PROCESSO CRIATIVO



Aprendizagem mão na massa: quando o engajamento impulsiona

Paola Ricci, Rita de Camargo e Simone Lederman

Somos três educadoras com formação e trajetória profissional distinta, nas áreas de engenharia, pedagogia, design e gestão ambiental. Logo ao nos conhecermos, descobrimos que tínhamos em comum o entusiasmo pelos questionamentos surpreendentes que crianças e jovens costumam fazer diante do que observam no seu dia a dia – inquietações que têm a força de construir novidades a partir do que já existe. O Instituto Catalisador nasceu desse encontro, do encantamento compartilhado e da vontade de trabalhar lidando diretamente com essa força.

Interessadas por campos do conhecimento diversos e tendo experiências prévias variadas, buscamos, desde o início de nossa parceria, inventar atividades que pudessem (re)entrelaçar ciências e cultura, tecnologias e artes, de modo a pôr em jogo múltiplas linguagens. O sonho que nos movia era ver crianças e jovens mais engajados na escola, aprendendo de forma genuinamente significativa e transformadora.

Elegemos como eixo de nossas propostas as estratégias de ensino e de aprendizagem conhecidas como “mão na massa”, por vislumbrar nelas uma forma de proporcionar aos estudantes percursos de criação significativos. Nessa abordagem prática, os objetos compõem de forma integrada, sem serem previamente segmentados nas áreas e disciplinas escolares, promovendo em torno das construções processos de pesquisa e reflexão, espaços para expressão pessoal e para autoria.

Nosso encantamento com as atividades “mão na massa” está em sintonia com o valor da experiência como elemento fundamental na construção da subjetividade. Pensamos, na linha do que sustentam os pedagogos espanhóis Nuria Pérez de Lara e José Contreras Domingos, que o experimentar é, antes de mais nada, estar imerso em eventos ou ações que carregam lições, aprendizagem e conhecimento próprios; que é condição da experiência o envolvimento em um fazer, uma prática, estar mergulhado no mundo que nos envolve e compromete (apud LARROSSA, p. 21).

Entendemos o “aprender fazendo” como uma possibilidade de resgatar o engajamento dos estudantes no processo de construção do conhecimento e por isso buscamos na Aprendizagem Criativa (*Creative Learning*), elaborada por Mitchel Resnick,

referências e recursos para nos ajudar a desenhar propostas que mesclassem materiais convencionais e novas tecnologias.

Em síntese, Resnick fundamentou-se na teoria do construcionismo de Seymour Papert para propor que a Aprendizagem Criativa acontece por meio de projetos (*Projects*), parcerias (*Peers*), paixão (*Passion*) e Pensar Brincando (*Play*) (p. 16). Papert, matemático sul-africano apaixonado por engrenagens, havia trabalhado junto a Piaget em Genebra, tornando-se posteriormente um dos pioneiros da Inteligência Artificial nos EUA, no Massachusetts Institute of Technology (MIT). Entusiasmado pela criação de ferramentas que contribuíssem no processo de aprendizagem, especialmente da matemática, desenvolveu pesquisas e projetos para que as crianças pudessem utilizar a emergente linguagem computacional para criar. Segundo o próprio Papert, o Construcionismo

compartilha com o Construtivismo a noção de que o aprendizado se dá pela construção de estruturas de conhecimento, agregando a ideia de que isso acontece especialmente e com êxito dentro de um contexto em que o aprendiz está conscientemente engajado na construção de algo compartilhável, que pode ser um castelo de areia na praia ou mesmo uma teoria sobre o universo (p. 1).

É nessa perspectiva que consideramos relevantes os processos criativos no âmbito da educação. Criativos porque estão ligados à construção e à criação de artefatos, bem como de narrativas que possibilitam novos (ou outros) sentidos e abrem caminhos para transformações pessoais e/ou coletivas.

No prefácio do livro de Resnick *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play* [Jardim de infância pela vida afora: cultivando a criatividade através de projetos, paixão, parcerias e pensar brincando], o pedagogo e consultor educacional britânico Ken Robinson nos ajuda a circunscrever um pouco mais o que entendemos por criatividade:

Por que razão a criatividade importa? Porque ser criativo é parte do que significa ser humano. [...] As raízes da criatividade humana estão em nosso poder único

de imaginar, na capacidade de trazer à mente coisas que não estão presentes para os nossos sentidos. A criatividade é um passo além da imaginação: é pôr sua imaginação para funcionar (p. IX).

Como processo fundamental da experiência humana, a criatividade é entendida para além do culto ao talento singular de poucos indivíduos. O próprio Robinson destaca que “a criatividade não é apenas incremental: é colaborativa. Por mais original que seja, o pensamento criativo, quase sempre se baseia nas ideias de outras pessoas” (idem).

Edward Clapp, pesquisador da iniciativa Project Zero junto à Faculdade de Educação da Universidade de Harvard, também aponta a importância de superarmos o debate “aluno talentoso versus não talentoso” e situa a criatividade como “um processo distribuído de desenvolvimento de ideias, que acontece ao longo do tempo e incorpora contribuições de uma rede de atores diversos, que participam de forma única e maneira variada no desenvolvimento de tais ideias” (p. 7).

Foi assumindo os quatro Ps apontados por Resnick como pilares de uma experiência de Aprendizagem Criativa, e com ênfase na dimensão participativa do criar, que concebemos o Programa Pontapé. Em resumo, propusemos com essa ação configurar no território escolar um “Espaço Catalisador”, voltado para a criação e a criatividade,

instigando uma aprendizagem movida pelo interesse genuíno de implementação de projetos reais que partam de necessidades e desejos. Esse espaço não é necessariamente instalado num local fixo, pois a ideia é que as atividades “mão na massa” aconteçam por toda a escola, nas salas de aula, quadra, pátio, cozinha, horta, biblioteca, ateliê, sala de informática, no horário regular de aulas e no contraturno, em momentos de entrada, saída, intervalo, eventos culturais etc. O objetivo maior é constituir um marco para disparar, apoiar, sustentar e compartilhar práticas de Aprendizagem Criativa “mão na massa” para estudantes, professores, famílias e demais membros da comunidade escolar.

**Por que razão a
criatividade importa?
Porque ser criativo é
parte do que significa
ser humano.**

Ken Robinson

O projeto-piloto do Programa Pontapé foi contemplado, em 2015, pelo edital Makers Educa, promovido pela Fundação Lemann e Fundação Vivo Telefônica. Dessa iniciativa surgiu a Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC)¹, que atualmente reúne mais de 3 mil integrantes que desejam implantar abordagens educacionais mão na massa, criativas e interessantes em escolas, universidades e espaços não formais de aprendizagem.

Nosso Projeto Pontapé desdobrou-se, entre 2015 e 2016, na invenção, prototipagem e construção de um novo “brinquedão” no Projeto Âncora (Cotia, SP), no que constituiu nossa primeira vivência de um processo de criação participativa em contexto escolar. Nessa oportunidade pudemos pôr em prática nosso estilo de atuação, nosso entendimento do catalisar como uma postura: a de nos juntarmos à comunidade escolar para promover transformações latentes, isto é, processos que poderiam acontecer ali, mas que se desdobram mais rapidamente, ou com mais potência, quando contam com a participação de um elemento externo. Com a postura catalisadora, procuramos identificar os saberes e práticas dos estudantes e professores, escutar seus anseios, atentar para os diversos estilos, para então propor construções coletivas que possam funcionar como andaimes para certas transformações.

No Âncora foi assim. Nós nos aproximamos dos educadores e dos estudantes e identificamos uma oportunidade para que um projeto significativo fosse idealizado, desenvolvido e implementado. O “problema” era que muitos dos brinquedos externos do Âncora precisavam de manutenção ou renovação. Por outro lado, havia uma série de barras de ferro coloridas, em formatos geométricos diversos, que seriam descartadas. As barras compunham um antigo guarda-corpo, que devia ser retirado e substituído por questões de segurança, mas que fazia falta na identidade visual do espaço, já que havia sido desenhado por uma das fundadoras do projeto, que é arquiteta e urbanista. Dar um novo propósito a esse material, criando um novo brinquedo a ser instalado no gramado, pareceu a todos uma possibilidade instigante.

1. www.aprendizagemcriativa.org

Ao longo de três meses, desenvolvemos oficinas junto a um grupo de estudantes com idades de oito a treze anos, com o acompanhamento de um tutor parceiro. Foram vinte e cinco encontros de experimentação, criação, prototipagem e construção. Fizemos uma visita à exposição *Playgrounds*² no Masp e brincamos fora da escola, em um parque e em uma praça, com o objetivo de ampliar o repertório do grupo. Fomos também ao espaço *maker* de um parceiro para usar a impressora 3D como parte da prototipagem de maquetes e, em momentos específicos do projeto, promovemos o diálogo com cinco arquitetos. Contamos com a participação do marceneiro “faz-tudo” da escola e de um serralheiro especialista em solda, pai de uma estudante do grupo. As maquetes foram apresentadas pelos estudantes a uma assembleia de educadores, funcionários e pais. Na hora da obra, crianças de vários grupos também ajudaram a lixar e a pintar as barras de ferro. O brinquedão foi se tornando um projeto de todos, e houve até uma festa de inauguração.

Nesse primeiro projeto catalisado, a Aprendizagem Criativa provou ser um caminho interessante e potente para uma educação com mais sentido. Entendemos na prática que os quatro Ps forjam condições para que processos criativos participativos possam ocorrer. Constatamos também o acerto da nossa opção por desdobrar da abordagem da Aprendizagem Criativa de Resnick práticas “mão na massa”, visando promover situações em que os participantes se entregam ao fazer, num movimento em que ação e pensamento entram em sintonia na elaboração de artefatos que funcionam como andaimes para a construção de conhecimentos e significados.

Daí em diante, nossas ações se ampliaram e diversificaram. Entre elas, catalisamos em 2016 parcerias entre Fab Labs Livres da Cidade de São Paulo³ e escolas municipais do seu entorno. Idealizamos também um programa circulante, que tem sido realizado desde 2017, chamado Rodas de Invenções, em que a produção de

2. www.masp.org.br/exposicoes/playgrounds-2016

3. Rede de laboratórios públicos e espaços de criatividade, aprendizado e inovação instalada pela Prefeitura de São Paulo em 2015. Disponível em: <<http://fablablivresp.art.br>>.

engenhocas se mescla com rodas de leitura e criação de narrativas, levado a escolas públicas e particulares, pontos de cultura e bibliotecas públicas.

Entre 2017 e 2018, em parceria com o Instituto MRV, aplicamos o Projeto Pontapé em duas escolas estaduais de anos finais do ensino fundamental localizadas região de Pirituba, São Paulo. Uma das ações desenvolvidas junto à E.E. Jornalista Carlos F. W. Lacerda é outro bom exemplo de processo criativo participativo em que, a exemplo do que ocorrera no Projeto Âncora, o envolvimento de diferentes atores levou à construção de algo significativo para a escola. Nessa atuação, pudemos contar com mais três educadores que passaram a compor a equipe do Instituto Catalisador.

Da intersecção de sonhos de professores, coordenadores e estudantes, identificamos o desejo comum de um palco para grandes festividades, mas que também pudesse ser usado nos intervalos, em saraus ou nas peças de teatro que a professora de português tanto queria organizar para trabalhar gêneros textuais. Com uma turma de estudantes e duas professoras parceiras, exploramos diferentes dimensões do “problema”: por que a escola não tinha o palco? Quais seriam os usos desse palco? O que caracteriza um palco? Qual seria o tamanho do palco a ser construído? Que materiais poderiam ser usados na construção? Quanto material seria necessário?

As discussões sobre o local onde o palco seria instalado também foram oportunidades para grandes aprendizados. Depois de muita negociação com diferentes instâncias e atores da escola, foi definido que o palco seria itinerante, mas que ficaria a maior parte do tempo no pátio da escola. Foram vários encontros com a mão na massa, com a turma toda lixando e envernizando os pallets. Como estávamos no pátio da escola, algumas turmas que estavam em “aulas vagas” também se envolveram e contribuíram para deixar os pallets com acabamento pronto para o uso. Uma pequena apresentação de uma cena construída coletivamente pelo grupo encerrou o nosso projeto. Pouco depois, na festa do cinquentenário da escola, o novo palco foi o centro das atenções e recebeu diversos grupos apresentando suas performances.

O palco fomentou também outros projetos criativos e participativos, como apresentações de teatro, música e dança. Mais uma vez, observamos o desenvolvimento de

ideias criativas como efeito da convergência de uma questão mobilizadora, pessoas engajadas em torno dessa questão e abertas para interagir umas com as outras, além da presença de materiais para que diferentes possibilidades tomem forma e possam ser compartilhadas e usufruídas.

Tanto na construção do brinquedão no Projeto Âncora como na construção do palco na E. E. Carlos Lacerda, mais significativo do que qualquer transformação no espaço físico da escola é aquilo que se transformou na perspectiva dos estudantes. Acima de tudo, as práticas “mão na massa” desencadeiam ciclos de conquistas e abrem possibilidades para que novos caminhos sejam trilhados, não só nos projetos das oficinas, mas também em outros âmbitos da vida de cada um, dentro e fora da escola. À medida que uma construção, uma criação autoral, mostra-se viável no espaço tangível da escola, tantas outras também poderão ser. Redesenhar e editar o mundo passa a ser algo ao alcance de todos. É o que o grupo de pesquisa Agency by Design – ligado à iniciativa Project Zero da Faculdade de Educação da Harvard University – chama de empoderamento pelo fazer (*Maker Empowerment*): despertar nos estudantes uma sensibilidade para o fato de que todos os objetos e sistemas têm uma dimensão intencional em seu projeto/design, e que, sendo portanto, também eles podem desenvolver a inclinação e a capacidade de moldar o mundo através da construção, exploração, re-desenho ou hackeamento dos mesmos ou de outros objetos e sistemas (CLAPP et al., p. 98).

Nos projetos que relatamos aqui e em muitos outros que catalisamos, temos testemunhado o quanto os processos criativos possibilitam transformações pessoais e coletivas. Às vezes são transformações singelas e íntimas, como a descoberta pessoal de habilidades ou interesses antes desconhecidos. Às vezes, uma transformação visível e que incide sobre todos, como um muro grafitado coletivamente com cores e frases que mudam o ambiente cotidiano. Às vezes, uma transformação no



jeito de olhar para materiais e objetos que usamos corriqueiramente, mas que podem ganhar outros significados. Às vezes, uma transformação no jeito de falar com aqueles que estão ao nosso redor. Podem ser transformações silenciosas ou sonoras, harmoniosas ou disruptivas... mas o efeito é deslocar relações e posições, formas de estar e de agir no mundo.

Paola Salmona Ricci é mestranda do Teachers College, Columbia University, em Tecnologia Educacional e Mídia e especialista em Infância, Educação e Desenvolvimento Social pelo Instituto Singularidades. Foi responsável por uma das unidades MadCode – Escola de Programação e Robótica para Crianças e Adolescentes, onde auxiliou no desenvolvimento do programa de Introdução à Tecnologia Criativa para crianças de cinco a sete anos. Atua como catalisadora no Instituto Catalisador e é professora de Design Thinking na Avenues The World School, campus em São Paulo.

Rita Junqueira de Camargo é especialista em Infância, Educação e Desenvolvimento Social pelo Instituto Singularidades, com doutorado em Ciências dos Alimentos e mestrado em Tecnologia Nuclear, ambos pela Universidade de São Paulo. Integrou a equipe de pesquisa do Mapa da Infância Brasileira (MIB) e atuou voluntariamente na ONG Pró Saber, em Paraisópolis. Coordenou o curso Aprendizagem Criativa Mão na Massa: Princípios e Práticas no Campo da Educação, no Instituto Superior de Educação Vera Cruz.

Simone Kubric Lederman é mestre em Psicologia da Educação e pedagoga, formada pela Universidade de São Paulo. Foi professora na Educação Infantil do Colégio Santa Cruz e lecionou na pós-graduação em Educação Inclusiva do Instituto Superior de Educação Vera Cruz. Foi membro do LEPSI - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância (IP/FE, USP). Junto à equipe do Trapézio - Grupo de Apoio à Escolarização, atuou com estudantes da rede pública e profissionais das áreas de Saúde e Educação.

Paola, Rita e Simone idealizaram juntas o Instituto Catalisador, por meio do qual vivenciam constantemente processos criativos participativos. Desde 2015, fazem parte da Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa e são Creative Learning Fellow do Lifelong Kindergarten, MIT Media Lab.

Referências bibliográficas

- CLAPP, Edward P. *Participatory Creativity: Introducing Equity and Access to the Creative Classroom*. Nova York: Routledge, 2017.
- _____; ROSS, Jessica; RYAN, Jennifer O.; TISHMAN, Shari. *Maker-Centered Learning: Empowering Young People to Shape Their Worlds*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- PAPERT, Seymour; HAREL, Idit (org.). *Constructionism: Research, Reports and Essays, 1985-1990*. Massachusetts: Ablex, 1991.
- RESNICK, Mitchel. *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers and Play*. Prefácio de Ken Robinson. Cambridge, MA: MIT Press, 2017.

Explorando os nós do arame: aprender a navegar na complexidade e na incerteza em solidariedade com as crianças

Susan MacKay

Parece razoável partirmos de um ponto sobre o qual imagino que devemos concordar: que é urgente encararmos a solução criativa de problemas como um modo de melhorar a compreensão, a compaixão e a empatia humanas. Assumindo essa urgência e a decisão de cultivar tais habilidades, logo se conclui que é igualmente urgente criar ações que espelhem essa visão nas nossas escolas. Mas isso não é fácil, porque a teoria não se reflete na nossa prática real. Os pressupostos convencionais sobre ensino e aprendizagem são inadequados para a tarefa, e não avançamos.

Felizmente para nós, existem as crianças. Ainda não aprenderam a esquecer o que sabem e, quando criamos as condições para que expressem suas ideias contando com nossa escuta, elas mesmas nos ajudam a desfazer o nó. A situação é muito propícia, porque necessária também para o aprendizado *delas*. Nosso empenho em predefinir o que vamos ensinar às crianças sobre relacionamento, colaboração e solução criativa de problemas reduz a margem de prática de que elas necessitam para sustentar e expandir sua capacidade nesse campo. Portanto, pedir ajuda às crianças enquanto tentamos descobrir uma solução lhes oferece, justamente, a prática de que elas precisam para sairmos juntos do impasse.

Na Opal School, aprendemos que, trabalhando lado a lado com as crianças, conseguimos criar novas práticas capazes de respaldar uma teoria do desenvolvimento da empatia e da agência (capacidade de agir). Estamos descobrindo que os materiais e o amplo uso das artes têm importância crucial nessas práticas. Os materiais são metáforas palpáveis e, portanto, oferecem múltiplas possibilidades de criar significados e conexões. Quando nossos alunos de quarto e quinto ano (de nove a onze anos) estavam investigando o significado da identidade, por exemplo, entregamos a cada um deles um pedaço de arame de artesanato. Como adultos, nos perguntamos que problemas o arame pode representar e, assim, oferecer às crianças uma experiência de exploração material coletiva de metáforas, ideias e significados?

Levei arames de alumínio maleável e prateado para as crianças manipularem enquanto nos reuníamos em um círculo no chão, e elas começaram a fazer as conexões quase sem hesitação



STELLA: – É como se fosse, é... [*inspirando com força*] Nossa! Cada um deles tem a sua própria identidade!

AMELIA: – É mesmo!

A metáfora é, ao mesmo tempo, contexto e conexão. Aquilo que vimos, ouvimos, saboreamos e sentimos anteriormente torna-se referência para o que podemos transmitir por meio da linguagem, e a ponte é construída pela imaginação. Usamos metáforas para convidar outras pessoas a entrarem nas nossas ideias, nas nossas memórias – para nomear os padrões que observamos e verificar se outros também os reconhecem. Meu propósito, portanto, é duplo: procuro criar uma experiência que convida as crianças a se engajarem numa prática de experimentação, reflexão, criação de significado colaborativo e participação coletiva que fortaleça o relacionamento entre elas e entre elas e o mundo e quero que, *ao mesmo tempo*, elas realizem essa prática explorando um conceito que a sustente.

**Felizmente para nós,
existem as crianças.
Ainda não aprenderam a
esquecer o que sabem e,
quando criamos as
condições para que
expressem suas ideias
contando com nossa
escuta, elas mesmas nos
ajudam a desfazer o nó.**

Entreguei a cada criança um pedaço de arame de uns 18 centímetros e perguntei: “Como este arame pode nos ajudar a pensar sobre o conceito de identidade?”.

CHASE: – Você pode modelar o arame para fazer qualquer coisa. Dá para fazer uma flor, mas também uma faca.

KD: – Não precisa ser uma coisa só. Às vezes um pedaço de arame pode ter várias respostas.

CHASE: – Quando a gente muda a forma, o arame fica torto, não volta a ficar retinho. Ainda dá para ver os rastros. Se é uma flor, ainda dá para ver rastros da faca.

LUCIUS: – É, você não consegue apagar toda a identidade dele.

THOMAS: – Ele vai ser sempre diferente depois que foi dobrado. [*Thomas continua brincando com o arame enquanto fala.*] Então, isto aqui é diferente daquilo – isso [*apontando para uma nova dobra do arame*] sempre vai fazer parte dele, porque

as dobras não desaparecem. [*Continua a torcer o arame e apontando para vários novos vincos e dobras.*] Quando ele tem uma experiência, a experiência anterior continua viva nele.

Imediatamente, o arame ajudou as crianças a se aprofundarem num significado e me levaram com elas. O arame serviu para que Thomas nomeasse o caráter indelével da experiência em suas mãos, e sua explicação ajudou o grupo a entender essa grande ideia. Chegar a imaginar camadas de experiência é uma coisa, mas observar o impacto da experiência num indivíduo é outra. A experiência não é simplesmente cumulativa, é transformadora. Não nos limitamos a acrescentá-la, mudamos com ela. Com o arame na mão, as crianças podiam ver, sentir e *entender* o conceito de um modo que não conseguiriam apenas com palavras. Os materiais as ajudaram a expressar o que elas já sabiam e, nesse processo, ir descobrindo novas e imprevistas conexões.

RUBY: – Você pode mudar a identidade mudando o arame, mas não completamente...

LUCIUS: – Pode mudar, mas não consegue apagar.

ALIHAH: – Acho que estamos falando de personalidade. É mais difícil a gente mudar a identidade do que a personalidade.

NATE: – A identidade é tipo tudo. Já a personalidade é como se fosse a parte da identidade que aparece a cada momento.

ALIHAH: – A identidade é o que está dentro da gente, e a personalidade é o que sai.

Essa nova ideia fez o grupo se aventurar em busca de uma nova metáfora – procurando conexões, padrões e pontos de referência que desdobrassem o significado, enriquecessem seu entendimento e aprofundassem as relações.

CALVIN: – Concordo com isso da personalidade, porque a identidade não costuma mudar tanto como acontece com o arame. A identidade é mais como a argila. Tipo uma argila que endurece muito rápido. Que você modela e já fica daquele jeito.

ALIHAH: – Então, é como quando a gente sem querer dá aquele nozinho, e aí não consegue desenrolar, porque um nó no arame é muito difícil de desmanchar.

ROAN: O arame pode fazer a argila ficar mais firme.

Foram assim elaborando metáforas, dando sentido a conceitos muito abstratos com pedaços concretos do mundo que tinham nas mãos.

Costumamos dar um nó nos fios que nos conectam ao ignorar como é complexa a compreensão, a compaixão e a empatia que envolvem os mais jovens na sala de aula. Cada uma delas em cada canto do mundo é um rico cenário para explorar o terreno da emoção, dos relacionamentos e do senso de pertencimento. Raramente se considera que esse tipo de ousada aventura é uma tarefa que cabe à escola. Posturas demasiado direcionadoras e ideias limitadas sobre o que as crianças são capazes de fazer transformaram o estudo da interdependência social e ecológica e da exploração de perspectivas num aspecto secundário em sala de aula, onde se privilegia uma conversa monótona que pretende encher a mente das crianças como se fosse um balde vazio onde despejar pequenas porções de informação padronizada. Em vez de acender fogueiras de agência, empatia e participação significativa, prevalece um esforço estratégico para apagá-las. As consequências dessa escolha são terríveis. É muito difícil reavivar esse fogo, e, sem ele, as informações que cada um possa ter num dado momento não servem de grande coisa.

Cada sala de aula em cada canto do mundo é um rico cenário para explorar o terreno da emoção, dos relacionamentos e do senso de pertencimento.



Nossa criatividade, curiosidade, imaginação e impulso de estabelecer relações e conexões são excluídos das salas de aula. Como as crianças necessitam pertencer para sobreviver, trocam de bom grado todos esses dons por aquilo que mais se valoriza na escola: a resposta certa.

Talvez vocês estejam se perguntando por que simplesmente não mandamos as crianças procurarem no dicionário, copiarem a acepção do termo e seguirem em frente. De que serve dedicar tanto tempo a um percurso longo e tortuoso para construir significados sobre palavras que já têm definições estabelecidas? Por que não lhes dar a resposta, e pronto? Também fizemos isso. Mas eis o que encontramos:

I · den · ti · da · de – substantivo

1. caráter distintivo ou personalidade de um indivíduo;
2. condição de ser o mesmo que algo.

Como costuma acontecer quando se trata da compreensão humana, nos encontramos diante de um paradoxo. Encontramos complexidade para abrir e explorar. Encontramos um lugar onde não havia respostas certas, e assim pudemos oferecer às crianças a preciosa oportunidade de exercitar seu dom de curiosidade e criatividade por meio de um autêntico ato de participação em prol do entendimento compartilhado.

ANGELINA: – O mais legal é que cada dobrinha é completamente diferente. E aí o arame de cada um vai acabar ficando bem diferente.

ALIHAH: – É como com a gente: às vezes tem uns nós que você não consegue desfazer. Aí você precisa conviver com eles e...

ROAN: – Às vezes você faz uma coisa sem querer, mas depois acaba gostando disso.

ALIHAH: – Dá para conviver com isso e transformar numa coisa bonita, ou ficar sempre naquela mentalidade de “ih, foi mal”, e aí não tem jeito.

LIAM: – A gente também pode ter uma mentalidade de crescimento.

À medida que mundo se torna mais interconectado, precisamos aumentar a capacidade de descobrir como navegar na complexidade crescente. Se não fizermos isso,

seremos tomados pelo medo da mudança, da diferença, do engano, do erro, da incerteza e da perda. Quando nossa capacidade de encontrar sentido naquilo que não nos é familiar é substituída pela necessidade de certeza, o medo assume o comando. Como membros de uma comunidade, não temos suficiente resiliência para descobrir o que fazer quando ninguém sabe o que fazer de uma forma que funcione para todos. É na escola que devemos praticar isso.

ALIJAH: – A identidade é quase impossível de mudar: você não pode mudar sua raça ou a sua história, nem a história da sua família.

ANGELINA: – De onde a sua família veio.

ALIJAH: – Onde você nasceu.

PROFESSOR: – O arame pode não ser arame?

LUCIUS: – Sozinho, não.

ALIJAH: – Se você não cuidar da sua identidade, não vai conseguir que a sua personalidade cresça do jeito que você quer. Vai continuar na mesma e só virar aquilo que os outros querem que ela seja. Se você pegar no arame e mexer nele para que fique do jeito que você quer, pode até dar uns nós, mas depois você mesmo pode consertar. Você vai continuar sendo você. Com sua experiência, sua história familiar e sua própria história. Não dá para voltar atrás.

LUCIUS: – Mas você pode voltar, sim: pode mudar seu pensamento, que é como voltar no tempo.

LILLY: – A personalidade e a identidade são você, mas não dá para mudar realmente a identidade, porque ela inclui outras pessoas. Na minha identidade estão a minha mãe e o meu pai. Eles fazem parte da minha identidade. Mas não são realmente parte da minha personalidade. Quer dizer, podem ter um impacto, mas sou eu quem decide. Tem coisas que dá para mudar, mas outras não.

STELLA: – Algumas são fixas.

ALIJAH: Você pode mudar sua personalidade. Por exemplo, eu costumava desenhar o tempo todo. Era assim que me afastava das coisas. Achava que ia ser artista quando crescesse. Mas aí tomei contato com outras coisas e não fiquei preso no passado. Ainda adoro desenhar, mas não faço tanto como antes.

STELLA: – Então, alguém pode ver nisso aqui uma pulseira ou algo assim, ou o mar ou o sol refletido na água, mas eu vejo que sou eu mesma, talvez. Então

esse é outro aspecto da sua identidade, que às vezes estamos acostumados a ver as coisas de um certo jeito.

LUCIUS: – Quando os outros acham que você é um valentão, é porque eles te veem assim, mas isso não quer dizer que você seja um. Não quer dizer que isso seja você.

É só o que os outros veem em você. Não quer dizer que você seja um valentão.

KD: – Acho que estamos falando de “perso-identidade”.

Consideremos o que essas crianças construíram juntas, conversando através de paradoxos enquanto brincavam com um pedaço de arame. Sem medo de errar, expuseram voluntariamente seus pensamentos, cientes de que sua contribuição ajudaria a uma compreensão comum. O arame as ajudou a enxergar suas próprias conexões e descobrir novas ideias capazes de dar forma àquilo que queriam dizer para compartilhá-lo com o grupo. Construíram a palavra *perso-identidade* ao construir um mundo de ideias em ela passou a ser necessária.

Os encontros com as artes não são a única maneira de promover essas competências, mas certamente é uma dos melhores, por suas qualidades reflexivas, conectivas e lúdicas. Se oferecermos aos jovens sob nossos cuidados oportunidades para fazerem conexões e reflexões, e voltar a fazê-las uma vez após outra, não precisaremos lhes dizer o que as palavras significam. *Podemos ter certeza de que vale muito mais perguntar-lhes que significado vão dando às palavras, porque seu mundo está contido nessas palavras.* De que palavras as crianças precisam para expressar seu próprio mundo? Ao serem convidadas a encontrar suas próprias conexões, a dar seu próprio sentido às coisas, as crianças são atraídas para uma comunidade que demanda a prática da empatia e da agência. Esse pertencimento é o sentir primordial que todos os seres humanos buscamos, e aprender a pensar do nosso jeito talvez seja a coisa mais importante a se fazer na escola. Se o que queremos é resolver nossos problemas, nosso objetivo maior deve ser o entendimento real, e temos que aprender a reconhecê-lo, observando e sentindo. Porque entendimento é amor. E quando o amor prevalece na sala de aula, desata-se o nó que nós mesmos atamos, e podemos então buscar a solução dos problemas pelos caminhos da imaginação num mundo adulto que foi ensinado a esquecer que a tinha.

(Tradução de Tomás Rosa Bueno)

Susan Harris MacKay possui graduação em Inglês pelo Vassar College e mestrado em Ensino de Artes pelo Lewis and Clark College. Leciona em escolas públicas do Oregon (EUA) desde 1995 e, a partir de 2001, assumiu a direção pedagógica da Opal School e do Portland Children's Museum. Junto às equipes de ambas as instituições, Susan tem conduzido pesquisas que buscam expandir habilidades sociais e o dom infantil de indagar o mundo brincando. É autora do livro *What about Play?* [Vamos brincar?] e de capítulos de *Fostering Empathy Through Museums* [Promovendo a empatia por meio dos museus] e *In the Spirit of the Studio* [No espírito do ateliê]. Mais escritos sobre suas experiências podem ser encontrados no site da escola (opalschool.org). E-mail: susan@opalschool.org.



Criativas da (cons)ciência

*Íris Vitória, Gabriel Salgado,
Maria Jilvani e Vitória Oliveira*

Da escrita de um cordel para contar a história da cidade até o uso de letras de rap para criar aulas de sociologia mais dinâmicas. Da criação de uma moeda social para movimentar a economia do município até a mobilização de uma comunidade por meio de “audiências públicas culturais”.

Estas são algumas das ações criadas por estudantes em diferentes partes do Brasil, que procuram resolver os problemas que mais os incomodam e que se conectam direta ou indiretamente, acreditando que a busca por outros mundos e realidades é possível. São crianças e jovens que sentem, sonham, criam e espalham suas mensagens, seja por posts nas redes sociais, seja por passinhos de dança no intervalo das aulas, entre muitas e muitas outras ações e expressões.

Para valorizar, dialogar e – sempre – aprender com cada um desses alunos e alunas que criam a todo momento e de maneira diversa – por meio de ciência, tecnologia, arte, cultura, história... –, nada melhor do que um bate-papo¹ com um grupo de estudantes que põs em prática ações potentes em busca de um grande objetivo: diminuir a invisibilidade e valorizar a criação de mulheres na ciência.

Estudantes do Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas (CEAVB), de São Miguel das Matas (BA), as jovens Íris Vitória, de dezoito anos, Maria Jilvani Santos e Vitória Oliveira, ambas com dezessete anos, desenvolveram o projeto Minas na Ciência, um dos onze selecionados na premiação nacional Desafio Criativos da Escola 2018. Realizada pelo programa de mesmo nome², a iniciativa valoriza anualmente ações transformadoras desenvolvidas por crianças e jovens.

1. Entrevista realizada em fevereiro de 2019 por meio de uma chamada virtual que conectou as jovens Íris, Maria e Vitória com o editor desta publicação, Sérgio Molina, e um dos coordenadores do programa Criativos da Escola, Gabriel Salgado.

2. O Criativos da Escola é um programa do Instituto Alana que encoraja crianças e jovens a transformarem suas realidades, reconhecendo-os como protagonistas de suas próprias histórias de mudança. Lançado no Brasil em 2015, o Criativos faz parte do Design for Change, movimento global que surgiu na Índia e está presente em 65 países. Para saber mais, visite www.criativosdaescola.com.br.

Entre as ações realizadas pelo Minas na Ciência estão: a produção de um curta-metragem, um aplicativo para celular, um jogo da memória, um quebra-cabeça e um jogo twister. Sempre com o apoio da professora de química Natália Oliveira dos Santos, como fazem questão de ressaltar as estudantes.

Abaixo, uma conversa potente que passou por temas como criatividade, autonomia, ciência e representatividade feminina.

O que motivou vocês a criarem o projeto?

MARIA: Quando a professora Natália começou a ensinar ciência, percebendo que poucos alunos sabiam sobre mulheres cientistas, trouxe esse debate para a sala de aula, e aí a gente começou a pensar em como tornar essas mulheres mais conhecidas. A gente viu que dentro da ciência existiam muitas que criaram várias invenções e teorias, mas não recebiam o reconhecimento merecido por isso.

VITÓRIA: Muito também pela questão da representatividade, de a gente se incentivar ao ver o trabalho de mulheres cientistas e querer mostrar isso para os nossos colegas, fugindo daquele estereótipo do homem de jaleco branco dentro de um laboratório. Mostrar que, sim, a ciência é um espaço que nós, mulheres, podemos e temos o direito de ocupar.

ÍRIS: E quando a gente começou a entender mais sobre esse mundo científico, percebeu que a ciência não acontece só dentro do laboratório. É algo que acontece com nossa mãe, por exemplo, quando ela pega uma folhinha para fazer um chá. Muitas cientistas começaram assim e criaram trabalhos incríveis.

MARIA: Nós mesmas, quando entramos no projeto, não sabíamos o que elas faziam, só o nome de algumas. E quando a gente partiu para a pesquisa, o que mais surpreendeu foi que, quando achava referência a alguma mulher cientista, não tinha muita coisa sobre seu trabalho, suas descobertas ou suas criações. O pessoal não faz biografias sobre elas pelo simples fato de elas serem mulheres. Por exemplo, tem o caso de uma cientista chamada Alice Ball, uma química

negra que encontrou a cura para a lepra. Vários cientistas estavam pesquisando isso naquele tempo, mas mesmo assim ela não recebeu toda a atenção que merecia, pelo fato de ser mulher.

E como vocês se organizaram para realizar as ações do Minas na Ciência?

ÍRIS: Era tudo nos momentos livres, em turno oposto. A gente chegou a ficar sábado e domingo na escola. Muitas vezes ficamos até as dez horas da noite desenvolvendo o projeto científico para podermos conciliar com a escola e com outras tarefas.

Vocês aplicaram um questionário com os outros alunos. Como foi a construção desse questionário e o que mais impressionou nos resultados?

ÍRIS: Sim, a gente aplicou um questionário para ver a quantidade de pessoas que conheciam mulheres cientistas. E o resultado foi assim: as que conheciam eram muito poucas, e mesmo essas não sabiam o que aquelas mulheres tinham desenvolvido.

MARIA: Em uma das escolas, a cada 25 alunos, apenas um conhecia ou já tinha ouvido falar de alguma mulher cientista, mas não sabia o que ela criou. Na outra, de cada 25, apenas três sabiam o nome de alguma mulher cientista, mas também não sabiam o que elas fizeram.

Durante o projeto, vocês produziram um curta-metragem³, um aplicativo para celular, um jogo da memória, um quebra-cabeça e um jogo twister. Como vocês divulgaram essas criações?

MARIA: A gente fez o lançamento oficial do aplicativo, do blog e dos jogos na feira de ciências da nossa escola. Lá a gente mostrou nossas criações para os

3. Disponível em: youtu.be/tl5M4SpcvbE.

colegas e professores e também para o pessoal das turmas do oitavo e do nono ano de escolas municipais. Poucos dias depois, a gente foi chamada para uma entrevista na Criativa, para falar sobre o projeto.

VITÓRIA: A Criativa é um site de notícias [www.criativaonline.com.br] que pega toda a região aqui do Recôncavo da Bahia.

MARIA: E a gente também foi chamada para dar oficinas nas Escolas Municipais José Marcelino e Antônio Carlos Magalhães, que tinham ido na feira de ciências e que foi onde a gente aplicou os questionários.

VITÓRIA: Além disso, a gente usou as mídias sociais para expandir o nosso trabalho fora das paredes da escola, fazendo com que mais pessoas conhecessem essas mulheres cientistas.

E durante a pesquisa, qual a cientista que mais impressionou vocês?

VITÓRIA, MARIA, ÍRIS: Marie Curie⁴!

VITÓRIA: A que mais nos deixou surpresa foi Marie Curie, por ela ter sido a primeira mulher a ganhar o Prêmio Nobel.

MARIA: É só pensar em uma mulher ganhando o Nobel naquela época [1903 e 1911]. Eu acho que ela está no centro de tudo o que liga a mulher à ciência. Ela nos inspira muito! Ela nos mostra que, mesmo com todo esse machismo no mundo, as mulheres são capazes e podem conseguir o que quiserem. No nosso Instagram colocamos várias frases dela.

4. Para conhecer a história desta e das outras cientistas citadas nesta entrevista, acesse as redes do projeto Minas na Ciência: www.instagram.com/minasnaciencia, www.facebook.com/minasnaciencia, www.app.vc/minas_na_ciencia.

Para apresentar as mulheres cientistas, vocês mostraram não apenas suas realizações, descobertas e invenções, mas também frases inspiradoras, e não só da Marie Curie. Entre essas mensagens, qual vocês acham que é mais importante repetir para outras meninas?

MARIA: Tem uma frase aqui que a gente colocou no centro, que é:

VITÓRIA: “A gente busca ser aquilo que a gente vê”, que é da Bárbara Carine, uma cientista brasileira, negra, e traz toda essa mensagem que a gente quer passar no nosso projeto.

ÍRIS: É a frase que mais inspira a gente. Quando a gente vê alguma coisa e se reconhece nela, se inspira. Todo mundo precisa ter experiências, ter referências na sua frente para poder se inspirar, tomar decisões por onde seguir. Se a gente não se vê, se acanha. E é o que acontecia muito com as meninas na nossa escola.

VITÓRIA: E é o que aconteceu com a gente também. Foi a partir do momento em que a nossa orientadora, Natália Oliveira, trouxe essa temática para dentro da sala de aula que a gente viu que dentro da ciência a gente tinha o nosso espaço.

No projeto, vocês também mostram a importância de valorizar a identidade da cientista negra e da cientista brasileira negra.

MARIA: A gente pensou primeiro em falar nas cientistas como um todo, mas depois pensou “o mundo é grande, mas é bom trazer essa perspectiva para dentro do nosso país”, para mostrar que realmente existem mulheres aqui no Brasil que correm atrás e conseguem entrar no mundo da ciência e desfazer esses estereótipos. A partir daí, a gente passou a olhar também para as mulheres negras cientistas, como Barbara Carine, que tem essa frase que nos inspira, e como Maria Beatriz do Nascimento, que, além de cientista, é uma ativista negra, entre muitas outras.

ÍRIS: No Minas na Ciência, a gente fala de mulheres cientistas, de feminismo e de empoderamento feminino também com a mulher negra. Porque, se já tem

preconceito contra a mulher na ciência, ao se tratar da mulher negra, é mais ainda. Então, a gente foi buscar referências de mulheres negras cientistas, principalmente brasileiras.

VITÓRIA: E nessa pesquisa a gente notou como é forte o apagamento da história da mulher cientista negra brasileira. É muito mais difícil encontrar informações sobre elas. Outra coisa que nos deixou tristes foi notar o apagamento de outras mulheres importantes, como Enedina Alves, a primeira mulher negra a entrar em uma universidade no Brasil, que impôs o seu direito de estar naquele espaço e estudar. Isso é uma inspiração para qualquer menina na nossa idade que está ingressando no Ensino Superior.

Pensando que o machismo e o racismo ainda são muito fortes no Brasil, como vocês lidaram com isso durante o projeto? Sentiram algum tipo de resistência?

MARIA: No colégio onde a gente estuda, sempre acontecem palestras falando sobre o assunto, então a maioria dos meninos e das meninas que estudam lá, com todo esse trabalho, meio que acabou desconstruindo esse preconceito. Lá é bem de boas, a gente fala sobre racismo, sobre machismo, sobre homossexualidade. É todo mundo tranquilo em relação a tudo isso, porque a escola está sempre trabalhando essas questões, para mostrar que, afinal, somos todos iguais.

ÍRIS: A gente sabe que não vai conseguir quebrar uma cultura machista, uma cultura preconceituosa de séculos em apenas alguns anos. Mas é importante que a gente vá colocando o dedo na ferida, porque quanto mais a gente mexe, mais as pessoas vão abrindo a mente. A nossa escola dava todo o apoio para a gente se desenvolver, para quebrar esses tabus, mas sabemos que ao redor do Brasil, e até do mundo, é mais difícil ter essas coisas. Então é importante a escola, que a gente sabe que é a casa da educação, ajudar os alunos a abrirem a mente e aprimorar a sua consciência.

E o que vocês falaria para uma menina que não vive nesse contexto, que não teve uma escola ou uma professora tão incrível para ajudá-la?

ÍRIS: A gente sabe que é difícil, muito difícil, quando a gente não tem apoio de nenhum lado, principalmente da escola. Mas o jeito é buscar e buscar pessoas que tenham o mesmo interesse que você. Quanto mais você se une com pessoas que também querem crescer, mais chances tem de evoluir e de construir alguma coisa.

VITÓRIA: E tentar usar o que tem ali no ambiente dela.

Se ela vê que tem uma professora ou um professor que incentiva as meninas, os alunos, a buscarem algo novo, é buscar essa pessoa, não ter vergonha.

Chegar e perguntar: “professora, a senhora pode me ajudar?”. Se tem uma biblioteca na escola, buscar os livros, procurar algo que lhe interesse, entendeu?

É você achar um foco, achar algo que você goste e investir nisso. Porque o seu pensamento tem um futuro, e em algum lugar do mundo, em algum momento, a sua ideia vai ajudar alguém, vai mudar a vida de alguém. Então, é usar

das ferramentas que você tiver e tentar achar algo que possa incentivar o outro, que possa fazer com que o outro queira também expor suas ideias.

A gente percebeu que a ciência não acontece só dentro do laboratório. É algo que acontece com nossa mãe, por exemplo, quando ela pega uma folhinha para fazer um chá.

Na vivência de premiação do Desafio Criativos da Escola, vocês conheceram outras dez equipes de estudantes que fizeram projetos transformadores. O que vocês levaram desse encontro com pessoas que, como vocês, estão pondo em prática suas ideias em diferentes lugares do Brasil?

MARIA: Foi uma experiência incrível, foi muito importante para a gente saber que não só na Bahia, não só na cidade onde a gente vive, tem jovens que querem transformar o futuro, que querem criar um novo caminho, que querem ajudar as pessoas, que querem mostrar que não existe limite quando você fala de estudo, quando você fala de projetos, quando você fala de inovação.

VITÓRIA: E tem muito a questão do acolhimento, de a gente se sentir em casa, por assim dizer, de ver que existem outros jovens da nossa idade que também estão metendo as caras, também estão querendo mudar o nosso país, e isso dá

um gás totalmente diferente. A gente voltou com as ideias renovadas e com o desejo de expandir todo nosso conhecimento para os nossos colegas e continuar produzindo cada vez mais.

Agora que vocês acabaram de terminar o Ensino Médio, como o Minas na Ciência influenciou cada uma a pensar no futuro, no seu projeto de vida?

MARIA: O Minas na Ciência me trouxe várias oportunidades, porque a nossa professora Natália tinha uma orientadora na universidade em que eu ingressei, a UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano), e ela vai nos ajudar a dar seguimento para o projeto lá. Eu escolhi a área de Engenharia de Materiais.

VITÓRIA: Eu também ingressei na faculdade, onde vou fazer o curso de Serviço Social e já vi que tem como lutar pelo direito das mulheres e por essa representatividade dentro da área que escolhi. Então, de uma forma ou de outra, vou poder continuar no projeto Minas na Ciência, só que com outra parte do projeto, que é a parte da representatividade.

ÍRIS: Eu também ingressei na universidade, a do Estado da Bahia. Vou fazer Geografia. Por mais que não esteja dentro da área das Ciências Exatas ou Biológicas, que foi o campo a que o Minas na Ciência deu mais atenção, todo o projeto me abriu a mente de uma forma incrível, principalmente no pensar sobre o que realmente queria seguir.

E o que mais inspirou vocês para essas escolhas e caminhos?

MARIA: Algo incrível, que nos inspirou muito, foi perceber toda essa parceria entre nós mulheres, perceber que sempre vai ter uma mulher-exemplo para você seguir.

ÍRIS: É a questão de mulheres que se inspiram em mulheres. Descobrimos aí mulheres incríveis e nos inspiramos. E falamos “nós também somos mulheres, nós também conseguimos produzir”, e produzimos. Ninguém imaginava chegar tão longe.

VITÓRIA: E tem também o incentivo que a gente recebeu dos nossos colegas do Aldemiro Vilas Boas, da nossa orientadora, Natália Oliveira, e de todo o corpo docente do colégio, além do Criativos. Eu acho que a junção disso tudo foi o que mostrou que a gente é capaz e que pode chegar onde quiser.

MARIA: E é ótimo saber que tudo aquilo que a gente fez valeu realmente a pena, porque está ajudando outras meninas, inspirando a participarem de projetos. A gente teve uma experiência incrível lá em Jequié, quando levou nosso projeto para o Vila da Ciência [www.uesb.br/viladaciencia], e vieram umas meninas bem pequenininhas, de uns oito ou nove anos, dizer que queriam fazer como a gente, que queriam fazer projetos. Isso foi muito inspirador: ver que elas estavam se espelhando na gente e que nossos projetos estavam levando elas para a frente. Foi ótimo.

Para terminar, depois de tantas criações e reflexões, como vocês definiriam o que é criatividade? Como vocês pensam a criatividade no projeto?

ÍRIS: Olha, é muito comum as pessoas falarem numa aula de arte “ah, eu não tenho criatividade para desenhar”, “eu não sou uma pessoa criativa”. Mas eu acredito que a criatividade nasce com todos e é particular de cada um. A criatividade está em você e só precisa de alguma coisa para despertar. Por exemplo, no nosso caso, foi a nossa professora que nos provocou, e a criatividade surgiu.

MARIA: Todo mundo acha que a criatividade está só na parte de criar uma coisa nova, só que a criatividade na ciência permite não buscar uma coisa do zero, e sim fazer pesquisas e criar aprimorando algo que já existe. Você só precisa de uma coisinha para despertar sua criatividade, e aí ela pode se tornar algo grande, como foi o Minas na Ciência.

VITÓRIA: Eu acho que criatividade é dar sua parcela, sua contribuição para mudar, seja algo na sua realidade ou algo que vá acessar uma parcela maior de pessoas. Ou seja, a criatividade é buscar dentro de si algo que possa mudar o mundo, entendeu?

Tá achando que a criatividade é algo muito difícil, abstrato até?



Assista ao vídeo *Criatividade do dia a dia*, com Renata Falleti, da Escola Pluricultural Odé Kayodê, e investigue como a criatividade aparece no cotidiano e nos contextos reais da vida de todos nós.



3. EMOÇÕES E LINGUAGENS



Conexão Brasília–Manaus–Barcelona: reconhecer as crianças, investigar concepções, reinventar a escola

*Levindo Carvalho, Lucianny Matias,
Maria Estela dos Santos, Pablo Martins,
Raquel Franzim, Wilma Lino e Zilene Trovão*

A conversa a seguir aconteceu numa manhã de novembro de 2018, com Pablo Martins e Wilma Lino, educadores da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, de Brasília; Zilene Trovão, Lucianny Matias e Maria Estela dos Santos, do Centro Municipal de Educação Infantil Hermann Gmeiner, de Manaus; o professor Levindo Carvalho, da UFMG (numa temporada por terras catalãs), e Raquel Franzim, do Programa Escolas Transformadoras.

RAQUEL: Para começar, queria que vocês comentassem como o valor da criatividade impregna o cotidiano de suas escolas, para além de qualquer atividade específica, de qualquer projeto ou “projquinho”.

PABLO: De fato, pensar a criatividade nos faz refletir onde ela está presente em nossa vida: nas relações, desde o nascimento, até as nossas experiências familiares, nos laços sociais, na escola, nas expectativas de aprendizagem... A criatividade é uma oportunidade que os sujeitos têm de construir a si mesmos, expressando sua individualidade, seus desejos, suas hipóteses éticas e estéticas sobre o mundo. Para isso, é importante que a criança seja reconhecida como um sujeito de desejos e de saberes.

WILMA: Concordo com o Pablo e também acho muito importante a escuta, a observação das crianças. No dia a dia, observar a criança, seu jeito, sua história, e a partir daí trabalhar formas de abrir espaço para a criatividade se expressar espontaneamente, sem ter, necessariamente, atividades direcionadas para isso.

PABLO: No dia a dia da escola, a criatividade está presente em todos os momentos. É a partir das hipóteses que as crianças constroem sobre suas experiências que podemos oferecer espaços e vivências para que a criação surja. É sempre partindo de suas hipóteses, do que já sabem sobre tal experiência, que tratamos de propor algo novo. Esse movimento legitima a criança como sujeito de saberes e desejos e a convida a cocriar um mundo possível.

Por exemplo, ao convidar as crianças para fazer uma receita, perguntamos a elas se já conhecem esse prato, se já o comeram, o que pensam sobre ele, se

cozinham em casa, quem elas já viram cozinhando... A partir daí, vamos oferecendo outros instrumentos, ampliando seus horizontes de informações, de vocabulário e, novamente, vamos questionando o que elas pensam sobre isso, dando-lhes a oportunidade de inaugurar algo novo. Daí pode surgir uma nova receita, com novos ingredientes, formas diferentes de organizar o feito, nomes inventados para o prato etc.

WILMA: Nós, educadoras e educadores, nos achamos cheios de saberes. De fato, temos os nossos saberes, mas não podemos chegar à sala de aula com a expectativa de possuir todo o saber que desejamos proporcionar ao outro. Temos que abrir espaço ao novo, à escuta, à observação das crianças. Toda semana fazemos culinária na Vivendo, mas sempre com uma receita diferente, a partir do planejamento, mas também do que a criança traz de seus próprios desejos e vivências. E também em momentos livres, espontâneos, buscamos estar atentas e atentos àquilo que as crianças falam, conversam, à forma como elas se movimentam. Na hora em que estão lanchando, em suas conversas, elas expressam muitas ideias, sensações, sentimentos e desejos, e é uma ótima oportunidade para valorizar suas criações, estimulando-as e desafiando-as a torná-las possíveis.

Escutar não é tarefa fácil. Você pode ouvir e não perceber o que significa o que a criança está dizendo. Por exemplo, esta semana tivemos a organização de um bazar para as crianças arrecadarem dinheiro para um acampamento de final de ano. Nossa, as crianças propuseram tanta coisa para sua organização que eu nem tinha pensado! Deixamos as crianças expressarem o que queriam fazer, como contar o dinheiro, como organizar o espaço. Temos nossas hipóteses, mas no dia a dia é importante deixar as crianças livres para expressar sua autoria.

RAQUEL: Eu queria passar a bola pro pessoal do CMEI, trazendo para a Zilene, para a Lucianny e para a Maria Estela duas questões: a vida das crianças é uma constante inauguração e uma constante autoria, basta a gente olhar, escutar e reconhecer isso nelas. Mas, ao mesmo tempo, a escola tem planejamento, tem saberes, tem todo um mundo.

Como é lidar no cotidiano com esses dois lugares: o espontâneo e o planejado dentro de uma escola pública?

ZILENE: Levando em consideração que o CMEI é uma instituição pública, que possui uma legislação própria e historicamente é percebida com caráter assistencial, a criatividade no Hermann Gmeiner tornou-se o alicerce para desconstruir o sistema de apostilamento que estava presente no cotidiano escolar. Quando estávamos no sistema apostilado, as crianças, desde os três anos, passavam quatro horas dentro da sala de aula com apostilas e livros, sendo preparadas para a alfabetização. Nós tínhamos que pensar em como superar esse sistema.

Durante o processo enfrentamos entraves, e um deles foi a resistência de alguns professores que ainda diziam: “não sei trabalhar de outra forma” e continuavam a pedir para trazer os cadernos, as tarefas prontas. Era assim a mentalidade da escola. Como é que nós íamos romper? Como fazer essa desconstrução e uma construção ao mesmo tempo? Então, quando começamos a estudar sobre educação integral e democrática, vimos que tínhamos que sair do tradicional. A primeira coisa que fizemos foi tirar as apostilas, e teve professor que saiu da escola porque não sabia trabalhar sem isso. Tivemos que passar por esse momento de desconstrução, de estudo, de busca. Fomos vivenciar essa perspectiva: viajamos para São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro, onde visitamos escolas que desenvolvem a perspectiva da educação integral e em tempo integral.

Nós tivemos que ser criativos. Começamos repensando os espaços de aprendizagem: vamos dar vida ao que já temos! Começamos a enxergar que temos um espaço muito bom. Nós vivemos na floresta, temos aqui muitas árvores, temos gravetos, sementes. Passamos a valorizar essas coisas e a utilizar no dia a dia como instrumentos do fazer pedagógico. Passávamos quatro horas fechados na sala de aula, só com livros, apostilas, trabalhando cadernos mimeografados! As crianças começaram a colher gravetos, folhas secas, insetos e sementes. E a educação integral mediou esse processo de desconstrução.

Anteriormente, as crianças não tinham a oportunidade de se expressar e explorar os espaços de aprendizagem, as atividades eram limitadas somente às salas de referência, ou seja, o planejamento era muito restrito.

RAQUEL: Levindo, foi apontada aqui a necessidade de desconstruir aquilo que nós educadores aprendemos sobre crianças e educação, para que se possa criar, para dar mais sentido ao fazer. Se o educador não se reconhecer curioso, criativo, protagonista, ele terá dificuldades para perceber isso nas crianças. E possivelmente a organização do trabalho educativo não vai abrir espaços para que a autoria e a criatividade aconteçam.

Essa ideia da criatividade é muito potente porque nos provoca a inaugurar outras lógicas de relação, de organização dos tempos, dos espaços, das atividades; outras lógicas de escuta das crianças.

LEVINDO: O desafio está na forma em que percebemos quem são os sujeitos presentes na escola. E como repensar essa instituição, construída historicamente sobre um modelo que não é nem para criança, nem para professor como pensamos hoje.

A escola foi criada com o objetivo de preparar a criança para o mundo adulto, e ao criar a escola criamos também um modelo do que é ser aluno. O nosso desafio é pensar numa escola que de fato seja para a criança, e não mais para o “aluno”.

Essa ideia da criatividade é muito potente porque nos provoca a inaugurar outras lógicas de relação, de organização dos tempos, dos espaços, das atividades; outras lógicas de escuta das crianças, como Wilma e Pablo estavam dizendo.

Não são exatamente novas ideias. Ao longo da história da pedagogia, há diferentes estudos que ajudam a pensar os processos educativos na infância – desde Froebel, Montessori, Freinet, mais recentemente Malaguzzi –, elucidando como as crianças se relacionam com o mundo e como aprendem. Em alguma medida, o campo teórico já trouxe a ideia de que a educação se dá nas

relações humanas e por meio de diferentes linguagens. A linguagem é a forma pela qual a criança se relaciona e interpreta o mundo social, ou seja simboliza, representa, elabora e significa valores, papéis sociais e conceitos. É interessante pensar como, muitas vezes, o modelo da escola gera muitas tensões.

Ser criativo, portanto, é romper também com algumas tensões que estão presentes no modelo escolar. Por exemplo, a tensão que existe entre o tempo regular e o tempo livre. A temporalidade da escola é muito engessada, pouco reconhece as especificidades das crianças, da relação que elas estabelecem com o tempo. Eu sempre conto o caso de um menino a quem perguntei: “Sua casa é longe da escola?”. E ele falou assim: “Não, minha casa é pertinho. A minha casa só demora quando meu avô passa no açougue”, porque o avô dele o buscava na escola e, se passasse no açougue no caminho entre a escola e a casa, demorava para chegar. Então, como conhecermos a percepção que as crianças têm do tempo? Como, a partir das lógicas infantis, podemos repensar as temporalidades da escola?

Outra tensão importante para reflexão é a dicotomia entre práticas chamadas “atividades pedagógicas” e as artísticas, “livres” e ou de maior autonomia das crianças. Como se na infância isso fosse separado, como se tivesse uma hora séria e uma hora “legal” na escola. Como se existisse um momento inventivo, criativo, de explorar, de pensar, de inventar o mundo, e outro em que eu tenho que fazer a atividade no caderno ou na apostila. Eu acho que é exatamente o contrário, nessa perspectiva que o pessoal de Brasília falou: a partir dos interesses das próprias crianças, das perguntas que elas elaboram sobre o mundo, trabalha-se a possibilidade de criar narrativas sobre o mundo social, cultural, físico e natural. As crianças são curiosas e atentas, e a escola pode ser um espaço para potencializar esse interesse delas.

Portanto, há uma pedagogia, digamos, mais propedêutica, “transmissora” de conhecimento, na qual não acreditamos, mas há a pedagogia vivencial, que entende que as crianças exploram e reconhecem o mundo a partir de suas diferentes linguagens.

RAQUEL: Sem dúvida, uma das tensões presentes na escola é a concepção de criança. Será que enxergamos as crianças apenas como pessoas que absorvem, assimilam informações, valores, conhecimentos e fazeres e depois reproduzem o que aprenderam? Levindo, a visão de uma criança como criadora de culturas próprias e linguagens não é (e não deveria ser) uma exclusividade da escola de Educação Infantil, não?

LEVINDO: É interessante pensar também que a infância não está só na Educação Infantil. Ao contrário, as crianças também estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a escola dessa etapa tem uma centralidade muito maior nos campos de conhecimento do que no dos sujeitos.

Uma problemática muito importante para discutirmos é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que pode ser marcada por continuidades e também por rupturas, mas não deveria segmentar artificialmente a infância. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, muitas vezes se faz um investimento exclusivo na linguagem oral escrita e de maneira mecânica, pouco contextualizada e nada atrativa para as crianças. A linguagem escrita é essencial na formação das crianças e um direito fundante para sua cidadania. Entretanto, é importante que ela entre de maneira fluida, interessante e também criativa, sem se sobrepor às outras dimensões formativas e linguagens. Na verdade, é um processo inter-relacional da experiência de escrever e ler com a desenhar, imaginar, jogar e, claro, ter acesso a toda a riqueza da literatura como expressão da arte.

Essa discussão passa por questionar a própria ideia da organização do currículo exclusivamente por disciplinas, ou áreas de conhecimento, no Ensino Fundamental, em contraste com o que a Educação Infantil tem chamado de “campos de experiências”. A divisão das experiências das crianças na escola em áreas de conhecimento pode orientar um programa de formação para elas, mas também pode restringir a integralidade de sua formação e limitar a pesquisa e os tempos nessa exploração.

Pensar de maneira mais alargada a experiência das crianças no mundo social é também pensar numa educação mais criativa, vivencial, participativa.

E essas tensões não são geradas só por questões administrativas ou por condições de trabalho do professor. É claro que sem condições de trabalho o professor não dá conta de avançar nisso, mas essas tensões também são geradas por concepções do que é uma escola, do que é uma escola para crianças, de currículo, e de como concebemos a infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Lembro de uma escola que eu visitei, e a professora falou que a direção ou a equipe de gestores tinha colocado filtros na sala de aula porque as crianças pediam muito para sair para tomar água, e, se tivesse filtro na sala, não precisariam mais sair. Eu falei: “Olha, mas o que que isso significa? Não será melhor parar para pensar por que os meninos estão pedindo tanto pra sair?”. São perguntas que sempre deveríamos fazer.

Assumir um lugar de pertencimento mais amplo pode valorizar o cotidiano na aprendizagem, fortalecendo as relações, reforçando o acolhimento e a escuta, todo o nosso relacionamento como seres humanos.

A escola já foi comparada aos presídios e aos hospitais, acho que nós temos que pensar a escola como um ateliê ou um jardim, inspirados em Froebel, como espaços de invenção, de criatividade, como grandes centros culturais. Precisamos pensar em outras imagens para a escola que estejam em consonância com o que queremos para nossas crianças.

MARIA ESTELA: É o que nós percebemos aqui. Esse entendimento primeiro partiu de nós: como é que nós aprendemos? Refletimos sobre a nossa aprendizagem lá do início, e então fomos rompendo essas barreiras. Estávamos indo contra a natureza da criança, contra a forma como ela aprendia. O que a move? O que a motiva? E vimos que, ao poucos, a criança era desencorajada a seguir seu desejo genuíno pelo conhecimento, priorizando um modelo de adulto-padrão, homogeneizado.

RAQUEL: Vamos falar um pouco mais sobre essas tensões? Que invenções as escolas têm feito para lidar com elas?

LUCIANNY: Na nossa escola, temos que lidar com uma tensão que ainda não foi abordada aqui, que é a das cobranças dos pais, exigindo que a gente trabalhe com atividades escritas, que as crianças copiem do quadro, mas nós não trabalhamos dessa forma. Então começamos uma reflexão sobre como as crianças aprendem a escrever o nome. Trabalhamos a escrita do nome na areia e o reconhecimento das letras nas folhas das árvores que encontramos no entorno da escola. Por exemplo, no quintal, uma das crianças reconheceu nas linhas de uma folha a letra do seu nome, e falou: “Ah, essa daqui é o erre, a letra que começa o meu nome!”.

Os pais cobram as atividades xerocopiadas para serem realizadas em casa e também que os cadernos sejam cheios de atividades. Nós temos procurado sensibilizar as famílias por meio do diálogo e mostrar como as crianças aprendem na interação com os espaços, com os materiais da natureza e com as outras crianças.

ZILENE: Duas coisas eu falo que a gente conseguiu enxergar: a família e a criança. A relação da família com a escola era apenas da porta para fora, e hoje os pais tomam café com a gente, almoçam, batem papo. Com essa abertura, construímos um vínculo entre a família e a escola, gerando a corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional das crianças.

A reunião de pais e responsáveis é comumente de caráter pedagógico ou administrativo, porém a proposta da escola nos dá a liberdade de repensar e refazer esse compromisso. Certa vez, fizemos uma assembleia das crianças com o tema “A reunião de pais e responsáveis”, perguntando a elas o que entendiam sobre esse momento, e a partir dos seus relatos procuramos formas de chamar a atenção dos pais para a participação efetiva na reunião. As crianças sugeriram criar convites, por meio de vídeos, cartazes e panfletos. Elas não só trouxeram a ideia como foram protagonistas da construção desses materiais. E assim, com os convites e a constante fala das crianças em casa, a participação dos pais foi notoriamente maior.

LEVINDO: Esse é um grande ponto de tensão na educação da infância – na Educação Infantil e no Ensino Fundamental –: a expectativa das famílias, que é uma marca preponderante na cultura escolar e que incide também no papel do professor. No imaginário das famílias, muitas vezes a escola é representada pela folha escrita. Esse imaginário do que é uma escola não está presente só no nosso olhar, está muito forte no olhar das famílias, na escola em que os pais estudaram. Se vamos nos afastar daquele imaginário em que escola se resumia a copiar do quadro e ter um caderno cheio de folhas escritas, isso significa também que devemos ser muito competentes para dar conta de pensar outras lógicas de registro, o que se tem chamado de “documentação pedagógica”, para que o processo vivido pelas crianças seja registrado numa memória que mostre o percurso que cada uma viveu.

Nós não estamos aqui condenando a linguagem escrita nem propondo que o educador só deve deixar que ela apareça espontaneamente, como se fosse uma coisa proibida na escola. Pelo contrário, temos que pensar em que momentos ela é importante, assumindo que o direito à linguagem escrita é indiscutível, que ela amplia o horizonte de cidadania das crianças. E que a literatura infantil também é parte da cultura infantil; se pensarmos em todo o repertório que existe na literatura infantil, oral e escrita, não podemos privar as crianças de terem acesso a tudo isso.

A grande questão é rompermos com lógicas mecânicas, empobrecidas, de promover o acesso à cultura escrita, como se fosse um treinamento para a vida adulta. É aquela velha concepção de infância que buscamos superar. Esse olhar de inteireza que procuramos construir para a criança nos ajuda a compreender a necessidade de pensar numa educação integral, e as meninas de Manaus falaram disso. Esse debate, que é um campo de estudos em que eu atuo, traz a ideia de pensar numa integralidade das dimensões formativas, desde o acesso ao uso social e legítimo da cultura escrita até, por exemplo, a dimensão ética do cuidado que precisamos ter com as crianças. Não só o cuidado nas questões de higiene e de saúde, mas o cuidado de pensar a escola como membro da rede de proteção social das crianças, o cuidado no Ensino Fundamental.

Então, quando eu falo dessa hegemonia, penso que esse campo do conhecimento, o da linguagem escrita, não pode ser uma imposição e não precisa tomar a centralidade que toma hoje, porque isso tem a ver com uma dada ideia do que é a escola e do que deve ser uma escola para crianças. E mais: a imaginação e a experiência – e talvez devêssemos falar mais de imaginação, no caso das crianças, e menos de criatividade –, essa experiência de simbolizar, na criança, é uma forma fundamental para ela se projetar e se lançar adiante, para compreender valores e papéis sociais, para compreender representações, para compreender lógicas, valores éticos, estéticos. Então a imaginação é central, e aí muitas vezes o mecanicismo, o empobrecimento das atividades ligadas à linguagem escrita restringe essa experiência de integralidade da formação das crianças e da imaginação delas.

PABLO: De fato, a escola tradicional ainda é fortemente atravessada por uma visão tecnicista. Assim, a linguagem escrita se torna árida de poesia, de criação, de possibilidades de transgressão. A língua acaba por perder a sua natureza viva, que se recria a cada gíria, a cada nova palavra, sotaque, rima, subversão de sentido... Creio que o mundo contemporâneo também conduz à primazia de alguns sentidos em detrimento dos outros. Sentidos estimulados e exigidos pelos meios de comunicação, pelos *gadgets*, pelas formas virtuais de relação, pelo universo do consumo e do ter em detrimento do ser.

Precisamos nos reeducar para os demais sentidos. Permitir que as crianças e todos nós nos toquemos com respeito, mas também com afeto; que possamos chorar, ficar alegres, tristes, ter medo, raiva, dor, desejo, transitar pelas vicissitudes da vida; reeducar nosso paladar e reservar tempo para comer, sem estar ao celular ou assistindo TV; sentir o aroma das coisas; dançar e escutar música; criar e fruir a arte. Tudo isso abrirá espaço para o novo e convidará a criatividade a transitar por nossos desejos, pensamentos, sonhos, fazeres e relações.

LEVINDO: Outro ponto que eu queria retomar é o que vocês, Pablo e Wilma, tocaram lá no começo, a ideia da investigação das crianças, da pesquisa com

crianças. Muito do que se tem feito nas chamadas “escolas democráticas” ou “escolas inovadoras” – na Escola da Ponte, nas escolas Bressol, ou nas famosas experiências italianas, como as de Reggio Emilia – é tentar operar nessa lógica, aplicando a ideia de que as crianças pesquisam, têm interesses, e que esses interesses podem dar uma investigação sistematizada. Portanto, pesquisar, experimentar, construir perguntas sobre o mundo e responder a essas perguntas é parte da pedagogia participativa.

RAQUEL: Levindo, a pesquisa das crianças é algo que pode nascer e ganhar potência na escola, mas ela surge das muitas relações que são estabelecidas para além do espaço escolar. A Zilene trouxe isso em sua fala, ao comentar a participação das famílias, e o Pablo apresentou desafios contemporâneos que atravessam a educação de um modo geral. O que você tem a nos trazer sobre isso?

LEVINDO: É muito importante pensarmos a relação da escola com seu entorno, com seu território. O aspecto social não está só no imaginário, a escola se constitui historicamente como um simulacro da realidade. Era muito comum, por exemplo, na escola se fazer maquete do mundo, como um mundo pequeno. Em alguma medida, isso é interessante para as crianças pequenas – Walter Benjamin já falava disso, que as crianças criam um mundo menor dentro de um mundo maior –, mas a escola não pode ser uma simulação do que é o mundo; ela *está* no mundo, deve estar integrada a esse mundo. Como vamos pensar o potencial educativo de outros espaços, da cidade, do bairro, dos quintais? Acho que pensar como construir outras metáforas de escola é também pensar na escola sem muro, é pensar numa escola que dialogue com seu entorno, que integre outros saberes, outras lógicas, outros sujeitos, com mais artistas, mais agentes culturais, com saberes tradicionais...

MARIA ESTELA: Justamente, uma pergunta crucial que surgiu na nossa experiência de transformação foi: nós, como professores, devemos nos relacionar com a criança apenas na escola? Assumir um lugar de pertencimento mais amplo pode valorizar o cotidiano na aprendizagem, fortalecendo as relações, reforçando o acolhimento e a escuta, todo o nosso relacionamento como seres humanos.

E aí a gente tem essa experiência de ser convidada para festas de aniversário, casamento, para formatura... Isso é um privilégio, uma honra muito grande fazer parte da família da criança. Isso sim é educação para nós! Não é colocar barreiras cheias de rótulos para o adulto que conduz a criança. Não! A gente procura ser amiga do pai, da mãe, de quem assume esse papel. Isso é muito importante para a família e para a criança ser reconhecida como cidadã e perceber que ela tem sua própria identidade. A gente respeita muito essa relação. É então que a gente vai para o hospital, vai visitar a criança ou algum familiar dela, porque falam: "Professora, passa aqui que ele quer ver a senhora". Isso mostra que a gente pode se relacionar além da escola. Só vão me conhecer um pouquinho porque eu sou professora? Não! A gente anda na rua e conversa com os vizinhos... Tem gente que nem é aluno nosso mas busca essa aproximação, essa união, quer se ver na comunidade mesmo.

PABLO: O relato da Maria Estela reforça aquilo que o Levindo falou há pouco: que a escola não pode ser uma simulação do mundo, mas deve se assumir como parte dele. Os estereótipos, as estruturas de classe, as relações étnico-raciais e de gênero, as influências culturais e de consumo, as concepções de sucesso, os desejos de uma sociedade mais justa e mais democrática, ou mais conservadora... tudo isso está nas entrelinhas da escola, atuando no dito e não dito. Portanto, por mais que a escola proponha uma cenografia idílica à parte da realidade social, o real da escola se faz da matéria da vida, das relações entre as pessoas, nas quais estão presentes todos os nossos afetos, contradições, identificações, projeções e desejos.

Concordamos em que o imaginário e a criatividade não estão separados das exigências do laço social. Afinal, não nascemos humanos, nos tornamos sujeitos humanos na relação com o Outro. Nesse sentido, a educação libertadora não é aquela que lança a criança no vazio de si mesma, de sua individualidade egoica, e sim a que a convida para o laço social, valorizando seus desejos, suas formas de ler e se expressar no mundo. Levando em consideração que existe um Outro de direitos e desejos.

Nesse sentido, a escola deve compreender a importância dos contornos, das bordas e limites da coletividade e do espaço do outro. Em alguma esfera, exercer uma autoridade responsável, que dê segurança para as crianças, que as faça sentir que estamos ao seu lado para ajudá-las em suas inseguranças, em seus medos. Entretanto, para além do exercício de uma autoridade responsável, aquela tão defendida por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*, temos que compreender a importância da transgressão. Sempre que sentirmos necessidade de delimitar regras, construir combinados, rotinas, temporalidade, dispositivos... devemos ter em mente o papel importante e criador da transgressão. Não é fácil encontrar a medida certa entre as bordas e o transbordamento, mas devemos nos encantar pelo desejo transgressor das crianças, mesmo quando precisemos estipular limites. É justamente esse encantamento pela transgressão, a compreensão de seu papel inaugurador, que nos possibilita mediar a relação da criança com o mundo imaginário e simbólico, uma saudável tensão entre as janelas abertas da criatividade e o aconchegante saber historicamente construído pela sociedade.

Termino contando um caso muito interessante acontecido por aqui: Um grupo de crianças de aproximadamente seis anos brincava de se cuspir. Os adultos, mãe e pais, estavam incomodados com o movimento, que para eles representava desrespeito e uma atitude socialmente condenável. Entretanto, as crianças se divertiam com a brincadeira, que já perdurava alguns dias.

Pais e mães resolveram, então, conversar com a professora, pedindo que tomasse alguma providência, pois logo aquela “inocente” brincadeira geraria conflitos. A professora, muito espirituosa e perspicaz, consentiu e disse que depois lhes contaria como resolveu a situação.

Ao se encontrar com as crianças, conversou com elas sobre a brincadeira e ouviu suas opiniões. Ao final do dia, quando procurada pelas famílias, a professora disse que haviam conversado e que chegaram a um combinado, que estava registrado num cartaz na parede. Muito curiosos, lá foram as famílias ler o “auspicioso” combinado, que dizia:

PODE CUSPIR UM NO OUTRO, SE QUISER.

Todas e todos, chocados, foram ter com a professora, que disse:

— Conversamos, e todas as crianças disseram que gostavam da brincadeira e que queriam continuar. Então resolvi deixar que a coisa acontecesse e peço que esperem alguns dias, para vermos que rumo vai tomar.

As famílias, não muito satisfeitas, mas depositando confiança na professora, aguardaram, dia após dia, o desenrolar da situação. E lá foram as crianças, se cuspiram, se cuspiram, se cuspiram... e o combinado na parede foi se modificando a cada situação vivenciada e discutida. Alguns dias depois:

Pode cuspir, mas na cara não!

Depois:

Pode cuspir só no pé.

Em seguida:

Pode cuspir só no pé e na hora do parque.

...

Só pode cuspir no pé se a pessoa quiser.

Até que pararam de se cuspir.

Temos que permitir que as crianças vivam suas próprias experiências, pois experiência não se transmite. Se cria.

Levindo Diniz Carvalho é professor da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisador e docente do campo dos estudos sociais da infância e educação, atua especialmente nos temas Infância e Cultura, Educação Integral, Cidadania e Pedagogias na Infância. É membro do grupo TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania e do Núcleo de Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil. Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid sobre o tema “Direito à cidade pelas crianças: cidadania, participação e apropriação do espaço público”. E-mail: levindodinizc@gmail.com.

Lucianny Thaís Freire Matias é educadora e pedagoga com estudos pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Desenvolve projeto de pesquisa sobre a implementação da educação integral em Manaus, com foco na aplicação dessa concepção pedagógica no CMEI Hermann Gmeiner. E-mail: luciannythais@gmail.com.

Maria Estela Nepomuceno dos Santos é pedagoga formada pela UEA, com pós-graduação em andamento em Neuropsicopedagogia. Possui experiência em Educação Infantil e Ensino Fundamental nas séries iniciais, totalizando treze anos na rede municipal de educação de Manaus. Atuou no Programa de Aceleração da Aprendizagem, promovido pelo Instituto Ayrton Senna em convênio com a Secretaria Municipal de Educação, e participou do grupo de estudos The Reggio Emilia Approach to Education. E-mail: estelanepomuceno@hotmail.com.

Pablo Martins Carneiro é psicanalista, educador e pedagogo, formado pelo Instituto de Educação Superior de Brasília. Especialista em desenvolvimento na infância e adolescência, é coordenador pedagógico da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, onde, há dezesseis anos, desenvolve projetos de educação e processos democráticos com crianças e adolescentes. Também é psicanalista no coletivo Psicanálise na Rua, oferecendo escuta psicanalítica gratuita em espaços de circulação pública de Brasília. E-mail: pablui@yahoo.com.br.

Wilma Dutra Lino é pedagoga e educadora, atuando há vinte e três anos na Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, onde desenvolve projetos e oficinas de expressão artística na infância. Também foi coordenadora auxiliar e contribui na gestão escolar. E-mail: wilma.lino@vivendoeaprendendo.org.br.

Zilene Maia Trovão é pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas, especialista em Gestão Escolar, com pós-graduação em andamento em Neuropsicopedagogia. Integra a equipe de governança do Programa Avançado de Implementação de Políticas Públicas de Desenvolvimento da Primeira Infância, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Lemann, CEIPE/ FGV e Teachers College da Columbia University, em parceria local com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Sua atuação como gestora foi reconhecida pela RedSOLARE/Brasil, por promover a inovação, valorizar e respeitar a primeira infância. E-mail: zilenetr@gmail.com.



A teia das emoções

Tairine Matzenbacher e Taís Russo

[voltar para o sumário](#)

Em meio à tecedura do dia a dia na Amigos do Verde, trançada entre alunos, professores, pais, funcionários e outros tantos seres que compõem essa trama, uma delas ganha foco neste momento. Uma experiência vivida recentemente pelos alunos do Ensino Fundamental, ao lado dos professores-referência para esse grupo: a Teia das Emoções.

Essa proposta surgiu dentro de um grupo que passava por um momento de grande agitação, em que brigas e desentendimentos se sucediam com frequência e as crianças demonstravam especial dificuldade de se concentrar nas propostas coletivas. Logo identificamos que, para que elas pudessem recuperar a serenidade e a atenção, era preciso que entrassem em contato com seus próprios sentimentos e emoções.

O professor-referência do grupo, Maurício Neto, abraçou o desafio de elaborar dinâmicas que permitissem às crianças expressarem concretamente seus estados emocionais. Com sua bagagem como pedagogo e nutrido da experiência de quatro anos na escola, compreendeu que era preciso criar ponto de partida capaz de oferecer uma base forte para a construção desse sutil artesanato. Ele nos conta como se deu o insight:

Inspirei-me em um painel que havia visto em um posto de saúde, com diversos elementos de artes plásticas e, a partir disso, propus que as alunas e alunos utilizassem fios de barbante, diferentes cores e elementos da natureza para expressar o que sentiam. As crianças receberam a proposta com curiosidade, escolheram cores que representassem os sentimentos que desejavam imprimir na teia, junto a isso propus que expressassem verbalmente esses sentimentos durante a amarração dos nós, a sobreposição dos fios e a construção da teia. Durante o processo verifiquei que o grupo foi ficando mais tranquilo e concentrado, saindo do conflito inicial que mobilizou a atividade e entrando numa conexão profunda com seus sentimentos e emoções. Essa percepção foi, inclusive, verbalizada pelo grupo após a atividade, as crianças perceberam, de forma muito consciente, o benefício dessa proposta, tanto que repetimos, a pedido, outras vezes.

Como base, uma teia de fios brancos oferecia espaço para que as crianças pintassem e agregassem novos fios, de acordo com aquilo que nelas vibrava no momento,

possibilitando sua livre expressão e, sobretudo, a conexão consigo e com o outro. Na interpretação de Maurício, a disposição dos fios de barbante e os movimentos das crianças quando os colocavam na teia também serviram como uma forma de expressão dos sentimentos. Podia-se observar barbantes sendo amarrados com laços e nós cegos, em linhas retas e onduladas, com amarrações apertadas ou com os fios mais soltos... As crianças também relataram que durante a construção da teia prestaram atenção no tingimento dos fios, buscando as cores que representassem os sentimentos que elas tencionavam exprimir, respeitando que cada um desse cores e feições distintas ao seu sentir, reconhecendo que cada pessoa podia viver a experiência da teia de forma diferente. Todas as manifestações foram compreendidas como um exercício artístico de livre exploração de materiais e, simultaneamente, como meio de adquirir consciência das próprias emoções, de externá-las e dialogar sobre elas.

Neste aspecto, reconhecemos e identificamos nossa teia como um meio poderoso de expressão dos sentimentos e de aprendizagem sobre o eu, o outro e o nós. Em seu tecer, a criatividade se revelou como um processo em que as indagações individuais e coletivas se entrelaçam com os fios da empatia.

O envolvimento das crianças na proposta foi imediato. Duas alunas participantes, de sete e oito anos de idade, disseram ter se sentido mais tranquilas e calmas depois da atividade. Em seguida, o processo deu margem a novas criações. “A gente teve a ideia de colocar na nova teia algumas mensagens pra alegrar o dia das pessoas. Aí, andamos nas salas da escola perguntando mensagens que as pessoas podiam dar pra fazer os outros se sentirem melhor, ou só pra aumentar a alegria de quem já estivesse feliz”, disse Pérola, aluna do 2º ano do Ensino Fundamental. Taís, que acompanhou esse processo como mãe e também como coordenadora da escola complementa: “Foi especial ver as crianças convidando famílias, colegas e funcionários para se beneficiarem das mensagens tecidas nessa teia de amor, cumplicidade, reflexão e carinho. O que impulsionou foi algo no grupo, mas essa trama beneficiou a todos que por ali passaram e se sentiram chamados.”

Também as famílias se envolveram nessa teia. Como relata Jaqueline Maciel, mãe de Valentina, aluna do 2º ano fundamental:

Um final de tarde, ao ir buscar minha filha, fui convidada por ela e por outras crianças a participar de uma dinâmica: logo na entrada da escola, havia uma caixinha e uma teia. Então fomos convidados a retirar um papel que continha uma mensagem. Essa mensagem nos remetia a refletir sobre algo profundo, trazendo à tona um sentimento. Percebi então que essa dinâmica criada por eles surgiu a partir de um outro momento em que também havíamos sido convidados a expressar nosso sentimento em um papel e posteriormente colocar esse papel em uma teia, feita de barbantes, que havia sido construída nos galhos de uma árvore. Esses dois momentos para mim foram muito significativos, pois neles nos convidaram – depois de um dia de trabalho, de enfrentar o trânsito de nossa cidade, de (des)conexão – a parar para refletir e a dialogar com as crianças sobre um sentimento, sobre a mensagem que nos escolheu. Os olhos atentos das crianças, a escuta empática delas, assim como sua alegria em abordar cada pai e cada mãe, me fez perceber o quanto de propósito havia sido construído naquela dinâmica. Ela nos fez criar o hábito de, sempre que possível, ao entrar na escola escolher juntas um sentimento, para que ele permeie o nosso dia.

Essa teia, que ganhou seus primeiros fios em 2018, mas continua a ser tecida através de partilhas, reflexões e conversas, tanto entre as crianças como com as famílias e os educadores, ilustra bem como vivemos a criatividade na Amigos do Verde. Procuramos que aqui ela nutra os processos de cada um/a, o que dá sentidos muito especiais às experiências que temos na escola. Entendemos que a criatividade tem relação direta com a sensibilidade, com a emoção e com o pulsar da vida e da consciência.

Uma das formas de sentirmos esse pulsar é através das práticas de auto(eco)conhecimento, desenvolvidas diariamente com as crianças, em vários dos encontros que temos com as famílias e também entre os funcionários. São atividades como danças circulares, rodas de conversa, momentos de relaxamento com meditação, respiração, yoga, harmonizações coletivas. Entre essas práticas também se incluem jogos de conscientização, seja com o “dado dos sentimentos” ou por meio de cartas com dizeres sobre algumas virtudes e emoções que, sorteadas, nos auxiliam a refletir sobre nosso presente; o painel do nosso momento de vida, que recebe recortes,

colagens, pinturas e desenhos; ou a troca de mensagens e a feitura de autorretratos. Enfim toda proposta que provoque a consciência e assim se reflita na relação entre o eu, o outro, o nós e o meio.

Como explica Silvia Carneiro, fundadora e codiretora da escola,

a Amigos do Verde, quanto à proposta educacional, está fundamentada em um paradigma sistêmico, integral ou holístico. [...] Considera-se imprescindível a coerência entre a prática, aquilo que todas as pessoas dessa comunidade escolar respiram no dia a dia, com o que a instituição se propõe, incluindo seu referencial teórico¹.

Busca-se, portanto, que os princípios que embasam a proposta pedagógica perpassem a vida cotidiana de alunos e professores, suas relações e todas as atividades que desenvolvem na escola. A teia das emoções é uma pequena amostra que dá uma boa medida do nosso todo.

Vivemos de forma prática cada uma das propostas e, com autonomia, oportunizamos também aos/as alunos/as momentos, situações, tempos e espaços que favoreçam seus processos criativos. Neste sentido, nossa atenção está em contemplar e auxiliar no processo de cada indivíduo, valorizando a riqueza dos caminhos percorridos por cada ser e, sobretudo, das aprendizagens vivenciadas.

Silvia Carneiro entende e nos faz perceber que a criatividade não é algo externo, e sim uma força viva presente em cada um de nós, que se dá de forma cíclica, como num pulso de vida, num movimento de repouso, expansão, repouso, contração. A teia das emoções mostra com clareza esse ciclo vivo em seus quatro momentos. Inicialmente repousamos, olhamos para dentro e para as situações vivenciadas

1. "Reflexões sobre o significado da escola Amigos do Verde na vida de pais, alunos e educadores". Dissertação de mestrado, PUCRS, 2006. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3765/1/388461.pdf>>.

por nós. Em seguida, com o impulso da reflexão, expandimos nossos pensamentos, nossas ações, e nos expressamos, seja através de uma fala, de uma construção, de um gesto. Exercitando a consciência, essa expansão vem seguida de outro repouso, momento de cada um/a observar nova e calmamente a si, seu entorno, seus pares, para que a contração se complete e resgate as aprendizagens e transformações, iniciando assim um novo ciclo.

A compreensão do processo criativo nesses quatro estágios cíclicos está na base de muitas das propostas desenvolvidas na nossa escola. Entendemos que a transformação acontece todos os dias, interna e externamente, e nós, que fazemos parte disso tudo, também sentimos a necessidade de expandir nossas vivências e experiências, de envolver mais gente nessa grande teia que é a Amigos do Verde.

Não por acaso Pérola, assim como outras crianças, sentiu a necessidade de passar nos outros grupos e colocar mensagens logo na entrada da escola, para que todos, de alguma forma, fizessem parte de nossa teia e se sentissem contagiados pela sensibilidade criativa cultivada em nosso cotidiano.



A observação do contexto do grupo de crianças, os repousos e expansões deram vez a essa prática que se iniciou em um grupo e reverberou pela escola. Compartilhamos essa história em função da potência que ela representou para nós, provocando reflexões de alunas e alunos sobre aquilo que sentiam e como poderiam agir para expressar e resolver conflitos ou descontentamentos. Acreditamos em uma educação que aposta na inteligência emocional como parte da formação integral dos seres humanos e, através da teia dos sentimentos, observamos a aprendizagem desse grupo se expandindo, no sentido de ampliar seu vocabulário emocional, compreender relações e sentimentos com empatia, de forma integrada aos processos criativos experimentados.



Procuramos aqui oferecer a todo momento as condições para que esses processos se desenvolvam sem travas. Motivados pelo espaço, pelas pessoas e pelos tempos que nos permitem olhar para as situações vividas de forma sensível e singular, quer sejamos professores, alunos, pais ou funcionários. Acompanhamos os nossos processos de criação individuais e coletivos e vibramos ao perceber as relações que são constituídas ao longo de todas as dinâmicas, atentando de forma especial aos percursos, às teias que nos envolvem diariamente em nosso convívio.

Não nos atemos ao produto das práticas, tampouco nos limitamos a técnicas ou a algum padrão criativo. A criatividade é sentida como algo presente a todo momento, em uma roda de conversa, na solução de algum conflito, nas brincadeiras em meio aos cipós, na construção de uma fogueira, dentre outros tantos momentos que deixam esse sentimento fluir de forma natural e espontânea. Ora ou outra há também produções, construções, como foi o caso da Teia das Emoções, mas mesmo nesses casos nossa atenção se volta para os processos individuais e coletivos vividos no processo. Desse modo, deixamos de lado as perspectivas reducionistas que visam apenas o produto, e ampliamos nosso olhar para compreender e valorizar os caminhos percorridos por cada um, as trocas feitas, os elos construídos, acolhendo a diversidade e respeitando as peculiaridades e a riqueza inerente de cada um.

Entendemos que a criatividade tem relação direta com a sensibilidade, com a emoção e com o pulsar da vida e da consciência.

Os educadores e educadoras, bem como os demais funcionários da escola, sejam eles administrativos e/ou colaboradores, desfrutam igualmente do sentimento de criação em reuniões pedagógicas e seminários. As reuniões acontecem uma vez por semana e os seminários, no início e final de ano letivo, bem como ao término do primeiro semestre. Nessas ocasiões, a equipe também se nutre de atividades e vivências de auto(eco)conhecimento, muitas envolvendo pais, mães, profissionais da área e amigos, além das próprias crianças. Através dessas atividades, todos têm a oportunidade de alimentar o seu ser criativo, conectando-se com sentimentos e emoções e deixando aflorar a sua sensibilidade.

E assim, tecendo nosso fazer com e para os/as alunos/as, sentimos reverberar os processos criativos em professoras e professores, em funcionários/as, envolvendo diversas dimensões, de forma realmente significativa através de cada um/uma. Trata-se de um pulsar de vida em que, através do tempo, do espaço e da autonomia, sentimos e vivemos a criatividade e todos os processos nela envolvidos, formando uma grande teia, reunindo fios e tecendo histórias e processos individuais e coletivos.

Tairine Matzenbacher é formada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalha como professora na escola Amigos do Verde desde que concluiu o Curso Normal e, paralelamente, vem trabalhando como voluntária em diversos projetos. E-mail: tairine.matzen@gmail.com.

Taís Brasil Russo é pedagoga, graduada pela UFRGS, com Especialização em Educação Infantil pela mesma universidade. Trabalha na escola Amigos do Verde desde 2004, primeiramente como professora de Educação Infantil e mais tarde no Ensino Fundamental. Assumiu a coordenação pedagógica da escola em 2012, em 2016 passou a dividir a direção e em 2019 assumiu a direção pedagógica. E-mail: tais@amigosdoverde.com.br.

Âncora com asas

*Enzo Nicolau, Luana Fonseca, Mariana Reis,
Mariana Santino e Sofia Reis*

Numa manhã de dezembro de 2018, na biblioteca do Projeto Âncora (Cotia, SP), cinco estudantes dessa escola comunitária foram convidados a explorar o tema da criatividade por um viés bem pessoal, relatando experiências de reinvenção e descoberta. Recolhemos neste texto-colagem um pouco daquela conversa e suas revelações.

Meu nome é Enzo, tenho quinze anos, estou no Âncora faz menos de dois anos. Estudar, pra mim, foi sempre muito importante, porque eu gosto muito de aprender coisas. Isso por motivos pessoais que, sim, eu vou explicar. Desde os primórdios de Enzo, quando estava na época mais inocente, eu queria aprender *tudo*, porque via que as pessoas precisavam de coisas e eu não tinha como ajudar sem entender o que estava acontecendo. Tipo quando alguém se machuca e você não sabe como ajudar, porque você não é médico e pode dar o remédio errado ou tratar da ferida sem tomar o devido cuidado. E ver que a pessoa está lá, sofrendo, não ajudava na minha vontade de solucionar o caso. Ou então quando a pessoa precisa de apoio emocional e você não sabe o que falar, porque o que você falar pode tanto melhorar como piorar a situação.

Então, desde criança, eu queria saber as coisas para que, quando alguém precisasse de ajuda, eu soubesse como ajudar. Meu sonho era ser o único humano onisciente para chegar e falar com autoridade e certeza: “Ó, eu entendo disso e sei como ajudar”.

Quando fui crescendo percebi que não tem como ser onisciente, mas eu continuava com o sonho de saber o máximo de coisas que eu *queria* saber. Só que, pouco antes de entrar no Âncora, eu já estava quase desistindo dessa ideia, porque, quando eu tinha interesse em algo e ia perguntar, me falavam: “Não! Você vai aprender isso no próximo ano”. E eu tinha que esperar *um ano* por uma coisa que me interessava *agora*. Esperar um ano para a pessoa falar brevemente sobre o assunto em meia aula e já passar pra outro assunto. Isso era muito frustrante. Eu queria pegar, sentar com um professor e conversar durante dias sobre aquilo, entende? E isso aparentemente não era possível. Parecia que tudo conspirava contra, mandando eu esperar até o dia em que alguma daquelas coisas talvez pudesse ser útil, ao invés de descobrir a utilidade diretamente ou estudar por causa da utilidade daquilo.

E aí, do nada, na época em que eu estava mais desanimado da vida, minha mãe falou que tinha me inscrito nesta escola – em segredo, sem contar pra ninguém – e eu tinha entrado. Eu nem sabia que existia o Âncora. Minha mãe que descobriu fuçando no Facebook e se interessou pelo projeto. Ela fez tudo por conta própria, acho que nem meu pai sabia. Só foi lá, me inscreveu e falou “ah, vai que...”.

Aqui você entende que não precisa estar numa escola pra aprender. Você pode estar no ônibus, na sua casa, você pode estar no metrô, em qualquer lugar, numa conversa à toa. Você vê que tudo é educação!

Aí, no meio do ano, eu entrei no Âncora. Deixei tudo lá e vim pra cá. E aqui eu tive mais esperança, porque finalmente consegui aprender a aprender, sabe? Essa frase foi bem importante pra mim, foi dita por um tutor daqui, com quem tive várias conversas. Porque aqui eles te dão um certo grau de liberdade, mas isso não tira o fato de ser uma escola. Eu queria entender como era isso e ficava me perguntando: “Isso aqui é mesmo uma escola? É tão diferente, não tem alguém me explicando, eu que busco as coisas”. E aí ele me falou A Frase: “Aqui você não aprende matérias, você aprende a aprender”. Sugestivamente, a escola me ensina a fazer o que eu mais gosto de fazer. Aqui você entende que não precisa estar numa escola pra aprender. Você pode estar no ônibus, na sua casa, você pode estar no metrô, em qualquer lugar, numa conversa à toa. Você vê que tudo é educação! E isso lincou com o que meu pai me falava quando eu estava desanimado da escola e querendo parar de estudar. Ele falava algo como: “Desculpa, mas você nunca vai parar de estudar. A vida é uma escola. Não é na escola que você estuda ou aprende, é na vida. Então você nunca vai parar de aprender, você nunca vai parar de estudar”. E aqui eu consegui entender que posso mesmo saber *tudo* o que eu quiser na minha vida. Finalmente voltei a acreditar nisso. Afirmo com certeza nas minhas palavras!

Eu sou a Sofia, tenho treze anos. Enquanto o Enzo falava, fiquei pensando em algo que foi bem importante pra mim, e aí me lembrei dos meus rabiscos.

Quando eu estava na escola tradicional antes do Âncora, ficava sempre rabiscando na margem da página, e os professores odiavam que eu fizesse isso, porque

bagunçava todo o caderno e eles achavam que eu não prestava atenção. Mas na verdade eu rabiscava porque não consigo prestar atenção na pessoa que fala olhando pra ela. Por isso eu fico fazendo outras coisas, e aí a pessoa acha que não estou ouvindo, mas é justamente pra prestar atenção que eu faço isso. Só que os professores não entendiam. Aí, quando entrei no Âncora, uma das coisas que aprendi a fazer, que todo mundo aprende, é a ata das reuniões, e quando eu escrevia a ata ficava lá fazendo meus rabiscos, e ninguém ligava. Assim eu conseguia pensar e ao mesmo tempo anotar o que estava acontecendo comigo; tipo, se eu estava num momento de desânimo, fazia, sei lá, espirais, e cada momento meu tinha uma forma... Com raiva, por exemplo, eu fazia triângulos, sabe? Deixar sair esses rabiscos me ajudou muito, tanto a desenvolver meu desenho quanto a me soltar mais e falar nas reuniões, quando tinha alguma coisa pra dizer.

Depois, no ano passado, eu participei de um projeto das escolas com a Nasa. Foi um programa que reuniu gente de várias escolas: o Âncora, uma escola pública, a EMEF Perimetral, de Paraisópolis, e um colégio particular, o Dante Alighieri. A gente se juntou em grupos e cada grupo propôs uma experiência para ser levada à Estação Espacial. Meu projeto foi selecionado, era um teste para ver como o cimento reage combinado com o plástico verde, que é o plástico feito a partir do bagaço de cana-de-açúcar. Porque o plástico retém a radiação, e se ele suportar bem a radiação forte lá de cima pode ser usado para fazer proteções. Aí eles levaram o experimento para a Estação Espacial, ficou um mês lá, e agora, na semana que vem, a gente vai num laboratório da Física da USP pra ver os resultados do experimento.

Teve bastante barulho em cima desse projeto, e as pessoas sempre me perguntam se eu acho que isso vai me influenciar no que eu penso fazer no futuro. Mas não, eu gosto bastante de ciências, só que não é o que eu quero seguir como carreira, nem engenharia ou qualquer coisa do tipo. Eu faço meus desenhos... Quero ser escritora.

Eu sou a Mariana Santino, tenho dezesseis anos. Achei importante o Enzo falar que a educação não está só na escola, que está na vida, na rua, nos encontros, em cada coisa que você faz e te transforma. E uma experiência que mexeu muito comigo, que

mudou minha vida, foi uma exposição que visitei ano passado [2017], no Sesc Pinheiros, de um artista dos Black Panthers chamado Emory Douglas.

Aquelas imagens tiveram um impacto tão forte em mim que abriram meus olhos pra minha própria pele, e aí eu descobri o que estava sempre aqui e eu não via: que eu sou negra. E essa descoberta me fez entender muita coisa sobre minha identidade, me ajudou a encontrar respostas e fazer novas perguntas. Também trouxe um conflito, que acho muito bom, porque em casa passei a discutir isso com a minha mãe, ela insistindo que eu sou branca e eu tentando mostrar pra ela que somos negras. A discussão vai longe, e tudo bem, porque eu sei da força dessa descoberta.

Também as atividades no Âncora ligadas a esse tema, que são muitas, ficaram tipo mais intensas, com outro significado mais profundo. Sei que esse meu processo ainda está no começo e tem muito chão pela frente, mas tudo isso me faz mais forte.

Meu nome é Mariana também, Mariana Reis, sou irmã da Sofia, tenho quinze anos. Se bem que todo mundo acha que sou mais nova que ela... Então, eu sou do teatro, comecei com o teatro, porque minha mãe é atriz, e aí segui o caminho do teatro desde pequena, em casa, na escola, fazendo cursos. Mas eu também gosto muito de dançar e fui me descobrindo na dança. Eu dançava, só que não treinava, era solto, sem técnica nem nada. Até que um dia eu cheguei numa aula de teatro, quando mudei de um curso pro outro, e quando cheguei eles estavam... *dançando*. E pensei, “ué, mas aqui não é um curso de teatro?”. Fiquei olhando, achei lindo, mas sem entender direito. E aí a professora me explicou que existem técnicas de teatro que envolvem a dança, e que é importante você dançar no teatro. E nossa, aí eu vi que podia juntar as coisas, que não tem barreiras. Depois eu fiquei sabendo que também na dança dá pra trabalhar o teatro, que os dois podem se encontrar de um lado ou outro. Pode parecer uma coisa pequena, mas pra mim foi uma grande descoberta, porque juntou duas partes do que eu era, duas coisas que eu adorava fazer mas que andavam separadas.

Tem também uma experiência muito louca que está acontecendo agora, mas vou deixar para a Luana contar.

Eu me chamo Luana, tenho quinze anos. Nasci no Rio de Janeiro e, ano passado, me mudei pra São Paulo pra estudar no Âncora. Minha mãe sempre pôs o foco bem forte na educação e sempre fez de tudo pra que eu e meus irmãos estudássemos nos melhores colégios lá no Rio. Mas eu nunca me sentia pertencendo à escola. Tive sempre muitos amigos, gostava dos professores e os professores também gostavam de mim, só que lá, nessa época toda, nunca tive uma vontade muito forte de fazer alguma coisa.

Quando eu vim pra cá, não foi só uma mudança de escola, foi também uma mudança de estado. Eu era aquela pessoa que pensava que nunca ia morar em São Paulo, longe da praia – e ainda choro de saudade da praia –, mas aí vim, entrei no Âncora e nem tive adaptação, porque na verdade minha dificuldade era me adaptar à escola antiga. Quando entrei, foi tipo “cheguei no meu lugar”. Eu sabia basicamente que aqui, tendo uma ideia, você pode fazer praticamente o que quiser. Uma coisa que o Âncora me ajudou muito foi a me sentir em mim, sabe? E aqui foi o único momento em que realmente falei “eu quero fazer isso, e vou fazer isso”.

E aí entra a experiência que a Mariana comentou. No início deste ano, eu e ela começamos a conversar sobre faculdade. O Âncora vai terminar e vamos ter que dar um rumo na nossa vida, e aí? Porque de que adianta você se livrar de uma escola tradicional e depois ir pra uma faculdade que é igual àquela escola? E aí a gente pensou: “Pô, se tudo o que eu quero, aqui, eu consigo fazer, por que não levar essa atitude para fora e fazer uma faculdade, fazer uma universidade?”. Então a gente começou se perguntando o que quer encontrar numa faculdade, o que seria essa Universidade Livre – que a gente chamou assim no começo, quando a ideia ainda não tinha um nome. E aí a gente entendeu que não tem como ser um lugar físico, porque um lugar já não atende todo mundo, um lugar já não atende pessoas que têm algum problema social, não atende pessoas que moram longe, em lugares sem transporte... Por isso a gente pensou que um jeito era criar uma plataforma.

A partir daí, a gente começou a procurar pessoas pra nos ajudar a desenvolver o projeto, e já tem um monte de pessoas nos ajudando. A gente também começou a fazer um curso... Eu fiz um curso com a Eda, do CIEJA Campo Limpo, para conhecer

melhor a experiência de lá, e nesse curso a gente conheceu uma mulher que está trabalhando pra trazer pro Brasil o Manish Jain, um educador indiano. Esse cara tem uma universidade livre na Índia e, quando ele ficou sabendo do nosso projeto, nos convidou pra ir lá, participar de um congresso. E nós fomos pra Índia! Foi agora, em outubro [de 2018].

Só que, quando nos convidaram, faltavam só dois meses para o congresso, e não tínhamos dinheiro. Foi muito louco! A gente teve que correr atrás, fez jantares, palestras, foi pedir em empresas. E nessas palestras a gente foi explicando o nosso projeto, por que era importante a gente ir lá, o que pensava fazer na volta...

Então, uma coisa que marcou muito a minha vida foi essa atitude de “cara, você consegue fazer aquilo que quiser”. Tipo, você vai até onde você quer ir!



Aê

Enzo Nicolau

*Eu sou um idiota e um gênio,
Sou um delinquente, mas do grêmio,
Sou um sábio que não sabe nada,
Sou uma onda e a água parada.*

*Eu sou sádico, mas pacifista,
Odeio me machucar, mas sou masoquista,
Sou feliz com o que tenho e suicida,
Sou alguém morto, mas tenho minha vida.*

*Eu sou todos, mas não sou ninguém,
Sou estudante, mas já sou alguém,
Sou um ser pensante de mente vazia,
Sou um garoto e uma menina.*

*Eu sou falho e sou perfeito,
Não faço nada, mas tenho o feito,
Sou hiperativo, mas preguiçoso,
Sou paciente e ansioso.*

*Sou um santo e um pecador,
Sou ser terrestre e voador,
Sou pessimista e sonhador,
Sou a anestesia e a própria dor.*

*Sou azarado, mas um cara de sorte,
Sou a vida após a morte,
Sou o magricela e sou forte,
Sou gordo, mas tenho porte.*

*Eu sou assim e não tenho vergonha.
Sou o pesadelo com que mais se sonha.
Eu não vou mudar isso, pois sou a mudança.
Odeio violência, mas terei minha vingança.*

*E você aceitando ou não,
Eu sou assim, exclamação.
Eu odeio ser isso, mas gosto.
Sou feliz até depois das fotos.*

*Eu sou um deus mortal,
Um deus de fogo na geada infernal.
Sou um deus sem brilho algum,
Um deus sem a lua, um humano comum.*

**Feche os olhos e imagine em que parte
do seu corpo a criatividade se expressa.
Imaginou apenas uma parte dele?**



Reflita com a provocação de Rosane Almeida, do Instituto Brincante, sobre a integralidade do corpo nos processos criativos.



4. A FORÇA DAS CULTURAS E DA MEMÓRIA



Educação multicultural: nos caminhos de uma Pedagogia da Festa

Renata Falletti, Robson Max e Rosângela Souza

O modo de conhecer e fazer-se conhecer de alguns povos, em especial os indígenas e africanos que formam a matriz multicultural brasileira, é principalmente imagético, com forte poder de produzir sentidos, sensações e conhecimento. É um modo de pensar permeado por metáforas e analogias, as quais compõem os mitos, a epistemologia e a filosofia. Como aponta De La Torre, autor que nos inspira em boa parte destas reflexões, são imagens mentais de um tipo que “desenvolve a imaginação, a conexão e a interação entre os elementos, além de ajudar a compreender a globalidade daquilo que se quer transmitir” (2016, p. 16). Embora sejam um recurso universal, estão localizadas no tempo e no espaço; são criadas e constituem elementos organizadores de cada cultura. Assim, quanto mais faces tiver o prisma do conhecimento acerca das diferentes referências culturais, maior o repertório imaginário e criativo.

A escolha, pois, por construir um texto entremeado por metáforas tem diretamente a ver com o princípio de nascimento da Escola Pluricultural Odé Kayodê, a qual vem se “enraizando no terreno de uma educação transformadora”, para dizê-lo nos termos do próprio De la Torre.

A raiz, para nós, possui duplo sentido: primeiro, o que contempla a ancestralidade, princípio civilizatório africano importante para compreender o presente, reconhecendo o que somos por meio daqueles que vieram antes de nós, para então desejar e construir o futuro que queremos. A partir desse olhar e de uma perspectiva que tem o contexto cultural como referência, e não limite, buscamos uma compreensão do mundo. Raiz que explica e sustenta o presente, que impulsiona e garante o futuro, o que há por brotar, florescer e frutificar.

O segundo sentido tem a ver com o conhecimento, as bases teóricas que elucidam e fundamentam a proposta de educação pluricultural da Odé Kayodê e que estão em processo de enraizamento. Nessa perspectiva, contar sua história significa reconhecer as raízes, sua ancestralidade e as buscas pela epistemologia que explica e sustenta sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, nos faz retomar o terreno onde está sendo cultivada essa proposta. Com diz De la Torre em *Dialogando com a criatividade*, “o amor e a criatividade são como árvores frutíferas. Só produzem riqueza se forem cultivadas” (2005, p. 10).

A Escola Pluricultural Odé Kayodê era uma semente que começou a germinar em 1995, no terreno fértil e criador de sonhos do Espaço Cultural Vila Esperança, situado entre montes de pedras e um rio. A Vila Esperança foi fundada em 1991, com o objetivo de trabalhar arte, cultura e educação nos meios populares. Trabalhávamos alfabetização, arte, cultura, cidadania e ludicidade com turmas de seis anos, de três escolas públicas do município de Goiás, como atividades complementares, quinzenalmente. No ano seguinte, através da Escola Estadual Dom Abel, iniciamos uma parceria que foi se ramificando e chegamos a atender até três turmas dessa escola. Continuamos assim por quase dez anos, como um galho, uma extensão da rede estadual e municipal, com pouca autonomia de atuação.

Em 2004, a Escola Pluricultural Odé Kayodê brotou como instituição autorizada e reconhecida pelo MEC e, em 2005, começou a funcionar de forma particular, com característica comunitária, portanto gratuita. Desde então, o enraizamento da proposta pluricultural pôde se aprofundar, nutrida, a princípio, pela intuição de que a formação da identidade e da autoestima da criança antecede todas as outras aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais.

Na Vila Esperança, o trabalho com a história e a cultura pela perspectiva do multiculturalismo já se iniciara com a associação, bem antes das alterações introduzidas na LDB pelas leis 10639/2003, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no Ensino Fundamental e Médio, e 11645/2008, que amplia a obrigatoriedade, acrescentando a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A proposta pluricultural surge, portanto, mais do que de uma preocupação conceitual, como um compromisso ético-político, que é também com a história deste território e o povo que o criou. Estamos em uma cidade que foi construída em cima de terras indígenas com mão de obra negra escravizada, e os jovens negros continuam a ser dizimados. Por isso fazemos esta escola.

Faz-se necessário aqui discernir as teorias que nos nutriram ao longo do processo de crescimento, expansão e enraizamento. Nesse sentido, o conceito de

multiculturalismo crítico define bem a perspectiva da Odé Kayodê, nos termos expostos por Peter McLaren:

Multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações, enfatizando a tarefa cultural de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os signos e significados são gerados (p. 123).

A escola, desde sua fundação, vem pesquisando e buscando compreender, em seu trabalho cotidiano de educação, como a cultura pode, de fato, simultaneamente positivar a diferença, as identidades e transformar relações sociais, principalmente aquelas desiguais e opressoras.

Nessa busca, abraça a posição assim resumida por Graça dos Santos Costa e Camila Costa de Carvalho, ao aprofundarem o conceito de multiculturalismo crítico:

Esta concepção de multiculturalismo, implicada no combate à desigualdade, enfatiza um debate dialógico que vai muito além da tolerância entre as diferentes culturas, mas, sobretudo, busca sair da *celebração* entre as culturas, afastando-se do aspecto descritivo da diversidade e propondo políticas de ações culturalmente comprometidas.

Assim, o multiculturalismo crítico não se restringe a pensar o espaço geopolítico no qual vivem as diferentes culturas, mas busca trazer à tona os mecanismos de legitimação que asseguram, estabelecem preconceitos, discriminações e racismo. *O multiculturalismo tem como finalidade dar voz ao grupo socialmente oprimido, afirmando identidades plurais, em nome de uma justiça social comprometida com a libertação e a emancipação de pessoas, de grupos e da sociedade* (p. 84, grifo nosso).

Outra visada, imprescindível à relação respeitosa com o outro, e principalmente com as diferenças do outro, é a que enfatiza a comunicação entre as culturas, a denominada interculturalidade crítica, que, de acordo com Vera Maria

Candau, trata de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. [...] a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (p. 244).

O terreno do diálogo aberto à diversidade de referências culturais e o comprometimento com a educação que transforma e luta contra as diversas formas de racismo, preconceito e desigualdade têm feito florescer a Odé Kayodê. O que se concretiza na concepção e na organização de uma festa, como a Festa dos Avós, por exemplo. Em roda, conversamos sobre os elementos imprescindíveis para o ano vigente, convidamos as famílias a participarem das escolhas, planejamentos e contribuições para a realização da festa. Com as crianças, a roda é sobre a pesquisa da própria identidade, entrevista com os avós, socialização das informações trazidas. Também a dedicação à construção da árvore genealógica e ao formato e conteúdos registrados no álbum de sua própria história, definido coletivamente por cada grupo. Nesse processo, surgem poemas, textos, músicas, cantigas, presentes confeccionados pelas crianças para o grande dia de homenagem aos avós, nossos ancestrais mais próximos. Na festa, a produção de todo um período é partilhada, a mesa é posta e o afeto, servido.

Entretanto, os bons frutos estão sendo cuidadosamente cultivados, e isso tem a ver com uma instituição viva e dinâmica, que se dispõe a se refletir na relação com o todo que a circunda. Nem sempre o contexto é favorável para que o cultivo seja próspero, há também condições adversas, exigentes de mais cuidados ainda e do adubo fértil da esperança.

Diante do contexto atual, de aceleradas mudanças e novas questões colocadas pela e para nossa sociedade, é o movimento de criar/recriar-em-atividade que possibilita pensar a educação como espaços/tempos de *quefazer*, como belamente diz Paulo Freire em seu poema “Canção Óbvia” (1971):

Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o sol queimará,
minhas mãos ficarão calejadas,
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos,
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.
(p. 5)

Uma educação cultivada no terreno da esperança carrega em seu gérmen um movimento criativo, transformador; e é ele próprio que explica a coexistência da Odé Kayodê em meio ao conjunto de instituições tradicionais e hegemônicas que sempre prevaleceu na cidade de Goiás. A escola, sua sobrevivência e a capacidade de resistir podem ser consideradas, em si, um movimento constante de criatividade. Nesse sentido,

a criatividade começa a ser entendida como uma qualidade não exclusiva dos indivíduos, mas também das organizações, comunidades, povos e culturas. A criatividade, desde um paradigma da complexidade e da interação sociocultural, é um potencial que aflora no lugar em que se dão as condições e climas apropriados, para que brotem ideias novas sem temor de serem rejeitadas. Antes, pelo contrário, valorizadas como germes de transformações. Isso porque cada vez mais é evidente que a pessoa e o ambiente, o contexto organizativo, não são realidades independentes, mas complementares. (DE LA TORRE, 2016, p. 21.)

Falar de criatividade no Espaço Cultural Vila Esperança e em sua Escola Pluricultural Odé Kayodê é antes de tudo nos reportarmos aos nossos pontos de origem. Nossa

pedra fundamental é a diversidade identitária, a enorme riqueza de povos, de culturas, em especial as que formaram o povo brasileiro. Voltarmos desde o começo nosso olhar e coração para aprendermos freirianamente a ler nossas culturas e aprender com nossos avós indígenas e negros, assumindo-os como nossos mestres e referências.

Esse olhar e essa escolha foram sendo afinados pelas famílias de trabalhadores, negros e de descendência indígena presentes no território onde a Vila Esperança se enraizou. Lavadeiras do Rio Vermelho, prostitutas, lavradores sem-terra, domésticas, vendedores e artesãos residentes na periferia, quase zona rural naquela época, configuraram-se como mestres de sabedoria e denúncia para o grupo de militantes sociais e educadores que se reuniam para os mutirões de farinha, alfabetização, teatro, celebrações e encontros de discussão sobre direitos humanos.

Abordar questões como diferença e igualdade é fundamental para o desenvolvimento de nosso projeto político de educação e nosso compromisso ético de formação da criança brasileira, para que desde o início de seu desenvolvimento ela perceba a diferença como elemento de identidade, como riqueza, e não o contrário. Desse modo, as discussões acerca de igualdade e diferença demarcam o trabalho pedagógico na Odé Kayodê.

De acordo com Boaventura de Souza Santos, com quem concordamos no sentido de não discutir a cultura fora do contexto histórico da sociedade em que vivemos, é preciso, sim, discutir a igualdade e a diferença para além dos discursos oficiais e hegemônicos. “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (2006, p. 316). Também, como afirma Vera Maria Candau:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (p. 1).

A partir desse pressuposto, a ênfase nas diferenças alarga-se para os diferentes conhecimentos e modos de ser e de conhecer, sem hierarquização, considerando aqui, conforme De la Torre (2016), a *ecologia de saberes*, a *educação ecossistêmica* e a *interdisciplinaridade* como princípios de uma educação criativa. Daí o insight do que consideramos a *Pedagogia da Festa*.

Fazer festa é um talento “natural” de nossa gente. Cultivamos, incentivamos, valorizamos e reverenciamos esse talento. Para nós, como instituição de educação – uma escola –, assumir os elementos culturais como conteúdo curricular, como projeto de estudos e vivências é assumir “oficialmente” o que de muitas maneiras é invisibilizado, discriminado e desvalorizado historicamente. Festa é celebração da criatividade, das diferenças pessoais e grupais, de gostos e talentos, das maneiras de fazer e de saber. A festa é o conjunto, o ponto de intersecção entre o processo de desenvolvimento, a aprendizagem e a celebração das conquistas, dos objetivos alcançados. Ela revela a complexidade da vida e só se pode manifestar como parte dela, numa relação dialógica. Na Pedagogia da Festa, assim como no paradigma educacional ecossistêmico, de acordo com Maria Cândida Moraes:

Para nós, como instituição de educação – uma escola –, assumir os elementos culturais como conteúdo curricular, como projeto de estudos e vivências é assumir “oficialmente” o que de muitas maneiras é invisibilizado, discriminado e desvalorizado historicamente.

As interações que acontecem nos organismos vivos são sempre interações cognitivas, construídas no próprio fluxo da vida. É neste fluir da vida que, mediante ações e reações, modelamos o nosso mundo e somos por ele modelados e, a partir desta relação estrutural, sujeito e mundo emergem juntos [...]. Assim, acreditamos que o paradigma educacional ecossistêmico nos poderá ajudar a tomar consciência de que as nossas relações fundamentais com a vida, com a natureza, com o outro e com o cosmos dependem também de nossa maneira de conhecer, de pensar e de aprender; dependem de nossas representações internas e de seus respectivos valores que se revelam em nossas ações. Enfim, dependem de nossa maneira de ser e de estar no mundo (p. 23).

Festa também é resultado, é quando todas essas subjetividades e também todo o empirismo se tornam visíveis, palatáveis, tangíveis, num desdobrar de cores, gostos, movimentos e toques. Mas sua maior importância talvez esteja no “processo”, no *como* e no *quando*, no percurso. É no caminho que a viagem se realiza, nem tanto na partida, nem tanto na chegada, como diz Guimarães Rosa. O processo coletivo, em que cada indivíduo é chamado a participar, contribuir, confrontar, enfrentar, dialogar, trocar, analisar e sintetizar, é o lugar da educação. Para enxergar a riqueza da diversidade e o prazer que se obtém dela, é preciso uma postura respeitosa diante do outro. O respeito traz a confiança e a aceitação. Esse é um terreno fértil para a criatividade vicejar. Como ensina De La Torre:

Trabalhar desde este prisma é enfatizar o valor educativo que o trabalho tem, sob as teorias e princípios em criatividade. Assim, desenvolver competências criativas implica desenvolver capacidades atitudinais e habilidades que permitam ser flexíveis às novas e inesperadas situações, com abertura às mudanças, originais, engenhosas; intuitivas e sensíveis ao entorno, de forma individual e grupal; que permitam ser independentes e com iniciativa (2016, p. 22).

Uma escola que ajuda cada um a preparar o seu próprio terreno, só e acompanhado, individual e coletivamente, aliando a afetividade à aprendizagem e possibilitando um *sentipensar* dos conteúdos diante das situações do mundo. *Sentipensar*, é um termo criado por De la Torre, que

indica o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar (1999, p. 1).

A Odé Kayodê vem polinizando sua experiência de educação pluricultural e pode colaborar de maneira transformadora para uma sociedade criativa e diversa, começando por suas crianças, adolescentes, jovens, educadores/as e comunidade. Uma sociedade criativa, que busca e encontra soluções, cria saídas e é capaz de construir escadas e pontes.

Renata Tavares de Brito Falleti é professora do Instituto Federal de Goiás e professora colaboradora da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás, além de especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: renaesperanca@hotmail.com.

Robson Max de Oliveira Souza, fundador e presidente da Associação Espaço Cultural Vila Esperança, é ator, arte-educador e militante social desde a juventude. Graduiu-se em Antropologia pela PUC-GO, com mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: vila.esperanca@yahoo.com.br.

Rosângela Magda de Oliveira Souza, a tia Rô, tem graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, com pós-graduação em Qualidade em Educação Básica e em Educação Infantil. Além de diretora da Escola Pluricultural Odé Kayodê, é professora da Rede Estadual de Educação de Goiás, na Sala de Leitura do Centro de Ensino em Período Integral Dom Abel, Goiânia. E-mail: rosangelamagdao@gmail.com.

Referências bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria. "Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos". *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, pp. 235-250, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>.
- COSTA, Graça dos Santos; CARVALHO, Camila Costa de. "Inovações curriculares no cenário atual: representações de professores sobre a inclusão do multiculturalismo no currículo". In COSTA, Graça dos Santos; LORENZO-RAMÍREZ, Núria; DANTAS, Tânia Regina (org.). *Inovação e educação: formação docente e experiências criativas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016, pp. 83-104.
- DE LA TORRE, Saturnino. *Dialogando com a criatividade: da identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo: Madras, 2005.
- _____; VIOLANT, Verónica. "O movimento das escolas criativas: enraizando no terreno de uma educação transformadora". In COSTA, Graça dos Santos; LORENZO-RAMÍREZ, Núria; DANTAS, Tânia Regina (org.). *Inovação e educação: formação docente e experiências criativas*. Ijuí: Unijuí, 2016, pp. 15-34.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORAES, Maria Cândida. "Além da aprendizagem: um paradigma para a vida". In _____. DE LA TORRE, Saturnino (org.). *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 19-25.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, nº 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra: janeiro, 1999 (documento de trabalho).
- _____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

Problemas na escola eu tenho mil, mil fitas: corpos e vozes numa educação intercultural

Priscila Dias

Mano, vou te falar ein, ô lugar que eu odiava. Eu não entendia porra nenhuma do que a professora me falava. Ela explicava, explicava, querendo que eu criasse um interesse num mundo que não tinha nada a ver com o meu.

Thiago Elniño

Sou uma educadora negra brasileira, paulistana da periferia, filha de migrantes nordestinos. Minha mãe e meu pai, pessoas sábias e cultas, nunca dominaram a palavra escrita. Sua cultura é a da voz, da palavra dita, dos relatos de vida e das lições ancestrais. Essa é também a minha cultura, e a ela se sobrepôs a que se encerra nos livros. Diferentemente dos meus pais, entrei no mundo letrado e ele é parte de mim. Sou professora de história e pesquisadora do racismo na educação.

Cresci e me formei entre esses dois mundos – um perpassado por oralidades, o outro pelo letramento. Durante toda a minha infância e adolescência, o diálogo entre ambas as culturas se deu de forma conflituosa. Minha formação e identidade se constituíram a partir de negociações com redes de saberes orais e saberes letrados. Embora tenha vivenciado as duas culturas, usando as palavras de Eric Havelock, “não como [...] sistemas rivais de pensamento, mas como [ondulações entre linguagens simbólicas e] uma linguagem conceitual” (p. 13), houve um lugar em que as tensões entre esses modos culturais de ser, entender e expressar foi particularmente difícil: a escola.

É bom ressaltar que a escola em que estudei, em si, era ótima, de filiação construtivista, “aberta”. Plantávamos, tosávamos ovelhas, alimentávamos patos, tartarugas, peixes, passarinhos, tirávamos leite da vaca... Aprendi muito nesses anos escolares, aprendi que o aprendizado está também no fazer, na ação. Por outro lado, lá aprendi que o silêncio frente ao racismo e às minhas tradições e costumes apagava a minha identidade e a minha pertença ao mundo. Eu estava na escola, mas culturalmente não fazia parte dela. Estar em um ambiente onde é preciso se adequar, se comportar conforme modos alheios, provar o próprio valor e ser polida o

tempo todo é mutilação psíquica, moral, social e cultural. Daí nasceu uma raiva e uma dor que cresceu comigo e que só muito mais tarde pude entender.

Esse entendimento se deu, em parte, no encontro com a teoria. As perguntas que foram surgindo dentro de mim durante meus anos de formação básica me direcionaram a estudar História. Pensava que talvez nesse curso eu pudesse compreender tais sentimentos. Ao entrar na universidade, porém, minha ânsia por encontrar respostas às minhas inquietações juvenis foi sufocada por avalanches de textos e mais textos que nada respondiam. No terceiro ano, eu era praticamente uma moribunda na universidade. Tudo o que eu tinha lido até então me desorientava. A virada aconteceu quando cheguei ao único semestre do curso em que o currículo contemplava estudos sobre culturas africanas e toda a parafernália afro-brasileira. Esse enclave estava lá, em meio aos oito semestres da carreira, em cumprimento à lei 10.639/03 – que determina que as escolas devem incluir em seus currículos fundamentos de histórias e culturas africanas e indígenas. Foi então que, pela primeira vez, consegui me localizar na História. Assim como bell hooks,

cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguia continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Vi na teoria [...] um local de cura (p. 83).

Quando li essas palavras, chorei, porque elas vêm do mesmo lugar que o meu, falam da mesma dor: do esgoto a céu aberto, dos pirilampos em noite de lua cheia, da falta de água, do samba até altas horas, do abandono do poder público, do barraco de madeira, do forró e do tecnobrega, do lixo por todo lado, da roda em volta da fogueira, da violência, do “escadão”, dos cachorros abandonados, das bolinhas de gude, das pipas, dos moleques correndo de um lado a outro, de pular corda na rua, do desespero e da camaradagem.

Se a teoria me curou, foi sobretudo no contato com a proposta decolonial. Ao tirar a Europa do centro do mundo e considerar os processos históricos e valores

civilizacionais para além do legado desse continente, ela me ofereceu também uma perspectiva reveladora do mundo escolar. Percebi, com Muniz Sodré, que “o colonialismo – ou, como alguns preferem a ‘colonialidade’ – é ainda hoje a persistência desse primado do Um absoluto sobre o pluralismo cultural, em especial nas ideologias que confluem para as insistências educacionais por meio de textos canônicos” (p. 22).

Entendi, com pensadores como José de Sousa Lopes, Edileuza Penha de Souza e István Mészáros, que a razão ocidental é o pilar da crise da educação moderna, pois, com uma visão unidimensional e autocentrada, restringe nossas capacidades de apreender o diferente na infinidade de tensas zonas de contato intercultural.

Com as ferramentas da teoria decolonial, compreendi que o discurso da escolarização ocidental, sob as vestes da modernidade, da civilização e do progresso, impulsionou uma educação centrada em princípios e práticas da razão colonial europeia. Essa monocultura do saber alicerça preconceitos contra povos indígenas e afroascendentes¹ que seguem ainda hoje muito presentes no ensino no Brasil, no qual prepondera o desconhecimento de suas histórias e culturas.

Meu encontro com a teoria, no entanto, é só metade da história. Foi na prática que minha dupla e dolorosa pertença se converteu em impulso de transformação. A experiência do aprender sem significar direcionou-me para a sala de aula com uma forte vontade de fazer diferente. Obviamente, eu sabia que, como professora, não poderia perpetuar o vazio que eu mesma tinha

1. Opto deliberadamente pelo conceito de ascendência por assumir uma perspectiva cultural, e não sociobiológica, que se atém à ideia de descendência e dita a utilização do termo “afrodescendente”. Ascendência é o que emerge, o que escapa e rompe a norma. A concepção afroascendente fissa a lógica euro-ocidental, propiciando reelaborações culturais das diásporas.



sentido na escola nem alimentar o estranhamento que também me acompanhara em boa parte da minha formação universitária. Percebia que era preciso uma mudança de prática, de atitude na maneira como se ensina e no que se ensina.

Ciente de que a educação não é neutra, que se sustenta em um sistema de privilégios e recompensas, eu não podia ensinar para a adequação. Essa convicção foi reforçada por um detalhe nada irrelevante: assumi a docência na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, numa escola periférica das mais problemáticas. E justamente por ser um espaço que concentra todas as mazelas do abandono da educação e por (des)atender a um público majoritariamente afroscendente e de famílias migrantes, aquela escola foi o ambiente ideal para realizar uma experiência crucial como educadora, pesquisadora e pessoa: os Círculos Narrativos.

O objetivo dos Círculos é sondar e tatear expressões entre o oral e o escrito no espaço escolar. Sua dinâmica se resume, basicamente, a transformar as minhas aulas em momentos de diálogo, abrindo espaço para a troca de ideias e reflexões em que todos possam falar e escutar seus pares com liberdade. No fundo, fazer um convite para que os estudantes, pensando criticamente sobre a escola, assumam o lugar de sujeitos críticos e coautores dos próprios processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, tive, antes de mais nada, que romper por completo com a figura do professor que ameaça, reprime, silencia, coloniza corpos e espíritos, à qual aqueles alunos estavam habituados.

Nos primeiros encontros em roda, percebemos que organizá-los era “desorganizar” espaços instituídos na dinâmica escolar. Escolhemos a formação em círculo para que pudéssemos nos ver e ser vistos enquanto falávamos e escutávamos. Os encontros eram sempre de participação voluntária, e logo ficou claro que os estudantes mais assíduos e participantes eram justamente aqueles tachados de “alunos-problema”, muitas vezes responsabilizados por criar desordem e quebrar regras.

Nas sessões inaugurais, trocamos narrativas sobre nossas vidas, compartilhamos onde nascemos, como viemos até onde estamos, de onde vieram os nossos

familiares, o que gostamos de fazer fora da escola, que música gostamos de dançar, que filmes nos comovem, a cor preferida... Esses encontros, que chamamos “chuva de palavras”, eram muito animados, festivos, entremeados de risadas. Em tal contexto, colocar-me de igual para igual como mais uma narradora do círculo se revelou como

que um gesto-chave. Ao falar dos meus sentimentos, dos meus familiares, do bairro onde cresci, do meu corpo e também da minha relação com a leitura e a escrita, abriu-se acesso a um mundo com o qual só tive contato porque compartilhei a minha difícil trajetória de mulher negra entre fronteiras.

As falas de uns e outros abrigam o desejo de que a escola fosse o contrário do que tem sido: um espaço de encontro, reconhecimento e troca verdadeiros, não de segregação e humilhação.

Nos encontros seguintes, os alunos foram convidados a relatar suas vivências dentro do espaço escolar e comentar sua relação com a escrita e a leitura. Se na “chuva de palavras” a conversa era fluida, viva, agora as vozes foram murchando, se apagando quase em sussurros. Mas o que aquele grupo de adolescentes expressou nessas ocasiões, com suas falas doídas, é carregado de verdade e contundência raras. Suas “grafias vocais” transbordam insatisfação com a escola e os professores, denunciam a desconexão do currículo com a vida, a falta de escuta, a tensão com as regras e tarefas escolares, vistas como sem sentido, e um profundo desconforto em relação ao mundo letrado. Dentre essas falas, resgato algumas que resumem muito do estranhamento e da consciência dessas pessoas:

Como que um lugar onde você vem pra aprender te faz sentir burro? Se é pra aprender aqui, por que que a gente se sente burro? Aqui não era pra gente se sentir assim, era pra gente se sentir melhor com a gente, com as coisas que a gente sabe. Mas nada que a gente sabe é importante. Eles querem tirar a nossa consciência, a nossa cultura, porque a nossa cultura é da rua, mas a escola não quer. Ela só quer os dela, os outros que se fodam! (H., 14 anos)

Eu não leio nada. Odeio letras, mas faço uns rap. Às vezes, se é um assunto que eu gosto, eu faço o trabalho. Mas na verdade imprimo tudo da internet, nem

leio, porque sei que os professores não leem também. [...] Quando eu estava na 3ª série, a professora mandava a gente copiar o livro no caderno. Pra que copiar, se já está no livro? Minha mãe fala pra respeitar o professor. Eu só respeito professor que me respeita. (P.A., 15 anos)

Eu nunca gostei da escola. Desde pequeno, eu venho porque sou obrigado. Um dia perguntei pra professora de português por que ela não ensinava a gente a rimar. [...] Sabe o que ela disse? Que eu podia ensinar ela a dar aula depois que eu fizesse faculdade, pra calar a boca e prestar atenção. Como um professor pode mandar você calar a boca, assim, na frente de todo mundo? Mandei ela tomar no cu, e fui suspenso uma semana. Quase fui expulso, mas ela não. Eu vejo um monte de corpo triste parado na escola. Eu acho que a gente devia dançar, comer, brincar. Mas aqui não pode nada! Só estudar. Por que a gente não pode estudar dançando e cantando? Ou desenhando, sei lá! (O., 17 anos)

Professora, eu não gosto da escola porque a escola não gosta de mim. Eu dava bom dia pros professores, alguns respondiam, outros não. Eu era educada, porque minha mãe sempre me deu educação, mas os professores... A escola trata a gente como se fosse lixo, então eu trato a escola da mesma forma. A escola pra mim é um lixo. (B., 16 anos)



Eu não me lembro o que aprendi na 4ª, nem na 5ª, nem na 6ª série. Se não me lembro, é porque não aprendi. A gente precisa aprender um monte de coisa, pra quê? Tudo o que a escola me ensina, não tem nada a ver... Eu sou preta, e a única coisa que eu sabia até hoje era que os meus antepassados eram tudo escravo e macumbeiro. Às vezes eu sinto vergonha disso, não de ser preta, mas dessa história aí... (J., 15 anos)

A escola é igual cadeia. Quando fui visitar meu irmão na cadeia, pensei: “cara-lho, é igualzinho à escola; tem grade, inspetor, diretor, hora do intervalo, você não pode entrar e sair a hora que quiser, é obrigado a estar lá”. Eu não acho que escola de rico seja assim. (O. 17 anos)

Os questionamentos dos Círculos se estenderam em conversas com familiares dos estudantes, e muitas dessas indagações se repetiram: por que a escola ignora a cultura dos seus alunos? Para que ela insiste em ensinar o que não lhes interessa e de uma forma que os esmaga? As falas de uns e outros abrigam o desejo de que a escola fosse o contrário do que tem sido: um espaço de encontro, reconhecimento e troca verdadeiros, não de segregação e humilhação; um lugar de criação e expansão das pessoas, não um cenário de opressão e mutilação cultural.

A experiência dos Círculos Narrativos alimentou minhas práticas educativas dentro e fora da sala de aula. Os alunos que não participaram deles começaram a questionar: “por que não fazer assim nossas aulas?”. Eles me convidaram a reconhecer que a forma de ensinar precisava mudar. Através dos Círculos Narrativos, concordei com hooks, quando nos lembra que “os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos do saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender a reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente” (p. 63).

Enfrentei e continuo a enfrentar muita resistência institucional para assumir uma postura pedagógica descentralizada do poder-saber hierárquico. Como a mesma hooks aponta, “é certo que os professores que tentam institucionalizar práticas pedagógicas progressistas correm o risco de ser alvo de críticas que buscam desacreditá-los” (p. 189). Lembro de uma reunião de professores em que uma colega se

aproximou e se apresentou assim: “Oi, você é a professora que não dá aula? Que fica brincando com os alunos?”. Perplexa diante de tanta agressividade, precisei fazer um grande esforço interior para reavaliar que, dentro da perspectiva dessa professora, sala de aula é lousa, giz e informação, e que era ótimo ver que, dentro de sua concepção, eu não “dava aula”. Realmente, eu não *dou* aula, eu a construo cotidianamente com os alunos.

Na minha prática diária como educadora, vejo que a monocultura do saber é o pano de fundo da crescente violência nas escolas frequentadas por jovens economicamente pobres ou de famílias de migrantes e imigrantes. Reconheço, com outros pesquisadores, que ela está na base dos altos índices de evasão escolar.

Vejo também que, felizmente, têm surgido propostas pedagógicas que apontam saídas para essa armadilha, sustentando a necessidade de descentralizar o saber para além da cultura letrada e apontando caminhos para uma educação intercultural, em conteúdo e forma – como, por exemplo, na “Pedagogia das Encruzilhadas”, de Luiz Rufino. A par disso, recebo com satisfação notícias de algumas escolas pelo Brasil afora empenhadas em ser criativas, democráticas, libertárias, transformadoras... Mas continuo a me perguntar, assim como minhas parceiras e meus parceiros dos Círculos Narrativos: por quê? Por que a educação oferecida a quem mais precisa dela continua a ser, em grande parte, uma máquina de segregação e genocídio cultural? Minha experiência me garante que a educação pode, sim, ser um espaço de pertença, de afirmação e expansão de identidades, de libertação de corpos, mentes e espíritos.

Priscila Dias Carlos, filha de Dona Maria e José Carlos, mãe de Kadu e Madalena, é historiadora, com graduação pela PUC-SP e mestrado em História Social pela mesma universidade. Tem experiência em pesquisa de campo, gestão, supervisão técnica e intervenções em práticas socioeducativas; pesquisas qualitativas com população em situação de extrema vulnerabilidade social e pesquisas de campo censitárias com população em situação de rua. Professora convidada na pós-graduação da Unicastelo, nas disciplinas História do Negro no Brasil e Tópicos Avançados em Estudos Pós-Graduados. É professora titular da Rede Estadual e da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, lecionando no Ensino Fundamental II e Médio, modalidade EJA. Integra o grupo de pesquisa Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora CECAFRO/PUC/SP. E-mail: pdepris@gmail.com.

Referências bibliográficas

- HAVELOCK, Eric. *A musa aprende a escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente*. Trad. de Maria Leonor Santa Bárbara. Lisboa: Gradiva, 1996.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Trad. de Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- RUFINO, Luiz. *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*. Tese de doutoramento em educação. UFRJ, 2017.

No fio da memória: o CIEJA Campo Limpo e sua linha do tempo

Eda Luiz, Diego Elias, Karen Carreiro e Paola Russano

Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo. Esse é o nome da nossa escola, CIEJA-CL para os íntimos. Fica numa ruazinha da periferia sul de São Paulo, na divisa dos bairros de Capão Redondo, Jardim São Luís e Jardim Ângela.

De fora, o prédio surpreende o olhar de quem nos visita pela primeira vez. A fachada estreita e um jeito de casa de bairro não correspondem a certa imagem que se costuma fazer de uma escola pública paulista. Logo, os ouvidos também se desconcertam, pois aqui não se escuta a famigerada sirene que iguala a paisagem sonora de colégios, fábricas e prisões, mas cantos de pássaros e de um galo. O portão aberto e sem guardas também deixa claro que não se trata de uma instituição privada.

O CIEJA-CL é não apenas uma escola pública com mais de vinte anos de história, mas berço e abrigo de inovações pedagógicas que o tornaram um exemplo de sucesso em educação integral, democrática e inclusiva. Aqui não há carteiras individuais, mas mesas coletivas; não há séries, mas módulos aos quais alunos e alunas se incorporam conforme as habilidades já adquiridas; não há horários rígidos, mas uma larga opção de turnos pelos quais cada pessoa pode transitar de acordo com seu tempo; não há disciplinas, mas grandes áreas de conhecimento que se interpenetram; não há conteúdos impostos, mas temas geradores e situações-problema escolhidos de forma democrática.

Acima de tudo, não há barreiras para quem queira estudar aqui. Todos e todas são recebidos de braços abertos. Basta ter mais de quinze anos de idade e não ter completado o ensino básico. Adolescentes que abandonaram a escola, donas de casa buscando ampliar seus conhecimentos – às vezes escondidas do marido –, trabalhadores ou aposentados que querem completar os estudos, menores cumprindo medida socioeducativa, alunos com deficiência, dependentes químicos...

Sem falsa modéstia, mais do que qualquer prêmio ou reconhecimento acadêmico, o que nos orgulha é ver que o CIEJA-CL é amado por essas pessoas e que a comunidade da qual faz parte o enxerga como um polo de referência. Um lugar que, sem deixar de ser uma escola, é percebido também como um centro cultural que

reforça o senso de pertencimento, um espaço de encontros com o dom de abrir tempos para a troca autêntica.

O CIEJA-CL não é um caso isolado na cidade de São Paulo, onde há outras escolas em que as sementes freiriananas também vingaram, como as EMEF Desembargador Amorim Lima e Campos Salles e as EMEI Chácara Sonho Azul e Nelson Mandela. Mas a história de cada uma é, sim, única: caminhos que partem de situações distintas, dentro de comunidades singulares, confrontados a obstáculos nunca idênticos.

Em maio de 2018, justamente ao comemorarmos os vinte anos de existência da escola, vivemos um importante momento de reflexão sobre nossa caminhada. Na ocasião, além do vigésimo aniversário, que justificou a adoção da história do CIEJA-CL como tema gerador, nos preparávamos para completar a troca de gestão, fechando um ciclo de transição em que Dona Eda foi gradualmente delegando as decisões a seu sucessor, Diego Elias, à medida que ele se adaptava às responsabilidades da função.

Uma das necessidades que Diego detectou nesse processo foi reforçar a memória coletiva para encarar o futuro com consciência do passado. Entendeu que era especialmente importante resgatar as primeiras etapas do CIEJA-CL, já distantes no tempo e com poucas testemunhas diretas na comunidade, pois foi nelas que se alicerçaram os princípios e estratégias que permitiram superar os desafios do percurso, que não foram poucos.



Pensando nisso, ele convidou duas professoras recém-chegadas – Karen Carreiro, de Artes, e Paola Russano, educadora que assumira a Sala da Liberdade¹ – a elaborarem uma linha do tempo que resumisse a história da escola.

Karen e Paola, com o olhar encantado de quem ia descobrindo as mil facetas do CIEJA-CL, tinham consciência de que aquele espaço tão acolhedor, com tamanho poder de transformar a vida das pessoas, era também extremamente complexo. Em resposta ao desafio lançado, elaboraram um plano que elencava os seguintes objetivos:

- Resgatar datas e fatos históricos;
- Reconstruir a trajetória do CIEJA-CL de forma cronológica e permanente;
- Fortalecer a identidade da escola através de suas conquistas;
- Auxiliar estudantes, educadores, funcionários e visitantes na compreensão da trajetória de maneira direta;
- Contextualizar significados e simbologias existentes no espaço;
- Constituir a linha do tempo como registro;
- Compôr de maneira complementar e ilustrativa a comemoração dos vinte anos de CIEJA-CL;
- Envolver alunos em atividades extraclasse;

E partiram a puxar o fio da memória. Começaram entrevistando professores, funcionários e lideranças da comunidade com mais tempo na casa. Diante do enorme volume de informações daqueles relatos, as duas educadoras definiram quatro eixos para orientar sua triagem: 1) história da estruturação do CIEJA enquanto programa; 2) fundamentação teórica de valores, 3) simbologias na construção do espaço físico; 4) atividades permanentes e eventos de destaque. Dedicaram então um mês a fiar a linha coletiva e transpô-la para o mural.

1. “Liberdade” é o terceiro agrupamento do primeiro ciclo de alfabetização no CIEJA-CL, depois e “Acolhimento” e “Confiança”. É nele que os alunos constroem as estratégias de leitura e a produção textual.

Depois de longas discussões com os professores e funcionários veteranos, incluída Dona Eda, para decidir o que entraria no rol de acontecimentos e de muita mão na massa com os alunos, a linha ficou pronta. Foi apresentada em 10 de maio de 2018 em meio à grande festividade, celebrada com o canto que as duas realizadoras puxaram:

*Memória se faz na história,
relatos do conhecer.*

*Dos fatos brotam a vida
de mulheres e homens.
Novo amanhecer.*

*De um sonho de muitos nasceu
o que hoje é um mar.*

*Refletindo a história, cresceu
e se fez navegar.*

(“Estação popular”, de Maria de Jesus S. Matos e Madalena Monteiro)

Hoje, passado um ano, lá está o mural decorando nosso refeitório, com os marcos históricos arrimados em botões-ano que se sucedem em curvo ziguezague ao redor do nome da escola, grafado em cores da terra com formas evocativas de artes indígenas e africanas. Nele se reconhecem achados, parceiros, realizações, desafios, cada um convidando a desdobrar as grandes narrativas que são a seiva cultural do CIEJA-CL. Os últimos acontecimentos que a Linha do Tempo registra são, justamente, sua própria confecção e o festejo pelo vigésimo aniversário da escola.

A importância dessa ação vai muito além do seu fruto visível. Durante o processo, a comunidade escolar foi sensibilizada para a necessidade de documentar sua história, entendendo na prática que a rememoração coletiva é tão importante quanto prazerosa. E as próprias realizadoras se viram transformadas pela experiência, ao aprofundarem sua percepção de que o CIEJA-CL só chegou a ser o que é graças à luta solidária de muita gente, à constante urdidura de princípios e posturas que fazem a força do seu coletivo. Sem se darem conta disso, esse entranhamento contribuiu para torná-las pessoas-chave na manutenção do espírito e dos valores do CIEJA-CL na transição que logo se completaria.

A transformação pessoal experimentada pelas duas coautoras da Linha do Tempo pôs em cena uma dinâmica recorrente na nossa escola: todos os educadores são estimulados a adotar uma postura de criação ativa. Para aclimatar os recém-chegados – professores e funcionários – à cultura do CIEJA-CL, apresentamos, na semana reservada ao planejamento no início de cada ano, um retrospecto das atividades da escola, mostramos vídeos, explicamos o que aconteceu antes. Deixamos bem claro que aqui se oferecem mil possibilidades de ação, que nossa coletividade não apenas está aberta a ideias e projetos, mas que precisa disso, e que cabe a cada um se assumir como professor-criador.

Às vezes esse convite assusta, sobretudo a quem vem de escolas que premiam a obediência a comandos e esmagam o impulso de ousar. Para essas pessoas, compreensivelmente, não é fácil criar coragem para criar. Por outro lado, é fundamental para o CIEJA-CL que quem se incorpora à sua comunidade entenda o alcance da liberdade cultivada aqui, porque os caminhos de ação e expressão que ela abre pedem engajamento, compromisso, doação e muito trabalho. Procuramos, portanto, demonstrar aos novos colaboradores que ninguém aqui está nem age sozinho, que o coletivo sempre está presente para dar respaldo solidário. Por isso os colegas que já estão na escola dedicam dias inteiros a apresentar tudo a quem vai entrando: as comissões, os espaços, as pessoas...

Essa aclimação não se restringe ao período de planejamento anual, ela se completa na prática cotidiana e se renova a cada semana. Desde 2001 – como a Linha do Tempo registra – toda sexta-feira é reservada à Formação Coletiva. Nesse dia há atividades diferenciadas voltadas a criar momentos inteiramente dedicados à avaliação e planejamento, em rodadas de vivência e discussão que envolvem professores, coordenadores gestores e funcionários. Essas sextas-feiras são sagradas na cultura do CIEJA-CL, porque marcam uma das principais diferenças em relação às escolas convencionais, onde a gestão raramente escuta o professor e este pode passar anos sem conhecer os colegas.

Os encontros das sextas, além disso, são imprescindíveis para que os educadores não se desorientem ao abraçar a criação em liberdade, que traz também instabilidade.

Um dos professores da casa, Alexandre Amorim, costuma dizer: “Para mim, o que é maravilhoso no CIEJA é que, a cada ano, não sei o que vai acontecer. Nada é igual, sempre tem uma novidade”. E acreditamos que não deve ser igual mesmo, porque, do contrário, o professor se acomoda e pode passar décadas dando a mesma aula. Aqui isso não é possível, não há como cair na mesmice, porque sempre surge um novo desafio que chama a tentar novas ideias e ações. Se essa instabilidade também traz riscos de confusão, dispersão e desarticulação dos fazeres, estes são contidos pelos próprios valores fundamentais de respeito, acolhimento e responsabilidade com o coletivo cultivados no CIEJA-CL.

O educador que busca um espaço onde praticar a educação plena, libertadora, que fez a escolha pessoal de se doar mais à sociedade e fazer diferente, desabrocha no CIEJA-CL.

Essas possibilidades de expansão atraem os novos professores de que tanto precisamos para atender à demanda de alunos, à qual nunca estabelecemos um limite. E assim a nossa comunidade já inclui cerca de 1.500 alunos, 230 com deficiência ou alguma necessidade especial. Os desafios por trás desses números são imensos, mas eles nos estimulam a seguir experimentando soluções.

No ano que se passou desde a inauguração da Linha do Tempo, muita coisa aconteceu. Paola se somou à equipe de coordenação pedagógica da escola, ao lado da professora Cristina Fonseca de Sá, e, poucos meses depois de festejar os vinte anos do CIEJA-CL, Dona Eda se aposentou, transmitindo definitivamente o comando da gestão a Diego Elias. Ela então passou a percorrer o Brasil e o mundo para auxiliar instituições de ensino e órgãos públicos nos caminhos da educação democrática e inclusiva.

Em suas embaixadas, Dona Eda costuma responder a uma pergunta clássica: como tudo começou? Como a Linha do Tempo indica, o primeiro passo foi a abertura de um plano de dúvidas e a flexibilização de horários. E isso só aconteceu por causa dos alunos.

Quando a escola ainda era um CEMES (Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo) instalado nos fundos de uma igreja, os estudantes a certa altura começaram a

questionar o sistema de ensino baseado em apostilas. E era de fato injusto, porque premiava quem tinha boa memória e condenava os demais a uma crescente defasagem.

Paulo Freire diz que a gente só aprende na troca. E foi o que aqueles alunos fizeram: se reuniram para “trocar uma ideia” com os professores, tentando esclarecer suas dúvidas. Eda, então coordenadora pedagógica, recebeu essa demanda, que chegou acrescida de uma queixa própria dos professores: aberto o canal para o atendimento dos alunos, o tempo “roubado” das aulas era cada vez maior, porque as apostilas de exercícios não paravam de acumular dúvidas. Eda então se deu conta de que o caminho passava por pensar para além da sala de aula. No fundo, era o ensinar por ensinar que os alunos estavam pondo em questão, e romper com esse vício dentro do sistema apostilado era praticamente impossível.

O primeiro passo é querer a mudança, não ficar só se lamentando. Talvez começando pequenininho outras pessoas venham se engajar, e as coisas mudem.

Feita essa constatação, procuramos a Secretaria Municipal de Educação, explicamos o que estava acontecendo e apontamos que era preciso mudar. O pessoal da secretaria escutou nossos questionamentos e se dispôs a resolver o problema conosco. Formou-se então uma equipe muito boa de especialistas, com a qual ficamos um ano e meio estudando como podia ser essa mudança.

Uma coincidência que nos ajudou nessa primeira transformação foi que, justamente nessa época, a escola teve que se mudar de prédio. E quando entramos no novo espaço, os alunos falaram: “Vocês querem mesmo fazer uma escola pra nós? Então vai ser sem carteira, sem professor e sem disciplina. E aberta, para que a gente possa entrar e sair quando quiser. Agora se virem!”.

E foi o que fizemos. Além de trocar carteiras por mesas – o que por si só não significa nada, porque o professor pode continuar despejando uma aula expositiva –, agrupamos os alunos não mais em séries fixas, mas em turmas que levavam em conta o que cada um realmente precisa aprender a partir do que já sabe. O pessoal da

secretaria dizia: “isso é muito maluco, como é que nós vamos fazer?”. Nossa resposta foi: “Depois a gente vê, mas não vamos deixar de tentar”.

Tentamos, funcionou e assim fomos experimentando uma mudança atrás da outra, sempre atentos às necessidades que os alunos expressavam e buscando juntos as soluções.

Se há uma coisa boa no CIEJA-CL, é que não temos medo de errar e estamos sempre prontos a reconhecer, com toda a humildade, que algo não deu certo. A Linha do Tempo também nos ajudou a entender a importância dessa postura ao longo da nossa história. Se algo não funciona, simplesmente revertermos a mudança, e sempre fica a possibilidade de, na tentativa seguinte, aproveitarmos o que se aprendeu com o erro. Por isso, todo ano começamos avaliando o ano anterior para pensarmos o que fazer no novo, discutindo as falhas e suas possíveis soluções.

Também foi fundamental não termos medo das normas ou leis que pudessem nos impedir de fazer algo. Esse é um temor que muitas vezes trava a vontade de mudança ou justifica a acomodação. Mas entendemos que as leis são mais abertas do que se pensa, têm brechas de interpretação que permitem tentar soluções inovadoras. E quando temos a segurança de justificar nosso fazer, o funcionário que encarna a lei se vê, no mínimo, obrigado a escutar.

O primeiro passo é querer a mudança, não ficar só se lamentando. Talvez começando pequenininho outras pessoas venham se engajar, e as coisas mudem. O ser humano tem mesmo que criar, respondendo aos problemas que se apresentam. Ao tentar uma solução, é fundamental abraçar a liberdade e ousar, ousar, ousar.

Se a gente se deixasse tomar pelo medo, não tinha dado aquele primeiro passo.

Eda Luiz, descendente de italianos, tem 72 primaveras, das quais 52 na educação pública e 20 no CIEJA-CL. Formada em pedagogia, com especialização na Educação de Jovens e Adultos, aluna de Paulo Freire, sonhadora de uma educação libertadora e transformadora, dissemina a ideia que todos podem mais com a educação, independente da idade e da escolarização. E-mail: edaluiz@gmail.com.

Diego Elias Santana Duarte é filho da baiana Doralice Santana Duarte e do mineiro José Elias Duarte. Morador da Zona Sul de São Paulo, angoleiro e curioso dos processos culturais urbanos, sempre estudou em escola pública. Licenciou-se em Geografia pela Unesp, fez seu mestrado na USP e desenvolve o doutorado, novamente na Unesp, com um projeto que relaciona cultura periférica e educação. Conta onze anos lecionando na educação pública, mais dois anos em cursinho popular. Faz parte do CIEJA Campo Limpo desde 2014, primeiro como educador comunitário e mais recentemente como gestor. E-mail: geografiasuave@gmail.com.

Karen Vanessa Nery Carreiro, mulher periférica, mãe, sonhadora, curiosa e apaixonada pela educação. Possui pós-graduação em Planejamento, Implantação e Gestão de Ensino a Distância pela Universidade Federal Fluminense, com graduação em Letras Português/Inglês e Artes Plásticas. Professora das redes estadual e municipal de São Paulo a partir de 2007, dedica-se a projetos que visam destacar o educando como protagonista de sua própria história. Desde de 2016, vive a aventura diária de desbravar a complexidade do CIEJA Campo Limpo. E-mail: karennerycarreiro@gmail.com.

Paola Fonseca Russano possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade Federal de Ouro Preto. Professora das redes estadual e municipal de São Paulo, a partir de 2012 passou a atuar na coordenação de grupos de educadores. Realizou a Orientação de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e colabora também na Rede do Cuidado. Desde 2018, é Assistente Pedagógica Educacional do CIEJA Campo Limpo, onde primeiramente atuou como professora. E-mail: paolarussano@yahoo.com.br.

A escola dos nossos sonhos

Leila Sarmento

[voltar para o sumário](#)

A Escola Nossa Senhora do Carmo nasce como projeto social das irmãs do Carmelo Sagrado Coração de Jesus e Madre Teresa, em Bananeiras, Paraíba. Ao perceberem que a maioria dos lavradores do entorno era analfabeta, as carmelitas incubem um pequeno grupo de amigos – leigos que frequentavam o Carmelo para beber de sua espiritualidade – de alfabetizar aquela gente. Assim, em julho de 2005, na sala de um lavrador, surge a escola, inicialmente voltada à educação de adultos. Dois anos mais tarde, vive sua primeira ampliação e passa a funcionar em sede própria, construída num terreno anexo, com recursos obtidos por meio de doações e parcerias, onde começa a atender também os filhos dos campesinos.

Desde o princípio se buscou uma educação baseada nos ideais freirianos, uma proposta construída com e para o educando, que o enxergasse como ser biopsicossocial e espiritual.

O desejo era fazer da escola nova uma nova escola. No diálogo tecido de diversas formas – leituras coletivas, participação em eventos, troca de experiências, discussões colegiadas – e na observação de outras instituições com propostas alternativas para uma outra educação, a escola entendeu que precisava mudar, para acompanhar a evolução do educando e fazer sentido na vida de todos os que pisam seu chão. Assim, para melhor subsidiar nossa proposta pedagógica, buscamos experiências humanísticas utópicas, de longe e de perto, como a Escola da Ponte, em Portugal; as experiências de Anton Makarenko, na Rússia; Summer Hill, na Inglaterra; Freinet, na França; Montessori, na Itália; Helena Antipoff e Paulo Freire, aqui no Brasil, e tantas outras que fomos conhecendo ao longo da nossa caminhada.

Nas avaliações do fazer educativo, inquietava-nos ver a escola com suas salas de aula cheias de carteiras enfileiradas, com seus alunos a olhar o tempo inteiro para um professor à sua frente, ditando padrões, comportamentos e impondo saberes, em sua maioria desligados da realidade dos educandos e com uma avaliação de aprendizagem mais excludente do que formativa.

O ano de 2015 foi um divisor de águas para todos nós. Depois de dez anos de existência, a escola alçou um voo novo. Decidimos começar o ano letivo sem a seriação, com

os educandos integrados e interagindo em suas diferentes faixas etárias, sem salas de aulas, nem planos de aulas construídos previamente pelo professor, nem ensino centralizado na lousa. As salas se transformaram em espaços coletivos de aprendizagem, utilizados pelos educandos segundo sua disponibilidade e necessidade; os professores se transformaram em tutores e mediadores de projetos; os alunos foram desafiados a serem autônomos e exercerem sua liberdade de dizer o que querem aprender, como e quando.

O desenvolvimento dessa nova metodologia nos conduziu a um constante processo de avaliação pedagógica. A sensação que temos é que, quanto mais livre a escola, mais ela exige de todos nós um contínuo processo de avaliação e planejamento. Muitas vezes, sentimos que nosso maior esforço é por romper com a forma pela qual fomos educados, por cuidar para que nossa nova prática não seja permeada de costumes velhos. Enfim, não usar “remendo velho em calça nova”.

Percebemos a que ponto a estrutura física da escola, pensada para uma proposta educativa com seriação, nos engessava; que, por mais que tentássemos superar a estrutura passada, estávamos dentro dela e acabávamos sempre tomados por sua lógica; que as primeiras estruturas a ser rompidas eram as internas, nossas concepções arraigadas dos anos de docência.

Essa construção, para dar certo, não podia ser só nossa, dos educadores. Passamos a nos reunir em assembleias, com a participação de educandos, educadores, funcionários, gestão e pais, para juntos pensarmos como gostaríamos que fosse nossa escola, desde sua estrutura física, metodologia, vivências e valores.

Iniciamos o ano de 2016 com esse objetivo de nos sentarmos, todos, para construirmos o projeto da Escola dos Nossos Sonhos. Mas esse ano começava repleto de mudanças, não só na proposta pedagógica, mas na história da escola. Fomos chamados ao Carmelo, e lá as irmãs anunciaram a impossibilidade de continuarem a responder como entidade mantenedora do projeto. Depois de tantos anos de dedicação ao projeto, de repente nos vimos diante de uma situação muito difícil. Eram também nossas vidas que estavam lá e sabíamos da importância para todos do

trabalho desenvolvido até então. Com a notícia, restavam-nos dois caminhos: ou deixaríamos o projeto social acabar, ou teríamos a coragem de nós mesmos darmos continuidade a ele. Nos reunimos em conselho e assembleia geral para buscarmos juntos uma decisão.

A escola é para nós muito mais do que um emprego, se constitui como nossa vida, nossa casa, nosso lar. A vida que pulsa dentro dela não pode ser definida com palavras, só nos debruçando sobre seu chão é que podemos sentir seu valor, sua grandiosidade, sua vida.

Àquela altura, a importância da escola também transcendia sua comunidade. Pelo trabalho desenvolvido até então, com o esforço e determinação de todos em promover uma educação cujo primeiro passo seja o coração da pessoa humana, ela havia sido reconhecida pelo MEC como referência em Inovação e Criatividade em Educação Básica. Também passáramos a integrar a rede das Escolas Transformadoras, certificada pelo Instituto Alana/Ashoka, somando-nos ao grupo de dezoito instituições brasileiras – hoje já vinte e uma – que detêm essa certificação, sendo nossa escola a primeira a representar o estado da Paraíba.

No intento de manter o projeto, constituímos uma organização sem fins lucrativos, a Cooperativa de Desenvolvimento Social Monte Carmelo (COODESC), com a finalidade de responder como entidade mantenedora, mas sem alterações na proposta inicial nem nos ideais que sempre constituíram os pilares da escola. Embora perdendo a maioria das doações dos benfeitores, conseguimos manter os dois convênios (prefeitura e estado) que respondem pela folha de pagamento dos recursos humanos. As demais despesas de manutenção são realizadas com campanhas, rifas, brechós, pedágios e doações de pessoas físicas. Recentemente, conseguimos uma parceria com uma distribuidora de frutas, que passou a doar alimentos para a merenda escolar.

O caminho mais fácil talvez fosse simplesmente converter a escola numa instituição particular, mas isso desvirtuaria nosso objetivo; seria desconfigurá-la. Assim, preferimos seguir lutando para oferecer uma educação transformadora, *gratuita*, para os menos favorecidos.

Determinados a manter o projeto vivo, retomamos o trabalho de pensarmos a escola dos nossos sonhos. Começamos pela estrutura física. Reunidos no pátio da escola, nos dividimos em pequenos grupos, que foram incumbidos de desenhar a escola sonhada e depois socializá-la. Partiu-se de uma discussão coletiva em torno de alguns pontos: 1) Como são nossos espaços – salas, direção, coordenação, secretaria, banheiros, pátio, refeitório, parque, cozinha, jardins... 2) Há algo que gostaria de acrescentar ou mudar? O quê? 3) Como imagina esse terreno ao lado da escola que pretendemos ocupar? 4) O que faria nele para melhorar nossa escola? E todos desenharam a escola dos seus sonhos.

A sensação que temos é que, quanto mais livre a escola, mais ela exige de todos nós um contínuo processo de avaliação e planejamento.

Ao final, juntamos todos os desejos em um só desenho, um esboço de uma planta arquitetônica da estrutura física da escola dos nossos sonhos. Nos desenhos das crianças, apareciam os mais diversos desejos, tais como uma piscina, uma brinquedoteca, o muro pintado, pula-pula, piscina de bolinhas, parque e pista de skate, bem como salas maiores e mais coloridas, quadra de esportes, sala de dança com espelho, teatro e cinema, mais árvores, balanço e escorregio; um refeitório maior, mesas maiores, um espaço maior para a festa de São João. E uma casa na árvore.

Os desejos emergiam e ganhavam forma nos desenhos, e todos queriam apresentá-los. E assim foram se completando e ganhando novas formas. Os maiores, por sua vez, disseram que

na escola dos nossos sonhos, a gente queria um laboratório para fazer experiências, uma praça com bancos para conversar, uma piscina para ter aulas de natação, uma sala de enfermagem, para quando a gente se machucou ir para lá, uma quadra coberta para fazer várias atividades e a roda de avaliação, balanços e uma sala de relaxamento, para a gente relaxar.

Na escola dos nossos sonhos, queremos tirar as grades das janelas da escola e ter armários nos banheiros para guardarmos nossas coisas.

Na escola dos nossos sonhos, queremos uma sala de música com instrumentos para aprender a tocar e cantar, uma impressora colorida, fechadura no banheiro dos meninos, uma quadra para praticar esportes e atividades, uma área de lazer e uma piscina para fazer natação.

Para os educadores e pessoal de apoio, também não foi diferente. Em grupos, sentaram, discutiram e desenharam seus sonhos para em seguida partilhá-los com toda a comunidade escolar:

A gente quer encontrar nessa escola um pátio bem grande, para conversar, se abraçar. Outro detalhe importante é que também não queremos paredes; as nossas salas, queríamos sem paredes, sem as paredes que dividem uma da outra. Queríamos mais plantas no jardim, plantas coloridas; uma sala de diálogo, um espaço que a gente pudesse parar quando não estivesse bem. A gente quer uma quadra com arquibancada, se pudesse coberta, balanços, mais árvores, para ter sombra e colocar umas mesinhas embaixo delas, um laboratório. Então, essa seria a nossa escola, uma escola ampla, sem paredes, sem portas nos espaços, espaços livres, uma quadra, árvores, espaços abertos, uma área de lazer, sala de entretenimentos, espaços para oficinas e uma sala de diálogo.

Os pais também não deixaram de se manifestar. Reunidos em grupos, desenharam a escola dos sonhos que queriam para os filhos:

Na escola dos nossos sonhos, queremos manter os brinquedos pintados, um ginásio coberto, uma piscina, um poço artesiano, murar o terreno doado, um espaço de música, um espaço de artesanato e dança também. E nossa horta tem que voltar. Nisso tudo, vimos que temos sonhos a curto prazo, médio prazo e longo prazo. Ou seja, disso tudo que colocamos tem sonho que já podemos começar amanhã, próxima semana, tem sonhos que vamos ter de correr atrás, estruturar para poder fazer e tem sonhos que a gente só vai poder fazer num futuro mais distante.

Nem a gestão ficou de fora. Sentamos e fomos desenhar a escola dos nossos sonhos e socializá-la com todos os demais membros. Nela,

queremos preservar mais o jardim. Secretaria e direção está legal. Assim como os professores, gostaríamos de quebrar as paredes que dividem as salas e formar salões. Também pensamos em um portão na lateral da escola, que divide com esse terreno ao lado, onde pensamos em construir novas coisas, mas a gente precisa primeiro cercar, mas não queremos muro, então, pensamos em cerca-viva de tumbérgias, que dão flores o ano inteiro, uma quadra coberta, para as nossas atividades não só físicas, mas culturais também, como o nosso São João, que está muito apertado fazer dentro da escola. Também pensamos em palhoças como ambientes de estudos, muitas árvores, um lago para criar peixes e ter um contato muito perto da natureza, um galpão para as oficinas e um espaço só para a nucleação infantil e um parquinho. Então, a gente pensa numa escola assim. Não pensamos em piscina, mas antes de pensarmos em uma piscina, temos primeiro que pensar num poço.

Ao final de todo o processo, foram constituídas ações a curto, médio e longo prazo. Como ações a curto prazo, ficou definida a construção da cerca-viva para delimitar o terreno onde será construída a escola dos nossos sonhos; a pintura da escola atual, um poço artesiano, reativação da horta, arborização do terreno e a demolição das paredes internas que dividem as salas, para formar salões. A médio prazo, ficamos de elaborar campanhas para a construção dos galpões de oficinas e quiosques (espaços de aprendizagem) da nova escola, pista de skate, espaço da nucleação infantil, refeitório e parquinho. A longo prazo ficou a construção da piscina.



Passada essa primeira etapa de pensar sobre a estrutura física, demos continuidade às assembleias para revisarmos toda a proposta pedagógica. Nela, avaliamos o Conselho Escolar e de Classe, as Assembleias Gerais, o Colegiado e os Comitês Estudantil e a Escola de Pais, bem como os roteiros de aprendizagem, as tutorias, pareceres e a avaliação do dia. Ainda passaram pelo processo avaliativo os momentos de oração e relaxamento, bem como as oficinas. Por fim, avaliamos os círculos de estudos pedagógicos, as formações (espiritual e psicológica) e as socializações das sextas-feiras, bem como o instrumento de avaliação contínua, o “parabenizo, critico e proponho”.

Tudo foi avaliado na perspectiva de apurar o que estava bom e o que precisava ser melhorado. E dentro do que precisava melhorar, como fazer, quando realizar e quem seriam os responsáveis pelas ações de melhoramento.

Na análise dos instrumentos de gestão e participação, levantaram-se diversas propostas, como por exemplo: maior representatividade de pais no conselho escolar; a exposição em mural das decisões colegiadas; que os comitês estudantis, em que os educandos se reúnem em grupos para desenvolver ações que movimentem a escola (comitê de cultura, eventos, esportes, sarau literário, jovens inventores, notícias...) se estendessem aos educandos da nucleação I e II. Viu-se, ainda, a relevância da escola de pais na contribuição da melhoria do diálogo entre pais e filhos.

O olhar para as práticas nos levou à avaliação de que a transdisciplinaridade ainda continuava sendo um grande desafio para nós, educadores, acostumados às nossas práticas anteriores, que nos colocavam somente como especialistas de nossas respectivas áreas do conhecimento. Assim, integrar a curiosidade dos educandos para com o objeto de pesquisas aos respectivos conteúdos curriculares da base comum, numa perspectiva transdisciplinar, tem exigido a formação contínua, a partilha de saberes e ajuda entre os docentes e a equipe pedagógica.

Ao final desta etapa, obtivemos uma avaliação ampla, que nos permitiu traçar ações de melhoramento em torno dos pontos que não se consideraram satisfatórios. Isso nos impulsionou a olhar para os nossos valores e também reavaliá-los. Pais, tuto- rando, tutores e equipe de gestão foram então convidados a apontar aqueles que

consideravam mais importantes, e as respostas nos ofereceram um panorama ético da escola dos nossos sonhos, no qual predominaram respeito, solidariedade, responsabilidade, confiança, amizade, alegria, liberdade e gratuidade.

Também se gerou uma reflexão sobre a configuração da escola, que rosto gostaríamos de dar a ela para além de sua feição física. Seria uma escola centrada no ato de ler e escrever, em preparar as crianças para o mercado de trabalho, em ensiná-las à competitividade e ao individualismo? Ou queríamos uma escola com outros valores e vivências?

Toda a comunidade escolar voltou a se manifestar a respeito, e cada setor registrou em seus anseios a decisão em rumar para outra educação. Os pais disseram querer que a escola também lhes oferecesse oficinas de costura, culinária e artesanato; os tutorandos, que a escola fosse mais divertida e que reservasse um dia só para as oficinas – de circo, cinema e capoeira, por exemplo –; os educadores, que houvesse mais momentos e espaços de encontro, integração, lazer e autoconhecimento. Por fim, achamos que seria importante pensarmos qual o perfil do educando, do educador, do gestor, dos funcionários e dos pais dessa escola dos nossos sonhos. Cada um dos sujeitos que integram a comunidade escolar foi convidado a manifestar seus desejos em relação a si e aos demais, cruzando autocrítica e expectativas. Os pais, por exemplo, disseram querer filhos mais estudiosos e responsáveis, reconhecendo que eles próprios deveriam ser mais compreensíveis e dedicados, ao passo que os tutorandos registraram o desejo de que os pais fossem menos estressados, mais divertidos, presentes e carinhosos, que escutassem mais os filhos e substituíssem os castigos e reprimendas pelo diálogo, afirmando, por outro lado, que eles próprios deveriam ser responsáveis, estudiosos e solidários. Em todas as respostas, prevaleceu o anseio de uma comunidade mais humana, pautada pelo respeito, pela escuta e pelo cuidado do outro, no esforço comum por sempre melhorar.

Ao término de todo esse processo, o olhar para o trabalho desenvolvido nos permitiu ter um projeto completo de uma escola pensada por todos. Uma escola onde a vida pulsa, dinâmica e amorosamente partilhada, onde todos se sintam felizes. Resta-nos agora o desafio de construí-la.

Leila Rocha Sarmiento Coelho é licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com especialização em Leitura e Produção Textual pela mesma universidade, especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, modalidade Jovens e Adultos, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Patos (FIP). Possui mestrado em Linguística e doutorado em Educação, ambos pela UFPB. Após anos de experiência docente em instituições públicas e particulares, no Ensino Básico e Superior, abraçou o projeto social da Escola Nossa Senhora do Carmo, como educadora e gestora. E-mail: leilarscoelho@yahoo.com.br.

**O que nos torna humanos?
A solução de desafios sociais
pode ser um caminho para que
a humanidade se expresse?**



Priscila Dias, professora de História, defende que sim. Ficou curioso? Assista ao vídeo!



5. DIÁLOGOS COM O PODER PÚBLICO



Rede Confisco pela Paz: tecendo uma experiência criativa no território

Maria Luiza Viana, Rosane Corgosinho e Sandra Vicente

Este artigo¹ apresenta o relato de uma experiência na qual se articulam educação, organização popular e políticas públicas intersetoriais para ressignificação do território. Trata-se da Rede Confisco pela Paz, constituída a partir do alinhamento de duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte – Anne Frank e Professora Alice Nacif – com organizações sociais e órgãos públicos para enfrentar demandas urgentes da comunidade do Bairro Confisco.

A Rede congrega representantes da sociedade civil e de órgãos estatais que atuam na comunidade, para discutir e planejar ações de prevenção à violência e de promoção da cultura da paz. Baseia-se numa perspectiva que põe a educação no centro das articulações entre o poder público e a sociedade; no entendimento de que as comunidades escolares têm um grande potencial de transformação do território em que se inserem.

Para entender melhor o sentido e o alcance dessa experiência, vale recuperar um pouco da história do lugar onde ela se deu. O Bairro Confisco, situado na região da Pampulha, na divisa dos municípios de Belo Horizonte e Contagem, desenvolveu-se em torno de um conjunto habitacional construído no final dos anos 1980. O terreno onde ele se constituiu era uma área da antiga Fazenda do Confisco, que deu o nome a ambos, desapropriada pelo governo estadual e cedida em 1988 a integrantes de movimentos sociais de luta por moradia. A proposta inicial do governo era doar lotes e material de construção para que os moradores fizessem suas casas em sistema de em mutirão. No entanto isso não ocorreu, e a população que ali se instalou, sem condições de erguer suas moradias, teve que se abrigar em barracas de lona e conviver com a escassez de comida, de água, de energia e com as chuvas e deslizamentos de barrancos. Além disso, o grande número de famílias, muito acima do esperado, e a má definição de critérios de distribuição dos lotes geraram tensões e conflitos entre os ocupantes do terreno e os órgãos do governo do estado e das prefeituras de Contagem e de Belo Horizonte.

1. Foi elaborado em diálogo com própria Rede Confisco pela Paz e contém contribuições de seus parceiros, listados ao final deste texto.

Nesse contexto, surge uma forte necessidade de mobilização dessas pessoas, que começam a se organizar em torno de associações para reivindicar junto aos órgãos públicos outros direitos básicos além da moradia, como melhor infraestrutura urbana, serviços de saúde, de transporte e de educação.

Com o tempo, muitas daquelas reivindicações foram sendo atendidas. Uma delas, foi a Escola Municipal Anne Frank, inaugurada em 1991. Localizada no centro geográfico do conjunto, a escola passa a ser o único equipamento público disponível no local e logo se firma como um polo de encontro dos moradores, abrindo-se para reuniões dos representantes das associações e outros usos da comunidade.

Na mesma época, a comunidade viu-se diante de um sério problema que afetava o imenso terreno em frente à escola: a expansão de um buraco de grandes proporções, provocado pela erosão, que ameaçava tragar várias casas. Assim, escola, associações e moradores uniram-se para reivindicar junto à Prefeitura de Belo Horizonte, a construção de uma praça no local. Após intensa mobilização popular e com os recursos do Orçamento Participativo², implantou-se ali, em 1996, o Parque Municipal do Confisco.

Com uma área aproximada de 28 mil metros quadrados, o parque abriga três nascentes que abastecem a Lagoa da Pampulha e uma importante cobertura vegetal, com árvores do cerrado. A estrutura inclui campo de futebol, quadras, área de lazer e uma praça. Em seu entorno, além da Escola Anne Frank, situam-se o Centro de Saúde Confisco, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do Confisco, a Fundação de Parques Municipais e Zootécnica, o Centro Cultural Pampulha e a Escola Professora Alice Nacif. Boa parte desses equipamentos públicos também foi conquista desta comunidade, como resultado de processos participativos de mobilização.

2. Mecanismo governamental de participação popular no uso de recursos municipais, implementado pela Prefeitura de Belo Horizonte em 1993.

Parque e Escola: vivências, tensões e ressignificação do território

A EM Anne Frank, desde sua implantação, teve suas ações pedagógicas vinculadas ao Parque do Confisco. Pode-se dizer que escola e parque cresceram juntos, ligados por muitas ações de forte impacto social desenvolvidas ali junto à comunidade e a outros parceiros que foram se agregando: projetos de preservação da mata e das nascentes, conjugados a oficinas de educação ambiental; produção de vídeos envolvendo a história do bairro; exposições artísticas e diversos eventos culturais e esportivos, além das aulas de percussão e futebol vinculadas ao Programa Escola Integrada³.

No entanto, após a consolidação do parque como área pública, a presença dos educadores e estudantes nos seus espaços aos poucos se viu ameaçada. A falta de manutenção da área deu lugar a novos problemas, entre eles seu uso cada vez mais intenso para o consumo e tráfico de drogas, que propiciou o aumento da violência. Em 2013, episódios envolvendo armas de fogo passaram a pôr em risco a segurança dos estudantes que realizavam atividades no local, dos seus frequentadores e de quem simplesmente transitava por ali.

Vale ressaltar que não foram eventos isolados, já que nas décadas recentes a violência tem aumentado em todo o Bairro Confisco, assim como em praticamente todas as grandes cidades do país.

Percebendo a gravidade da situação, os gestores da Anne Frank viram-se diante do desafio: como lidar de forma pacífica com esses conflitos que comprometiam seriamente as atividades escolares, especialmente as que se desenvolviam no parque? No intuito de buscar caminhos para superar esses problemas e melhorar a convivência entre os frequentadores, realizou-se, em agosto de 2013, uma reunião com agentes envolvidos com o local. O encontro foi articulado e organizado pela EM Anne

3. Programa de educação integral da Prefeitura de Belo Horizonte que propõe que as escolas incorporem em seus currículos ações educativas fora de seus espaços, em parques, praças e outros locais públicos do município.

Frank, com a adesão da EM Alice Nacif, por lideranças da comunidade e por setores das secretarias municipais de Educação e da Segurança Pública de Belo Horizonte. Contou ainda com a presença de representantes dos seguintes órgãos: Fundação Municipal de Parques e Zootécnica, Gerência Regional de Educação da Pampulha, Centro de Saúde e CRAS do Bairro Confisco, Centro Cultural Pampulha, Patrulha Escolar da Guarda Municipal, Polícia Militar de Minas Gerais e Comissão de Direitos Humanos da OAB. Na ocasião, levantaram-se os problemas enfrentados pelas escolas e pela comunidade em relação ao parque, como a insuficiência da iluminação noturna, a depredação dos equipamentos e degradação das nascentes.

Com o tempo, outros parceiros foram se incorporando, trazendo suas contribuições, como a ONG Projeto Verena, a Casa Dom Bosco, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Igreja Batista da Lagoinha. Constituiu-se, então, um grupo de trabalho para planejar e executar ações integradas de prevenção à violência, mediação de conflitos e educação ambiental no parque e na comunidade.

O agir em rede: conectar ações

Uma das ações realizadas de forma integrada se deu entre as escolas e a Polícia Militar de Minas Gerais. O diálogo entre umas e outras foi aos poucos se afinando em torno do objetivo comum de prevenir a violência no parque e seu entorno. Com isso, cresceu o entendimento na comunidade de que os agentes de segurança pública podem e devem ser aliados na defesa e respeito de seus direitos.

Dessa parceria nasceu a oficina de percussão e o grupo Juventude e Polícia. O intuito dessa ação era dar visibilidade, vez e voz às crianças e aos adolescentes do Confisco e, ao mesmo tempo, ressignificar a atuação da polícia numa perspectiva preventiva, não repressiva. A oficina transformou-se em 2017 num bloco de percussão, que passou a integrar a programação oficial do Carnaval de Belo Horizonte.

Outro bom exemplo de ação conjunta é a festa junina. Realizada inicialmente dentro da escola Anne Frank, foi deslocada para o parque, rebatizada como Arraiá do Confisco pela Paz. A festa conta com o envolvimento das escolas e das famílias, que são assim sensibilizadas para os benefícios de uma vida saudável. A programação inclui

grupos de congado e de quadrilhas tradicionais, de música sertaneja, de Dança Cigana do Centro Cultural Pampulha, além do grupo de percussão Juventude e Polícia e outros coletivos da região. Durante a festa, a praça é decorada e ocupada por barraczinhas com produtos de empreendedores e empreendedoras locais, como comida, artesanato, roupas etc. Destaca-se a barraca dos estudantes do 9º ano da escola Anne Frank, que comercializa coquetéis de frutas sem álcool, com o propósito de arrecadar fundos para atividades escolares, e a Barraca Social, onde são oferecidas para a população orientações sobre prevenção ao alcoolismo, em parceria com a Associação dos Alcoólicos Anônimos e o Centro de Saúde do Confisco. A organização do evento é toda voluntária e conta com o envolvimento dos dependentes químicos que frequentam o parque, convidados a participar e a auxiliar na ornamentação e na limpeza do local.



O Arraial é uma ação que exemplifica bem o alcance de um trabalho em rede, por promover a ressignificação dos usos do local e reforçar o pertencimento dos frequentadores, envolvendo vários parceiros, cada qual contribuindo em sua área específica – saúde, educação, cultura, lazer, paisagismo e manutenção.

Para além desse evento anual, outras ações em parceria foram desenvolvidas de forma mais regular, voltadas a melhorar o convívio entre as pessoas e grupos ligados ao

parque. Uma delas é um lanche coletivo oferecido semanalmente por voluntários aos dependentes químicos que permanecem no local. Com essa atividade, busca-se promover uma aproximação afetiva e solidária dessas pessoas – algumas delas, familiares de estudantes ou ex-alunos das escolas – com os moradores do entorno do parque e a comunidade escolar, contraposta à abordagem repressiva e à exclusão social que a que são submetidas cotidianamente. Essas ações envolvem também as instituições religiosas parceiras da Rede, como a Casa Dom Bosco e a Igreja Batista da Lagoinha, que colaboram na aproximação oferecendo orientação e apoio aos usuários.

A transformação social não ocorre num passe de mágica, muitas vezes nem chegamos a saber quando e onde ela irá se concretizar. Mas, se estivermos bem atentos, podemos percebê-la bem próxima de nós.

Várias outras parcerias intersetoriais passaram a ser desenvolvidas entre a escola Anne Frank e o CRAS. Entre essas ações, destacam-se alguns projetos coordenados pelo professor Moacir Fagundes, como Femicídio e Ditadura Não, sobre a violência contra a mulher e seu empoderamento, e a produção fotográfica Confisco pelo Confisco, em parceria com a UFMG, baseada na história e no cotidiano do Confisco. Produzidos pelos estudantes, ambos os projetos resultaram em uma exposição que foi montada na praça, no CRAS, no campus da UFMG e em outros espaços da cidade.

Outro projeto, realizado em 2016 sob a orientação desse mesmo professor e com a colaboração da comunidade, foi a produção pelos educandos de uma história em quadrinhos relacionando *O diário de Anne Frank* com a história do Bairro Confisco, transformando as mulheres que protagonizaram a luta por moradia em personagens de uma HQ. A proposta promoveu reflexões sobre a identidade dos moradores, o pertencimento dos estudantes ao bairro e a participação ativa e propositiva dos mesmos no processo de construção de conhecimento.

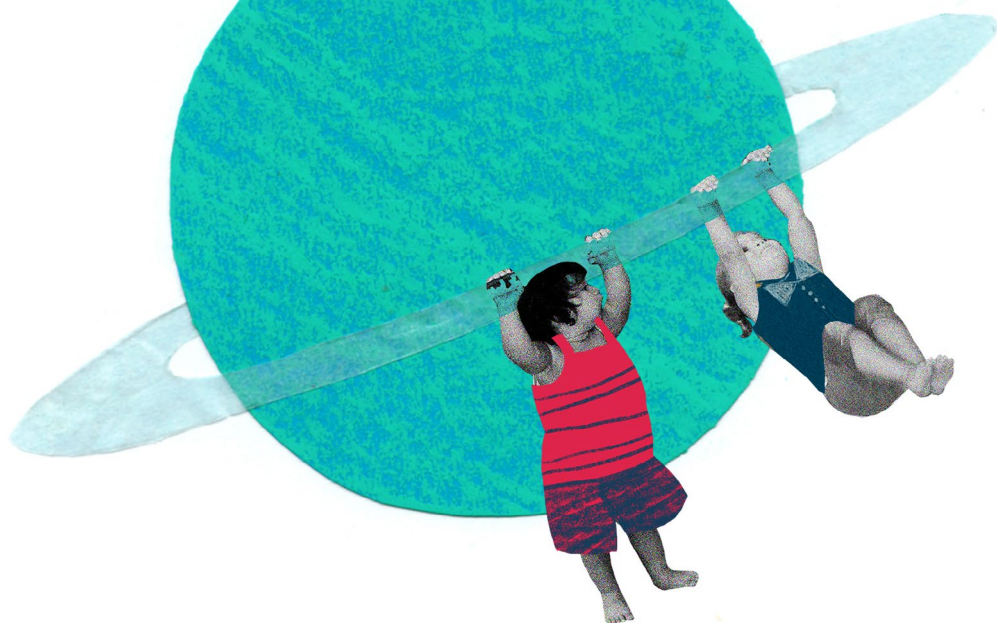
Toda essa série de ações realizadas conjuntamente serviram como base para aquilo que, a partir de 2017, passou a se chamar Rede Confisco pela Paz. Sistematizando sua dinâmica em reuniões mensais, configurou-se como um movimento constante

de troca, compartilhamento de conhecimentos e colaboração, articulado a partir das demandas das escolas e da comunidade para fazer frente aos problemas do território. O envolvimento, a participação e a integração dos seus membros foram dando forma e significado à Rede. Como sugere o professor Moacir Fagundes, ela pode ser comparada a uma rede de pescar, pois não tem início nem fim, nem tampouco uma organização hierarquizada; cresce horizontalmente e é definida pelo entrelaçamento e a conexão dos nós. Um exemplo desses nós é o Projeto Verena, uma ONG que atende crianças e adolescentes das duas escolas no contraturno. O Verena contribui com discussões para o fortalecimento e a defesa dos direitos previstos no ECA e alinha-se ao Centro Cultural Pampulha e ao CRAS para promover ações de saúde e atenção às famílias. Vale também mencionar a Fundação de Parques Municipais e Zoobotânica, que se articula com os setores de Obras e Meio Ambiente da Prefeitura de Belo Horizonte para cuidar da infraestrutura do parque, sempre conversando com os demais membros da rede e propondo ações que visam promover o uso saudável do local pela comunidade.

Mas uma coisa é certa: não nos transformamos sozinhos, e sim a partir das interações, trocas e pelas oportunidades que surgem no nosso dia a dia ou quando algo ou o outro nos toca.

Outro nó fundamental dessa tecedura é a própria coletividade do Confisco, representada na líder comunitária Graça Ferreira. Atuante nas lutas e conquistas dos moradores do bairro desde o movimento por moradia, nos anos 1980, Graça hoje articula as demandas da comunidade e as compartilha e discute com o grupo. Além de exercer essa representação junto à Rede, ela trabalha voluntariamente na recuperação e conservação de quadras e vestiários, sempre buscando a integração dos moradores e a efetiva execução das ações do poder público no parque e no bairro.

Assim a Rede vai se expandindo em linhas, nós e interconexões, de acordo com os fluxos próprios de cada um dos seus atores, das instituições e dos setores públicos. Não se trata somente de cada um assumir o seu papel, mas de unir uns aos outros e trabalhar em consonância pelo bem comum.



Nem os setores públicos, nem a comunidade têm respostas prontas e soluções imediatas para os problemas levados à rede, pois estas são construídas de forma dialógica, colaborativa e de acordo com os fluxos próprios de cada instituição e de cada setor público.

Concluindo

O risco de perda dos direitos básicos, como ao uso do espaço público, à circulação, à liberdade e à integridade de seus educandos e de toda sua comunidade, fez com que as escolas do entorno redescobrissem modos de articular criativamente a educação, a ação política e os interesses da sociedade local. Elas somaram forças, aproximaram pessoas, reuniram instâncias do município, do estado, da federação, organizações sociais, civis e religiosas, reafirmando uma potência que perpassa a história de lutas dessa comunidade ao trabalhar os interesses coletivos de forma participativa.

Parafraseando o professor Boaventura Souza Santos é preciso *democratizar a democracia*, reinventar a emancipação social como alternativa às formas hegemônicas, autoritárias dominantes, sobretudo no contexto político da sociedade brasileira contemporânea. É preciso que novas estratégias sejam propostas para que indivíduos, grupos e comunidades se sintam fortalecidos em suas reivindicações e lutas por direitos. É necessário criarmos condições para a reunião de vários atores que possam trabalhar em parceria em busca das oportunidades de transformação. Contudo, a transformação social não ocorre num passe de mágica, muitas vezes nem

chegamos a saber quando e onde ela irá se concretizar. Mas, se estivermos bem atentos, podemos percebê-la bem próxima de nós. Ela não depende necessariamente de grandes empreendimentos, pois ocorre ao nível local, às vezes de forma bem sutil ou quase imperceptível. Mas uma coisa é certa: não nos transformamos sozinhos, e sim a partir das interações, trocas e pelas oportunidades que surgem no nosso dia a dia ou quando algo ou o outro nos toca. No Confisco, podemos identificá-la quando vemos crianças, jovens e adultos, atuando no bairro em ações para o bem comum, quando escrevem sobre si mesmos e leem sobre os outros, cuidam de um parque ou de uma nascente. Quando a comunidade se apropria da sua praça como um espaço efetivo de aprendizagem, de múltiplas competências, da arte, do esporte, do exercício do direito e da cidadania. Ali podemos constatar que há transformação. Quando já temos muitas histórias para contar.

Maria Luiza Dias Viana é professora no curso de Design na UFMG, Mestre em Artes visuais pela mesma instituição e doutoranda no curso de Design da FAU-USP. Trabalhou na Escola Anne Frank de 1997 a 2007, como professora de artes visuais e produziu em 2000, junto aos jovens do bairro, o vídeo “A Praça das 3 memórias”, sobre o Parque do Confisco. Coordenou na Prefeitura de Belo Horizonte e na UFMG o projeto Intervenções Urbanas e Comunidades do Programa Escola Integrada. Na Rede, propõe-se à sistematização, conceituação, modelagem e representação gráfica dos dados. E-mail: mluizaviana@gmail.com.

Rosane de Magalhães Lopes Corgosinho é administradora, com mestrado em Educação Tecnológica, analista de políticas públicas da Prefeitura de Belo Horizonte, professora e articuladora de projetos de promoção da cultura de paz, envolvendo crianças, adolescentes e jovens. Na Rede, desde o seu início, trabalha na articulação entre as políticas setoriais da educação e segurança. E-mail: rosanecorgo@gmail.com.

Sandra Mara de Oliveira Vicente é formada em Pedagogia pela UFMG, pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela Uni BH, Gestão em Projetos Culturais e Professor Comunitário pela PUC Minas. Trabalhou na Escola Municipal Anne Frank de 1992 a 2017 e atuou como diretora desta instituição de 2012 a 2017. Na Rede do Confisco, trabalha desde seus primórdios na articulação entre os parceiros, comunidade e escolas. E-mail: smaraorama@gmail.com.

Rede Confisco Pela Paz

Escola Municipal Anne Frank

Escola Municipal Professora Alice Nacif

Fundação de Parques Municipais e Zoobotânica

Centro de Referência e Assistência Social (CRAS)

Centro de Saúde do Confisco

Centro Cultural Pampulha

Guarda Municipal - Secretaria Municipal de Segurança

DIREP - Diretoria Regional de Educação da Pampulha

Polícia Militar de Minas Gerais - 37º Batalhão e 17ª Companhia

Associações Comunitárias

Centro de Referência Popular (CERPOP)

Projeto Verena

Universidade Federal de Minas Gerais

Casa Dom Bosco

Igreja Batista da Lagoinha

O vento e a nau dos criativos: importância e riscos da BNCC

Cesar Callegari

Navegadores a vela dizem que o melhor vento não é o vento de popa, aquele que vem por trás e apenas empurra o barco. Bom mesmo, ensinam, é o vento de través, aquele que atravessa a vela, que a torna preta de potência e faz o barco avançar com velocidade e firmeza. Para eles, às vezes nem importa muito para onde o vento os leva. O que interessa é a plenitude de se deixarem atravessar pelos fluxos de ar e mar e pelas descobertas surpreendentes que esse movimento traz.

Assim parece o conhecimento criativo: ele se torna conhecimento pleno de significado e potência não quando o guardamos, mas quando ele nos atravessa, quando a informação se torna um elemento que nos inspira e faz pensar, produz sentido, contamina, afeta e gera movimento.

Bons professores são como navegadores. Eles sabem que aprendemos quando nos deixamos tomar pelos elementos, nos permitimos surpreender e quando criamos e refletimos sobre nossas criações. Imaginam situações que provoquem seus alunos a vivenciarem o processo criativo. E costumam inventar estratégias que induzem à descoberta até mesmo das teorias e conceitos mais estabelecidos, de forma que sejam inaugurais a cada vez que são apresentados.

Essa descoberta renovada para o professor é o processo de criação original para o estudante. Compartilhar o florescer do conhecimento traz a cumplicidade que deve ser própria das relações na escola. Uma cumplicidade questionadora em face ao desconhecido e ao imponderável que faz da aprendizagem algo significativo e dinâmico: uma travessia.

Alguns de nós que participamos ativamente da elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular sempre sustentamos essa visão. Imaginamos a BNCC como uma espécie de “sopro de possibilidades” para o processo crítico e criativo de professores, seus estudantes e suas escolas. Algo que, como o vento, possa atravessá-los e inspirá-los nas descobertas do conhecimento. Por isso, o tempo todo no texto aprovado, insistimos em afirmar que Base não é currículo. Não é currículo único, tampouco currículo mínimo. E, assim, jamais deve ser tomada como receita pronta e modelo obrigatório.

Desde as suas origens, até a sua inclusão na Lei do Plano Nacional de Educação de 2014, a Base sempre foi pensada como uma enunciação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento escolar das crianças jovens e adultos brasileiros. Portanto, também pensada como expressão de deveres do Estado e da sociedade para com a educação. Uma base que viesse a favorecer a equidade, com reflexos positivos na construção dos currículos escolares, na formação de professores, na produção de materiais didáticos, nas avaliações e na própria articulação de um sistema nacional de educação.

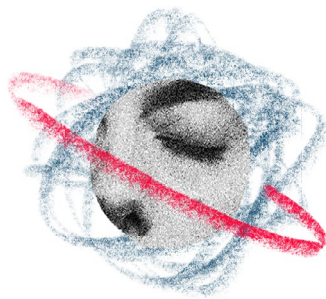
Enfim: a BNCC foi originalmente concebida para ajudar a superar as dificuldades históricas enfrentadas pela educação brasileira. Entre elas, a falta de insumos mais claros e objetivos para que educadores e escolas consigam produzir um projeto curricular capaz de colocar em prática o seu potencial criativo, inovador e encantador, tão necessários para estimular e garantir a aprendizagem dos estudantes.

Sabemos que muitos profissionais da educação sentem a falta de referenciais suficientes para desenvolver suas atividades. Atuando de forma dispersa e em meio a precárias condições de trabalho, frequentemente se percebem isolados em suas salas de aula e, com razão, não se consideram partícipes de um projeto pedagógico coletivo. Não encontram meios de superar suas deficiências formativas, não conseguem aproveitar todas as possibilidades do material didático à sua disposição e desconhecem ou não sabem como lidar com os resultados das avaliações. Portanto, sem “vento” suficiente e sem “velas” adequadas que possam manejar, heroicamente acabam fazendo o que sabem e o que podem, nem sempre o que é necessário.

Isso precisa mudar. Estudantes são portadores de direitos de aprendizagem e grande parte desses direitos estão enunciados na BNCC. Esses direitos evocam os nossos deveres de proporcionar o necessário e não apenas o possível. Ao explicitar referenciais na forma de insumos ao processo criativo e autoral, a Base pode representar um estímulo à uma consciência mais profunda dos educadores, ao seu empoderamento como profissionais e, assim, abrir uma real perspectiva de enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros.

No final de 2017 a BNCC do Ensino Fundamental e da Educação Infantil foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, tornando-se norma nacional a ser obrigatoriamente observada pelas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Muitas delas já começaram o trabalho de revisão de suas propostas curriculares. A nova Base já orienta editais para a compra de livros didáticos e avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, já estão sendo preparadas tomando a BNCC como referência.

A BNCC do Ensino Médio só foi aprovada no final de 2018, com muitos problemas e sob fortes críticas de amplos setores da comunidade educacional brasileira que a considera reducionista, excludente, incompleta e incapaz de ajudar a superação dos graves problemas dessa etapa da educação básica. Seus defeitos são graves. Por exemplo, a ênfase dada apenas em matemática e língua portuguesa em detrimento das demais disciplinas. Até as pedras sabem que essas são matérias importantes, mas que não são as únicas. E que a construção de um pensamento crítico e criativo requer capacidade de contextualização com o conhecimento articulado de todas as áreas e seus componentes. Em todo caso e apesar de tudo, da Educação Infantil até o Ensino Médio, o Brasil já tem a sua BNCC.



Contudo, sobre a Base, estamos diante de grandes desafios. Já se percebem sérios problemas advindos da sua implementação. Muitos daqueles que hoje atuam para colocar em prática os dispositivos da Base estão descuidando de um aspecto fundamental: a participação ativa dos professores e o envolvimento efetivo das escolas. Sem eles, o processo criativo imaginado na gênese da BNCC pode se perder e a Base vir a se transformar numa espécie de “camisa de força”, aquele currículo único que sempre combatemos, imposto ao sistema e que pode sufocar a diversidade e a riqueza de nossa realidade educacional. Assusta perceber, aqui e ali, o uso abusivo da expressão “alinhamento à Base” como uma forma de submissão da escola a um modelo curricular único universal. O “vento inspirador” se transformando em “tempestade arrasadora” que destrói identidades e singularidades. Isso não pode acontecer, e os educadores devem reagir fortemente contra qualquer iniciativa de alinhamento e imposição usurpadora de sua potência autoral.

Deve-se insistir na visão de que o exercício do processo criativo é inerente ao processo de ensino e aprendizagem de qualidade. É importante defender os espaços de autonomia e afastar qualquer tipo de centralismo autoritário, raso e meramente utilitarista da educação. É preciso resistir. Uma resistência ativa que signifique assumir a tarefa de propor e defender propostas curriculares e projetos pedagógicos que sejam a expressão do pensamento colaborativo e das escolhas próprias dos educadores no exercício de sua autonomia.

O conhecimento criativo se torna conhecimento pleno de significado e potência não quando o guardamos, mas quando ele nos atravessa.

Não é fácil, sabemos. Fazer educação nos tempos de hoje exige muito mais do que armazenar e transmitir informações. Os novos tempos cobram de professores e escolas a capacidade de imaginar e desenvolver propostas curriculares que superem a costumeira fragmentação disciplinar, na esteira de uma visão articulada, interdisciplinar e transdisciplinar. E mais: esses novos tempos exigem dos educadores a coragem e a disposição para uma participação ativa nos processos políticos e sociais em diferentes planos, especialmente quando eles trazem consequências concretas ao sistema educacional e ao fazer pedagógico. Essa é a luta necessária em defesa de uma educação que nos atravessa e a todos – professores, estudantes e suas famílias – e a todos nós inspire na construção de uma sociedade global democrática, humanista, plural, desenvolvida, sustentável e socialmente justa.

Lembrando João Cabral de Melo Neto, “muita diferença faz entre lutar com as mãos e abandoná-las para trás”.



Antonio Cesar Russi Callegari é sociólogo, professor e consultor educacional. É presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA). Foi membro o Conselho Nacional de Educação, onde presidiu a Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Foi Secretário de Educação Básica do MEC e Secretário de Educação do Município de São Paulo, entre outros cargos ocupados. É autor de várias obras sobre educação, ciência e cultura. E-mail: cesarcallegari@uol.com.br.

Criatividade não combina com ambientes engessados! E você, educador, o que tem feito para que o ambiente da sua escola ou rede valorize a liberdade e as diferenças?



Veja o posicionamento de Rodolfo Fiorucci, diretor do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho, sobre o papel do gestor escolar.



Este livro é fruto de um esforço coletivo de autores e autoras de todas as regiões do Brasil e de uma cidade dos Estados Unidos.

Acreditamos que muitas pessoas também cultivam e fomentam experiências na educação com os valores transformadores – empatia, trabalho em equipe, protagonismo e criatividade.

Se esse é o seu caso, queremos que você faça parte de nossa comunidade!

Acesse o link abaixo e compartilhe uma experiência educativa com o foco na criatividade. Para nós, criatividade é a capacidade de expressar-se por meio de diferentes linguagens e de criar soluções novas para os problemas identificados nos diferentes cenários e realidades. Para tanto, é preciso que se priorize a aprendizagem ativa e que se valorize a autoria e autonomia dos alunos e alunas.

Após a apreciação do seu relato pela equipe do Escolas Transformadoras, ele poderá chegar a milhares de pessoas e comunidades de educação por meio de nossas redes sociais – **site, Facebook, Instagram e Twitter.**

Compartilhe sua experiência!

[voltar para o sumário](#)

**Compartilhe
esta publicação
nas suas redes!**



ASHOKA

Presidente da Ashoka na América Latina e Presidente emérita da Ashoka

Anamaria Schindler

Vice-Presidente da Ashoka na América Latina e Líder de Empatia e Infância

Flavio Bassi

Vice-Presidente da Ashoka na América Latina e Líder de Juventude

Helena Singer

Presidente do Conselho da Ashoka no Brasil

Candace (Cindy) Maria Albertal Lessa

Coordenadores da Ashoka no Brasil:

Douglas Ladislau

Flavia Sartori

Rafael Murta Reis

Vitória Moraes

ALANA

Presidente

Ana Lucia Villela

Vice-presidentes

Alfredo Villela Filho

Marcos Nisti

CEO

Marcos Nisti

Diretora de Gestão de Pessoas e Recursos

Lilian Okada

INSTITUTO ALANA

Diretoras Executivas

Carolina Pasquali

Isabella Henriques

Diretora de Desenvolvimento Institucional

Erika Pisaneschi

PROGRAMA ESCOLAS TRANSFORMADORAS

Coordenação

Flavio Bassi

Raquel Franzim

Comunicação

Fernanda Peixoto Miranda

Estágio

Amanda Leite Almeida

CRIATIVIDADE: mudar a educação, transformar o mundo

Organização

Raquel Franzim

Antonio Sagrado Lovato

Flavio Bassi

Comissão Editorial

Abdalaziz de Moura (SERTA, PE)

Carolina Seixas (Projeto Âncora, SP)

David J. A. Silva (IFPR Jacarezinho, PR)

Denise Antunes (EM Acliméa de O. Nascimento, RJ);

Diego Elias (CIEJA - Campo Limpo, SP)

Elivan Andrade (Escola Pluricultural Odé Kayodê, GO)

Eneida Lipai (Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, DF)

Fernando S. Leão Castilho (Escola Vila Verde, GO)

Graça M. M. Totaro (Colégio Equipe, SP)

Leila R. Sarmento Coelho (Colégio Nossa Senhora do Carmo, PB)

Luciana B. Fevorini (Colégio Equipe, SP)

Luciana Pires (EM Acliméa de O. Nascimento, RJ)

Manoel Andrade Neto (PRECE / UFC, CE)

Maria Amélia Marcondes Cupertino (Colégio Viver, SP)

Silvia Reichmann (Escola Rural Dendê da Serra, BA)

Raquel Franzim (Escolas Transformadoras Brasil, SP)

Sérgio Molina (coordenador editorial)

Taís B. Russo (Escola Amigos do Verde, RS);

Wilma D. Lino (Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, DF)

Autores

Abdalaziz de Moura

Antonio Cesar Russi Callegari

Carlos Rodrigues Brandão

David José de Andrade Silva

Diego Elias Santana Duarte

Eda Luiz

Enzo Nicolau

Fernando Sergio Leão Castilho

Gabriel Maia Salgado

Íris Vitória Santos Souza

Karen Vanessa Nery Carreiro

Leila Rocha Sarmiento Coelho

Levindo Diniz Carvalho

Luana Maciel Fonseca

Lucianny Thaís Freire Matias

Maria Amélia Cupertino

Maria Estela Nepomuceno dos Santos

Maria Jilvani dos Santos Silva

Maria Luiza Dias Viana

Mariana Reis

Mariana Santino

Pablo Martins Carneiro

Paola Fonseca Russano

Paola Salmona Ricci

Patricia Limaverde Nascimento

Priscila Dias Carlos

Raquel Franzim

Renata Tavares de Brito Falleti

Rita Junqueira de Camargo

Robson Max de Oliveira Souza

Rodrigo Hübner Mendes

Rosane de Magalhães Lopes Corgosinho

Rosângela Magda de Oliveira Souza

Sandra Mara de Oliveira Vicente

Simone Kubric Lederman

Sofia Reis

Susan Harris MacKay

Tairine Matzenbacher

Taís Brasil Russo

Vitória Oliveira Moreira

Wilma Dutra Lino

Zilene Maia Trovão

Vídeos

Anna Penido

Priscila Dias Carlos

Renata Tavares de Brito Falleti

Rodolfo Fiorucci

Rosane Almeida

Coordenação Editorial, Entrevistas e

Preparação de Texto

Sérgio Molina

Projeto Gráfico

Luiza Esteves

Produção Gráfica

William Nunes

Revisão

Babor Editorial

Comunicação

Amanda Leite Almeida

Fernanda Peixoto Miranda

Laura Leal

Ilustrações

Catarina Bessell

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que fizeram e fazem parte do Programa Escolas Transformadoras Brasil, desde seu início até agora.

Às equipes Ashoka, Alana e 2PRO Comunicação.

À Comissão Editorial, representando a rede de Escolas Transformadoras.

Pela colaboração, inspiração, reflexão e histórias compartilhadas, o Escolas Transformadoras agradece a todos os educadores, estudantes, gestores públicos, pesquisadores, empreendedores sociais Ashoka e diversos profissionais que participaram desta publicação:

Abdalaziz de Moura, Amanda Leite Almeida, Ana Paula Alcântara, Antonio Cesar Russi Callegari, Carlos Rodrigues Brandão, Carolina Seixas, Catarina Bessell, David José de Andrade Silva, Denise Antunes, Diego Elias Santana Duarte, Eda Luiz, Elivan Andrade, Eneida Lipai, Enzo Nicolau, Fernanda Peixoto Miranda, Fernando Sergio Leão Castilho, Gabriel Maia Salgado, Graça Marillo Totaro, Íris Vitória Santos Souza, Karen Vanessa Nery Carreiro, Laura Leal, Leila Rocha Sarmento Coelho, Levindo Diniz Carvalho, Luana Maciel Fonseca, Luciana Bittencourt Fevorini, Luciana Pires, Lucianny Thaís Freire Matias, Luiza Esteves, Manoel Andrade Neto, Maria Amélia Marcondes Cupertino, Maria Estela Nepomuceno dos Santos, Maria Jilvani dos Santos Silva, Maria Luiza Dias Viana, Mariana Reis, Mariana Santino, Pablo Martins Carneiro, Paola Fonseca Russano, Paola Salmona Ricci, Patricia Limaverde Nascimento, Priscila Dias Carlos, Renata Tavares de Brito Falletti, Rita Junqueira de Camargo, Robson Max de Oliveira Souza, Rodrigo Hübner Mendes, Rosane de Magalhães Lopes Corgosinho, Rosângela Magda de Oliveira Souza, Sandra Mara de Oliveira Vicente, Silvia Reichmann, Simone Kubric Lederman, Sofia Reis, Susan Harris MacKay, Tairine Matzenbacher, Taís Brasil Russo, Vitória Oliveira Moreira, William Nunes, Wilma Dutra Lino, Zilene Maia Trovão.





Livro digital composto por dezesseis artigos e cinco vídeos inéditos sobre a criatividade como um dos valores transformadores essenciais para a superação de desafios da educação e da sociedade.

