

O encontro entre as experiências de formação e a ecopedagogia

# Circunestar

Amanda Midori



Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da  
UNESP

S968c Midori, Amanda (Amanda Midori da Costa Suzuki), 1988-  
Circungestar : o encontro entre as experiências de  
formação e a ecopedagogia / Amanda Midori. - São Paulo :  
[s.n.], 2011.  
78 f. : il.

Bibliografia  
Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Artes  
Visuais) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Ecopedagogia. 2. Escola da Ponte (Portugal). 3.  
Programa Curumim (SESC/SP). 4. Autopoiese. 5. Educação  
– Aspectos sociais. I.Coutinho, Rejane Galvão. II.  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 370.19

Trabalho de Conclusão de Curso

Licenciatura em Artes Visuais

# Circungestar

o encontro entre as experiências de formação e a ecopedagogia

Amanda Midori

Orientação Profa. Dra. Rejane Galvão Coufinho

2011

Às professoras Cláudia, Helena, Juliana, Glênys e Dirciléia, que mesmo sem hoje saberem, plantaram em mim suas sementes.

À Luiza Christov, Rejane Coutinho, Rita Bredariolli e Agnus Valente que me ensinaram durante a caminhada.

À Mirandolina Souza e Ricardo França, pela abertura, partilha e amizade.

Aos pequenos, de hoje e sempre.

Sem Tereza Diório, Sheila Szulc, Mário Filhou e Regina Santos, de fato, meu caminho seria diferente.

**Feliz por tê-los encontrado pelo caminho.**

# PREFACIANDO ou O OLHAR SOBRE O TEMPO

*“A transformação se dá apenas no processo em e a partir da cotidianidade”<sup>1</sup>*

**FRANCISCO GUTIÉRREZ E CRUZ PRADO**

Somos seres de interação. Olhamos, cheiramos, sentimos, falamos, sorrimos, choramos... amamos. Vivemos de modo a nos estabelecermos neste mundo a partir da relação com aquilo que nos é externo e com nossas interioridades – o reflexo e o espelho do mundo. A transformação é trazida pela ação do tempo, indefinível na sua medida, mas, certo na sua função.

Uma flor aberta representa o estado em que o ser se mostra disposto a tornar concreto as potencialidades guardadas em si, mas, isso só acontece quando ocorre o encontro com outro ser. Foi dessa maneira que busquei posicionar-me mediante alguns encontros durante esses anos de graduação. Os frutos que deles nasceram não são propriamente objetos palpáveis, mas sim, transformações em minha própria vida, que alteraram a visão de mundo, deram-me um novo posicionamento e fizeram perceber que participamos na mesma medida em que alteramos o mundo e os mundos, particular e coletivo. Ver-nos dessa maneira permite que sejamos otimistas por crermos na mudança, e para isso, havemos de ser responsáveis para com nossas ações.

Muitos foram os encontros, as trocas, as partilhas, tal como intensa foi a busca de compreensão de si próprio inserido nesse mundo de interações. O Programa Curumim do SESC<sup>2</sup> Santana, cujo encontro aconteceu em 2008, é um caleidoscópio formado pelos educadores e crianças, permeados por um processo educativo que permitiu-me a criação das mais belas visões. Lá, tive a liberdade de participar desse projeto educativo, em que cada tijolo cimentado no coletivo representou a base forte na qual estive me auto-estruturando.

<sup>1</sup> GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. 2008, p. 44.

<sup>2</sup> Serviço Social do Comércio.

Autonomia e interdependência são duas características constitutivas dos seres vivos, que por gerarem continuamente a si próprios podem ser chamados de *autopoiéticos*<sup>3</sup>. O encontro com a Escola da Ponte permitiu-me perceber que é possível trabalhar a questão da autonomia e responsabilidade através do processo educativo, propiciando ao ser a liberdade necessária para que ocorra a escolha e a consciência de que com ela mudanças no todo se fazem possíveis, cuja transformação acontece dentro de uma atmosfera de amizade, respeito, compreensão e ajuda mútua, valorizando-se os aspectos humanos de uma aprendizagem.

Confluíram no rio que sou, produção artística, experiências nos estúdios e as aulas de licenciatura da graduação, criando um posicionamento relacional, sistêmico, democrático e por tudo isso, circular, mediante os processos educativos/artísticos. Com um modo de relacionar-se orgânico, vivido, sentido e sensível ao outro, revelando assim o aspecto do feminino que precisa ser trabalhado dentro das relações para que elas continuem a ser produtivas e fecundas, essas experiências fazem refletir sobre nossa esfera de seres individuais e coletivos, que participam ativamente na construção de mundos.

Por ver-me como unidade, posso perceber que ambas as formações na graduação em Artes Visuais estão emaranhadas uma na outra, crescendo juntas, cada uma a desencadear mudanças na outra, em busca de uma verdadeira simbiose.

<sup>3</sup> Humberto Maturana e Francisco Varela.

## RESUMO

Este presente Trabalho de Conclusão de Curso relaciona a ecopedagogia às experiências de formação que se deram durante os anos de graduação. Através de um ponto de vista vivencial e reflexivo, faz aproximações entre dois projetos educativos e o olhar ecopedagógico: *A Arte de Cuidar*, do Programa Curumim do SESC Santana, em São Paulo e a Escola da Ponte, em Vila das Aves, Portugal. Busca integrar teoria e prática, de modo a compor novas ações ao viver.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Ecopedagogia, Escola da Ponte, Programa Curumim, Autopeiose e Complexidade

## ABSTRACT

This final graduation project integrates the ecopedagogy to the experiences in art and education that took place during the graduation studies. Through an experimental and reflexive approach, the work enables the contact between two educative projects and its respective ecopedagogical view: *A Arte de Cuidar* (The Art of Care) from the Curumim Program developed at SESC Santana, Brazil, and the Escola da Ponte, developed at Vila das Aves, Portugal. The project intends to integrate theories and practices in order to compose new actions and perspectives on human educational development.

### **KEYWORDS**

Ecopedagogy, Escola da Ponte, Programa Curumim, Autopeiose and Complexity

# SUMÁRIO

o TODO e as PARTES: uma INTRODUÇÃO p. 14

## PARTE I

O MEIO DE IMERSÃO: REFERENCIAL TEÓRICO p. 17

O paradigma da re-ligação p. 17

Cidadania Planetária p. 19

O olhar sobre o processo p. 20

## PARTE II

O ENCONTRO ENTRE O OLHAR ECOPEDAGÓGICO, O PROGRAMA CURUMIM E A ESCOLA DA PONTE p. 23

Apresentando o Curumim p. 24

Apresentando a Ponte p. 26

As chaves (eco)pedagógicas p. 28

“Faz-se o caminho ao andar” ou “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser” p.28

“Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante do que a velocidade” p. 33

Perceber-se a caminhar p. 38

Proseando pela estrada p. 43

Intuir para descobrir novos caminhos p. 45

Colhendo frutos pelo caminho p. 50

“Todo ato de conhecer faz surgir um mundo” p. 54

Por fim, uma pausa p. 57

Indicadores de processo p. 61

Primeiro indicador: tendência às microorganizações autônomas e produtivas p. 62

Segundo indicador: tendência ao poder sapiencial como auto-regulador social p. 64

Terceiro indicador: tendência à lógica do sentir como fundamento da sociedade planetária p. 65

Quarto indicador: tendência para o público como espaço social para a construção da cidadania ambiental p. 67

Quinto indicador: tendência para o equilíbrio dinâmico nas relações homem-mulher p. 68

Sexto indicador: tendência para a conformação de movimentos e grupos sinérgicos p. 69

Sétimo indicador: tendência para a vivência de processos de educação e comunicação p. 71

## PARTE III

O PRODUTO DO PROCESSO: NÓS MESMOS ou CAMINHANDO PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS p. 75

BIBLIOGRAFIA p. 78

## o TODO e as PARTES: uma INTRODUÇÃO

Uma gestação nada mais é do que um processo interior de transformação. Gestar é nutrir, cuidar, alimentar. O gestar não é trazer ao mundo algo. A palavra faz referência ao processo de transformação. É elaborar algo, participando de sua construção e constituição a partir de elementos que são de si mesmo, de modo que aquilo que surgirá - quando a gestação alcançar alto nível de energia e autonomia - não seja visto como desgarrado de todo seu processo de formação. Parafraseando Capra, gestar é entender o surgimento da vida a partir de seus processos intrínsecos de mudança (2002, p. 112).

Uma ação circular tem por base a igualdade entre os pontos do círculo para com o seu todo. Agir circularmente é perder-se entre o começo, o meio e o fim; é um contínuo movimento de transformação devido à auto-alimentação cujas partes, em igualdade de força, criam a unidade – e os sentimentos/ações/abstrações desencadeiam novos processos, sem que isso obedeça a uma sequência linear temporal. O tempo dentro do círculo desvincula-se do calendário. Refere-se ao tempo de transformação, de processo que, em cada círculo, possui seu próprio valor inerente, podendo ele próprio alterar-se em cada circunstância. Agir em círculo é viver em profundidade a interdependência e suas indeterminações.

*Circungestar*, portanto, representa o processo de minha própria formação como indivíduo, no qual percebo que tudo aquilo que me constitui provém do meu próprio viver. Desse modo construí meus dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC): o do bacharelado *Circungestar – Autopoiese de uma poética* e o da licenciatura *Circungestar – o encontro entre as experiências de formação e a ecopedagogia*. *Circungestando* busco perceber-me como unidade *autopoiética* que sou, ao produzir o mundo em que vivo situando-me como um ser histórico, que interaje e integra-se ao meio no qual está. Portanto, busco estabelecer diálogo entre meus dois TCCs, de modo a possuírem uma relação de interdependência e autonomia entre eles, no qual, alguns temas são abordados com mais profundidade em um ou outro, apesar de fazerem parte do contexto teórico e prático de ambos. Assim, a leitura/feitura de um e outro ajudam a compreender o ciclo correspondente a minha graduação. Dessa maneira, no TCC do bacharelado, busco mostrar a relação intrínseca entre a minha produção artística e determinados contextos/interações sociais, ecológicos e econômicos aos quais vejo-me fazendo parte, e da mesma maneira, trago para esse TCC de licenciatura minhas experiências de formação que são algumas das interações com as quais estabeleci diálogo: os estágios realizados no Programa Curumim e na Escola da Ponte, o primeiro no ensino não-formal, e o segundo no formal, promovendo o encontro destes com a ecopedagogia, relacionando-os nessa presente pesquisa a partir de meu ponto de vista vivencial e reflexivo, fruto da experiência cotidiana.

*A ecopedagogia* busca promover a aprendizagem a partir da vida cotidiana. Evidenciarei alguns contextos dentro dos quais ela emerge – e situo como meu contexto – na primeira parte, e na segunda, apresentarei sua proposição relacionando-a às minhas experiências de formação, relatando convergências, divergências e/ou um caminhar em direção à.

Inserida na visão ecopedagógica, busco situar-me como cidadã do mundo, contínua educanda e educadora durante o meu processo de viver.



Fig. 1. Uma carta que recebi de uma criança durante o projeto *A Arte de Cuidar*, Curumim, 2008

# PARTE I

## O MEIO DE IMERSÃO: REFERENCIAL TEÓRICO

*“Mais que uma lógica racional, hierárquica e dominante, requeremos uma lógica relacional, flexível, intuitiva e processual”<sup>4</sup>*

FRANCISCO GUTIÉRREZ E CRUZ PRADO

Fiz-me aberta à Ecopedagogia após muitos encontros. Foi durante o primeiro estágio, depois de já ter passado pela *autopoiese* de Humberto Maturana e Francisco Varela, pelo pensamento complexo de Edgar Morin e pelo modo-de-ser-cuidado de Leonardo Boff, que encontrei-me com um livro de Moacir Gadotti, *Pedagogia da Terra*, e através dele pude perceber a ecopedagogia como um ponto de convergência entre o que eu vinha estudando. Comecei a relacionar as vivências educativas que eu vinha tendo nos estágios com essa nova proposta educacional, momento em que enxerguei a ecopedagogia sendo posta em prática em vários aspectos, mesmo sem os projetos dos estágios serem auto-entitulados ecopedagógicos.

Nessa primeira parte, apresentarei alguns conceitos que situam e contextualizam a proposta ecopedagógica, trazendo à tona as teias relacionais nas quais ela, tal como também a minha relação com a educação, se insere.

### O paradigma da re-ligação<sup>5</sup>

O paradigma mecanicista está presente e predomina em grande parte o mundo atual desde o século XVII. Pensa o próprio pensamento como máquina, vendo-o muitas vezes de modo linear, a perseguir etapas para se alcançar o entendimento; é simplificador, reducionista e fragmentário; tem o conhecimento baseado na concepção representacionista, em que todo significado ou informação deve ser extraído do mundo exterior e este significado representa uma verdade absoluta. O Ocidente enxerga em termos de produtos, ignorando os processos; relaciona-se no modo da competitividade – muito sancionada por alguns aspectos da Teoria da Evolução de Darwin; entende a relação do homem com a natureza como se fosse uma relação homem/máquina: é possível aplicar uma certa ação sobre a natureza e reverter essa ação que em nada modificará o sistema.

<sup>4</sup> GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. 2008, p. 27.

<sup>5</sup> BOFF, Leonardo, 2008, p. 25.

Em contraposição a esse paradigma mecanicista-hierárquico-patriarcal-dicotômico, emergiu o paradigma da complexidade. Edgar Morin nos apresenta a teoria da complexidade cujo desafio é o da re-ligação entre aquilo que era considerado separado, e da incerteza que questiona as noções de certeza. Na complexidade o ponto de vista do observador altera o comportamento do objeto, e desse modo, o observador se percebe numa teia de interações, cujas partes em relação modificam o todo e a si mesmas. Trata-se, portanto, de uma visão sistêmica da vida. A partir do momento em que se percebe que devido às infinitas interações às quais os seres estão expostos, os pontos de vista alteram percepções, gerando múltiplas certezas, incertezas e contradições, a noção representacionista do conhecimento, tal como o modo de relacionar-se no mundo, sofre transformações, tornando-se dialógico e relacional. O complexo fala-nos das infinitas interações que podem resultar em múltiplos caminhos, cada um deles vivenciado através da escolha de cada ser na cotidianidade.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Para mais reflexão sobre o tema, ler o subitem “A complexidade do viver”, MIDORI, Amanda, 2011, p. 38..

Indo ao encontro da teoria da complexidade, a teoria da *autopoiese* de Humberto Maturana e Francisco Varela, trazem uma nova perspectiva de ação, através da compreensão de que “os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de organização *autopoietica*” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 52). Desse modo, a complexidade é percebida no âmbito do viver, pois, o ser, quando se relaciona com o meio ao redor dele, passa a alterar a si mesmo e a aquele com quem se relaciona. Trata-se do objeto alterando o observador e vice-versa. A *autopoiese* apresenta-se como uma perspectiva de ação pois possibilita que os seres sejam percebidos como seres históricos, autônomos e responsáveis pelo mundo que criam na interdependência entre todas as coisas. Essa idéia implica a contínua formação/ transformação do ser/sujeito que dá a ele a característica de inacabado, tal como fala Paulo Freire (1996). A consciência do inacabamento só pode ser vivida quando o ser se direciona para o seu “processo de viver” (CAPRA, 2002, p. 50) e reflete sobre o seu próprio ser/estar no mundo. Isto capacita-nos a fazer escolhas, mudar caminhos e criar mundos.<sup>7</sup>

É situada nesse “processo de viver” que a ecopedagogia cria seu lugar de ação, buscando promover um aprendizado fruto do viver cotidiano, compreendendo aquele que aprende como um ser complexo constituído de intensas relações e diálogos com o seu entorno. A ecopedagogia toma para si “espaços inéditos que requerem novas respostas em todos os âmbitos: político, econômico, cultural, educativo, e outros”, tendo como propostas “o desenvolvimento sustentável, a formação da cidadania planetária e, por conseguinte, a criação e a promoção da cultura da sustentabilidade” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 30).

<sup>7</sup> Para mais reflexão sobre o tema, ler o capítulo “A autopoiese - um ciclo infinito de criação”, MIDORI, Amanda, 2011, p. 46.

## Cidadania Planetária

Percebemos-nos passando por uma crise social/econômica/ambiental. “O projeto de crescimento material ilimitado, mundialmente integrado, sacrifica 2/3 da humanidade, extenua recursos da Terra e compromete o futuro das gerações vindouras” (BOFF, 2008, p. 17); o meio ambiente reclama por diálogo através dos acidentes ambientais que, quando ocorrem, levam milhares de pessoas à morte; a vida urbana clama por melhores qualidades; os relacionamentos pedem por mais entrega e sinceridade; o trabalhar e o aprender, que deveriam dar sentido à vida daqueles que o fazem, se tornaram obrigações repetitivas, cansativas e doentias; consumimos os produtos de nossa sociedade sem digerí-los. “Rompe o equilíbrio natural” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 31) e se não conseguirmos harmonizá-lo novamente, colocaremos em risco a sobrevivência de nossa espécie. Trata-se de uma crise holística/sistêmica, na qual as partes juntas alteram o curso do todo – Terra.

Essa percepção sistêmica da vida que segue o padrão de teia, em que há interdependência entre as partes que constituem o todo, tal como nos diz a complexidade, era uma situação intrínseca ao modo de viver no paleolítico, no qual “a espiritualidade era de uma profunda união cósmica e de uma conexão orgânica com todos os elementos como expressões do Todo” (BOFF, 2008, p. 77). Nas culturas ancestrais a Natureza era percebida como Grande-Mãe, nas quais a mulher, por sua capacidade de gerar e nutrir uma criança, era associada à terra, que por sua vez fornecia o sustento do cotidiano.

Foi com o ecofeminismo, que surgiu em meados do século XX, que passou-se a evidenciar a relação existente entre a exploração da

natureza e da mulher dentro do sistema hierárquico patriarcal, afirmando que, aquela complexidade/organicidade em parte foi esquecida devido ao predomínio do pensamento mecanicista. Segundo a ecofeminista Carolyn Merchant (1989), a visão de um mundo orgânico era ainda predominante no ocidente até o Renascimento. Com o advento da ciência e as novas descobertas, o mecanicismo começou a instaurar-se estruturando junto consigo o representacionismo, o pensamento linear fragmentário e simplificador e o patriarcado, de modo a controlar os aspectos de incerteza e indeterminação que a natureza representava.<sup>8</sup>

Hoje vemos que é necessário esse religamento com o sagrado, do humano com o cosmos/Terra, de modo a “vincular os problemas ambientais e suas soluções com a vida cotidiana e com a busca daquelas relações harmônicas que nos levem a uma melhoria da qualidade de vida” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 32). Se faz necessário resgatar um modo de relação sensível, aberto, afetuoso e cuidadoso com o nosso entorno - seja ele constituído por outros humanos, animais, plantas, seres vivos ou não vivos - resgate também requerido dentro da prática ecopedagógica. A noção ecológica busca relacionar sistemas que estavam separados, de modo a permitir “equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza harmonicamente integrados ao desenvolvimento humano” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 41). Por isso, falar em desenvolvimento sustentável só faz sentido quando dimensionamos “os seres humanos como membros do imenso cosmos” propondo uma profunda mudança de “valores, relações e significações como parte do todo global” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 37-8), percebendo a dimensão social como a propulsora de mudanças. Por isso, trago aqui a ecopedagogia relacionada aos minhas experiências de formação, devido ao fato de perceber-la como uma proposta educativa

<sup>8</sup> Para mais reflexão sobre o tema, ler o capítulo “A morte da natureza”, MIDORI, Amanda, 2011, p. 28.

que busca promover a cultura da sustentabilidade a começar pela sustentabilidade das relações, extravasando os limites da educação ambiental. Na cidadania planetária, os indivíduos sentem-se pertencentes – constituintes e construtores – dessa vida que se dá no planeta, percebendo suas origens locais e globais, em busca não de uma unificação - correndo o risco de estabelecer-se como uma hegemonia - mas, de um relacionamento mais harmônico, solidário e fraterno dentro do planeta Terra, cuja vida só permanece devido à existência das diferenças entre os seres, e assim também dentro da esfera humana. Seria, portanto, promover uma integração entre as diferentes partes, visando o futuro que será partilhado. O cidadão planetário, é aquele que possui a característica de

“mobilizar sua sensibilidade, imaginação, vontade e seu talento intelectual num esforço que se estende do desenvolvimento pessoal ao desenvolvimento social e que gera assim uma consciência integradora que vai do individual ao coletivo, transformando as potencialidades da pessoa em catalisadores de uma energia social transformadora.”  
(GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 43)

Gutiérrez e Prado nos dizem que a “transformação se dá apenas no processo em e a partir da cotidianidade, e dentro das especiais exigências do novo entorno ecológico, que obriga a condutas inéditas as quais, por isso mesmo, devem ser aprendidas e promovidas pedagogicamente” (2008, p. 44), e é nesse espaço que atua a ecopedagogia. Como afirma Gadotti, “não aprendemos a amar a Terra lendo livros sobre isso, nem livros sobre ecologia integral. A experiência própria é o que conta” (2000, p. 86). Por isso se faz necessário trabalhar a “ecologia do eu” e

a “ecologia sócio-ambiental” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 45), pois somente ao nos percebermos como produtores e produtos desse mundo coletivo, ecologizando o nosso dia-a-dia, ou seja, percebendo-nos como seres históricos e de processo, nos veremos inseridos na ecologia sócio-ambiental.

## O olhar sobre o processo<sup>9</sup>

A crise ambiental já não é segredo em qualquer parte do mundo. Porém, tem se feito quase inexistente o estabelecimento da coerência entre a teoria proferida e as novas práticas sociais. Gutiérrez e Prado vêem que a lacuna existe devido à diferença entre dois discursos: o da declaração e o da demanda.

O discurso da declaração é aquele que “proferido com sentido único e hegemônico com freqüência obedece a causas bastante distantes das vida cotidiana” sendo ele “proclamado rigorosamente estruturado, racional, linear e lógico” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 48). Trata-se, portanto, da implantação impositiva de uma necessidade, de uma problemática, e não uma situação-problema que emerja das contigências locais, estando atrelado ainda aos valores mecanicistas, podendo ele ser percebido no discurso ambientalista que exclui o âmbito social.

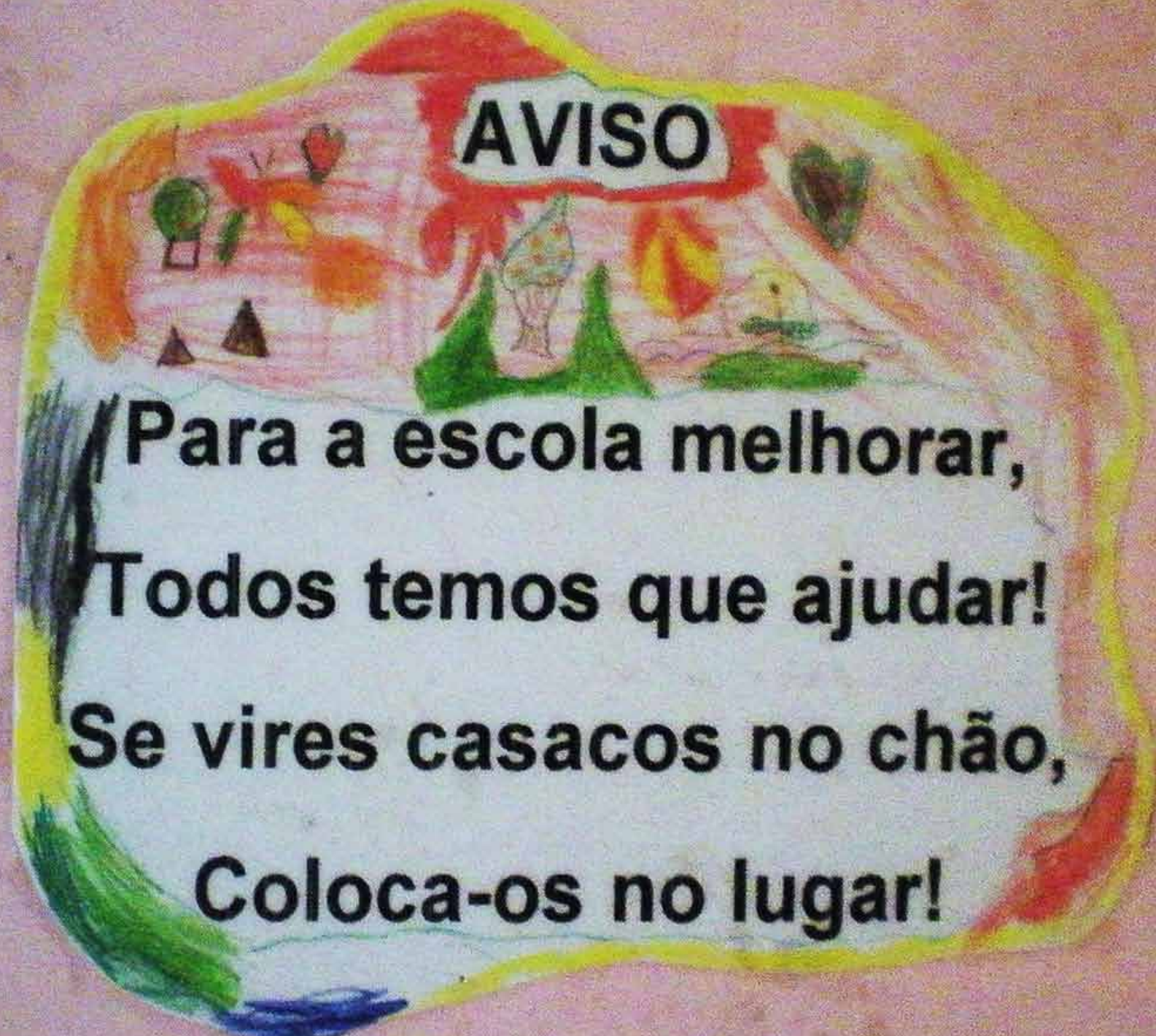
<sup>9</sup> Para mais reflexão sobre o tema, ler o subitem “O olhar sobre o processo”, MIDORI, Amanda, 2011, p. 46.

Desse modo, o processo pedagógico de um e de outro também são diferentes. A declaração possui metodologias “expositivas, declaratórias, enunciativas (...) com ênfase voltada para as mensagens, nos conteúdos”, desse modo, nega a parcela participativa e criadora de cada uma das partes humanas que constituem o todo-Terra, reiterando a concepção do conhecimento como representação. A pedagogia da demanda parte dos protagonistas, e busca “a satisfação das necessidades não-satisfeitas, desencadeando, em conseqüência, um processo imprevisível, gestor de iniciativas, propostas e soluções”, sempre partindo da cotidianidade, por isso é vivencial e flexível, cujo aprendizado surge no processo do viver, sempre na direção da “construção de um presente capaz de projetar um futuro melhor” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 50-1).

São, portanto, os *atores sociais*, os demandantes que irão atuar de modo a localizar as necessidades sentidas, modificando, construindo e transformando-as em realidades sonhadas, tornando-se agentes do processo. Desse modo, agindo com suas subjetividades, cada participante do processo “atribui significado a si mesmo ao encontrar e dar sentido a seu trabalho em grupo”, fazendo com que as inter-relações subjetivas sejam propulsoras e potencializadoras da dinâmica do processo, sendo alimentada pelos “recursos sinérgicos como a criatividade, o risco, a imaginação, a emotividade, o sentimento, a afetividade, a empatia etc.” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 54).

O lugar de atuação do “discurso da demanda é o da cotidianidade: trata-se do lugar e do tempo educativo para o desenvolvimento sustentável” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 55). Nesse modo de ser e atuar, é necessário vincular os produtos frutos desse processo, percebendo ambos como interdependentes na construção de um e outro. Tais produtos devem ser, segundo Gutiérrez e Prado: *tangíveis*, ou seja, que possam ser sentidos pelos participantes; *permanentes*, por serem constituídos no decorrer do processo; e *participativos*, por resultarem de um fazer coletivo. Portanto, os “produtos não podem ser frutos da imposição de um líder” (2008, p. 55), mas sim, nascidos do próprio processo, fruto da vontade dos *atores sociais*.

Dialogando com esse referencial teórico, encontramos a ecopedagogia, o Programa Curumim e a Escola da Ponte.



**AVISO**

**Para a escola melhorar,  
Todos temos que ajudar!  
Se vires casacos no chão,  
Coloca-os no lugar!**

Fig. 2. Cartaz na parede da Escola da Ponte, feito pelo grupo das responsabilidades arrumação e material comum.

**Arrumação e Material Comum**

## PARTE II

# O ENCONTRO ENTRE O OLHAR ECOPELAGÓGICO, O PROGRAMA CURUMIM E A ESCOLA DA PONTE

*“A educação sustentável  
não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente,  
mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência,  
a partir da vida cotidiana.”<sup>10</sup>*

**MOACIR GADOTTI**

Viver o cotidiano permite que construamos o nosso mundo coletivo a partir das interações que se dão no meio das incertezas e indeterminações. Tal posicionamento possibilita que, através de nossas próprias ações, percebamos-nos como educandos/as e educadores/as em que o aprendizado se dá continuamente.

O fazer ecopedagógico busca legitimar a cidadania planetária e a cultura da sustentabilidade, através da promoção de uma aprendizagem produtiva, ou seja, uma educação “concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 60). Portanto, o aprender só ocorre quando cada indivíduo constrói o sentido das coisas. Para os que buscam promover a aprendizagem, Gutiérrez e Prado, fornecem novos verbos de ação: “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar espaço, compartilhar, inquietar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar” (2008, p. 60). De maneira sensível, flexível, processual e holística, o ato educativo ecopedagógico apresenta-se como uma ação de constante criação e re-criação, partindo sempre da vida cotidiana.

Através da cotidianidade e da indeterminação, pude vivenciar meus dois estágios, o que possibilitou a alteração do curso do meu próprio ser.

<sup>10</sup> GADOTTI, Moacir, 2000, p. 97.

## Apresentando o Curumim

Atuei como estagiária do Programa Curumim do SESC na unidade de Santana durante o ano de 2008, que teve como projeto anual *A Arte de Cuidar*. O Programa Curumim é um dos poucos programas processuais que o SESC desenvolve. É caracterizado como um

“programa de educação não-formal dirigido a crianças de 7 à 12 anos, dependentes de trabalhadores no comércio e serviços, além de crianças de famílias de baixa renda moradoras das comunidades do entorno das Unidades do SESC SP. No SESC Curumim as crianças fazem uso de toda a infra-estrutura das Unidades do SESC SP para aprender brincando, por meio de atividades lúdicas mediadas pela cultura, como a música, o teatro, a expressão corporal, os esportes, as artes plásticas e visuais, a dança, a literatura, meio ambiente, entre outras. (...) Estas ações privilegiam para o desenvolvimento integral da criança com uma proposta de complementação escolar ao mesmo tempo em que nega uma ação escolarizante.” (VITA et al., 2008)

O que trago aqui para reflexão, partindo da experiência que tive, é o projeto *A Arte de Cuidar* (2008) e suas peculiaridades que apresentarei no decorrer desse texto, e não o Programa Curumim desde sua existência no Sesc Santana (2006).

O Curumim – como é conhecido –, atendia – falarei no passado pois refere-se há um modo de ser que já não sei se corresponde ao presente – cerca de 75 crianças, dependentes de comerciários – portanto, não era aberto ao público em geral; acontecia de terça à sexta-feira, das 14h às 17h. O nosso dia a dia era, no geral, baseado na seguinte organização: as crianças chegavam às 14h, fazíamos a roda de bate-papo inicial na qual eram passados alguns recadinhos rápidos, e logo em seguida as crianças iam para o horário livre – esse momento correspondia aos 45 minutos iniciais em que as crianças podiam brincar, conversar, correr, ler e conviver de modo geral. Às 14h45 era feita a segunda roda, e cada criança se direcionava para a roda correspondente ao seu grupo – eram divididas em dois grupos durante o ano. Cada um dos grupos dirigiam-

se a um espaço do SESC (área de convivência, teatro, deck, quadra, piscinas etc.) e desenvolviam durante 1h30 a atividade direcionada. Esse era um momento de foco, no qual as crianças desenvolviam uma série de projetos geralmente interdisciplinares, que possibilitaram que *A arte de cuidar* fosse consolidada. Às 16h15 era feita a última roda de conversa, e essa com ênfase na avaliação do dia. Feito isso, as crianças lavavam as mãos, e iam para o lanche – que acontecia no terraço, no qual todos

juntos comíamos numa grande mesa. Terminado o lanche, as crianças faziam a higiene bucal, acompanhadas pelos educadores e encerrava-se o dia com as crianças.

Começava-se o momento do planejamento entre a equipe educativa.



Fig. 3. Um dos grupos reunidos no deck. Em todos os momentos de conversa a formação base era a roda. Desse modo as crianças compreendiam que tinham o direito de falar, o dever de ouvir e a responsabilidade de colaborar para esse círculo coletivo.

## Apresentando a Ponte

Estive em estágio de observação na Escola da Ponte durante 3 semanas do mês de março de 2010. A Escola Básica Integrada situa-se em Vila das Aves, Portugal, abrangendo, portanto, do 1º ao 9º ano escolar. A Escola da Ponte foi a primeira a conseguir um contrato de autonomia do Ministério da Educação Português. Para a Ponte, como é conhecida, isto representa, dentre outras coisas, que o currículo nacional deve ser cumprido no mínimo em 70% pelas crianças, porém elas têm autonomia relativa ao modo como esse currículo será cumprido. Sendo assim, pode-se começar do meio, ir para o final e depois voltar ao começo, desde que seja cumprido ao término dos estudos.

Antes do início do estágio fui visitar a Escola da Ponte e este relato será a minha apresentação inicial:

Era antes das 8 horas e as primeiras crianças começavam a chegar. Permaneci sentada num dos bancos que ficava na varanda de entrada. As crianças, logo que chegavam, deixavam seus guarda-chuvas no aparador, e iam aos jogos que estavam em caixas no refeitório – e será que aquilo era mesmo um refeitório? Esta pergunta ficou comigo durante aqueles primeiros instantes de reconhecimento do espaço. Será aqui um refeitório? e aqui será uma sala de ciências? aqui matemática? esta sim! sei que é de artes! As indagações vinham por conta da diversidade de materiais que continham as salas, a revelar que de tudo era estudado ali. Muitas prateleiras cheias de livros, painéis com diversos papéis, material produzido por alunos, e dispositivos, que mais tarde eu entenderia quão importante eles eram para a organização na escola.

As crianças chegaram às 8h30 e efetivamente inicio a minha visita. Sou conduzida por duas delas – uma miúda de uns 9 anos e um menor de seus 7... 8 anos. Levaram-me a conhecer todos aqueles espaços – em que as crianças trabalhavam juntas em mesas de estudos. Mais velhas com menores, sempre a trabalhar, a se movimentar. Os orientadores educativos também estão sempre a se movimentar por entre as mesas atendendo um e outro chamado dos miúdos. Há música nos espaços e as crianças conversam baixinho. A organicidade do trabalho é tamanha que fica difícil entender como as crianças se organizam. Como e por quê transitam de um lado para o outro? Como sabem onde devem estar? Cada uma está a trabalhar em lições diferentes, em disciplinas diferentes. Como?

Em uma das salas uma das crianças se coloca de pé e levanta o dedo por alguns minutos. Esse gesto mostra que ela está a pedir a palavra. Depois de alguns instante todos fazem silêncio e ela nos explica o porquê da fala: haviam deixado um CD de estudos em cima da mesa de computadores, com a parte do leitor para baixo, correndo o risco de se estragar. Mediante essa situação, ela colocou perante a todos na sala o cuidado que temos de ter com relação ao material escolar, pois esse, é um bem coletivo, e se estragado não se sabe quando poderá ser restituído.

As crianças estão separadas em 3 núcleos de estudo: *iniciação, consolidação e aprofundamento*.

A escola é pequena em suas dependências físicas – eram três blocos nesse prédio, sendo um pavilhão o da *dimensão artística*. Nesse mesmo prédio está a *iniciação e consolidação*. O *aprofundamento* estava localizado umas ruas atrás. É a “escolinha” – local onde antes funcionava um jardim de infância e agora abriga dois pequenos galpões no que seria o pátio da escola, transformados em *espaços de trabalho*.

Ao fim do dia, às 16h, despeço-me da escola, cheia de vontade de entendê-la de perto, perceber o quanto este processo educativo traz conhecimentos que vão além do que normalmente se aprende na maior parte das escolas, a crescer assim para a bagagem de conhecimento da vida.



Fig. 4. Imagem de uma *reunião de assembléia*. Na época em que lá estive, os alunos estavam votando e decidindo sobre os seus direitos e deveres. Crianças de todas as idades faziam parte da *mesa de assembléia*. A *mesa de assembléia* é uma das *responsabilidades* e se reúne, tal como as outras, na quarta-feira à tarde.

## As chaves (eco)pedagógicas

A teoria da *autopoiese*, tal como já apresentei brevemente, diz-nos que entre “o ser e o fazer” de uma unidade *autopoietica* não existe diferenciação, pois, os seres criam o seu mundo na medida em que vivem, dialogam e interagem com o meio (MATURANA; VARELA; 2001, p. 57), sendo, portanto, o espaço cotidiano o lugar no qual a vida é gerada. A ecopedagogia surge como proposta pedagógica para esse novo paradigma da re-ligação, que pensa novos modos de relação que correspondam às novas noções epistemológicas, propondo a participação ativa e não a recepção passiva, buscando tornar o processo de viver o lugar no qual ocorrerá a promoção da aprendizagem cotidiana.

Para promover essa aprendizagem cotidiana, Gutiérrez e Prado nos dizem que “de pouco nos servirão os modelos e normas preestabelecidos se não tivermos a valentia de readequá-los às exigências da nova realidade”, sendo necessário criá-los e recriá-los diariamente, conforme as exigências da cultura de sustentabilidade. Portanto, para permitir que as estratégias, procedimentos e atividades sejam educativas, “convém que estejam inseridas em princípios ou chaves pedagógicas, de modo a garantir a legitimidade e intencionalidade dos processos” (2008, p. 61). As chaves pedagógicas são as bases sobre as quais a aprendizagem cotidiana irá se estruturar.

Apresento-as partindo do que é tratado por Gutiérrez e Prado (2008), recriando o título de cada chave pedagógica a partir do seu original, de modo a relacionar com as experiências e histórias vivenciadas no Curumim e na Ponte.

“Faz-se o caminho ao andar”<sup>11</sup> ou “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós para ser”<sup>12</sup>

Percebermo-nos como seres históricos e inacabados, tal como nos fala Paulo Freire (1996, p. 55), é compreender que o nosso viver e o nosso aprender se dá de modo ininterrupto e constante.

A proposta ecopedagógica não indica caminhos únicos, mas sim, possibilita relacionar-se com a pluralidade de caminhos que partam de um mesmo ponto, tornando-os “novos e flexíveis, através dos quais talvez só transitemos uma única vez; novos e sensíveis, que precedem sempre às cartilhas preestabelecidas; novos e vivenciais, abertos ao holístico e à realidade viva” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 62).

Criar o caminho através do próprio ato de andar é transformar o processo e a cotidianidade nas fontes do percurso educativo que será construído.

<sup>11</sup> Dentre todos os títulos das chaves pedagógicas, esse é o único que mantenho o nome original, presente no livro de Gutiérrez e Prado, 2008, p.61.

<sup>12</sup> FREIRE, Paulo. 1996, p. 36.

### *Curumim e a Arte de Cuidar: um projeto construído durante a caminhada*

Meu estágio no Programa Curumim aconteceu de modo que pude participar da elaboração do planejamento, em que, duas vezes por semana, a equipe educativa se reunia após a atividade com as crianças – discutia-se sobre as ações e o andamento do projeto. Nesse momento, estruturava-se melhor as atividades que seriam feitas daqui a dois meses, assim como também finalizava-se as atividades da próxima semana. Devido a esse planejamento diário, era possível remodelá-lo sem causar danos em sua estrutura.

Desse modo, no decorrer do ano surgiram parcerias dentro da própria Unidade do SESC, em que a equipe julgou interessantes e ricas para o processo educativo das crianças, dando espaço no planejamento para que elas se tornassem possíveis. Assim, aconteceu a vivência de Sumô com o funcionário do setor administrativo, Júlio César Guerra Vieira, após, por acaso – numa conversa de elevador –, descobrir-se que ele era campeão nacional da modalidade (fig. 5). Também foram efetivadas as parcerias com a equipe de informática, o que nos permitiu elaborar o *Jornal Rede Curumim* (fig. 8 e 9) e o livro *A Arte de Cuidar* (fig. 13, 14, 15 e 16), no espaço da *Internet Livre* do SESC, processo pelo qual as crianças aprenderam a trabalhar em programas de diagramação e de edição de texto, tal como na atividade *Alimentação Saudável*, com a equipe de Alimentação, em que as crianças preparam o seu próprio lanche (fig. 6). Estas foram algumas das várias parcerias conquistadas e que vieram a enriquecer o projeto.



Fig. 5. Júlio com as crianças na vivência de sumô.



Fig. 6. Na Alimentação Saudável, as crianças fizeram todos os sanduíches, sucos e sobremesas que seriam consumidos pelo próprio Curumim naquela tarde, utilizando somente ingredientes naturais.

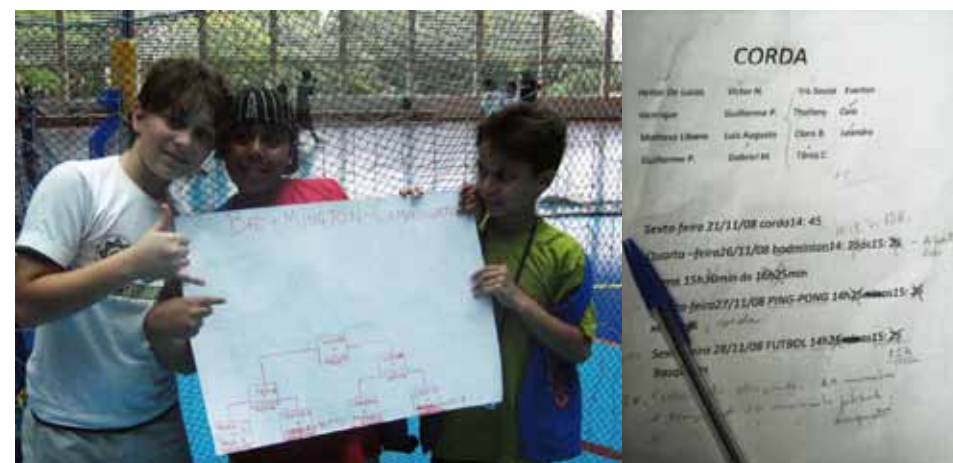
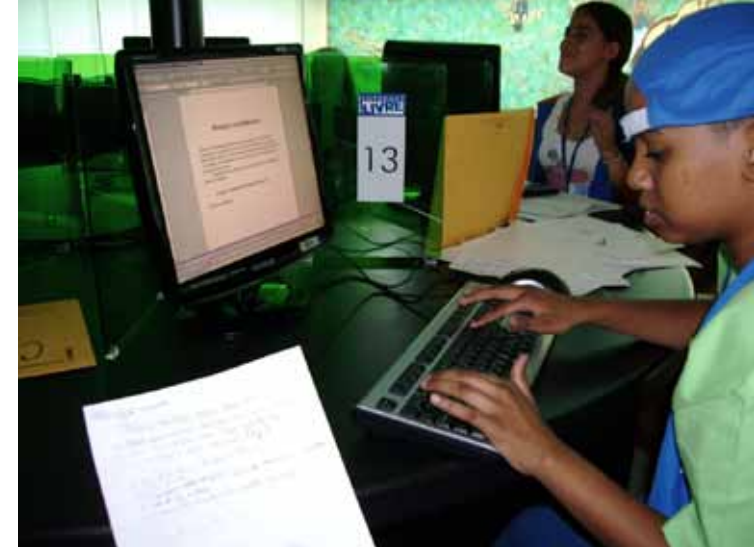


Fig.7. Caio, Leandro e Matheus, organizadores das *Olimpíadas Curumim*, mostrando os esquemas elaborados por eles.

A flexibilidade, organicidade e sensibilidade ao construir o planejamento também pode ser demonstrada quando, no dia-a-dia, percebia-se que algumas novas atividades ou momentos deveriam surgir para atender alguma demanda do grupo. Assim aconteceram as *Olimpíadas Curumim*, cuja necessidade foi levantada pelas próprias crianças, porém, como a equipe educativa não conseguiu organizar a atividade e expôs essa dificuldade ao grupo, resultou que as próprias crianças se responsabilizaram de organiza-la, sempre contando com a ajuda dos educadores (fig. 7). Diariamente também a equipe buscava estar atenta ao que o grupo demandava, fazendo pequenas alterações, durante as quais surgiam rodas de conversa, exibição de filmes, *Dia do Brincar* – dia no qual as crianças levavam seus brinquedos e passavam o dia apenas brincando –, de modo que esses momentos eram necessários pois representavam uma pausa, um respiro ao fazer diário, para continuar na caminhada.

Foi a partir do que era apresentado no dia-a-dia que o projeto *A Arte de Cuidar* criou o seu corpo, no qual as atividades e projetos que surgiram foram fruto da abertura durante a caminhada, por se permitir alterar – sem modificar o seu sentido –, a partir das demandas vindas do grupo, pelas parcerias que surgiram e pela vontade dos próprios educadores, porém, sem ser dado às crianças a possibilidade direta de alteração e construção do projeto.

Fig. 8 e 9. No *Jornal Rede Curumim* as crianças escolheram qual coluna fazer parte (*Editorial, Atitudes que fazem a diferença, Entrevista, De olho no Mundo, Curumim que faz e traz, Coisas que acontecem na escola, Pausa que refresca, Você sabia, Fala Curumim, Fala educador e Ilustrações*), pesquisaram temas, discutiram, e por fim, digitaram e diagramaram as matérias na *Internet Livre*, utilizando para isso o software aberto *Scribus*. Acima, o trabalho na *Internet Livre*.



O caminhar diário na Escola da Ponte: o plano do dia e o plano quinzenal

Na Ponte cada criança trilha seus próprios caminhos. Guiadas pelo interesse pessoal, curiosidade e vontade, fazem do seu dia a dia a realização responsável e consciente dessas vontades. Como já disse, a Ponte possui autonomia para com o Ministério da Educação, e assim, as crianças tem que cumprir o mínimo de 70% do currículo para se formarem, porém, podem fazê-lo no tempo e na ordem que quiserem. Possuem, portanto, liberdade para escolher o que estudar do conteúdo curricular que lhes é oferecido dentro do núcleo do qual participem (*iniciação, consolidação ou aprofundamento*). Frequentemente também surgem na escola atividades que, não abrangendo o conteúdo curricular nacional, estimulam o aprendizado e a convivência através de proposta diversas. São os *projectos pontuais*. Todas as crianças têm o direito de escolher por participar dessas atividades.

Fig.10. O plano quinzenal da primeira vez (grupo de crianças de 6 anos de idade que será alfabetizada) é, a princípio, coletivo, ou seja, um *plano quinzenal* para o grupo inteiro - por isso escrito na lousa -, sendo que, durante esse período de alfabetização, apenas um orientador permanece com elas, de modo que, gradativamente, os alunos tenham ferramentas para sozinhos se auto-organizarem.

PLANO DA QUINZENA Nº 10 DE 18/02/10 A 3/3/10  
 O MEU GRUPO CHAMA-SE "OS GOLFINHOS".  
 O QUE EU VOU APRENDER/FIZER NESTA QUINZENA

- CONHECER-NOS UNS AOS OUTROS;
- REUNIR COM O PROFESSOR TUTOR;
- PARTICIPAR NA ASSEMBLEIA;
- CONTINUAR A APROVAR OS DIREITOS E DEVERES;
- PARTICIPAR NAS ACTIVIDADES DOS 80 ANOS DO ZEP AFRICA;
- ESTUDAR SOBRE A ÁGUA (TEMA DO ECO-ESCOLAS);
- AJUDAR O HAITI;
- APRENDER A LER E A ESCREVER;
- TRABALHAR A HISTÓRIA "O COLAR DO AMOR";
- PARTICIPAR NA HORA DO CONTO;
- EFFECTUAR ADIÇÕES E SUBTRACÇÕES SIMPLES (JOGO DO BANQUEIRO);
- DECOMPOR NÚMEROS;
- CONHECER AS FIGURAS GEOMÉTRICAS;
- CONHECER OS ANIMAIS (ALIMENTAÇÃO)
- RESOLVER DESAFIOS DE MATEMÁTICA;
- RESOLVER O DESAFIO ARTÍSTICO;
- CONHECER O ARTISTA DA QUINZENA;
- FIZER EDUCAÇÃO FÍSICA.

Com as possibilidades de escolher o quê fazer, um dos modos de organização pessoal utilizado pelas crianças são os planos: quinzenal e diário. O *plano quinzenal* (fig.10), é feito pela criança, a cada 15 dias, às quartas-feiras, durante o que é chamado *reunião de tutoria*. Nesse dia, cada criança se reúne com o seu *orientador tutor* – “o tutor assume um papel mediador entre o encarregado de educação [pais ou responsáveis] e a escola” (Escola da Ponte, 2003, p. 6). Na *reunião de tutoria* a criança, juntamente e sob a orientação de seu tutor, irá organizar os seus aprendizados e afazeres que pretenderá cumprir/alcançar no decorrer de 2 semanas, e na próxima *reunião de tutoria* irá avaliar o seu próprio andamento, fazendo marcações e acrescentando itens ao seu *plano quinzenal*, sendo que nele podem constar itens que não haviam sido resolvidos de quinzenas anteriores.

O *plano do dia* é elaborado a partir do conteúdo do *plano quinzenal* e nele as crianças colocam algumas ações que pretendem cumprir durante aquele dia de trabalho, inserindo novos afazeres, eventos, discussões, atividades que queiram participar, de modo a também conseguir cumprir o *plano quinzenal*. Ao entrarem para os *espaços de trabalho*, a primeira ação do dia de todos os alunos era escrever o seu plano do dia, que seria mais tarde verificado por algum dos orientadores que estivesse pelo espaço para saber se foi cumprido ou não.

Desse modo, as crianças guiam o seu dia a dia, tendo como base um planejamento que se faz flexível para propostas que podem surgir durante o processo, fazendo com que aquilo que deve ser cumprido, pois está no planejamento, seja adiado, porém, dá-se abertura ao novo e inesperado representado pelos diversos *projetos pontuais*. O caminho trilhado é fruto da vontade das próprias crianças, sempre contando com a ajuda dos *orientadores educativos*, de modo à “acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projecto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem” (Escola da Ponte, 2003, p. 4)

É, portanto, ao abrir caminhos “novos, dinâmicos, inéditos, irrepetíveis, sentidos e espirituais” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 62) que a proposta ecopedagógica se estabelece como um fazer e criar diário, avesso à repetição insequente e castradora de peculiaridades. Desse modo, *A Arte de Cuidar* construiu-se a partir da emergência de demandas e parcerias durante o processo, tornando esse ano de convivência no Curumim diferente dos outros e irrepetível. Irrepetíveis também são os caminhos trilhados por cada uma das 160 crianças da Escola da Ponte, construídos pelas próprias crianças, sempre aconselhadas pelo *orientador educativo* e fruto do seu próprio interesse.

**“Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante do que a velocidade”<sup>9</sup> Clarice Lispector**

O caminhar necessita de uma direção. “O norte que nos guia nesse percurso não está num horizonte próximo ou distante; nós é que temos que levar esse horizonte dentro de nós.” Os sentidos não possuem valor se impostos. É necessário que eles sejam buscados e desejados por cada um, seja individual ou coletivamente, de modo a “impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 63). A construção do sentido se dá através do sentimento, intuição, emoção, vivência e experiência, a fim de desenhar um futuro a partir da realidade de cada dia.

*Curumim e A Arte de Cuidar*

O *cuidado* foi o aspecto central trabalhado durante o projeto *A Arte de Cuidar*. Baseado em Leonardo Boff, “cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso” (2008, p. 96). Foi sobre essa base que o cuidado buscou ser trabalhado dentro do projeto, sendo por meio deste aspecto que se pretendeu desenvolver a ética, a cidadania, a democracia e a participação dentro do Curumim, buscando fazer crescer por meio da relação em grupo o respeito de um pelo outro, a escuta, o carinho e afeto, a fala crítica e construtiva, de modo a cuidar de si e do coletivo no qual se está.

Desse modo, a equipe educativa sempre trabalhou buscando impregnar com o sentido do *cuidado* – cuidar de si, cuidar do outro, dos relacionamentos, das vivências e cuidar do meio – no dia a dia – através das conversas, dos posicionamentos frente aos problemas, durante os momentos de brincadeira e afetividade e na saúde corporal e mental do grupo – tornando concreto através da formulação dos projetos menores. No *Sorriso de Curumim* – projeto em parceria com o Setor de Odontologia – trabalhou o cuidado com a saúde bucal; durante as vivências de côco e jongo no *Cuidando da nossa cultura*, foi trabalhada a questão da participação de cada integrante do grupo para que uma roda de dança acontecesse, e mesmo o zelo para a continuidade dessa cultura que não se encontra em livros, mas sim na perpetuação das vivências.

<sup>9</sup> Esse tópico faz referência ao tópico “Caminhar com sentido”, Gutiérrez e Prado, 2008, p.62.

Nessa atividade as crianças confeccionaram tambores, aprenderam um pouco da história dos ritmos, a música, a dança e numa grande vivência, dançamos, cantamos e tocamos todos juntos; buscava-se desenvolver as atividades esportivas também baseadas em jogos cooperativos. No projeto *Brincadeiras Tradicionais* e no livro *A Arte de Cuidar*, buscou-se desenvolver interesse pelo patrimônio cultural familiar – comidas, expressões, músicas, brincadeiras – através da pesquisa com familiares e na elaboração de novos produtos a partir dela.

Fig.11. Durante as vivências de côco e jongo as crianças conheceram um pouco da histórias desses ritmos populares, confeccionaram instrumentos (tambores e chocalhos), aprenderam músicas, e juntos cantaram, tocaram e dançaram os ritmos. Abaixo, as crianças estavam aprendendo o ritmo do côco.



Toda *A Arte de Cuidar* contou com projetos com esse aspecto. No dia-a-dia, o cuidar das relações foi registrado nas diversas cartinhas trocadas, e que eram entregues pelo ajudante do dia durante o horário livre. Elas representam a afetividade existente e a vontade de permanecer junto nessa convivência. Pude perceber que, quando aquelas crianças que não demonstravam envolvimento com relação a esse tipo de expressão recebiam uma carta, ficavam muito alegres e entusiasmadas, desencadeando a vontade de poder também escrever e despertar a alegria nos olhos de outrem (fig. 23-28).

Fig.12. Dentro do projeto *Cuidando da Nossa Cultura*, as crianças realizaram uma pesquisa familiar, buscando conhecer um pouco de sua história. Parte dessa pesquisa gerou o *Brincadeiras Tradicionais*, na qual as crianças resgataram brincadeiras de seus pais e avós. Na foto, um dia de brincadeira na rua, com carrinho de rolemã, perna-de-pau, amarelinha e corda.



PrOgRaMa

CURUMIM

A aRtE dE cUiDaR

2008



## A minha casa africana

*Na minha casa africana  
Tem um chocalho  
Se bebe caldo de cana  
E se come arroz com alho*

*Lá tem um belo guizado  
Zabumba, caniba e guizo  
Lá todos são ajuizado  
E não há quem não tenha juízo*



Fernando Giovanni Mucaje



Fig.13, 14, 15 e 16. Imagens do livro *A Arte de cuidar*. Parte da pesquisa familiar, gerou a contação dessas histórias na forma da poesia de cordel. As histórias geralmente tratam de comidas típicas, causos, superstições e lendas, brincadeiras ou histórias familiares. As crianças diagramaram o conteúdo de suas poesias através das atividades na *Internet Livre*, utilizando o software livre *Scribus*.



## O projeto Fazer a Ponte

A Escola da Ponte possui os seus princípios fundadores no projeto educativo *Fazer a Ponte*. Nele encontramos as concepções, perspectivas e posicionamentos adotados dentro da escola, o que permite percebê-la como uma unidade, um corpo integrado, participativo e responsável pelo seu próprio andamento.

Durante as 3 semanas que lá estive, pude perceber que o projeto educativo era, em maior ou menor grau, conhecido por todos que ali conviviam, formando assim uma comunidade.

Autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade são as linhas guias do *Fazer a Ponte*, a direção do ser e do fazer dentro da escola. Desse modo, as relações, os *projectos pontuais*, os momentos de trabalho, o zêlo pela escola, e as escolhas pessoais e coletivas buscam sempre ser trabalhadas para que esses valores sejam alcançados.

Um dia, enquanto observada e fazia anotações durante uma manhã num *espaço de trabalho* (fig. 19), levantei-me de minha cadeira para observar algo anexado ao quadro. Esqueci minha cadeira fora de seu lugar, afastada da mesa – na verdade por mais falta de costume de ajeita-la do que esquecimento –, e logo uma miúda veio a mim, dizendo que eu deveria encostar a cadeira, ajeitando-a para mim. Tal como a história do CD com o leitor virado para baixo, ou mesmo durante a minha visita – na qual dois miúdos me conduziram – percebe-se que o

não se faz imposto, mas sim, é o fio que costura todas as ações na escola, o que torna fácil poder apresentá-la a um estranho. Essas são atitudes aparentemente pequenas, mas que demonstram a potencialidade e a concretude do Fazer a Ponte.

Fig.17. Imagem encontrada no mural do *hall* de entrada na Escola da Ponte.



Tal como fala Paulo Freire, “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (1996, p. 37). É através da coerência entre o que se fala e o que se é que os sentidos e as direções para as quais se caminha podem se fazer mais claras. Os dois projetos aqui citados não são impostos, mas sim, escolhidos pelos pais e responsáveis, e em alguns casos pelas próprias crianças, para fazer parte do projeto. Porém, o verdadeiro sentido, que é aquilo que nos motiva a andar, caminhar, refletir e agir, só pode ser de fato apropriado por cada um, por cada criança, no decorrer do próprio processo e da vivência. Na medida em que se faz o caminho, cria-se o sentido para continuar caminhando sobre ele ou não, de modo a ser esse sentido a vontade criadora que vi existir em ambos os projetos.

### Perceber-se a caminhar <sup>10</sup>

Podemos caminhar como se nossos pés não se movessem, sem nos perceber em novos lugares, culturas, estados e relações. A cidadania planetária busca que a aprendizagem proporcione constituir “um estado de ânimo”, no qual, aquele que aprende, transforma-se em “sujeito consciente do processo”. Será essa “atitude de busca de abertura, esse interrogar a realidade de cada dia”, que proporcionará um riquíssimo processo educativo, vivido no âmbito pessoal e coletivo. Para isso, “o aprendiz deve sentir-se bem, estar interessado, querer” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 64-5) de modo que, possibilitando uma atitude de aprendizagem através da mediação pedagógica, possa-se desenvolver as capacidades individuais, que segundo Gutiérrez e Prado (2008, p. 65) são:

- sentir, intuir, vibrar emocionalmente (emocionar);
- imaginar, inventar, criar e recriar;
- relacionar e interligar-se, auto-organizar-se;
- informar-se, comunicar-se, expressar-se;
- localizar, processar e utilizar a imensa quantidade de informação da “aldeia global”;
- buscar causas e prever consequências;
- criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões;
- de pensar a totalidade (holisticamente).

<sup>10</sup> Esse tópico faz referência ao tópico “Caminhar em atitude de aprendizagem”, Gutiérrez e Prado, 2008, p.64.

### *Uma viagem para o Chile no Curumim*

No início de cada ano letivo do Curumim – que corresponde ao ano escolar – são feitas as matrículas/rematrículas das crianças, sendo o momento da matrícula chamado de *renovação de vínculo*. Na matrícula – que era feita individualmente para cada criança – os educadores apresentavam o programa/projeto, tiravam dúvidas, conheciam um pouco do histórico pessoal e familiar de cada criança e estabeleciam um primeiro vínculo com os pais. Durante essa conversa também era falado sobre a importância da criança estar presente durante todos os dias no Curumim – quatro dias da semana –, tal como a pontualidade requerida, para que desse modo a criança não perdesse momentos importantes dentro da vivência do projeto. Desse modo, se a criança faltasse mais do que quatro vezes por mês, ela perderia sua vaga para alguém da fila de espera – que era grande. Apresentada a problemática para os pais ou responsáveis no momento da matrícula, pretendia-se, sobretudo, fazer com que quem ocupasse aquela vaga tivesse seriedade e responsabilidade por ela, pois, tratava-se de uma atividade educativa processual, muito diferente de uma atividade de recreação pontual.

No ano de 2008, houve um caso/exceção. A mãe de uma menina de seus 9 anos, Yasmin, desejava muito que sua filha participasse do Curumim. Ao conversar com os educadores, ela ficou entusiasmada com o projeto, concordou em ser responsável com os horários e faltas, porém, quando soube da data de início das atividades naquele ano surgiu o impasse: Yasmin iria viajar para o Chile, numa viagem com seu pai – haja visto que seus pais eram separados –, e só voltaria depois que as atividades do Curumim já estivessem na sua segunda semana. Frente à situação, os educadores cogitaram se não seria possível ela voltar antes, pois, esta primeira semana do Curumim seria muito importante para Yasmin, na qual ocorreriam momentos únicos e irrepetíveis de recepção das crianças novas. Não era possível mudar a data, mas, a mãe sentia a importância daquela semana para Yasmin, tanto no Curumim, como na viagem, tal como os educadores também sabiam de ambos os valores. Como solução, os educadores propuseram que – por perceberem que faltando durante uma semana Yasmin teria as 4 faltas limites do mês, e se não faltasse mais, estaria dentro de seus direitos –, Yasmin fizesse a viagem com o pai e iniciasse o Curumim na segunda semana, pois seria uma experiência muito rica para ela, tanto por ser em um local diferente, quanto por ter momentos próximos com o pai, contanto que, quando voltasse, ela fizesse uma apresentação para os outros curumins sobre a sua viagem.

Após o seu retorno, Yasmin disse que estava pronta para a apresentação. Os educadores trataram então de reservar uma data no planejamento para tal. Durante dois dias diferentes, Yasmin apresentou sua viagem ao Chile num PowerPoint muito bem elaborado por ela, no qual as imagens possuíam histórias e curiosidades significativas para o seu percurso durante a viagem. Yasmin no seu falar, descrever e contar, mostrou o quanto de aprendizado trouxe daquela viagem. Segura do que falava, demonstrava que tudo o que nos apresentava fora de fato experienciado e amalgamado em sua vida. Despertando a curiosidade dos outros curumins, Yasmin transformou o seu caminhar em aprendizado para si, tendo como ponto de partida a responsabilidade pelo aprendizado do grupo.

Esse é um exemplo de como a equipe educativa se mostrava aberta para transformar os acontecimentos no meio do caminho em momentos produtivos de aprendizado.



Fig.18. Yasmin e sua apresentação para uma das turmas.

### *Um caso de ajuda entre os miúdos da Ponte*

O *espaço de trabalho* é o lugar que extravasa os limites da sala de aula e o torna área de busca pessoal, troca e transformação do conhecimento tanto coletivo quanto individual. Neles são trabalhadas as cinco dimensões fundamentais do *currículo objetivo* que são: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística (Escola da Ponte, 2003, p. 3). Em todos os espaços há sempre muito material de pesquisa – livros, dicionários, CD's, computadores –, além de jogos e materiais diários tornando o local de intensa busca e perambulação (fig. 19, 22 e 39).

Quando as crianças tem dúvida sobre um tema que se determinaram a estudar, elas podem buscar ajuda nos livros, na internet, perguntar ao colega de mesa, ao orientador, ou escrever sua dificuldade no dispositivo *preciso de ajuda* (fig. 20) e a criança que souber vai até ela explicar. O que presenciei geralmente foram os colegas entre si se ajudarem muito, pararem seu trabalho e dedicarem um tempo ao outro, promovendo, assim, uma “dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, (que) seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e amorização”, cuidando e zelando pelo outro, tal como propõe Leonardo Boff (2008, p.139).

Certo dia presenciei uma cena interessante sobre isso. Entro no espaço de trabalho e um dos miúdos pede-me ajuda com uma tarefa de compreensão de texto. Agacho-me até ele e começo a ler o exercício que está na folha. Logo um segundo menino chega a mesa e diz que pode ajudá-lo. Pega a folha, e começa a executar o exercício, dando a resposta àquele que estava em dúvida. Um terceiro miúdo chega e nota o que está acontecendo e rapidamente adverte aquele que está dando as respostas de que desta maneira ele não está a ajudar, “está a fazer todo o esforço por ele!”, reivindica. O exercício exigia compreender o sentido de certas palavras e substiuí-las pela mais adequada que estivesse no texto. O terceiro menino sugeriu que o segundo poderia ter ajudado se ao invés de dar a resposta tivesse dito a classificação geral em que tal palavra se encontra, possibilitando assim ao ajudado pensar sobre o todo e a parte, o conjunto e a unidade, coletivo e individual - no caso a palavra sendo trompetista, a classificação maior seria músico.

Portanto, vê-se que para algumas crianças está claro que ajudar não compreende a ação de dar a resposta ao colega, mas, sim, ajudá-lo a compreender o assunto por si mesmo, de tal modo que a dúvida seja dissolvida através de passos propriamente trilhados.

Fig.19. Os alunos no *espaço de trabalho*, reunidos nos *pequenos grupos*. Os *orientadores educativos* (ao fundo e em pé) transitam por entre os grupos, dando orientações individuais. No grupo de trabalho do foto, as meninas (mais velhas) ajudavam os meninos (mais novos) e esclareciam dúvidas entre si.



Caminhar em atitude de aprendizagem é permitir que em todo ato de conhecer surja um mundo, possibilitando novas relações, reflexões, sentimentos e ações. Estar aberto à dinâmica da vida é o que pretende um posicionamento ecopedagógico que visa a cidadania planetária, transformando a aprendizagem em acontecimentos dinâmicos, complexos, flexíveis e criativos. Trago essas duas histórias dos estágios para representar o modo como a dinâmica da vida é integrada ao aprender cotidiano em ambos os casos, e como, de fato, tem-se o fruto de tal atitude.

Fig.20. No *dispositivo preciso de ajuda*, a criança anotava seu nome e sua dúvida, em que, um professor ou um outro aluno poderia ajudar na questão, cabendo ao orientador, de qualquer maneira, verificar se a dúvida foi resolvida.

## Preciso de Ajuda

| Data     | Nome      | Assunto                  | Prof |
|----------|-----------|--------------------------|------|
| 20/10/09 | Yvone     | medidas de comprimento   | ✓    |
| 31/10/09 | Paulina   | tabuada                  | ✓    |
| 19/11/09 | Juliana   | medidas de comprimento   | ✓    |
| 13/11/09 | Luiza     | o metro da casa          | ✓    |
| 27/10/09 | Nival     | Nomenclatura decimal     | ✓    |
| 23/10/09 | Mariana   | Subtração com empréstimo | ✓    |
| 30/10/09 | Paula     | o metro da casa          | ✓    |
| 21/11/09 | Paula F.  | Unidades de medida       | ✓    |
| 19/11/09 | Margarida | subtração com empréstimo | ✓    |
| 20/10/09 | Yvone     | o metro da casa          | ✓    |
| 4/12/09  | Luiza     | o metro da casa          | ✓    |
| 19/11/09 | Margarida | subtração com empréstimo | ✓    |

## Proseando pela estrada <sup>11</sup>

O diálogo se faz essencial na aprendizagem pois ele permite a interação e integração entre aqueles e aquilo com que cruzamos pelo caminho.

### Segundo Gutiérrez e Prado

“A interlocução, a conversa, é a essência do ato educativo: a interlocução significa encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... Assim, interlocução implica respeito, tolerância e reconhecimento das idéias e contribuições do outro, como já dissemos e agora repetimos, implica interação, comunicação, comunhão e amor.” (2008, p. 66)

A proposta ecopedagógica tem por base um “discurso centrado na experiência dos interlocutores”, ou seja, na relação comunicacional estabelecida entre educando e educador, de modo que esse processo comunicacional se dê através da “conversa amena, familiar, fluída, transparente e clara”, na qual o educando não se sinta “invadido, forçado e violentado” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 66) a expôr-se fora de seu tempo individual.

### *As rodas de conversa do Curumim*

Quando apresentei o Programa Curumim algumas páginas atrás dando ênfase aos acontecimentos cotidianos, falei brevemente das três rodas de conversa habituais que aconteciam durante esse período: a grande roda inicial, com as 75 crianças, a segunda roda, com os dois grupos separados e a terceira roda, geralmente com os grupos separados, para fazer a avaliação do dia.

Esses eram momentos essenciais para o desenvolvimento do projeto, de muita abertura, diálogo, reflexão e escuta do outro. Os educadores sempre buscaram um posicionamento sensível, instigador, cauteloso e envolvente nas conversas. Nas rodas eram discutidos diversos assuntos, muitos já pautados pelos educadores durante a reunião de planejamento, por serem questões que precisavam ser discutidas entre o grupo, e outros, trazidos pelas crianças na hora da discussão. A conversa expandia-se por diversos caminhos, e pretendia-se com ela que todo o grupo refletisse sobre as questões apresentadas (fig. 21).

<sup>11</sup> Esse tópico faz referência ao tópico “Caminhar em diálogo com o entorno”, Gutiérrez e Prado, 2008, p.66.

Durante as rodas, algumas crianças expressavam-se mais por meio da fala do que outras, assim como estas podiam possuir facilidade em outros modos de expressão. Porém, apesar de perceber esses valores individuais, sempre buscou-se promover a colocação crítica, o engajamento e o exercício da cidadania dentro das rodas.

No decorrer do projeto, a equipe educativa, atenta ao processo de cada criança, percebia as transformações que aquela vivência em grupo possibilitava, na qual os inseguros passavam a se pronunciar, e os que antes pareciam não ouvir as conversas, agora faziam surgir na roda aplausos das próprias crianças.



### Os grupos de trabalho da Ponte

Na Escola da Ponte, a interlocução é a estrutura através da qual o caminhar coletivo se fundamenta.

Em diversos níveis existem *grupos de trabalhos*, que quando unidos constituem o corpo escolar. O *grupo pequeno* é normalmente formado por 4 crianças heterogêneas entre si – com relação à idade, aprendizado, características pessoais –, e que estudam juntas durante o ano letivo. O *grupo grande* é o conjunto de grupos pequenos, que na maior parte do tempo convivem e se locomovem juntos por entre os *espaços de trabalho*. Há os *orientadores educativos*, que ora se reúnem por dimensão, ora por núcleo. E a escola inteira – alunos, *orientadores educativos* e *auxiliares da educação* – reúnem-se semanalmente na assembléia para discutir e decidir temas de relevância integral (fig. 4). Existem diversos outros grupos nos quais as crianças podem se envolver, como no caso dos *projectos pontuais* ou nas *responsabilidades*. Para que haja união, coerência e o sentimento de pertencimento pelo todo maior, na Escola da Ponte, existe um processo comunicacional alicerçado no diálogo, na partilha, na escuta, fala amigável, ajuda, respeito e compreensão entre as partes que compõe esse todo, partindo dos *orientadores educativos* o estímulo para o desenvolvimento desse tipo de convívio. Todos têm direito à fala, contanto que peça a palavra, tal como a garotinha durante a minha visita (fig. 19 e 22).

Por meio dos grupos de trabalho, a Ponte estimula a prática da interlocução, o que gera a convivência em grupo harmônica e produtiva, na qual o caminhar individual se dá em constante diálogo com o coletivo.

Fig.21. A roda e os curumins. Os mais novinhos, em idade e tempo de Curumim, no início sentiam vergonha de se colocar na roda, o que com o tempo vai sendo superado.

Caminhar em diálogo com o entorno é possibilitar que através da interlocução consiga-se “percorrer caminhos de compreensão e expressão” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 67), de modo a compartilhar juntos o caminho que é trilhado. É com esse posicionamento que os profissionais da educação do Curumim e da Ponte atuam, cada projeto com o seu método que busca promover o diálogo: as rodas de conversa e os grupos de trabalho.

Fig.22. O espaço de trabalho da Dimensão Artística. Nota-se na foto 5 grupos a trabalhar: um grande à esquerda em uma reunião de responsabilidades; há uma menina, nesse instante sozinha; dois mais atrás; um grupo ao fundo elaborando algo cênico ou musical, e dois nos computadores ao fundo.



## Intuir para descobrir novos caminhos <sup>12</sup>

A ecopedagogia propõe o equilíbrio harmônico entre emoção e razão, por perceber que a ótica mecanicista do sistema educativo tradicional tende a privilegiar a dimensão racional, e muitas vezes é por meio do uso irresponsável do racional que comportamentos competitivos são permitidos, reproduzindo estruturas hierarquizadas, impositivas e exploratórias.

As emoções são entendidas por Humberto Maturana como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 1998, p. 15). Desse modo, são as emoções que nos motivam a agir. Se ajo de tal e tal maneira é porque há uma vontade intrínseca ao meu agir, uma força que consegue me mover em direção à algo, e após vem a razão, sendo ela as “coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações” (MATURANA, 1998, p. 18). “Não se trata de opor a intuição à razão como se as duas não fossem faculdades humanas complementares” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 68), mas sim, fazer o uso equilibrado entre as duas.

Promover a inteligência emocional permite desenvolver “atitudes vitais, relações diretas e percepções inesperadas que geram interesse, compromisso, atitudes positivas, vontade de ser e de viver” (GUTIÉRREZ; PRADO; 2008, p. 67), transformando o processo de construção pessoal através da vivência e da experiência.

<sup>12</sup> Esse tópico faz referência ao tópico “No caminhar a intuição é prioritária”, Gutiérrez e Prado, 2008, p. 67.

### *As relações afetivas no Curumim*

O relacionamento entre educadores e crianças sempre foi considerado de extrema importância por perceber-se que é a partir do estabelecimento de laços afetivos que cria-se um ambiente coletivo de convivência, no qual todos se respeitam – sobretudo nas diferenças –, ouvem-se, dialogam e constroem juntos esse coletivo. Sempre existiu o sorriso, a escuta, a compreensão, a vontade de trocar e partilhar, abraçar e sentir o outro por parte dos educadores e das crianças, e no decorrer do processo, podemos perceber que crianças que, ao entrar no Curumim eram mais fechadas e com dificuldade de expressão, passaram a demonstrar seu carinho e afirmar-se no grupo, pois aquele tornou-se um lugar familiar e seguro para elas.

Os educadores buscavam estar sensíveis ao processo educativo em todos os momentos, e conforme o que percebiam, alteravam o curso das atividades. Assim, em raros momentos em que o grupo que estava realizando uma atividade direcionada não conseguia se focar, concentrar e/ou participar da maneira esperada – sendo esse um movimento coletivo e não apenas individual – os educadores que estavam guiando a atividade davam um outro rumo que correspondesse as ondas vibratórias que o grupo demandava, e mesmo que saindo do planejamento, tornavam a atividade produtiva.

Havia, portanto, uma intuição e emotividade que permitia a equipe alterar o curso do projeto. Buscou-se que tal emotividade envolvesse as crianças através das relações afetivas, mas, devido ao fato das crianças não poderem escolher por alterar e/ou construir o planejamento ativamente, o uso de suas emotividades interiores voltavam-se para os momentos pontuais, durante o *horário livre* (fig. 31), nas *festas dos aniversariantes*, no *dia do brincar*, ou como no caso concreto das *Olimpíadas Curumim*, que eram momentos em que essa possibilidade de escolha direta existia. Dentro dos projetos as crianças se envolviam com aquilo que se dispunham a fazer, apesar de esta não ser uma atividade que emergia delas.

No final do ano, foram muitas as despedidas: havia crianças que por terem feito treze anos não poderiam mais permanecer no Curumim; algumas crianças, devido à mudança de horário na escola, não continuariam no ano seguinte; e eu, como estagiária, não participaria também do próximo ano. A equipe educativa preparou uma homenagem às crianças com treze anos, deixando todos muito emocionados. Durante a última festa dos aniversariantes, fui surpreendida por um grupo de crianças que haviam preparado uma pequena homenagem para mim, pois já sabiam de minha partida, e logo após, surpreendi-os com uma homenagem para eles. E então, todos juntos, na festa dos aniversariantes, tocamos, cantamos, sorrimos e choramos a saudade boa de um dia termos podido conviver juntos (fig. 29 e 30).

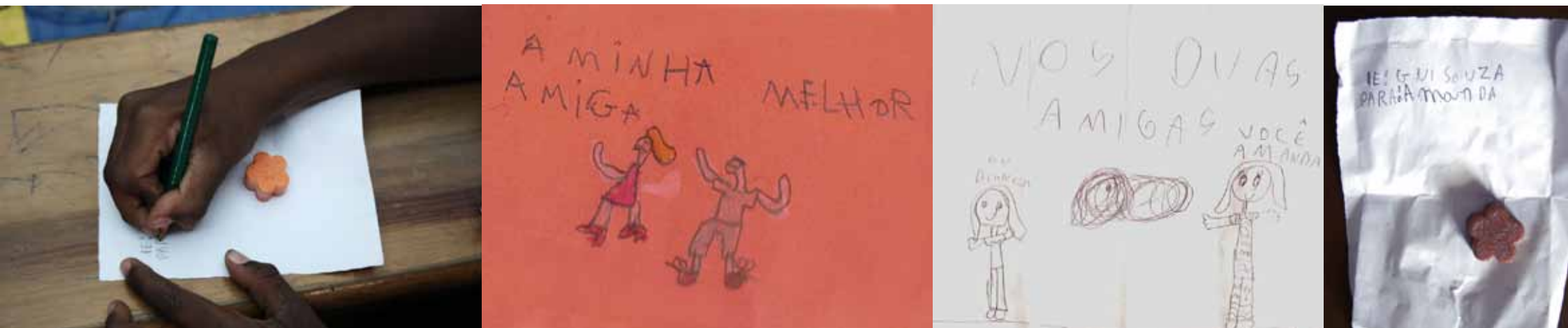
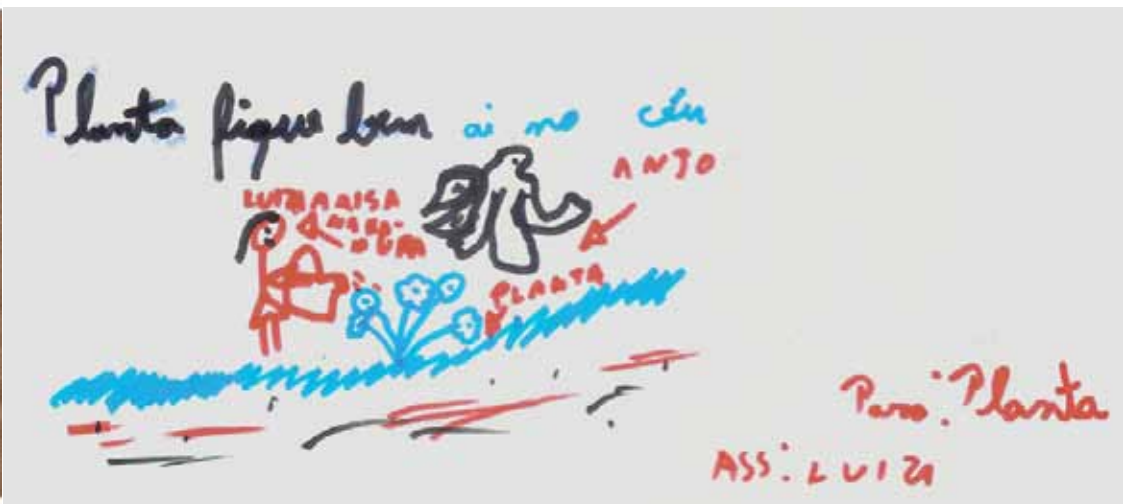


Fig.23, 24, 25, 26, 27 e 28. Cartinhas dos curumins. Muitas vezes elas vinham recheadas de desenhos, dobraduras e invenções com colagens. Na cartinha da esquerda, abaixo, Allan fez um desenho, relatando que a sua melhor descoberta havia sido o Museu (fomos visitar o Museu de Arte Moderna de São Paulo). Na cartinha à direita e abaixo, Luiza escreveu para a nossa plantinha que havia morrido. Semanas antes, ganhamos um pequeno vaso de flores, e com as crianças, decidimos que cuidaríamos da plantinha, ficando elas próprias responsáveis por dar água e colocar-la ao sol. Porém, por falta de cuidado a plantinha morreu. Conversamos com as crianças sobre isso, e num pequeno grupo, fizemos o enterro da plantinha no deck do SESC, momento esse representado pela Luiza em seu desenho.





Foi desse modo, movidos pelo sentimento, que os relacionamentos pessoais no Curumim se concretizaram, porém, houve pouca abertura para que o sentimento das crianças pudessem modificar diretamente o curso do projeto – pois, indiretamente, os educadores sempre buscaram alterar o curso do projeto de acordo com o posicionamento e sentimento que o grupo apresentava.



Fig. 31. No horário livre as crianças brincando com a perna de pau e ajudando a pequena Thainá a aprender a andar.

Fig.29 e 30. O momento das homenagens da festa dos aniversariantes, cujo tema foi terror. A coincidência engraçada foi que ambos cantamos a mesma canção uns para os outros “Fico assim sem você”, na versão de Adriana Calconhoto, pois essa foi uma canção que nos marcou: a árvore *Frutificando o Cuidado* (fig. 45 e 46) foi feita por mim e por um amigo. Quando a proposta da árvore foi apresentada às crianças, eu não estava presente na roda, e os educadores disseram às crianças que havia sido eu, com a ajuda de um amigo, que tinha feito a árvore. Quando retornei à roda, fui surpreendida por um coro de vozes a cantar essa canção, e, pela emoção, pus-me a chorar, fazendo também que outra educadora se emocionasse. Foi um momento marcante para todos nós.

“Ensina-me e eu esquecerei, conta-me e eu recordarei, envolve-me e eu aprenderei”

O projeto educativo *Fazer a Ponte* entende como currículo “o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver”. Desse modo, existe o “currículo exterior ou objetivo”, que está fundamentado no currículo nacional, sendo um “horizonte de realização” intrincado ao referencial de aprendizagens tendo uma projeção disciplinar. O “currículo interior ou subjetivo”, faz referência ao percurso de desenvolvimento pessoal, sendo que “só o currículo subjectivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objectivo” (Escola da Ponte, 2003, p. 3).

É dentro desse currículo subjetivo que a emotividade, o sentimento, a intuição e a criatividade podem se manifestar, de modo que, partindo de sua demanda interior o aluno possa fazer a sua vida escolar. Compreende, portanto, à possibilidade de escolha do que estudar, quais atividades fazer e que caminhos seguir dentro da Escola da Ponte.

Para tanto, faz-se necessário profissionais da educação que sejam coerentes com esse posicionamento: o *orientador educativo*, que é considerado “um promotor da educação,” chamado a “co-orientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem” (Escola da Ponte, 2003, p. 5). É fundamentado no afeto, proximidade, carinho, diálogo, sinceridade e espontaneidade que o *orientador educativo* busca relacionar-se com os educandos (fig. 33). Vê-se isso no dia a dia, no qual, além de cada criança possuir um *orientador tutor* com o qual desenvolve uma relação mais próxima, nos *espaços de trabalho* os orientadores sempre estão a conversar com os miúdos

atendendo às necessidades específicas de maneira carinhosa, atenciosa e cuidadosa, fazendo existir essa maneira de agir por toda a escola.

As crianças na Ponte se envolviam com as atividades já existentes de acordo com seu interesse, como é o caso das *responsabilidades*, cujos integrantes escolhem ali estar, ou mesmo nas diversas outras atividades e bate-papos que às vezes surgem. Mas também, há a possibilidade de desejarem caminhar por novos caminhos, criar estradas, abrir espaços, tal como foi o caso de uma miúda de seus 8 anos, que apresentou durante a reunião de assembléia para a escola inteira a dança que vinha ensaiando há semanas. Não permaneci lá tempo suficiente para saber se essa dança iria se desdobrar em um envolvimento para além daquela apresentação, mas, sei do fato de que se isso acontecesse, os orientadores e todos ali estariam dispostos a ajudá-la nesse caminho.



Fig. 32. Pequeno bordado que encontrei um mural da Escola da Ponte.

“A nova educação deve apoiar-se também em outras formas de percepção e conhecimento”, promovendo a inteligência emocional para que o uso da inteligência instrumental tenha um sentido profundo no cotidiano de quem o faz. A Ponte e o Curumim percebem que “aprender é muito mais que compreender e conceitualizar: é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 67-8). A Ponte, através de seu “currículo interior ou subjetivo” evidencia a inerência da busca pelo equilíbrio entre emoção e razão ao seu projeto educativo, em que as crianças exercem conscientemente e constantemente a opção da escolha. No Curumim, pude perceber como um posicionamento sincero, respeitoso, afetuoso e aberto possibilita o surgimento de um aprendizado que se espalha para outros momentos da vida pessoal.



### Colhendo frutos pelo caminho <sup>13</sup>

Ao caminhar se faz necessário ter produtos, frutos do processo no qual se vive, para que o caminhar se torne concreto e cada vez mais motivador e rico para aquele que o faz.

Os produtos, que em nossa sociedade capitalista-mecanicista-patriarcal, tendem a ser privilegiados frente aos processos, são entendidos pela ecopedagogia como a força sinérgica que permitirá o enriquecimento do processo, pois “processos e produtos estão essencialmente inter-relacionados” e essa integração permite “uma gratificação pelo sentido que vai se tornando realidade para o interlocutor” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 69).

Tornar o processo produtivo permite a visualização do próprio caminho percorrido, por meio da organização e materialização daquilo que se vem apreendendo, retro-alimentando o processo.

<sup>13</sup> Esse tópico faz referência ao tópico “O caminhar como processo produtivo”, Gutiérrez e Prado, 2008, p. 69.

Fig. 33. Nos *espaços de trabalhos* todos estão a trabalhar, os orientadores e alunos falam baixo, buscam se ajudar e ouvir os colegas.

### *A pasta de Artes Visuais dos curumins*

O projeto de *Artes Visuais* foi um dentre os diversos projetos desenvolvidos durante o ano para concretizar *A Arte de Cuidar*. Estendendo-se por todo o primeiro semestre e intercalando-se com outros projetos, buscou-se através dessas atividades trabalhar a sensibilização das crianças e a experimentação de novas formas de expressão que contribuíssem para a “ampliação do repertório visual e a compreensão e apropriação concreta do que significa cuidar de algo” (SZULC et al, 2008, p. 4).

Baseada na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), as propostas passavam pela contextualização, produção e discussão, de modo que em todos os momentos havia um produto concreto sobre o qual discutir. Educadores e crianças então organizavam os trabalhos produzidos naquela atividade, de modo a permitir que todo o grupo pudesse visualizar o trabalho num todo, e assim a discussão era estimulada.

Num dos primeiros encontros, as crianças confeccionaram a pasta individual de *Artes Visuais*, dentro da qual cada um guardaria os seus trabalhos (fig. 34). Pedimos que as crianças decorassem suas pastas tentando colocar nela características que dissessem à respeito da personalidade de cada um, refletindo assim sobre a questão identitária. No decorrer das atividades, as crianças guardavam alguns de seus produtos e podiam observar o seu próprio processo.

No final do semestre, como modo de avaliar o projeto de Artes Visuais e preparar o grupo para a visita ao Museu de Arte Moderna de São Paulo, as crianças organizaram a exposição “A Arte de Cuidar”, apresentando todos os trabalhos realizados: aqueles armazenados nas pastas e os que foram realizados em grupo em escalas maiores ou tridimensionais (fig. 35, 36, 37 e 38).

Ao cuidar de suas produções, a pasta de *Artes Visuais* e a exposição final dos trabalhos permitiu às crianças perceberem seus produtos individuais e coletivos.



Fig. 34. As crianças confeccionando suas pastas de *Artes Visuais*.



Fig. 35, 36, 37 e 38. Durante todo um dia, as crianças separaram as suas produções, elaboraram a expografia, criaram legendas e fizeram visitas guiadas para alguns pais e funcionários do SESC que foram prestigiar a exposição. Esse foi um modo de, coletivamente, avaliar o trabalho desenvolvido durante o semestre, ao mesmo tempo em que refletiam sobre o trabalho em uma instituição cultural.

### A capa dos miúdos da Ponte

Os alunos da Ponte possuem diversos *dispositivos* que funcionam como fichas de controle individuais. Já apresentei o *plano do dia* e o *plano quinzenal*, que são dois deles. Existem outros que são específicos das dimensões fundamentais disciplinares. Constituem-se numa série de tabelas com as competências pertinentes àquele saber que corresponde ao conteúdo do currículo nacional que a criança deve cumprir. No decorrer dos anos, a criança vivencia o conteúdo curricular e alcança competências, de modo a registrar isso no dispositivo. Esses dispositivos permitem a cada criança e aos orientadores perceberem melhor o processo.

Os trabalhos e os *dispositivos* produzidos e utilizados pelos miúdos no dia a dia são organizados numa “capa”, um ficheiro organizativo ou pasta. Conforme concluem os trabalhos, anexam-os à *capa*.

Cada *capa* representa parte do caminho trilhado individualmente e que foi documentado. É exigido de cada um a responsabilidade por manter seus dispositivos atualizados coerentemente com os documentos que anexam. Por meio dela, os miúdos tem a noção de sua própria produção (fig. 39).

Fig. 39. Na foto, a *capa* dos alunos está em cima de algumas mesas e organizadas no fundo da sala, à esquerda. No mural ao fundo encontram-se os diversos dispositivos utilizados pelos alunos. Nas estantes livros e CD-rooms.



Fazer do caminhar um processo produtivo é compreender que “se quisermos comprovar se estamos aprendendo, a forma mais fácil é observar o que produzimos” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 69), e por isso, ter produtos palpáveis surgidos durante o processo se transforma em estímulo e indagação ao fazer diário, pois motiva a continuidade do andar. Gutiérrez e Prado sugerem a feitura de um “caderno de aprendizagem”, que seria o “testemunho escrito, gráfico ou audiovisual do que se aprende a cada dia”, sendo ele “uma ajuda à memória dentro do processo de aprendizagem” (2008, p. 70). De caráter diário, o *caderno de aprendizagem* possibilita àquele que o faz perceber-se dentro de um processo de aprendizagem, selecionando, organizando e sintetizando as informações que foram pertinentes para si. O projeto de *Artes Visuais* do Curumim possuiu em todas as suas propostas produtos que foram avaliados constantemente, no qual a pasta de *Artes Visuais* representou a sintetização do processo durante as atividades, assim como também podem ser entendidas as *capas* dos miúdos da Ponte. Porém, nenhum desses dois recursos possuem a característica especial que o *caderno de aprendizagem* tem: do educando anotar/anexar seus próprios pensamentos, percepções, reflexões e interesses – aparentemente desvinculados dos afazeres propostos pelos projetos – que surgem durante o processo, mas que de fato participam do processo de aprendizagem da criança e de seu cotidiano. Porém, em ambos os projetos educativos que vivenciei, percebi também que há produtos que surgem durante o processo que são imateriais: o modo de colocar-se e agir em grupo, as interações sociais, a percepção do grupo, e os novos posicionamentos que apenas aqueles que acompanham o processo podem perceber que existem.

“Todo ato de conhecer faz surgir um mundo”<sup>14</sup>

O estado de criação e recriação na vida e no processo educativo diz respeito à capacidade de expressão. Significa, portanto que “quem estuda não só domina o tema estudado, como também as diferentes linguagens e meios de expressão. Significa que conseguiu a clareza, coerência, segurança, riqueza e beleza na manipulação das formas das diferentes linguagens” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 71).

Desse modo, “o processo educativo será tanto mais rico e frutífero quantas mais possibilidades de expressão sejam facilitadas ao sujeito do processo” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 71), pois expressar-se é recriar o mundo, um mundo, a partir da síntese ocorrida internamente.

Promover a capacidade de expressão é consentir e privilegiar a diversidade de características e opiniões pessoais, de modo que, através do diálogo coletivo, seja possível recriar coletivamente o mundo, partindo das percepções individuais.

<sup>14</sup> MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco, 2001, p. 31. Esse tópico faz referência ao tópico “Caminhar re-criando o mundo”, Gutiérrez e Prado, 2008, p. 70.

## A expressão no Curumim

Como já falei, o projeto *A Arte de Cuidar* compreendeu a realização de outros projetos, de modo a concretizá-lo. Cada um desses projetos possuía foco numa determinada linguagem, e assim, semanalmente as crianças davam continuidade durante a *atividade direcionada* a cerca de 4 projetos, realizando cada dia um, o que possibilitou a iniciação/experimentação por parte das crianças nas diferentes linguagens. Como exemplos, temos o já citado projeto de *Artes Visuais*, no qual as crianças trabalharam a bi e tridimensionalidade utilizando materiais diversos – lápis de dureza variada, crayon, giz pastel, tintas, EVA, feltro e alimentos secos. No projeto *Brincâncias Brasileiras*, as crianças conheceram algumas manifestações de dança da cultura popular, confeccionaram instrumentos de percussão, e numa grande vivência, aprenderam a tocar, cantar e dançar os ritmos (fig. 11). O *Jornal Rede Curumim* possibilitou que as crianças expressassem-se por meio da palavra escrita e realizassem a comunicação visual utilizando ferramentas do computador (fig. 8 e 9).

Esses foram alguns dos projetos realizados. Com eles buscou-se ampliar o âmbito das possibilidades expressivas, que, além de ser manifestada dentro dos próprios projetos, possuíam um momento privilegiado: *o curumim que faz e traz*, que correspondia a um momento de partilha durante a grande roda inicial, em que aquele que quisesse mostrar algo que tivesse produzido fora do Curumim, ou tivesse interesse em falar sobre alguma experiência, ou apresentar algo que achasse interessante – como um brinquedo, livro, filme – possuía esse momento de escuta e expressão. As crianças com frequência faziam uso desse espaço, que permitia re-elaborar informações e apresentar ao grupo um pouco de si, de seu modo de ser e de ler o mundo, através de seus interesses e suas produções.

Fig. 40, 41, 42, 43 e 44. Algumas das atividades de do projeto de *Artes Visuais*, da esquerda para à direita: a representação gráfica do som, o trabalho com sombras, a introdução à tridimensionalidade com Giuseppe Arcimboldo, e os mini-ambientes representando uma situação de cuidado.



## A expressão na Ponte

A *dimensão artística* na Ponte é composta por orientadores educativos da área de artes visuais, artes cênicas, música e educação física. As atividades, com exceção da educação física, são realizadas numa sala ampla (fig. 22). Nela estão disponibilizados diversos materiais e ferramentas, tais como instrumentos musicais, computadores, vestuários, livros e muito material de artes plásticas, possibilitando a liberdade de experimentação por parte das crianças.

Os miúdos na *dimensão artística*, entre outras coisas, desenvolvem projetos interdisciplinares que permitam a passagem por diversas linguagens durante o processo. Assim, as crianças podem criar uma música após refletirem sobre algum tema, ensaiam para uma apresentação na forma de dança ou teatro, pensam na cenografia, figurino, desenham personagens, tudo isso integrado em um mesmo projeto. Unindo-se a partir de interesses comuns, as crianças se auto-organizam em grupos, e dentro deles elaboram divisões de trabalho que facilitem a execução do projeto e o torne mais rico, na medida em que cada integrante do grupo irá se dedicar àquilo que ele próprio escolheu.

O espaço da assembleia, além de ser o local em que assuntos coletivos da escola são discutidos, também é um espaço em que as crianças podem manifestar-se frente à toda escola, podendo apresentar os produtos finais realizados na *dimensão artística*, entre outros. Numa das *reuniões de assembleia* que presenciei, um miúdo de seus 7 anos subiu ao palco do teatro sozinho e tímido, e leu para toda a escola a sua *notícia do fim de semana* – um texto elaborado por ele sobre o que

havia feito nesse período. Leu o seu texto com a coragem e firmeza que o aprender a ler lhe dava, enchendo-se de orgulho ao receber as palmas das 160 pessoas que lhe ouviam.

A expressão criadora é o que permite fazer do caminhar um processo produtivo, no qual a reprodução sem sentido é compreendida como repressiva e mutiladora da criatividade e individualidade. A expressão criadora “leva o educando a passar de receptor a criador de informações, rompendo assim a dicotomia de mero espectador a re-criador, de receptor passivo a agente do processo e da mudança,” tonando-se um “ator social” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 53), aquele que se sente responsável por seu próprio processo de mudança e por sua participação no coletivo.

Apresentei dois espaços que possibilitam a expressão individual em ambos os projetos educativos – *curumim que faz e traz* e a assembleia. Porém, abrir espaço não significa possibilitar. Por isso, também falei de alguns trabalhos realizados em ambos os casos que buscam desenvolver e propiciar o envolvimento com diferentes linguagens expressivas. Ambos projetos percebem que “o dar e encontrar sentido não é apenas uma questão de compreensão, mas, sobretudo de expressão” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 71), pois é através da expressão que poderemos posicionar-nos perante o mundo sem nos anularmos, buscando a compreensão da vida em grupo.

### Por fim, uma pausa <sup>15</sup>

A proposta da ecopedagogia é promover a aprendizagem a partir da vida cotidiana, ou seja, o fazer diário diz respeito ao nível de relações e possibilidades que surgem durante o viver, e por isso, a ecopedagogia volta-se para o processo.

Importa que esse processo tenha sentido, para que o caminhar seja expandir-se por lugares novos, e não permacer imóvel, sem criação e aprendizado. O processo deve ser criativo, tal como já falamos, e os produtos desse processo possibilitam o enriquecimento e a continuidade do caminhar.

A avaliação, segundo Gutiérrez e Prado, “tem de concordar com os objetivos e características da pedagogia selecionada” pelo projeto educativo (2008, p. 72), em que só se torna significativa se tiver sentido para quem aprende. Os produtos do processo representam os frutos do próprio agir e experienciar, portanto, são eles a base para a avaliação.

### *Frutificar o Cuidado: avaliação do semestre com os curumins*

Diariamente a equipe educativa e crianças faziam uma breve conversa avaliativa do dia de trabalho, durante a roda de encerramento do dia. Na finalização dos projeto também era feita uma avaliação coletiva dos produtos conquistados pelo grupo. Nessas avaliações as crianças manifestavam suas impressões sobre o que haviam feito, sobre o trabalho do grupo, sobre o trabalho dos educadores, tal como os educadores também falavam suas opiniões, permitindo assim que, através das reflexões, fosse possível alterar as atividades futuras.

*Frutificar o cuidado* (fig. 45 e 46) foi o nome dado para a avaliação final do primeiro semestre. Sendo estruturado em valores qualitativos em oposição aos quantitativos, pensamos numa proposta de avaliação com as crianças que fosse coerente com a nossa vivência da *Arte de Cuidar* até então, que acontecesse de forma lúdica, sensível e crítica:

“A árvore foi o resultado disso. Sua concepção surgiu a partir da percepção de que tudo o que fazemos interfere no meio que vivemos, ou seja, há uma interdependência. Todos os elementos da árvore – galhos, folhas, frutos – são importantes para sua formação e desenvolvimento. Fizemos com as crianças uma associação entre a representação da árvore e o que acontece no Curumim: a árvore só está completa com a interação das crianças, educadores e o espaço do SESC; seu crescimento e desenvolvimento necessitam de cuidado. Cada componente da árvore representa um elemento de avaliação: folha verde: o que mais gostei no Curumim; fruto: o que aprendi; folha laranja: sugestão a partir de algo que não gostei.” (SZULC et al, 2008, p. 6)

<sup>15</sup> Esse tópico faz referência ao tópico “Caminhar avaliando o processo”, Gutiérrez e Prado, 2008, p. 72.

Desse modo, buscou-se trabalhar com as crianças o sentido holístico que a vivência no Curumim possui, e a percepção de que todos os elementos são importantes na construção e manutenção desse todo. O resultado dessa avaliação – a árvore com os seus frutos e folhas, contendo os escritos das crianças – ficou exposto na Unidade de Santana como reconhecimento do trabalho desenvolvido, transformando-se em mais um produto desse processo educativo que continuaria no próximo semestre.

Fig. 45 e 46. As crianças colocando na árvore os seus frutos e folhas, criando assim o *Frutificando o Cuidado*, uma avaliação qualitativa do final do semestre. À direita, os educadores lendo os escritos. Após, fizemos um compêndio com tudo o que as crianças disseram, para podermos refletir melhor.



### A avaliação na Ponte

Os alunos da Escola da Ponte possuem dois currículos como já falei: o exterior ou objetivo e o interior ou subjetivo. O primeiro está relacionado ao currículo nacional e por isso se faz necessária a verificação de seu cumprimento individualmente.

O sistema avaliativo adotado na Ponte busca respeitar os tempos individuais de aprendizado. Tendo a feitura da avaliação como regra necessária para que seja possível prosseguir nos conteúdos curriculares, na Ponte são os miúdos que definem quando estão preparados para serem avaliados e como apresentarão ao orientador o conteúdo apreendido – podendo escolher por fazer um cartaz, uma apresentação de slides, uma avaliação escrita com perguntas feitas pelo orientador, e muitas outras possibilidades que podem ser discutidas. As crianças estudam o conteúdo durante a quinzena, e quando se sentem preparadas, marcam seu nome e o conteúdo a ser avaliado num *dispositivo* anexado nos quadros, chamado *Eu já sei* (fig. 47). Depois de algum tempo, um orientador da área específica do conteúdo marca a data que será realizada a avaliação e conversa previamente com o aluno sobre o modo como será feita.

O que presenciei frequentemente durante o estágio foi as crianças optarem pela avaliação escrita, que era feita como uma outra atividade qualquer, em que a criança permanecia no seu *grupo pequeno*, no qual todos trabalhavam normalmente. Sem possuir a atmosfera do pavor pela obrigação das notas, as crianças permaneciam serenas, já que foi ela própria que escolheu o momento e o modo de avaliação melhor para si, sendo esse um dever corriqueiro no seu dia a dia para o andamento do trabalho.

As crianças auto-avaliam-se constantemente também através do *plano do dia* e do *plano quinzenal*, relatando sua participação na assembleia, a ajuda para com os colegas, os posicionamentos perante o grupo, o cumprimento do seu planejamento, de modo a estar continuamente pensando sobre o seu próprio processo:

“A avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que já é capaz.” (Escola da Ponte, 2003, p. 4)

Durante o desenvolvimento dos projetos, tais como os da *dimensão artística*, os miúdos possuem *dispositivos* que os ajudam a avaliar o processo e dar continuidade ao trabalho.

Na Escola da Ponte, os miúdos percebem-se construtores de seus próprios processos de aprendizagem, percepção essa propiciada pelos diversos *dispositivos* que funcionam como registros do processo.

Fig. 47. O dispositivo *eu já sei*, é o meio pelo qual as crianças se mostram prontas para serem avaliadas. Desse modo, respeita-se os tempos individuais de cada aluno, ao mesmo tempo em que se cobra a realização dos trabalhos.

| Data  | Nome      | Assunto                      | Data da Aval<br>e Rúbric |
|-------|-----------|------------------------------|--------------------------|
| 23/10 | João      | Palavra para as notas e mais | 8.10                     |
| 23/10 | Indaganda | Exercícios com a luz         | 23/10                    |
| 23/10 | Nuno      | Indaganda com a luz          | 23/10                    |
|       |           |                              |                          |
| 23/10 | V. F. B.  | desenho de pontuação         |                          |
| 23/10 | João      | Exercícios de pontuação      |                          |
|       |           |                              |                          |
| 24/10 | João      | Exercícios de pontuação      |                          |
| 24/10 | João      | Exercícios de pontuação      |                          |
| 24/10 | Marina    | Exercícios de pontuação      |                          |
| 26/10 | João      | Exercícios de pontuação      | 16/10                    |
| 26/10 | João      | Exercícios de pontuação      | 26/10                    |

Avaliar o processo é repensar o próximo passo. Dessa maneira o Programa Curumim e a Escola da Ponte agem avaliando os seus processos cotidianamente, porém, cada um possui estratégias avaliativas próprias e inerentes ao seu projeto educativo, pois os contextos e exigências educacionais em uma e em outra são diferentes: o primeiro, não-formal, busca através da ludicidade despertar o posicionamento crítico; o segundo, formal, tem a avaliação como dever necessário para o andamento dos trabalhos desenvolvidos individual ou coletivamente, tendo sempre essas avaliações registradas como documentos.

Gutiérrez e Prado sugerem que o *caderno de aprendizagem* é o mais adequado instrumento de avaliação e auto-avaliação do fazer copedagógico, porque nele estão presentes os produtos do processo de cada indivíduo (2008, p. 73).

Mesmo sem um *caderno de aprendizagem*, cada projeto educativo elaborou para si métodos avaliativos que partem dos produtos do processo, porém, que foram organizados de outra maneira e não retêm auto-descrições pessoais sobre o próprio processo, mas, transformam a avaliação em mais um produto que alterará o percurso a ser seguido, pois sem essa função, a avaliação cai na frieza burocrática.

## Indicadores de processo

A ecopedagogia surge como proposta para a construção de uma cidadania planetária e de uma sociedade sustentável nesse novo paradigma que emerge, fundamentando a promoção da aprendizagem na vida cotidiana, por acreditar ser esse o local que o aprender ganha sentido: partindo das necessidades das pessoas.

Pensar a aprendizagem como processo, demanda a existência de valores que são opostos àqueles existentes em nossa sociedade capitalista-hierárquica-patriarcal, que acondiciona a maior parte da humanidade na situação de miséria e fome, estimula outra grande parte a viver na competitividade e no consumo, corrói os recursos da Terra e deplora com a fauna e flora com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico das nações. Sendo o paradigma emergente o da complexidade, que pede pela re-ligação, os valores dessa nova sociedade planetária deverão postular a compreensão entre os humanos e a percepção de que somos Terra, como elementos constitutivos e interdependentes dessa dança conjunta que é a vida, tal como revela a teoria da *autopoiese*.

A prática ecopedagógica demanda que o seu fazer diário seja verificado com frequência, para “saber se nosso caminhar continua na direção correta” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 76), se não mudou de sentido ou está sem sentido. Os indicadores de processo ajudam nessa caminhada constante rumo à cidadania planetária, indicadores esses baseados na ética da vida.

Tratarei nesse capítulo sobre os sete indicadores pontuados por Gutiérrez e Prado, buscando verificar se os valores exigidos nesses indicadores são ou não pertinentes ao Programa Curumim e à Escola da Ponte.

## Primeiro indicador: tendência às microorganizações autônomas e produtivas

“A mudança de consciência em relação ao abuso dos direitos de propriedade é o passo prévio requerido para implementar a cidadania planetária” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 78). Esse novo modo de ser do humano que almeja uma sociedade sustentável, compreende como sustentável aquela “sociedade capaz de satisfazer as necessidades das gerações de hoje sem comprometer a capacidade e as oportunidades das gerações futuras” (GADOTTI, 2000, p. 58), cujos valores estão fundamentados na equidade social, possível somente através da participação das pessoas.

O “direito à propriedade” suplantou o “direito à existência” (KUITENBROUWER *apud* GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 78), a partir do momento em que postulou como necessidade o ter para que se fosse possível o ser. As microorganizações produtivas geradas como propriedades comunitárias, autônomas e coletivamente gestadas são alternativas que convergem para a promoção da sociedade sustentável.

Por nascerem de acordo com as necessidades locais e serem mantidas pelas pessoas que vivenciam os produtos desse trabalho coletivo, as microorganizações são importantes por se tratarem de um sistema *autopoiético*, cujas partes estabelecem relação circular de interdependência e os produtos geram, alimentam e dão sentido para o processo, numa retroalimentação constante.

## *Microorganizações autônomas e produtivas?*

Buscou-se no projeto *A Arte de Cuidar* trabalhar o sentido de coletivo e a importância das partes – crianças, educadores, SESC – para a constituição desse todo. As atividades e projetos eram concebidos em geral pela equipe educativa, mas sempre tendo como ponto de partida a participação que as crianças desempenhavam durante o processo, assim sendo, as próprias crianças não estavam à frente da formulação das atividades, o que significa que não possuíam autonomia perante a concepção das propostas. Mas, dentro das *atividades direcionadas*, cada criança desenvolvia projetos pessoais ou em grupo seguindo seus próprios interesses. A participação era motivada pelo lúdico, imaginação e o instigamento da criatividade. Desse modo foi desenvolvido o *Jornal Rede Curumim*, no qual cada criança participou do grupo de trabalho que teve interesse – ilustração, editorial, entrevista, diversão, etc. – pesquisando o tema que o grupo decidisse. Nessa esfera, na realização dos projetos menores, pode ser notada a autonomia organizativa existente para a realização do trabalho, em que os educadores estão ali para mediar, orientar e estimular durante o percurso.

*A Arte de Cuidar* como um todo pode ser percebida como uma unidade devido a interação, diálogo e integração existente entre os projetos desenvolvidos e a relação crianças/educadores; *A Arte de Cuidar* foi um projeto que naquele ano de 2008 possuiu autonomia dentro da unidade do SESC Santana, o que lhe permitiu definir seu próprio andamento – isto mediante às especificidades dos SESC Santana, em que a equipe educativa sempre zelou pelo qualitativo que poderia ser posto em risco ao lado do quantitativo que a espreitava; pode, portanto, ser entendida como uma microorganização autônoma, pois seus produtos alimentam seu próprio processo, sendo que os recursos financeiros que a mantém são privados, porém, os “recursos sinérgicos como a criatividade, o risco a imaginação, a emotividade, o sentimento a afetividade, a empatia, etc.” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 54) são criados, consumidos e recriados no próprio grupo.

A Escola da Ponte é uma microorganização autônoma e produtiva, estruturada em recursos pedagógicos para ser vivenciada como tal. Desse modo, a organização do trabalho na Ponte está direcionada para a autonomia de cada uma das partes – alunos, orientadores, *auxiliares da educação* – que constituem a escola, por isso existem os diversos *grupos de trabalho* e eles possibilitam que através do diálogo, partilha e encorajamento mútuo, esse grupo tenha força para continuar trabalhando em sua função. As *responsabilidades* são um desses recursos pedagógicos utilizados, no qual as crianças que participam refletem e agem sobre o corpo escolar – *visitas e correio na Ponte, jornal, comissão de ajuda, xadrez e jogos de mesa*, são alguns exemplos dos grupos das *responsabilidades*. A *assembléia*, também já apresentada, é um espaço em que todos podem manifestar sua opinião, votar e decidir assuntos da escola. Os recursos pedagógicos surgem para permitir o bom funcionamento do organismo-escola, possibilitando que cada pessoa seja o órgão-grupo de seu interesse, e que dentro desse espaço, possa atuar com autonomia, responsabilidade, solidariedade e criatividade, colaborando para a vida do organismo.

De modo diferenciado, a Escola da Ponte possui órgãos certos de atuação para a continuidade do organismo-escola, enquanto o Curumim ainda não desenvolveu grandes distinções funcionais para o andamento do seu próprio corpo diário, porém ambos possuem a característica de unidades auto-sustentáveis, na medida em que os produtos e os processos alimentam e geram os próprios projetos.

## Segundo indicador: tendência ao poder sapiencial como auto-regulador social

*“É instrutivo comparar essa situação com a das redes ecológicas. Embora pareça que num ecossistema há espécies mais poderosas e outras menos poderosas, o conceito de poder não se aplica nesse caso, pois as espécies não-humanas (com exceção de alguns primatas) não forçam os indivíduos a agir de acordo com objetivos preconcebidos. A dominação existe, mas é sempre exercida dentro de um contexto maior de cooperação, mesmo nas relações entre predador e presa. As múltiplas espécies que fazem parte de um ecossistema não se distribuem em hierarquia, como muitas vezes se diz equivocadamente, mas existem em nichos dentro de redes. Há uma diferença crucial entre as redes ecológicas da natureza e as redes empresariais da sociedade humana. Num ecossistema, nenhum ser é excluído da rede. Todas as espécies, até mesmo as menores dentre as bactérias, contribuem para a sustentabilidade do todo. Já no mundo humano da riqueza e do poder, grandes segmentos da população são excluídos das redes globais e se tornam insignificantes do ponto de vista econômico. Os efeitos do poder das empresas sobre os indivíduos e grupos excluídos são muito diferentes dos efeitos sobre os que fazem parte da sociedade em rede.” (CAPRA, 2002, p. 163)*

Capra nos ajuda a entender o perfil dessa liderança demandada para a vida da sociedade sustentável: uma liderança dissipada por entre as partes constitutivas do todo, porém, cada uma delas com características específicas. O que as une é a diferença e o equilíbrio dinâmico que provém dessa relação, agora concebida horizontalmente: uma linha que se encerra num círculo.

### *Horizontalizar relações: o círculo no Curumim e na Ponte*

Os projetos educativos do Curumim e da Ponte estão muito mais interessados em desenvolver em cada uma das crianças o exercício da cidadania, da democracia, da eticidade, da compaixão, da responsabilidade e da autonomia – o desenvolvimento humano – e não a correspondência com números vazios, no qual cada criança passa a ser uma taxa, um índice, que não possibilita pensar em profundidade as transformações e aprendizados adquiridos por cada uma. Ambos os projetos possuem dados verificáveis, números para a prestação de contas, mas, não são esses os motivadores do trabalho. Não serão esses tipos de produtos frios que dirão respeito ao rico, orgânico e acalorado processo.

Para conseguir levar adiante esse trabalho, que visa o desenvolvimento humano e não o numérico, os profissionais da educação que concebem o projeto, percebem como fundamental o trabalho em equipe, na qual a diferença/característica de cada um atrelada ao desejo comum de pensar a educação de maneira alternativa, transformam o círculo de trabalho em uma potência de criação, elaboração e realização profunda. As diferenças, em ambos os casos, são consideradas ricos transformadores de processo, pensamento, perspectiva e posicionamentos, pois, como a ecologia mostra, é através da diversidade que a vida se faz possível.

O andamento dos projetos ocorre a partir do intenso diálogo, no qual o grupo irá tomar as decisões, sem concentra-las nas mãos de um ou outro. No Curumim, as rodas de conversa representavam momentos constantes de diálogos, porém, a decisão por parte das crianças acontecia apenas no interior dos projetos; durante as reuniões de planejamento, todos os educadores juntos, inclusive eu, como estagiária, discutíamos e planejavamos juntos, dando opções, apresentando propostas, questões e possíveis soluções. Na Escola da Ponte esse tipo de organização acontece também na esfera dos alunos – que são a maior parte desse corpo – e a eles, através da *assembléia*, cabem decisões que dizem respeito ao seu próprio estar na Ponte (fig.4).

Esses são modos de pensar uma organização social de trabalho horizontal, que privilegia e busca encontrar sempre novos aprendizados na vivência circular, rica em possibilidades de interação.

### Terceiro indicador: tendência à lógica do sentir como fundamento da sociedade planetária

Essa nova fase planetária da humanidade pede a mudança de valores e atitudes para que possamos vivê-la: equilibrar a “lógica da racionalidade instrumental” vigente com a “lógica do sentir, da emoção e do amor” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 81). A primeira, por ter tido um uso desmedido desde o seu surgimento no século XVI, foi utilizada na exploração da natureza, das mulheres, dos economicamente pobres; permitiu a existência de totalitarismos, nazismos, facismos – a dominação de humanos sobre humanos; valorizou os fins desprezando os meios, quebrando assim a organicidade e pluraridade das relações e a vida que dela surge.

Gutiérrez critica o cartesianismo (*cogito, ergo sum*) e propõe uma nova forma de ser: “sinto, percebo, sonho, amo... portando sou” (GUTIÉRREZ *apud* GADOTTI, 2000, p. 190). Perceber o ser humano dessa maneira é possibilitar que ele se desenvolva ligado à natureza, aos pássaros do quintal, ao amor fraterno e ao sorrir sadio, pois isso representa um modo de ser orgânico, que pulsa como a vida, e as ações cotidianas só ganham verdadeiro sentido e felicidade quando percebe-se que só se “é” devido à tudo que “existe”: existimos na relação com os outros seres.

Leonardo Boff propõe o “modo-de-ser-cuidado”, como a atitude que percebe os seres co-existindo junto com os outros, no qual “a relação não é de domínio *sobre*, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão” (BOFF, 2008, p. 95). É um modo de ser que está voltado para a subjetividade e ao sentimento e emoção, pois para podermos trabalhar com os multiversos e com o tempo que não é cronológico desse novo paradigma, é preciso agir de modo sensível, cauteloso, curioso, instigador e criativo de modo a conseguir relacionar, apesar dessas diferenças, e permitir que aqueles que se relacionam continuem a se relacionar, mas cada vez mais de maneira integrada, interdependente e afetuosa.

Por isso, para vivermos a cidadania planetária necessitamos dessa ótica de que nossas vidas estão todas interrelacionadas, e portanto, pensar no modo de relação que as fazem existir se faz necessário, sendo a lógica do sentir – o deixar-se sensibilizar pelo outro e pelos acontecimentos do viver – o posicionamento que precisa ser mais trabalho no dia a dia.

### *O sentir no Curumim e na Ponte*

Quando falamos sobre a chave pedagógica “intuir para conhecer novos caminhos”, apresentei o modo de relação existente partindo dos educadores/orientadores para com as crianças. Em ambos busca-se trabalhar com as diferenças pessoais com o objetivo de possibilitar uma aprendizagem coletiva diversificada.

Esse é um posicionamento que existe em ambos os projetos. Sempre buscou-se cuidar do outro, dos sentimentos do outro, para que esse conviver fosse um alimento (fig. 31).

No Curumim, se havia tristeza nos olhos de alguém, o outro buscava dar um abraço cheio de calor para amenizar a tristeza, mesmo sem saber o que havia se passado. Houve uma vez em que uma das educadoras passou pela perda de um ente querido. Ao retornar ao trabalho, as crianças deram-lhe carinho e afeto, dando mais energia e motivação para continuar sua caminhada.

Na Ponte presenciei muitos momentos de partilha entre meninos e meninas, mais velhos com mais novos, e todos com relação às crianças com *necessidades educativas específicas*. Os *grupos de trabalho* são normalmente heterogêneos, e as crianças aprendem desde sua entrada na escola a respeitar o outro, tentando senti-lo para então poder agir.

A possibilidade de dar voz à intuição, à sensibilidade e à emoção acontece em ambos os projetos, e foram elas que ajudaram a guiar as escolhas, transformando-se também em força motriz para o caminhar.

#### Quarto indicador: tendência para o público como espaço social para a construção da cidadania ambiental

Esse indicador fala a respeito da participação democrática que permite descentralizar as decisões, distribuir os poderes, valorizar as diferenças e construir o mundo de maneira coletiva através do diálogo.

Gutiérrez e Prado apresentam um ponto de vista que não visa impor uma atitude democrática de ordem vertical, mas sim, que os processos democráticos surjam de baixo para cima, do menor para o maior, para que tenha relevância e efetiva participação das partes que compõe o todo, e desse modo, “a construção democrática responde a um processo que se faz, e nesse fazer-se, descobre-se dia a dia o que se deverá fazer” (2008, p. 83), pois a cada novo dia dá-se um novo sentido para as ações.

Essa participação democrática deve ser “centrada na cooperação, colaboração e auto-organização social”, na qual se assentam direitos e deveres dessa vida comunitária. Assim, cada um se perceberá parte integrante e responsável pela construção da cidadania planetária.

#### *A participação democrática dentro da Ponte e do Curumim*

A reunião de assembléia (fig. 4) é para a Ponte o momento semanal de discussão conjunta do corpo escolar, tratando de temas diretamente relacionados aos alunos. É guiada por uma *mesa de assembléia*, composta por cerca de 16 alunos da escola com diversas idades. Enquanto lá estive, o principal tema de discussão durante a assembléia era a formulação dos *Direitos e Deveres* dos alunos, vigente para aquele ano letivo. As crianças opinavam, acrescentavam, anulavam ou mantinham itens através da votação – quando o caráter do item abarcava o corpo docente da escola, estes podiam participar da votação, caso contrário, apenas as crianças tinham poder de voto. Esse é um dos recursos da Ponte que permite o exercício da democracia e a tomada de decisões coletivas.

A equipe educativa do Curumim sempre teve um posicionamento aberto ao diálogo, porém, como já dissemos, na maioria das vezes as crianças não podiam decidir pelas atividades que iriam fazer – em contraposição às decisões diárias tomadas pelas crianças da Ponte. O projeto era fundamentalmente participativo, e dentro das atividades propostas as crianças podiam tomar decisões através da atuação democrática – muitas vezes a partir da conversa seguida pelo voto. Buscou-se sempre atitudes igualitárias e horizontais, e não foi a existência de atividades e projetos direcionados que as impediu de tomar decisões, porém, eram espaços de atuação delimitados.

De modo distinto, ambos os projetos são calcados na democracia. A Escola da Ponte, por possuir mecanismos mais concretos para efetivar a construção do corpo coletivo – sendo *a reunião de assembléia* um deles –, evidencia a sólida atuação do corpo escolar no andamento do Fazer a Ponte, enquanto no Programa Curumim, essas escolhas ocorrem, de maneira geral, dentro da realização dos diversos projetos e se torna diluída no fazer diário.

#### Quinto indicador: tendência para o equilíbrio dinâmico nas relações homem-mulher

“A vida cotidiana deveria ser um espaço ético e o será se agirmos preocupados pelas consequências de nossas ações sobre os outros” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 100). Gadotti fala de uma ética entendida como “arte de conviver” (DISKIN *apud* GADOTTI, 2000, p. 81), pois suas raízes gregas *éthos* e *êthos* tratam, respectivamente, do espaço interno do ser humano e do espaço externo ocupado por ele. Portanto, agir eticamente “implica desenvolver certas habilidades e capacidades para se relacionar com o outro, adquiridas por meio da práxis, da reflexão e do exemplo” (GADOTTI, 2000, p. 81).

Estabelecer o equilíbrio nas relações homem-mulher representa mais do que uma diferença de gênero. Representa a restituição do equilíbrio que se perdeu, segundo Carolyn Merchant (1988), a partir da instauração do pensamento mecanicista, equilíbrio que existia na Terra desde os primórdios, no qual o ser humano se percebia interagindo holisticamente com os outros seres do planeta.

O paradigma da complexidade fala de um mundo holístico, interdependente, dinâmico e vivo. Por isso, agir eticamente torna-se uma das bases para tornar o nosso viver na Terra, como sociedade planetária, um con-viver sadio, no qual tem-se o amor: a “aceitação do outros junto a nós na convivência” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269).

### *Relações harmônicas no Curumim e na Ponte*

A escola da Ponte considera que “todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas” (Escola da Ponte, 2003, p.3). Por isso, convivem juntos aqueles com necessidades na área lógico-matemática, ou necessidade na escrita, ou facilidade no desenho e falta de percepção de ritmo, crianças com Síndrome de Down ou com autismo, ou com hiperatividade e muitos outros. Essa facilidade de promover uma convivência sadia é devido ao fato de que toda a dinâmica do projeto privilegia os tempos individuais, valorizando diferenças.

O Curumim também era formado por um grupo heterogêneo em idades (7 aos 13 anos), sexo, classes sociais, e diversas outras variáveis, porém, não houve naquele ano crianças com Síndrome de Down, autismo, surdas ou cegas. Fui a responsável de fazer a lista dos dois grupos que seriam formados – o grupo de 75 crianças divididas em dois –, cuja ênfase era balancear nos grupos as diferentes idades, sexos e algumas características pessoais que conhecíamos devido à entrevista com os pais – tal como a criança ser comunicativa, extrovertida, tímida, etc. –, buscando que cada grupo tivesse diversidade dentro de si, para que a partir da troca, uns aprendessem com os outros.

Uma participação democrática exige uma convivência igualitária sem sobreposições de uns sobre outros. Os dois projetos, como dissemos anteriormente, têm a democracia como alicerce, em que todos tem poder de decisão, e fazem do conviver com a diversidade pessoal a estrutura para um rico aprendizado.

### **Sexto indicador: tendência para a conformação de movimentos e grupos sinérgicos**

“Os cidadãos da sociedade planetária em movimentos convergentes e auto-organizados geram as forças sinérgicas requeridas pelas mudanças conduzentes à cidadania planetária” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 87). É a união, cooperação, partilha e sonho mútuo que valerá para esse modo de viver.

Abandonando a obrigatoriedade contratual capitalista, Gutiérrez e Prado sugerem que esse modo de agir no coletivo valorize “o desenvolvimento pessoal como a solidariedade, a autogestão e a participação” que surgirão atrelados à “objetivos e ações encaminhados diretamente para resolver necessidade vitais” (2008, p. 86) – sugeridas pelas partes –, em contraposição à valorização da força de trabalho e as exigências impostas com o objetivo do acúmulo de capital. Assim, aqueles que estão envolvidos no processo vêm-se cada vez mais motivados por se perceberem elementos constituintes de um grupo e conseguirem transformar suas próprias vidas – o seu próprio ser – com tais tipos de trabalho.

Serão esses movimentos e grupos sinérgicos que, motivados pela realidade cotidiana da vida de cada um, possibilitarão criar novas estruturas políticas, econômicas, sociais e espirituais, tornando realidade o desejo de um mundo solidário.

### *A sinergia na Ponte e no Curumim*

A Escola da Ponte nasceu da necessidade de “repensar a escola, pô-la em causa.”<sup>18</sup> Assim, inicialmente, foi a formação – fruto da inconformação – de um grupo de professores e após, foram os pais e os alunos da escola que passaram a lutar pelo crescimento e fortalecimento da mesma. A história ontológica da Escola da Ponte é fruto do trabalho integrado daqueles que fazem parte da escola, e não a luta de poucos que quiserem “dar” de presente para a comunidade aquele projeto. O projeto educativo cresce a cada dia mais devido à colaboração daqueles que fazem parte do projeto (orientadores, pais, alunos), sempre salvaguardando os valores fundamentais de autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade.

Quando estive em estágio na Ponte, percebi a conformação desses grupos sinérgicos no dia a dia, durante a formulação das próprias atividades extra “currículo nacional”, mas que eram essenciais para o funcionamento da escola, cuja participação só acontecia devido à escolha da criança, tal como as *responsabilidades*.

O projeto a *Arte de Cuidar* surgiu como proposta da equipe educativa mediante as questões apresentadas no projeto do ano anterior. O projeto foi oferecido à comunidade da mesma maneira que o *Fazer a Ponte*, porém, coube à ela a escolha de participar ou não do projeto oferecido, sem que lhe fosse dada autonomia suficiente para alterar as estruturas do projeto. Porém, internamente, na realização dos projetos

menores e nos momentos referentes ao dia a dia do Curumim, as crianças podiam também se organizar e convergir para assuntos que fossem de seu interesse, a maior parte das vezes partindo de temas já *direcionados*, e em outros casos, como na organização da *feira dos aniversariantes*, ou durante o *dia do brincar*, o grupo de crianças possuía autonomia e liderança em sua atuação. Exceção durante as atividades foi a realização das *Olimpíadas Curumim*, concebida e organizada pelas próprias crianças:

“o desejo das crianças foi manifestado no segundo semestre, mas nós educadores não conseguimos organizar como gostaríamos. Esta falta de tempo contribuiu para que deixássemos as crianças mais autônomas e que buscassem organizar-se por si só. Inicialmente foi um pouco difícil, porque elas esperavam que os educadores fizessem tudo e não cumpriam os combinados da organização para que o trabalho andasse. (...) Quando perceberam que se eles não tomassem para si essa responsabilidade, passaram a se organizar em um pequeno grupo que queria muito que a olimpíada acontecesse. (...) Conversamos com esse grupo no sentido de mediar e refletir algumas considerações importantes para que a olimpíada tivesse um mínimo de organização. (...) Na avaliação da atividade, a comissão refletiu a respeito das conquistas e das mudanças necessárias para melhorar ainda essa iniciativa. Foi uma atividade totalmente concebida e organizada pelas crianças que só se tornou possível pela percepção de sua importância pelos educadores. Foi uma semente para o surgimento de uma maior autonomia e participação do grupo.” (SZULC et al, 2008, p.12)

<sup>18</sup> <http://www.escoladaponte.com.pt/html2/portug/historia/historia.htm> acessado em 18/01/2011.

Percebo que no Curumim, há um caminho aberto para a conformação desses grupos sinérgicos, porém, na *Arte de Cuidar*, não houve suficientes propostas que trabalhassem a autonomia – ao contrário da Ponte, cuja autonomia e responsabilidade são essenciais no fazer cotidiano –, o que limita a emergência desses interesses coletivos, fazendo com que, na *Arte de Cuidar*, os grupos sinérgicos tenham existido, mas sem uma sequencialidade processual que permitiria o seu próprio crescimento para além da proposta *direcionada* que os uniu.

#### Sétimo indicador: tendência para a vivência de processos de educação e comunicação

Moacir Gadotti diz que “uma educação sustentável é o oposto da educação para a competitividade”, isso porque uma educação sustentável busca formar pessoas “para a paz e para a felicidade” (2000, p. 42), partindo de conteúdos que sejam significativos para a vida de cada um. Há, portanto, conforme Gutiérrez e Prado apontam, duas lógicas: a lógica escolar e a lógica educativa. A primeira está calcada no discurso, na declaração, e por isso, na imposição dos conteúdos curriculares, baseada ainda na transmissão de conhecimento. A segunda nasce do entrelaçamento entre a teoria e a prática, seguindo a lógica do processo, percebendo que “aprender é muito mais do que compreender e conceitualizar: é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 67).

Sendo assim, “qualquer conquista educativa é sempre relativa, ao contrário das conquistas escolares, que são valorizadas como se fossem absolutas” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p. 88). A lógica educativa está interessada nas transformações interpessoais que muitas vezes não podem ser mensuradas pelo quantitativo.

Gutiérrez e Prado dizem que a prática ecopedagógica que almeja a vivência de uma cidadania planetária requer que:

“tanto a escola como os meios informativos, mais que mecanismos de imposição e controle, promovam processos de expansão, auto-organização, participação e auto-realização. Isto supõe ampliar e multiplicar os espaços de aprendizagem e os processos de relação e intercomunicação.” (2008, p. 89)

Desse modo, o processo educativo é também entendido como processo de comunicação, ambos realizados através do con-viver, relacionando e dialogando, para construir conjuntamente um corpo coletivo que visa a realização pessoal e grupal.

### *Duas vivências de processo educativos*

Ambos os projetos que ora analiso são baseados em uma lógica do processo educativo. Isso pôde ser demonstrado nas diversas situações que apresentamos no decorrer desse texto, no qual presenciamos a valorização do trabalho em grupo, das diferenças pessoais, dos tempos de aprendizagem, da solidariedade e fraternidade, e por fim, da não distinção entre o viver e o aprender.

A Escola da Ponte percebe-se como uma nova escola, propondo para isso novos alunos, novos professores, novos sistemas e novos currículos. Assim, os professores são concebidos como orientadores educativos que ajudarão os alunos a trilharem seus caminhos individuais. Os alunos – tendo que desenvolver o currículo subjetivo e o objetivo – se percebem como atuações fundamentais no corpo coletivo da escola, no qual exercem constantemente o ato da escolha, com responsabilidade e autonomia, o que lhes garante a liberdade durante o percurso. A organização do trabalho se dá de modo orgânico, flexível, caldado na solidariedade de uns para com os outros. Os conteúdos a serem apreendidos obedecem aos tempos de aprendizagem de cada aluno. Percebo que a Ponte tem como fundamental o desenvolvimento à nível pessoal e coletivo, porém, ao cumprir o currículo nacional, o possível conhecimento adquirido provém da transmissão – ainda – das informações, mas de maneira diversificada da escola tradicional. Na Ponte cada aluno vai atrás do conteúdo curricular que deve aprender, recorrendo aos materiais didáticos como livros, internet, CD’rooms, e contando com a ajuda dos orientadores educativos ou dos colegas quando necessita, ou

seja, deixou-se de mediar o conhecimento, o tempo de aprendizagem e o conteúdo ordenado a ser estudado, por parte do professor, mas, os conteúdos encontrados nos recursos por eles utilizados continuam sendo os mesmos até então ditados pelo professor, permanecendo vazios de sentido. Enquanto estive lá, vi que as crianças cumpriam esse conteúdo curricular objetivo, partindo de suas próprias escolhas – liberdade de decidir entre quais itens pré-estabelecidos estudar –, porém, raramente o motivo de estudar tal item partia de inquietações pessoais ou grupais mais profundas que a mera curiosidade, ou seja, carecia de sentido, o que, nesse aspecto, impede que o aprendizado surja do próprio viver.

O processo educativo vivenciado no projeto *A Arte de Cuidar*, percebe que as aprendizagens são significantes quando se apresentam nas transformações pessoais e no relacionamento com o grupo, nos quais os valores de cooperação, solidariedade e criticidade são os indícios de uma transformação. Pensa, desse modo, nos resultados qualitativos do trabalho, que são vivenciados pelas próprias crianças e por aqueles que puderem experienciar o processo. Enxerga cada criança e o trabalho como um todo a partir das pessoas que os representa, e não através de números e notas. Por ser também uma vivência de educação não-formal, as crianças não se sentem na obrigatoriedade de aprender – pois a obrigação, devido a sua frieza, torna-se limitadora da aprendizagem. Pelo contrário, se sentem à vontade para brincar e conviver, e nesse espaço da vida cotidiana, aprendem vivendo.



Fig. 48 e 49. Os estágios: na Escola da Ponte, à esquerda, e no Programa Curumim, à direita.

## PARTE III

# O PRODUTO DO PROCESSO: NÓS MESMOS ou CAMINHANDO PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho é feito ao andar. Parados, apenas há a potencialidade da vida. Andando, no seu ritmo, no seu tempo, cada um de nós cria sua própria história. Busquei, durante esses anos de graduação e neste presente trabalho, perceber-me a caminhar, tentando compreender os encontros, as pausas, os acasos, de modo que o produto maior de quem caminha é ele próprio. Sou, portanto, o fruto de meu processo. Derivo das escolhas que tenho feito ao longo da vida, e as que aqui trago foram parte das vivenciadas durante a graduação.

Pode-se dizer que, ao longo desse meu caminho, fui eu mesma aprendendo, devido as necessidades com as quais fui me deparando, a compreender ecopedagogicamente a minha própria vida, o que fez resultar nesse presente trabalho, da forma como o apresentei, buscando atrelar a prática vivencial à teoria – que nesse caso justamente propõe um aprendizado gerado a partir da prática, do viver. Assim, *Circungestar – o encontro entre as experiências de formação e a ecopedagogia* é um dos produtos dessa caminhada, fornecendo-me alimento, ao mesmo tempo em que é um ponto de avaliação para isso que tenho feito.

Dessas minhas experiências de formação relacionadas ao olhar ecopedagógico, trago comigo o posicionamento educativo que elas propõem e praticam. Foi a vivência no Curumim que primeiramente abriu-me para a possibilidade de ser na prática um educador que, na verdade não educa, orienta, através do contato com as crianças de maneira afetiva, carinhosa e sensível, buscando aproximar, envolver, acolher, respeitar, entusiasmar e verdadeiramente amar, ou seja, tendo esse posicionamento como uma necessidade interior para continuar trabalhando com a educação, e não como um posicionamento obrigatório e imposto. Ao chegar na Escola da Ponte, vi que este posicionamento também existia lá, e que de fato é um propulsor de mudança porque busca perceber o outro como um legítimo outro, transformando a vivência coletiva em um lugar de grande aprendizagem também. Esse é um importante aspecto através do qual entendo a ecopedagogia: muito mais do que uma pedagogia voltada para o cuidado com o meio ambiente, preservando fauna e flora, ou mesmo pretendendo ser uma proposta de educação ambiental, compreendo a ecopedagogia como uma proposta educativa que busca a sustentabilidade, a começar pela sustentabilidade das relações sociais, percebendo como ecológico um posicionamento relacional, sistêmico e complexo. É, portanto, um posicionamento que entende as relações como circulares, democráticas, dialógicas e afetivas, tal como presenciei nos estágios e trago comigo, compreendendo a necessidade de um trabalho em grupo, dado e realizado no coletivo.

Esse caminhar também permitiu-me compreender a aprendizagem como processo, sendo que, para viver o processo é necessário possuir uma relação diferenciada com o tempo. Dentro do processo, o tempo é muito mais intuitivo, sentido, subjetivo e não pensado de modo mecanizado, como o tempo imposto dentro de nossas escolas tradicionais. Viver este tempo demanda paciência para saber respeitar os tempos alheios. O Curumim e a Ponte, tal como apresentei, valorizam os tempos individuais. Neles percebi que lidar com o tempo e processo envolve acalentar, proteger e estimular pessoas/situações/pensamentos/sentimentos/idéias, a fim de que a transformação aconteça, de modo a lidar também com o acaso, estando aberto ao diálogo e às mudanças de caminho durante o percurso, sem perder a direção para a qual se caminha, tal como a ecopedagogia nos pede atenção. Para isso, se faz necessário ter produtos do processo, de modo que eles sintetizem, alimentem e avaliem a caminhada.

Dar ouvidos à intuição, tal como a ecopedagogia propõe, tem sido algo que durante esse meu processo de formação acadêmico realizei, de modo que, não foram todas as coisas que eu fiz que estavam dentro de um planejamento, ou possuíam uma finalidade clara. Intuindo cheguei aos lugares que, durante o caminho me mostraram porque eu estava nele, mas, é diferente de deixar-se levar para todas as direções e se ver sem norte. Intuir é estar aberto ao sensível, e, se certo caminho for escolhido, tentar vivê-lo de forma abrangente, em busca constante do aprendizado. Esse aspecto, em ambos os projetos educativos, é muito valorizado pois sabe-se que o agir obrigado torna a racionalidade em um meio de obtenção de produtos, deprezando os processos, alterando a qualidade emocional, psicológica e mesmo física do educando, pois, compreendo que aquilo que é feito por ele como uma obrigação não lhe faz sentido. Mas, durante os estágios percebi que é através da racionalidade instrumental que a intuição e o sonho podem ser vividos, por meio da organização, planejamento e concretização daquilo que um dia apenas existiu dentro de cada um, no qual a emoção é o que motiva a agir, e a razão o que concretiza o ato, tal como fala Maturana (1998).

O Programa Curumim e a Escola da Ponte deram-me, além de tudo, entusiasmo para querer permanecer nesse caminho. Apesar de eu apresentar ambos a partir do olhar ecopedagógico, ao mesmo tempo que assim apresento a ecopedagogia em sua possibilidade prática, vejo que há um aspecto da ecopedagogia que não está presente em ambos os projetos, e o percebo como fundamental para essa nova prática: a existência do *ator social*. Tal como falei na primeira parte deste trabalho, os *atores sociais* são os demandantes que irão atuar de modo a localizar as necessidades sentidas, modificando, construindo e transformando-as em realidades sonhadas, tornando-se agentes do processo. Não há, nessa situação, currículo nenhum a ser cumprido, e nem valerá a proposição de projetos pré-definidos. Serão os próprios atores sociais que conceberão o projeto a ser vivenciado por eles, com a orientação de um educador, cujo posicionamento pode ser encontrado na equipe educativa do Programa Curumim daquele ano de 2008, e nos *orientadores educativos* da Escola da Ponte.

Apesar de minha formação ser em Artes Visuais, não tenho o ensino de artes como foco nesse presente trabalho de conclusão de curso, pois, na verdade, vejo-o dissipado dentro desse fazer ecopedagógico. Por meio da ecopedagogia, penso que, o processo educativo possa se dar através de um processo artístico, pelo fato de requerer um modo de atuação relacional, criativo, apaixonado, envolvente, aberto ao sensível e ao acaso, que durante o viver cotidiano permite que mudanças aconteçam. Um posicionamento artístico permite que a imaginação, a criatividade e a emoção sejam propulsoras de mudanças, tendo o *ator social* esse posicionamento como sua base.

Maturana e Varela defendem que na teoria da *autopoiese* (2001), é através do viver que os seres criam a si e seus próprios mundos, por meio de processos cognitivos, dando a compreensão de que somos aquilo que fazemos. A ecopedagogia mostrou-me que é possível ter esse viver como o lugar no qual a aprendizagem se dá, e enxerguei essa característica, de maneiras diversas, na prática vivencial da *Arte de Cuidar* e do *Fazer a Ponte*. Tenho nessa indiferenciação entre o viver e o aprender, o lugar no qual buscarei fazer crescer minhas novas práticas, relacionando processo educativo e processo artístico, em busca da corporificação de sonhos.

## BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas – ciência para uma vida sustentável*. Tradução: Marcelo Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 5ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. Vol. 3. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução: Umberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Phalás Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MERCHANT, Carolyn. *The death of nature: women, ecology and the scientific revolution*. New York: HarperCollins, 1989.

MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. Tradução: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

Escola da Ponte. *Fazer a Ponte: projecto educativo*. 2003.

Disponível em <http://www.escoladaponte.com.pt/> - acessado em 3 de julho de 2011.

Hélio S. V., Mário F. J., Sônia J. J. S. *A educação ambiental popular e Cidadania Planetária como alicerce na inserção da questão socioambiental no Programa Curumim do SESC São Paulo*. Instituto Paulo Freire: Círculo de Cultura 1 – cidadania planetária. 17 à 18 de setembro de 2008.

Disponível em <http://www.paulofreire.org/FPF2008/WebTrabalhoResumo?origem=TrabalhoHelioShornikVita&inscr=HelioShornikVita> - acessado em 3 de julho de 2011.

MIDORI, Amanda. *Circungestar: autopoiese de uma poética*. São Paulo, 2011.

Sheila S., Maria T. D., Maria R. S. e outros. *Relatório de avaliação SESC Curumim Santana "A arte de cuidar"*. 2008.