UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

MÁRCIA PEREIRA DA SILVA

A construção de um Currículo Ontológico a partir dos Princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte.

RIO GRANDE - 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

MÁRCIA PEREIRA DA SILVA

A construção de um Currículo Ontológico a partir dos Princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte

RIO GRANDE – RS
2021

MÁRCIA PEREIRA DA SILVA

A construção de um Currículo Ontológico a partir dos Princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental – área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Calloni.

RIO GRANDE – RS
2021

Ficha Catalográfica

S586c Silva, Márcia Pereira da.
A construção de um Currículo Ontológico a partir dos princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte / Márcia Pereira da Silva. – 2021.
226 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2021.
Orientador: Dr. Humberto Calloni.

1. Educação Ambiental 2. Pedagogia Montessori 3. Arte 4. Currículo 5. Lugar de Saberes Cíclicos 6. Fundamentos da Educação Ambiental I. Calloni, Humberto II. Título.

CDU 504:37

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Márcia Pereira da Silva

"A construção de um Currículo Ontológico a partir dos Princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte"

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Prof. Dr. Humberto Calloni.
(PPGEA/FURG)

Profª. Drª Simone Grohs Freire
(PPGEA/FURG)

Profª.Drª. Luciana Netto Dolci
(PPGEA/FURG)

Profª.Drª. Yára Christina Cesário Pereira
(UNIVALI)

Prof. Dr. Sergio Luis Boeira
(UFSC)

...
Somos una especie en viaje
No tenemos pertenencias, sino equipaje
Vamos con el polen en el viento
Estamos vivos por que estamos en movimiento
Nunca estamos quietos
Somos transhumantes, somos
Padres, hijos, nietos y biznietos de inmigrantes
Es más mio lo que sueño que lo que toco
Yo no soy de aquí, pero tu tampoco
Yo no soy de aquí, pero tu tampoco
De ningún lado, de todos y, de todos
Lados un poco
...
Si quieres que algo se muera
Déjalo quieto

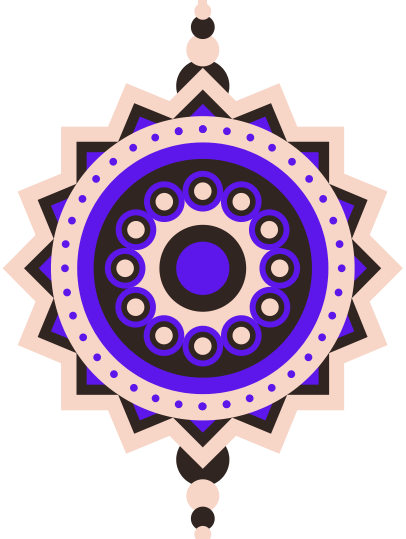
Movimiento (Jorge Drexler)

Família

Novos Dias

Este ano vai ser pior...Pior para quem estiver no nosso caminho.
Então que venham os dias.
Um sorriso no rosto e os punhos cerrados que a luta não para.
Um brilho nos olhos que é para rastrear os inimigos (mesmo com medo, enfrente-os!).
É necessário o coração em chamas para manter os sonhos aquecidos.
Acenda fogueiras.
Não aceite nada de graça, nada. Até o beijo só é bom quando conquistado.
Escreva poemas, mas se te insultarem, recite palavrões.
Cuidado, o acaso é traiçoeiro e o tempo é cruel, tome as rédeas do teu próprio destino.
Outra coisa, pior que a arrogância é a falsa humildade.
As pessoas boazinhas também são perigosas, sugam energia e não dão nada em troca.
Fique esperto, amar o próximo não é abandonar a si mesmo.
Para alcançar utopias é preciso enfrentar a realidade.
Quer saber quem são os outros? Pergunte quem é você. Se não ama a tua causa, não alimente o ódio.
Por favor, gentileza gera gentileza. Obrigado!
Os Erros são teus, assuma-os. Os Acertos Também são teus, divida-os.
Ser forte não é apanhar todo dia, nem bater de vez em quando, é perdoar e pedir perdão, sempre. Tenho más notícias: quando o bicho pegar, você vai estar sozinho. Não cultive multidões.
Qual a tua verdade?
Qual a tua mentira? Teu travesseiro vai te dizer. Prepare-se!
Se quiser realmente saber se está bonito ou bonita, pergunte aos teus inimigos, nesta hora eles serão honestos.
Quando estiver fazendo planos, não esqueça de avisar aos teus pés, são eles que caminham
Se vai pular sete ondinhas, recomendo que mergulhe de cabeça.
Muito amor, mas raiva é fundamental.
Quando não tiver palavras belas, improvise. Diga a verdade.
As Manhãs de sol são lindas, mas é preciso trabalhar também nos dias de chuva.
Abra os braços. Segure na mão de quem está na frente e puxe a mão de quem estiver atrás.
Não confunda briga com luta. Briga tem hora para acabar, a luta é para uma vida inteira.
O Ano novo tem cara de gente boa, mas não acredite nele. Acredite em você.
Feliz todo dia!
Sérgio Vaz

Agradecimentos



No encuentro nada más valioso que darte
Nada más elegante
Que este instante
De silencio

Jorge Drelex

Silencio (Jorge Drexler)

Agradecer é um modo de, em alguma medida, internalizar o quão importante é tem ao longo da viagem de uma pesquisa a presença das pessoas. Aquelas pessoas que, como luzes vão acendendo e iluminando o caminho solitário da pesquisa. Escrever é um ato arriscado, um constante movimento de descobertas e redescobertas de nós mesmos, do outro que habita em nós e do mundo que nos media. Ao longo desta viagem pesquisa muitas luzes se acenderam e me trouxeram até aqui, e, é a gratidão que move a escrita destas linhas que, sempre inacabadas, não englobaram todos e todas que contribuíram para que essa viagem acontecesse...

... Acontecimento é como uma fenda que, após aberta, nutri o olhar com outras tantas **possibilidades**...

... Possibilidades de experienciar os momentos de escrita, de ausência dela, de dúvidas, de ir em direção ao propósito. Foram tantas pessoas que iluminaram esse caminho que quando iniciado não tinha a menor ideia de como seria e aí reside o acontecer, esse que se revela no sendo, no acontecendo, no vivido...

... No vivido que move a busca por um modo de viver a educação na inteireza do ser que se mostra.

... Obrigada ao Ser que é a própria energia da vida e a sustenta encarnada na crença que move os diferentes modos de acreditar e sentir independente do nome que receba, particularmente acolho como 'papai do céu', **Pachamama!** Minha querida Santa Terezinha, do Menino Jesus!!!

... Obrigada Alice e João meus seres de luz e vida, que tornaram a minha vida imensamente linda de viver. Amo vocês infinitamente. A você Alice obrigada por toda dedicação aos seus sonhos, suas escolhas e por toda autodisciplina em busca do que acreditas. Obrigada por aceitar ser minha filha e por me ensinar todos os dias a arte de ser sua mamãe. À você João Avelino obrigada por toda generosidade, sinceridade, implacável humor e infinito talento. És um ser único, tenho orgulho de sua visão crítica do mundo, de seus posicionamentos, de suas escolhas. Amo você infinitamente. Aprendo todos os dias com você a ser mãe e a amar genuinamente seu jeito de ser.

... Infinita gratidão a você Adenobis pela parceria desses anos de busca por outra educação possível, de partilha de vida, de casa, dos filhos, das risadas, mas especialmente por dividir seu gosto musical com nossa família e claro, pelas viagens a Porto Alegre quando eu vinha cansada de Rio Grande e você dividia o cansaço dos 400km restantes de Porto a Palhoça, só para dar 'uma carona'.

... Obrigada meus maninhos lindos, minha mamãe, meu pai, minhas avós e avôs, minha família que me ensinou a base da vida, a ser grata por tudo e a sempre desejar ir além. Obrigada!!!

... Obrigada Irmã Jaqueline Dal'Pont por acolher nossa família como sua e por cuidar de todos nós sempre, mas sobretudo, obrigada por me ensinar que conhecimento não tem dono, por ser minha Montessori viva que ensinou como educar é uma arte e ser Montessori é uma escolha. Obrigada por cuidar dos seus afilhados, os meus filhos,

como uma mãe, como uma guia de vida. És uma mestra para mim! Nesta e em todas as outras vidas espero encontrar você!

... Obrigada amigos Junior Cesar Mota, o Willian Pessoa, por me acolherem na casa e na vida de vocês. Vocês são seres de luz que iluminaram e iluminam minha jornada (na madrugada fria de Rio Grande ou no vento do Cassino sempre ali me esperando). Amo ter vocês aqui na nossa família, afinal, com vocês, nossos debates sobre todos os assuntos são animados e super sinceros.

... A você Francine e Ricardo por me acolherem como irmã, como parte da vida de vocês, sou imensamente grata, sobretudo por ter recebido de presente o menino mais lindo do Rio Grande como meu afilhado do coração....

... Aos presentes do doutorado, meus amigos de GEFEAP que foram amigos cheios de luz que iluminaram a travessia da pesquisa. Gratidão a todos vocês!

... Às minhas manas e mano de alma: Raquel, Juninho, Jaqueline, Eliane, Denise e Vanessa por toda trajetória vivida, por falarmos todos ao mesmo tempo, até online, e, mesmo assim nos entendermos (não sei como). Ao 'ori' Antônio Fernando Silveira Guerra que nos uniu pela pesquisa e nos presenteou com uma amizade para além de um programa de pesquisa.

... Gratidão aos meus orientadores Humberto Calloni e Vilmar Alves Pereira pela orientação, parceria e empenho em contribuir para que pudesse encontrar meu próprio caminho. E a Simone Freire que não mediu esforço para acompanham meu caminhar de pesquisadora ao longo desses quatro anos de dedicação a pesquisa. Aprendo todos os dias com você Simone e claro dou risada também!

... Aos educadores e educadoras que participaram da banca final e de qualificação contribuindo para que eu pudesse encontrar possibilidades que permitissem que o acontecimento da pesquisa fosse possível.

... Obrigada aos jovens e educadores que dedicaram seu tempo para gravar as narrativas que compõem o entre-vozes desta pesquisa, dando a você querido viajante, uma carona em nossa nave inventada que atravessou mares, enfrentou ventos, lutou contra o atoleiro da vida soterrada pelas emergências do clima, se posicionou como vento que sobra em direção ao Lugar de Saberes Cíclicos. Vocês todos foram fundamentais para chegar até aqui...

... Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudo que me proporcionou viver e experienciar esse caminhar do doutorado.

... Enfim, minha eterna gratidão!!! Namastê!!!

RESUMO

Esta pesquisa desenvolvida com o Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos sobre Fundamentos da Educação Ambiental e Popular (GEFEAP), na Linha de Fundamentos da Educação Ambiental, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Partindo de questões inquietantes acerca da educação como: se a sociedade de consumo, e com ela a escola, estão caminhando a passos largos para a falência de seus modelos e discursos, o que está por vir? Qual é a nossa lembrança de escola? Como são nossas salas de aula? De onde vem a luz, os sussurros, o silêncio? O que se aprende dentro de um edifício escolar que não possa ser aprendido fora dos seus muros?, a tese se encaminha objetivando compreender como um Currículo Ontológico pode contemplar os diferentes processos de aprendizagens, e, valorizando o ambiente na sua inteireza permita a constituição do Lugar de Saberes Cíclicos. O caminho de navegação em busca de outra educação possível se estabelece partir de: Identificar a trajetória histórica e cultural que nos trouxe até o momento atual tanto no campo da educação quanto da Educação Ambiental, e que em grande medida são âncoras para manutenção de condições desfavoráveis a constituição de lugares onde os saberes são cíclicos e dinâmicos; Apresentar unidades de significados que permitam a compreensão do Currículo Ontológico; Descrever como este Currículo pode se traduzir em ação e vida em múltiplos lugares de aprendizagens, através do movimento circular promovido pela presença indissociável dos princípios da Educação ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte. Dialogar com narrativas vividas, não tendo nestas uma formula ou receita, mas um campo aberto a efetivação do Lugar de Saberes Cíclicos, matizados em sua ação-existência pelo Currículo Ontológico. Nela, se apresenta a construção desse currículo a partir dos Princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte em todas as suas manifestações. O referencial teórico revisita as ideias de alguns educadores que pensaram uma escola para a realidade da educação de seu tempo histórico e cultural, especialmente Maria Montessori, porém realizando uma leitura contextualizada à luz do nosso tempo. No campo da Educação Ambiental, destacam- se os fundamentos e princípios da Educação Ambiental, considerando documentos norteadores desse campo de saber e as diretrizes que conferem corporeidade a Educação Ambiental, sob o olhar, de Michèle Sato, de Leonardo Boff. Este estudo, ancora-se nos filósofos Heidegger, com seu entendimento do ser, e em Gastón Bachelard, que interligou ciência e arte, conferindo leveza artística a grandes verdades. Em busca da compreensão do Currículo Ontológico como matiz para constituição do Lugar de Saberes Cíclicos, consideramos por base metodológica o movimento circular da pesquisa fenomenológico-hermenêutica, pensando que, nos constituímos no diálogo, onde pensar, ouvir, falar, silenciar, observar, e perceber são condição de possibilidade para o desvelar do que sempre esteve ali, mas ainda não se revelado através do entre-vozes de educandos e educadores do Centro Educacional Maria Montessori, um lugar de fala e constituição coletiva que localiza-se em Santa Catarina. Concluímos que ao propormos um Currículo Ontológico, estamos propondo pensar um currículo que compreende a ontologia como vazio para pensar o ser enquanto ele mesmo, em sua subjetividade, em sua diversidade e enquanto ser que percebe este currículo-percurso como uma construção, como um agora, um Ir-sendo. O currículo Ontológico, nasce impregnado de sentido de existência. Partimos do olhar para realidade de nossos jovens e crianças e seus múltiplos enfrentamentos com a escola em seu molde atual, de observar a quão ambos criança/jovem e escola estão em colisão frontal, para compreendermos como o Currículo Ontológico matiza a constituição do Lugar de Saberes Cíclicos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Pedagogia Montessori. Arte. Currículo. Lugar de Saberes Cíclicos. Fundamentos da Educação Ambiental.

ABSTRACT

This research was developed with the Foundations of Environmental and Popular Education Research Group Study Group (GEFEAP), in Line with the Foundations of Environmental Education of the Post-Graduation Program in Environmental Education at the Federal University of Rio Grande (FURG). Arising from unsettling issues related to education, such as: if the consumer society, and with it the school, are moving quickly towards the fall of its models and discourses, what is to come? What is the memory we have of school? What are our classrooms like? Where does the light, the whispers, the silence come from? What is learned within a school building that cannot be learned outside of its walls?, this thesis aims at understanding how the Ontological Curriculum can encompass the different learning processes, and, by valuing the entirety of its environment, allow the institution of the Cyclical Knowledge Place. The path to be navigated in search of another possible education is established from: Identifying the historical and cultural trajectory that has brought us up to this moment, considering both the field of education and Environmental Education, that is, to a great extent, anchors for the maintenance of adverse conditions to the creation of places where the knowledge is cyclical and dynamic; Presenting unities of meaning that allow for the understanding of the Ontological Curriculum; Describing how this Curriculum can be translated into action and brought to life in various learning contexts though the circular movement promoted by the integral presence of the principles of the Environmental Education, the Montessori Pedagogy and Art. Engaging with lived experience narratives without placing a formula or recipe on them, but having them as an open field for the implementation of the Cyclical Knowledge Place, permeated in its existence by the Ontological Curriculum. Within it, the construction of this curriculum is introduced by the Environmental Education Principles, the Montessori Pedagogy and Art in all its expressions. The theoretical references revisit the ideas of some educators who idealized a school for the reality of the education in their historical and cultural periods, in special Maria Montessori; however, a contextualized interpretation is performed in the light of our time. In the field of Environmental Education, the foundations and principles of Environmental Education are highlighted, considering the guiding documents of this field of knowledge and the guidelines that constitute the Environmental Education, from the perspective of Michèle Sato, of Leonardo Boff. This study is grounded on the understanding of the being by the philosopher Heidegger and on Gastón Bachelard, who connected science and art granting artistic lightness to great truths. Seeking to understand the Ontological Curriculum as the source for the constitution of the Cyclical Knowledge Place, the cyclical movement of the phenomenological-hermeutical research was deemed as the methodological foundation, considering that we are formed by dialog, where thinking, hearing, speaking, silencing, observing and perceiving are condition of possibility for the exposing of what has always been there, but has not yet been revealed by the inter-voices of students and educators of the Maria Montessori Educational Center, a place for different standpoints and collective formation located in Santa Catarina. We come to the conclusion that when we put forward an Ontological Curriculum we are proposing the consideration of a program that understands ontology as an empty space where the being contemplates on itself, on its subjectivity, on its diversity and as an individual who sees this curriculum-path as something to be constructed, in this moment - a Going-on Being. The Ontological curriculum is born impregnated with a sense of existence. We begin by looking at the perspective of our youth and children and their many confrontations with school in its current model and how both children/youth and the school are moving towards a frontal collision in order to understand how the Ontological Curriculum enables the establishment of the Cyclical Knowledge Place.

Key-words: Environmental Education. Montessori Pedagogy. Art. Curriculum. Cyclical Knowledge Place. Foundations of Environmental Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Família 15
Figura 2: Nave da viagem 20
Figura 3: Tese da pesquisa 23
Figura 4: Espiral da vida 32
Figura 5: Infância e Educação 41
Figura 6: A história da educação 49
Figura 7: Aula na Idade Média 54
Figura 8: Cena do Filme “O Físico” 55
Figura 9: As nove musas 61
Figura 10: As nove musas, filhas de Zeus e Mnemósine 62
Figura 11: Platão e a Educação 63
Figura 12: Teorias do Currículo 64
Figura 13: Criança Geopolítica assistindo o nascimento do novo homem 69
Figura 14: Educação e Comunidade 72
Figura 15: Matizes do Currículo Ontológico 81
Figura 16: Galatea das esferas (1952) 83
Figura 17: Currículo Ontológico e Lugares de Saberes Cíclicos 86
Figura 18: Princípios do matiz: Educação Ambiental 95
Figura 19: Princípio do Pertencimento 105
Figura 20: Princípios Rio+20 106
Figura 21: Pertencimento e Educação Ambiental 108
Figura 22: Princípio da Sustentabilidade 111
Figura 23: Princípios da Educação Ambiental- DCNEAs 116
Figura 24: Princípios da EA- Política Nacional 119
Figura 25: Princípio da participação 122
Figura 26: Matiz: Princípios - Pedagogia Montessori 126
Figura 27: Sistema Montessori de Educação 128
Figura 28: Princípios da Educação Ambiental - Conferência de Tbilisi 135
Figura 29: O Par de Sapatos, 1886, Van Gogh 137
Figura 30: Matiz Princípios da Arte 141
Figura 31: Capa do canal do YouTube 159
Figura 32: QRcode com informações dos participantes 162

SUMÁRIO

I – COMEÇAR UM TEXTO PELO SEU NÃO FIM 15
1.1 - A BORDO DA NAVE AMARELA: A ONTOLOGIA DO VAZIO 18
1.2 - VOO PANORÂMICO SOBRE A PESQUISA 26
II – RELAÇÕES HUMANIDADE/NATUREZA 31
2.1 - CATADORES DE AURORA: A CRIANÇA/INFÂNCIA 37
2.2 – RUÍNAS DE UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO 45
III – AS MARCAS DO CURRÍCULO 61
3.1 - AS RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E COMUNIDADE 67
IV – TONS DO CURRÍCULO ONTOLÓGICO 78
4.1- MATIZ: EDUCAÇÃO AMBIENTAL 89
4.1.1 - Princípio do pertencimento 101
4.1.2 - Princípio da sustentabilidade 109
4.1.3 - Princípio da ética 113
4.1.4 - Princípio da Interdisciplinaridade 117
4.1.5 - Princípio da participação 121
4.2 - MATIZ: PEDAGOGIA MONTESSORI 125
4.2.1- Princípio da Liberdade 130
4.2.2 - Princípio da Responsabilidade 131
4.2.3 - Princípio da Educação Cósmica 133
4.3 - A DIMENSÃO DA ARTE 137
4.3.1 - Princípio da estética 144
4.3.2 - Princípio da equidade 146
4.3.3 - Princípio da alteridade 148
4.3.4 - Princípio da Fluidez 151
4.3.5 - Princípio da Resistência 153
V – POTÊNCIAS DA PROPOSTA EM MOVIMENTO: CONSTITUIÇÃO DO LUGAR DE SABERES CÍCLICOS 157
VI – NUANCES DESTA PINTURA CHAMADA TESE 199
ANEXOS 214
ANEXO 1: DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE OU DO (A) RESPONSÁVEL PELO (A) PARTICIPANTE 214
ANEXO 2: TABELA DAS NARRATIVAS DE USO DA PESQUISADORA 215

Capítulo I

Melhor jeito que achei para me conhecer foi fazendo o contrário.

Barros, 2000

COMEÇAR UM TEXTO PELO SEU NÃO FIM

I – COMEÇAR UM TEXTO PELO SEU NÃO FIM

Figura 1: Família

Fonte: Acervo da autora.

Em pleno verão de 2020, com um sol convidativo e ao som das ondas do mar, encontro-me a dizer a mim mesma: estou no doutorado. Assim começo a descrever esta trajetória de um vivido inacabado e em construção que é próprio do ser e, só dele. Para Freire: 'Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele' (FREIRE, 1992, p. 92), e é esta condição de humanidade que nos constitui. Então, como ondas em sintonia de tempo, numa distância exata umas das outras, começo a encontrar mais perguntas que possíveis respostas.

O movimento de cada onda reporta-me para dentro de minha própria história. Nascida numa cidade pequena, do interior do Rio Grande do Sul, em uma família de três irmãos de uma mãe e dois irmãos por parte de pai, filha de pai tratorista e mãe costureira, todas as geadas e frio dos altos dos aparatos dos cânions de São José

dos Ausentes me projetavam para longe do mar e das ondas, aliás poderia talvez nem conhecer o mar.

Mas este mistério que há, no som do mar que por ora escuto, pode revelar esta presença de ser em movimento que, em constante inquietude, desde muito cedo, quer e deseja estudar, e não se enquadra em regras predeterminadas pelas tradições e convenções familiares e sociais de sua cidade. A família muda-se do Rio Grande do Sul para Santa Catarina e, agora, o cheiro do mar está um pouco mais próximo, porém, ainda inatingível a uma menina de apenas três anos.

Começar uma escrita que parece iniciar do fim é um risco que assumi, mas é também uma possibilidade de questionar o fim do fim que não existe, porque estou sendo e ainda moram em mim todas as meninas que fui, que ainda sou, todas as mulheres que estou sendo e são todas elas que, em seu pertencer, me constituem em Educadora Ambiental.

Paro de digitar, olho a imensidão do mar ora azul, ora esverdeado, e sou inundada de ainda mais perguntas. Como esta menina que só queria estudar, que viveu a infância numa madeireira, que aos 14 anos deixa a casa de sua família e vai para um convento, constitui-se numa Educadora Ambiental? Não sei...e sinto-me feliz por não saber, porque o não saber, na contramão do que racionalmente se pensa, é o vivido, e este acontecer que ora é como maré baixa, calmaria, ora é como ondas dignas de um surfista talentoso que meus olhos agora avistam equipando-se para o desafio de equilibrar se numa prancha, vivendo uma onda de cada vez, tendo em seu horizonte o desconhecido da onda seguinte.

Este mover-se do *surf*, por um milésimo de segundo, me traz um *insight* de resposta: são todas estas meninas que moram em mim, que me constituem em Educadora Ambiental, com todas as experiências que me mantêm em movimento. Penso com Cora Coralina (1997, p. 145): “Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou amar a vida e não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar as palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e ser otimista”. Sou esta mulher que acorda, todas as manhãs, com mais sonhos que desesperança, talvez porque fui menina que brincava com a neve da serra gaúcha e catarinense, ou porque o frio era aquecido com pinhão na chapa do fogão a lenha.

Sou esta mulher que sobe a montanha da vida plantando flores, que resiste enquadrar-se nos discursos prontos, porque sou, entre as muitas meninas que fui, aquela moleca que jogava futebol de uniforme do Grêmio, descalça no meio da rua

de terra, rodeada por meus irmãos e amigos, o que me deu a oportunidade de olhar, hoje, para a educação, como um campo composto por uma multiplicidade e uma diversidade de saberes e, talvez por isso, nascem em mim todos os encantos por outra escola possível, por este inédito viável.

Sou esta mulher que é mãe, companheira, estudante e educadora. Gosto da vida simples, porque fui criada olhando para a Tuia de madeira entalhada pelo meu pai, tratorista, marceneiro, leitor, firme e suave ao mesmo tempo, que dava colo, dava limites claros, mas que diante de toda adversidade se mantinha um sonhador nato. De uma mãe costureira, roceira, cheia de fé, guerreira, que é 100% mãe, agora 100% avó, e, destes dois seres, carrego em mim todos os sonhos que me trouxeram até aqui.

Voltando ao fim do começo: ao doutorado em Educação Ambiental. Sou o som das ondas do mar, sou cada onda nunca igual. Sou mar azul e esverdeado, porque sou menina-mulher, porque estou sendo. Estou sendo resistência diante de um cenário educacional social e político tão descrente, desonesto e injusto, talvez por habitar em mim um pouco da mistura de uma avó materna, índia, de nome inspirador, que já não deixava escapar o sonho de ser a Alice, uma índia cheia de alegria, que amava uma boa conversa, uma boa piada. De um avô materno que era o próprio silêncio e calma, amante do sítio, da roça e fazedor de taipas[1], de um avô paterno montador de cavalo redomão[2], de uma avó paterna amante de um bom e forte café preto. São estes seres que sou e, talvez, more aqui um início de resposta inacabada do que estou sendo.

Talvez você mesmo, mar, possa me dizer o que sou ou não sou. Afinal, foi em você que navegaram os que se denominaram descobridores do novo mundo, mas que nada descobriram, pois como descobrir o que já é pertença de um povo? Os que insistiram em contar uma história, que não é, por certo, aquela que suas águas salgadas presenciaram. Mar? Fala que eu escuto, conte-me seus segredos, o que suas águas vivenciaram da história deste mundo de não descobertas, conte-me que você respira, angustiado, por inúmeros aterros e resíduos que te sufocam. Diga-me por que me apaixonei por ser educadora ambiental; por que este se tornou meu modo de ser e estar neste universo imenso e infinito que eu e você compartilhamos.

Mar? Silêncio! Vou contar-lhe meu segredo: este é apenas o começo de um

[1] As taipas são cercas feitas de pedras empilhadas. Um trabalho artesanal comum nas fazendas do interior do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
[2] Expressão utilizada no Rio Grande do Sul para referir-se a um cavalo recém-domado.

não fim, porque ainda estou sendo.

1.1 - A BORDO DA NAVE AMARELA: A ONTOLOGIA DO VAZIO

O estar-sendo é vazio porque mergulha sempre em mares diferentes, o movimento das águas renova o ser em cada tempo, em cada escolha. Por esta razão o ser é indefinível e sua ontologia habita o vazio. O vazio não se designa, neste horizonte que defendemos, um nada, um inexistir, mas ao contrário, manifesta a possibilidade do SER-ESTAR no mundo sempre e de novo numa condição de inacabamento.

Projetando a etimologia da palavra vazio: Do latim: *Vacivus* que significa: Que não contém nada; vácuo; encontramos nesta ausência de estar cheio, condição de possibilidade de uma ocupação carregada de sentido de ser, que se reinventa a cada movimento realizado. Pensar uma ontologia do vazio remonta pensar no aspecto importante das memórias, estas que nos fazem olhar para o que fomos ontem e viver o hoje, projetando um amanhã inacabado.

Esta relação memória e vazio, que num primeiro olhar, parecem antagônicas, se constituem em uma espécie de ponte onde as histórias se conectam e, então, cada uma segue sua direção, até que, novamente, em dado momento se reaproximam e assim o ciclo do movimento do ser permanece possível. Esta relação é por excelência condição do ser, somente dele, pois este, tem em si pequenos cristais de todos os seres que já foi, que é, que poderá ser.

É a Ontologia do vazio, que pode conduzir nossas escolhas, num horizonte cada vez mais proximal de uma vida equilibrada, em todas as suas dimensões, mediada pela condição de um ser que aprende sempre, se enche, se esvazia, sabe-se finito, sonha com o infinito, este ser que percorre a jornada da vida tendo em mente o horizonte de encontrar a si mesmo.

Nesta viagem pesquisa escolhemos pensar este ser que se faz no caminho da vida, que modifica a si e ao meio, para então pensarmos na escola como um lugar que preza pela Ontologia do vazio e, por esta razão permite as vivências de um Currículo Ontológico, centrado e sustentado pela intrínseca relação entre os princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte em todas as suas manifestações.

A viagem pesquisa necessitou encontrar um transporte adequado a todas as

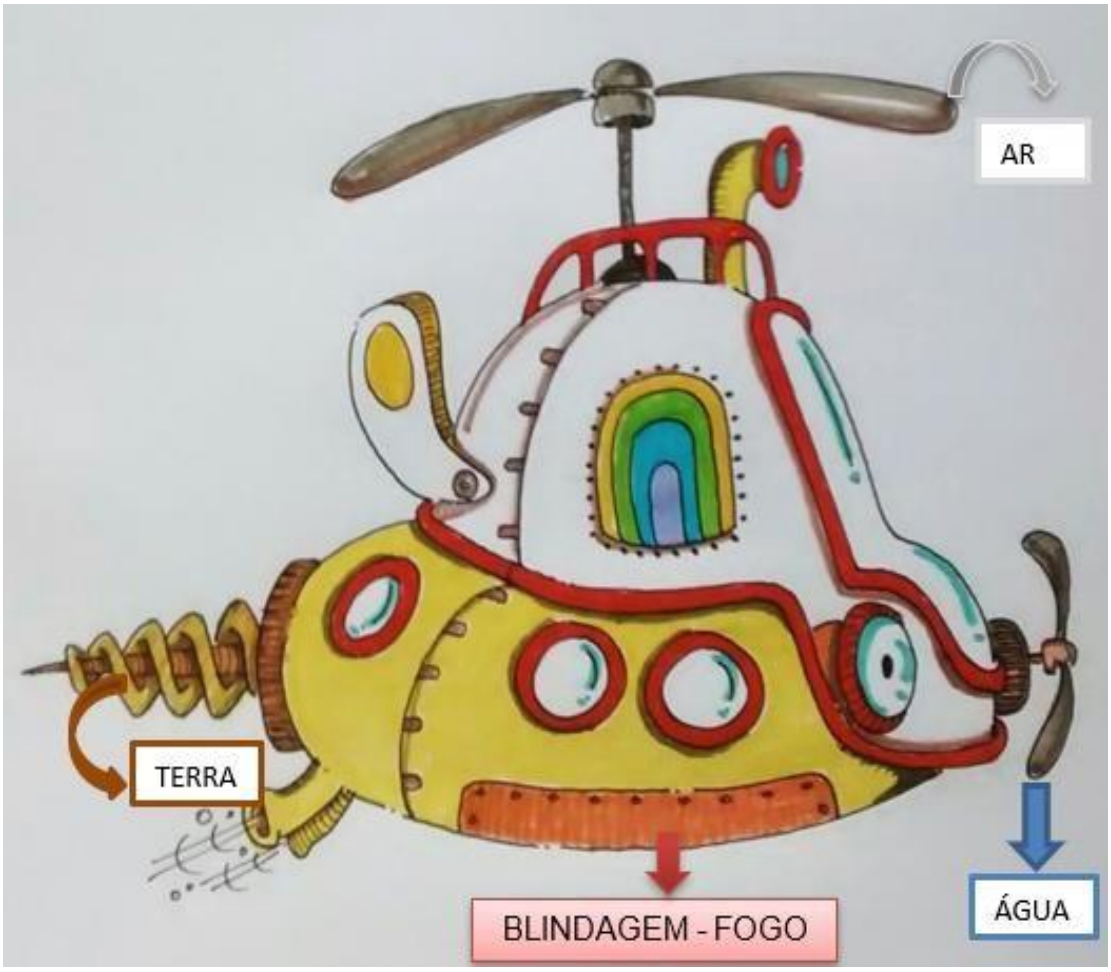
múltiplas fases deste ser de fases, por isso, escolhemos fazer referência ao '*yellow submarine*'. A escolha por fazer referência ao submarino amarelo dos Beatles[3] se dá por ser esta uma representação do sonho de um lugar onde o bem se sobrepõe ao mal, em que a música é sinônimo de esperança e vida e, de certa forma, ameaça o poder dos que não gostam dela, afinal, a letra de uma canção tem por vezes, senão sempre, o peso de uma rebelião, de uma denúncia.

Ao longo de nossa viagem vamos sempre retornando e dando sentido a nosso estar abordo da nave amarela, submarino amarelo, contudo este sentido é sempre apenas um, sendo que cada viajante dará também seu próprio sentido ao aceitar embarcar conosco.

Escrever é uma espécie de risco concedido, uma vez que palavras lançadas ao vento são sempre factíveis de receber diversas vozes e isso é também maravilhoso, na medida em que é exatamente este movimento silencioso da palavra escrita que nos autoriza a viajar e desenhar universos compreensivos próprios. Dar vida às letras é, portanto, algo desafiador e rico, frágil e forte, tenso e suave, são estas nuances que dão à viagem sentido de existência, enquanto ontologia.

[3] The Beatles foi uma banda de rock de Liverpool, Inglaterra, com suas raízes no final da década de 1950 e formada na década de 1960.Constituído principalmente por Paul McCartney (baixo, piano e vocais), John Lennon (guitarra e vocais), George Harrison (guitarra solo e vocais) e Ringo Starr (bateria e vocais), o grupo é reconhecido por ter liderado a "Invasão Britânica" nos Estados Unidos, no início dos anos 60.

Figura 2: Nave da viagem



Fonte: Gaiewski (2018).

Ao embarcarmos na nave amarela, partimos por diferentes universos, passamos pelo universo de como se constitui nossa relação com todas as formas de vida, enfrentaremos o tempo, o vento, os monstros submarinos, andamos por terra, pelo ar, cruzamos o fogo, mergulhamos em águas profundas para, então, chegarmos a uma possível rebelião arteira‘ sobre os que sossegados e acomodados pensam manter tudo sempre estático e convidá-los a seguir viagem conosco, rumo as outras tantas possibilidades, desta relação de compartilha.

Uma viagem tem um proposito, tem um por que, tem um lugar onde deseja estar, chegar. Pode ser uma viagem de passeio, pode ser uma viagem de estudos, de negócios. Mas toda viagem acontece motivada por algo. Aqui nossa viagem encontra seu primeiro ponto de reflexão: Para onde queremos viajar? O que nos motiva a fazer essa viagem por um universo ainda desconhecido? O que move esse desejo de viajar?

É algo simples? Obviamente que não, por isso, escolhemos uma nave equipada por diferentes recursos sonoros, visuais, de locomoção diversa, para que, dentro do possível a viagem aconteça. Certo é que nossa imagética nave seja um convite a pensar diferente, a olhar, ampla e profundamente e sentir com intensidade e leveza. Este é um movimento arriscado, porque se coloca meio que às avessas ao movimento de pesquisa tão sério de nossa história de escrita acadêmica, mais esperamos encontrar viajantes tão insanos e disponíveis, quanto à pessoa que lança este convite.

Escolhemos também pensar numa nave porque se estamos em movimento estamos vivos e temos um horizonte a conquistar, ainda que muitas vezes tenhamos que correr por diversas paisagens, em meio às quais, buscamos paragens. Por isso não há razão para aceitar que nossa educação não se coloque em movimento, que se oponha à retirada de nossas sandálias, para andarmos descalços, na savana, na areia, nas pedras, sentindo e percebendo o conforto e o desconforto, como forma de aprendizagem.

Somos resistência a uma educação que nos mantém equipados com o mesmo tênis (de corrida-importado), uniformizados e com os corpos dóceis e úteis disciplinados por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que nos intima há a aceitar o ritmo daqueles que não gostam do movimento da experimentação e das vivências.

Por esta razão, nesta viagem pesquisa, propomos pensar na crise educacional, - parodiando (LEFF, 2010; LEFF, 2001), de que como a crise ambiental, também a educacional, é uma crise do conhecimento - bem como nas possibilidades de acionarmos as condições necessárias e suficientes para uma educação coletiva, neste horizonte, acenamos a transição para uma Comunidade Aprendente[4] (BRANDÃO, 2005).

Apresentamos o caminho a ser percorrido nesta viagem, a bordo desta nave inventada, afinal, compreendemos com Grün (2008) que precisamos de um horizonte de partida, de certo que todo olhar é único, já que somos seres únicos, e, embora estejamos olhando para o mesmo ponto, cada um visualiza aspectos distintos, num

[4] Termo apresentado por Brandão (2005), como sendo aquela que aprende também a ser comunidade enquanto aprende a fazer o que faz. Brandão (2005b, p. 86 - 87) aposta na perspectiva de uma comunidade aprendente, pois segundo o autor, _[...] olhando de perto e de dentro, podemos pensar que ninguém ensina ninguém, porque o aprender é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas.

olhar múltiplo para o mesmo objeto. Escolhemos navegar apontando na direção dos fundamentos de uma ontologia do vazio que possibilita pensar num Currículo Ontológico, que se constitui a partir do olhar de Heidegger —no que segue se empregará o título ontologia sempre na acepção vazia, com a única pretensão de pensar qualquer questionamento e investigação dirigidos para o ser enquanto tal. (HEIDEGGER, 2013, p.9).

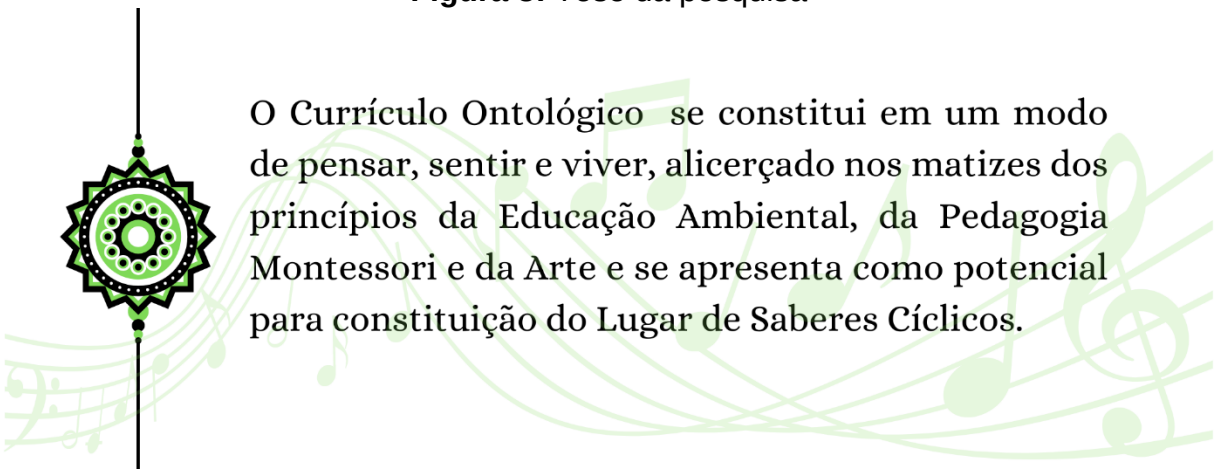
Considerando esta lente Heideggeriana, ontologia é o espaço vazio para pensar o ser enquanto ele mesmo, desta forma, um estudo sobre currículo, que se propõe a pensar ontologicamente, lança-se ao vazio para neste, encontrar o ser enquanto ele mesmo, considerando também que uma fenomenologia em sentido amplo inclui também a ontologia‘ (HEIDEGGER, 2013, p.8), conferindo ao ser a possibilidade de único capaz de pensar sobre seu existir, enquanto existe, no vivido, compreendido por Ditthey como a —unidade vital, que excede e transborda cada minuto, cada instante, e nos apresentamos através de —todo nosso ser.

Neste sentido excedemos o nosso pensamento e propomos uma unidade viva. Excedemos o instante do presente vivo em passado-futuro e criamos a imagem de uma existência histórica que está constantemente em curso, interligados, interdependentes, em movimento, (TEIXEIRA, 2017, p.440), enquanto vive e fundamentalmente no seu fim, enquanto finitude de ser que se mostra, se esconde, enquanto vai se esgueirando neste modo-existência. Mas que currículo é esse? O que ele se difere de um fenomenológico, hermenêutico ou pós-crítico, por exemplo?

Ao considerar a ciclicidade dos saberes, questões importantes são percebidas: se a sociedade de consumo, e com ela a escola, estão caminhando a passos largos para a falência de seus modelos e discursos, o que está por vir? Qual é a nossa lembrança de escola? Como são nossas salas de aula? De onde vem a luz, os sussurros, o silêncio? O que está atravancando os movimentos do corpo e da mente? Há espaço para o devaneio, para o desaceleramento, para refletir acerca do tempo? O que se aprende dentro de um edifício escolar que não possa ser aprendido fora dos seus muros? Como a Educação Ambiental pode contribuir para uma escola como Comunidade que aprende junto?

Partindo destas questões, o que emerge é:

Figura 3: Tese da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, a relevância deste estudo está em pensar caminhos para os fundamentos da Educação Ambiental e não receitas, desvelar possibilidades e não respostas, pois não as temos. Nossa contribuição coloca-se no sentido de provocar reflexão, estimular rebeliões positivas, gestar condições de possibilidade de defesa de uma escola, comunidade e sociedade como Lugar de saberes Cíclicos, como coletivo, sem fechar-se em verdades absolutas, em certezas verticais, mas abrindo fendas para um processo educativo socioambiental em redes, num movimento horizontal.

Partimos em busca de fundamentos para um Currículo Ontológico que permita sentir o todo[5] na parte e a parte no todo e, perceber que o todo vai além da simples soma das partes, que reestabeleça a conexão com o Cosmos, perdida com o modelo da sociedade moderna, propondo princípios para uma escola como um lugar de respeito às culturas, aos saberes diversos, às tonalidades de um mundo em movimento constante.

O desafio é pensar a escola que temos, para a que queremos, considerando que temos uma geração nascida no século XXI, e integrada numa escola que mantém rituais e currículos do século XVIII. Na busca por encontrar um possível caminho,

[5] Ancoramos a ideia de 'todo' em nossa viagem pesquisa no pensamento da complexidade proposto por Edgar Morin, considerando que somos seres de subjetividade, mas também seres de comunidade. Necessitamos do outro, necessitamos da vida que pulsa em nós, necessitamos dessa totalidade complexa da vida. Nesse sentido, conforme a definição de Morin: (...) a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (...) (MORIN, 2011, p.35).

trazemos à baila da pesquisa em Educação Ambiental outros horizontes, outras vivências, mais livres, flexíveis, sem tantas respostas prontas sob o olhar integral da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e das Artes, numa perspectiva hermenêutico-fenomenológica, considerando a hermenêutica como teoria das condições (HEIDEGGER, 2013, p.19).

A bordo desta nave inventada, (já que nenhum outro meio de transporte nos pareceu possível nestes tempos sombrios vividos), sobrevoamos o céu da Educação, hoje não tão azul, depois que passageiros em gabinetes e com interesses escusos, mas fantasiados de assembleia democrática, aprovam uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), e, com olhar fixo, observamos o distanciamento da escola que desejamos.

O objetivo que nos moveu nesta viagem pesquisa está-sendo a cada letra, e a cada movimento que é constituído e des(constituído), pensado e des (pensando), afinal é preciso trans-ver o mundo (BARROS, 2013) e este transver se constitui em: **Compreender como um Currículo Ontológico pode contemplar os diferentes processos de aprendizagens, e, valorizando o ambiente na sua inteireza permita a constituição do Lugar de Saberes Cíclicos.** Entrelaçado neste objetivo geral outros emergem para nos aproximar das condições de possibilidade de constituição do Lugar de Saberes Cíclicos matizado pelos princípios constituintes do Currículo Ontológico, quais sejam: Os princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte. Dessa maneira estabelecemos um caminho, não fechado, mas aberto a compreensões do próprio acontecimento da viagem pesquisa. Consideramos importante especificar:

- ✓ Identificar a trajetória histórica e cultural que nos trouxe até o momento atual tanto no campo da educação quanto da Educação Ambiental, e que em grande medida são âncoras para manutenção de condições desfavoráveis a constituição de lugares onde os saberes são cíclicos e dinâmicos;
- ✓ Apresentar unidades de significados que permitam a compreensão do Currículo Ontológico;
- ✓ Descrever como este Currículo pode se traduzir em ação e vida em múltiplos lugares de aprendizagens, através do movimento circular promovido pela presença indissociável dos princípios da Educação ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte.
- ✓ Dialogar com narrativas vividas, não tendo nestas uma fórmula ou receita, mas

um campo aberto a efetivação do Lugar de Saberes Cíclicos, matizados em sua ação-existência pelo Currículo Ontológico.

Apresentamos esta possibilidade por considerar que os jovens estão em colisão frontal com o modelo de escola que temos, que insiste em hierarquizar o conhecimento. Assim sendo, visando um lugar que preze pelo compartilhamento de saberes e que possibilite uma (re) internalização de sentidos, compreende-se que: O Currículo Ontológico permite a constituição de Lugar de saberes Cíclicos onde a multiplicidade de saberes e o sentimento de cuidado, (BOFF, 2013) possibilitam outra escola.

Tendo a Educação Ambiental, a Pedagogia Montessori e a Arte como centro integrador das múltiplas tonalidades desta proposta curricular, apresentamos a seguir os horizontes de partida para, então, deixar evidenciado o nosso lugar de fala. Em meio aos muitos dias de chuvas, ventos e brisas, falar do lugar Fenomenológico-hermenêutico nos pareceu coerente, pois, compreendermos a pesquisa qualitativa como possibilidade para pesquisa, esta não é a única verdade, mas a escolhemos com âncora de nossa ação de pesquisar.

A pesquisa qualitativa busca ver o fundo da tela e não apenas o que se apresenta em primeiro plano. Numa pesquisa fenomenológico-hermenêutica, não buscamos resolver problemas, mas compreendê-los como acontecimento.

Mas por que escolhemos trilhar, navegar, voar, mergulhar e correr pela abertura fenomenológico-hermenêutica? Porque compreendemos a pesquisa como um desvelar o que sempre esteve aí, mas ainda não havíamos percebido, como um movimento circular de encontros e desencontros, de ver e não ver, como acontecimento. O horizonte fenomenológico-hermenêutica nos permite este movimento de pesquisa sempre inacabado.

Para que esta viagem-pesquisa encontre, trilhos e estradas com mares navegáveis e correntes favoráveis, convidamos alguns amigos queridos para dialogarem conosco e com você querido viajante, neste movimento quase que infantil de esconde-esconde, de esconde e desvela, neste movimento circular da pesquisa fenomenológico-hermenêutica.

Nossa viagem será mar adentro, e, por vezes submersos, por terras de chão e pavimentadas , por ar puro, ou não, mediados pelos devaneios de Gaston Bachelard, na arte sensível de Read, no encontro do ser e do tempo Heidegerianos, com as certezas e incertezas do currículo destacadas por Michel Apple, Thomaz Tadeu da

Silva, com a serenidade e clareza de Maria Montessori, com a poesia de Manoel de Barros, de Cora Coralina, de Sergio Vaz, com a infância estudada por Rousseau e seu Emílio, com amigos educadores e educadoras ambientais incansáveis como Michelè Sato, Lucie Sauvè, Mauro Grün, Augusto Passos, e tantos e tantas autores e autoras que embarcam conosco nesta viagem.

Passamos por muitos universos necessários para compreensão do currículo, este campo tão repleto por tensões e controversas, uma vez que, consideramos a impossibilidade de pensar um currículo sem pensar na criança, na natureza, na arte, na música, porque nada é neutro, nenhuma ideia é neutra, nenhum desejo, ainda que insano, é neutro.

E é justamente este universo de i-neutralidades que nos movem pelos silêncios, vozes, músicas, poesias e desafios por outros horizontes possíveis. Queremos outra escola? Queremos outro currículo? Mas que outro será este? Nossa nave imagética abre suas rodas, liga sua locomoção por terra, para deixar claro que estamos cansados de ser apenas 'aquele que aperta parafusos' (BARROS, 2013), abre e fecha portas, cópia do quadro moderno e digital, assiste aulas em tablets, mas deseja ser outros. Outros que debatem, dialogam, interrogam, arriscam, experienciam e abrem o olhar para o horizonte de outra educação possível e necessária.

Então em que criança pensamos? De que natureza falamos? E em que educação acreditamos? Estacionamos nossa nave no tempo histórico da ideia criança, natureza, educação, pedagogia, escola, currículo. Abrimos as portas e descemos para conhecer os pensadores que nos abriram trilhas compreensivas acerca de tais questões para irmos dando sentido de força a nossa viagem.

1.2 - VOO PANORÂMICO SOBRE A PESQUISA

Nossa viagem se organiza por diversos caminhos, sempre em busca de compreensões capazes de possibilitar que, ao seu final, tenhamos chegado o mais próximo possível das possibilidades constituintes do Lugar de Saberes Cíclicos.

No Capítulo I, relatamos o panorama da pesquisa, apresentando a tese que movimentou cada passo desta viagem. É um lugar de escrita carregado de desafios, de idas e vindas, uma vez que uma pesquisa é sempre um ir-sendo que, ciclicamente, se movimenta, que abre miríades para reflexões complexas para as quais não temos respostas prontas ou claras, mas apenas condições de possibilidades. É, por certo, um desafiador capítulo que entrelaça a pesquisa e a pesquisadora, ambas se

constituindo enquanto a viagem acontece. A pesquisa modifica o pesquisador, porque é ela quem promove o acontecer hermenêutico do vivido.

Para realizar, de alguma maneira, uma viagem, é necessário que tenhamos em mente o que nos trouxe até o momento presente, de forma que, no Capítulo II nos dedicamos a fundamentar, num tempo histórico, cultural e emocional esta nossa viagem-pesquisa. Percorremos itinerário histórico que constituiu e ainda fundamenta a Educação e a Educação Ambiental, bem como busca dar corpo ao campo dos fundamentos, no sentido de percebermos que nossa relação humanidade-natureza necessita ser repensada.

Especialmente neste tempo vivido em que somos interpelados por fatos mundiais como a Covid-19, ajuda-nos a perceber nossa fragilidade, nossa total interdependência uns dos outros. O contexto, no qual ora escrevemos, nos convoca a pensar o tempo vivido, a pensar a humanidade. E ainda seguimos, pensamos historicamente a ideia de criança e infância e concluímos essa etapa da viagem pensando a escola. Que lugar é esse? Que infância povoa nossas memórias? Que temos escondido nos nossos próprios porões?

Neste momento, os retrocessos se fazem cada vez mais visíveis, trazendo à tona aqueles invisíveis que decretam a falência de conquistas realizadas por coletivos que, por um longo período histórico, se empenharam em conquistar. Por outro ângulo, vivemos também um momento em que a decadência e a falência do projeto racional e moderno abrem espaço para superações. Estamos vivenciando um processo de ampliação de paradigmas, da transição de uma sociedade piramidal para uma sociedade em rede, para uma hierarquia horizontal e dinâmica, que se movimenta.

O Capítulo III apresenta uma reflexão sobre as múltiplas formas de rompimento dessas estruturas, marcas de um currículo que não é neutro, pois carrega uma intencionalidade, e que é, também, uma discussão histórica e social carregada de conflitos, embates, interesses e polaridades como um campo minado, de sorte que, constantemente, ele é confrontado, repensado, reavaliado.

Nesse capítulo, nossa viagem se inicia em chão batido e vamos trilhando o caminho desde a Grécia, na personificação das filhas de Zeus como as guardiãs dos saberes. Passamos por Platão até nos ancoramos em Tomaz Tadeu da Silva e Michel Apple para pensarmos as multiplicidades das teorias do currículo como pontes para um voo que, passando pela relação entre ele e a comunidade, nos possam dar indicativos dos tons de um currículo que alicerce nosso conceito de Lugar de Saberes

Cíclicos.

Nossa viagem se fortalece no tempo e, a partir desse sobrevoo histórico sobre a relação humanidade-natureza, sobre a infância e a criança e sobre o currículo, no Capítulo IV, propomos os tons de um currículo que confere alicerce à constituição de do Lugar de Saberes Cíclicos, no sentido de que aprendemos dentro e fora da escola, o que justifica pensarmos em tons que se entrelaçam em rede, que acontecem nas aprendizagens vividas nas comunidades, nas tribos, nas vilas, nas famílias, na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Somos seres de coletividade, por isso, nossos tons são aqui apresentados como um enredar de aprendizagens coletivas as quais, ciclicamente, se retroalimentam na Educação Ambiental, na Pedagogia Montessori e na Arte, como cenários capazes de contemplar os diferentes processos de aprendizagens, valorizar todas as formas de vida, considerar, em suas ações, o ambiente na sua integridade e a constituição desses Lugares.

Essa potência de vida acontece quando o coletivo se faz representar, no sentido de que os tons que propomos nesse capítulo, são a base para a superação como o 'super-homem de Nietzsche[6]' (2011) aquele que, na tradução alemã é o que constantemente, se supera, vai além de si. É o ser humano que entende que o humano é uma ponte entre o que ele foi e o que pode ser, sempre em superação.

A partir desse Capítulo IV, nos lançamos ao seguinte, o qual dá, à nossa viagem, a capacidade de compreensão e ação, na medida em que elucida como os Lugar de Saberes Cíclicos, que tem por base essa concepção de superação como vontade de vida, podem representar uma nova possibilidade de ser e estar no mundo em sua própria vivência, em seu próprio estado de processo de vida, como a vida humana é, de fato, como ela acontece, como ela se expande continuamente.

O convite desse Capítulo é sempre estar em busca de crescer, de expandir, porque a superação leva a um aumento de si mesmo, a um alargamento de possibilidades que permitem caber, em cada mundo, em cada eu, mais mundo, mais outros, mas coletividade, de forma que esse currículo que se concretiza em ação, tendo como base a Educação ambiental, a Pedagogia Montessori e a Arte em todas as suas manifestações, se expanda em unidades de significado que permitam a união

[6] Eu vos ensino o super-homem. O homem é algo que deve ser superado. Que fizestes para superá-lo? (...) Que é o macaco para o homem? Uma risada, ou dolorosa vergonha. Exatamente isso deve o homem ser para o super-homem: uma risada, ou dolorosa vergonha (...) Vede, eu vos ensino o super-homem! O super-homem é o sentido da terra. Que a vossa vontade diga: o super-homem seja o sentido da terra! (NIETZSCHE, 2011, p. 13-14).

entre os fundamentos e seus desdobramentos no acontecer da vida coletiva, quer seja na escola, quer seja na comunidade.

São essas unidades de significados que apresentamos no Capítulo V, entremeando a ação de um coletivo que já vivencia esse currículo ontológico, abrindo pequenos espaços, onde é possível que nossos queridos participantes dessa viagem imagética possam ver, por meio de vídeos disponibilizados em formato de QR code, as possibilidades de respostas às questões que nos inquietaram e nos colocaram em viagem. Aqui, evidenciamos como os princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte podem alicerçar e constituir o Lugar de Saberes Cíclicos

O Lugar de Saberes Cíclicos não são separados por salas, convenções sociais, números em notas, sinais de divisão de horários, mas acontecem num constante movimento de convivialidade consigo mesmo e com o todo. São organizados de forma que o diálogo com essas experiências vividas possa representar a efetivação da proposta desses Lugares, à luz de cada realidade social, cultural e pessoal de cada lugar de pertença onde ela seja acolhida como viável e possível, como fenda para a promoção de encontros, vivências e experiências.

Nossa viagem chega ao final quando se ancora na terra firme da ação possível, pensando em cada movimento realizado ao longo de todo o vivido da pesquisa. Nesse Capítulo, se propõe pensar os indícios de respostas encontrados ao objetivo inicial, quando convidamos nossos queridos viajantes a embarcarem conosco nessa viagem. Voltamos, como em uma história às avessas, a pensar em cada ida e vinda deste tempo de pesquisa. Por certo, não chegamos a uma verdade absoluta, mas à certeza de que a vida é este estar sendo lançado no mundo, sempre e de novo, como a mulher que amou o vento[7].

[7] Baseado no Livro de Aníbal Machado “O iniciado do vento”, cuja leitura fui capturada por minha querida banca de qualificação, na pessoa da Profa. Dra Simone Grohs Freire, e expressando minha gratidão por todos os aprendizados dessa viagem do doutorado e da vida e assumir assim meu lugar de quem captura o vento.

Capítulo II

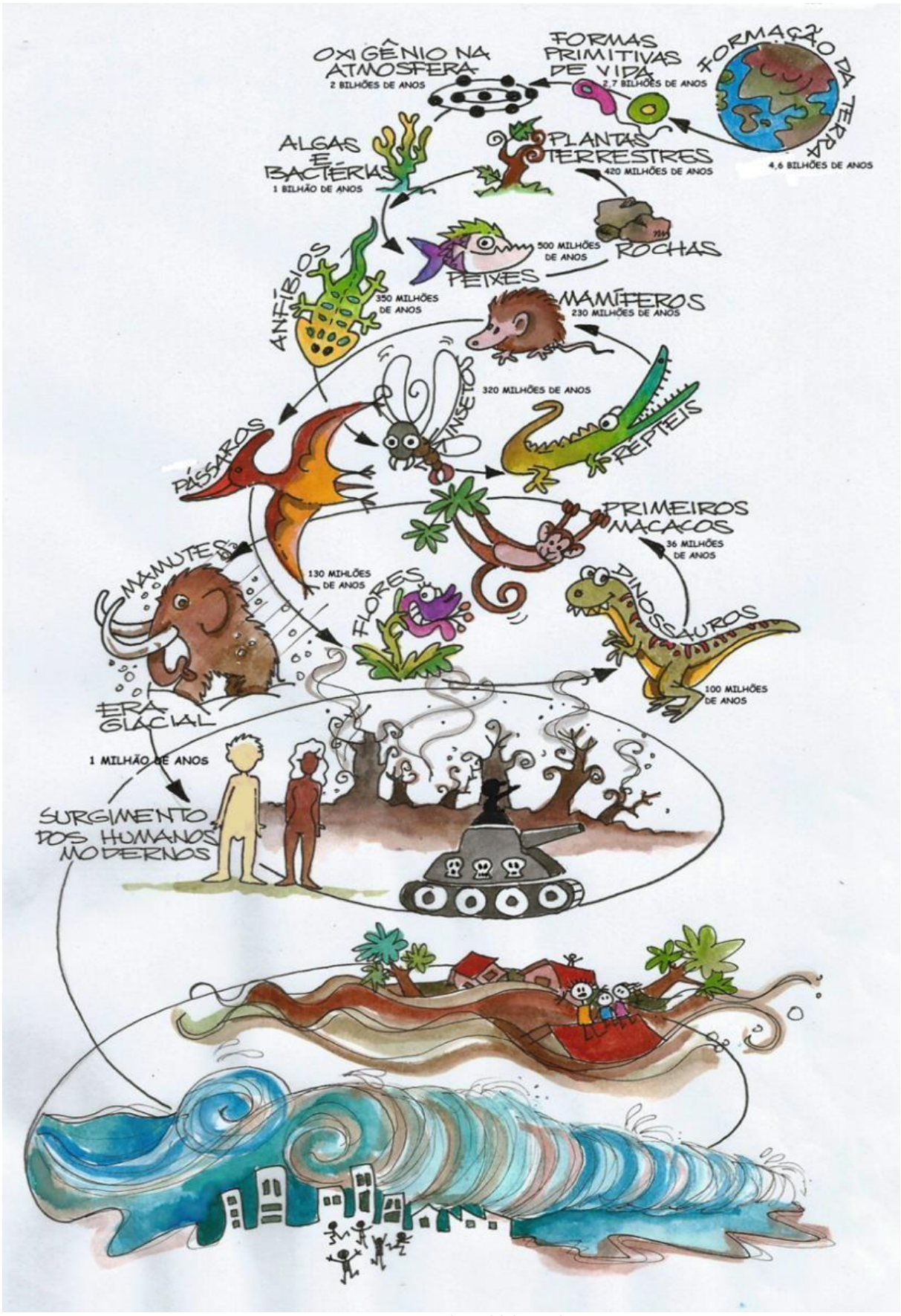
Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e tem a coragem de começar por si mesmo.
Vaz, 2000

RELAÇÕES HUMANIDADE/NATUREZA

II – RELAÇÕES HUMANIDADE/NATUREZA

Nosso convite é que, abrindo a janela de nossa nave inventada, possamos contemplar a espiral da vida da Terra. Como um pintor que lança a tinta na tela totalmente branca, lançamos nossa espiral em aquarela, no anseio de tornar visíveis os movimentos de vida na Terra, desde o seu até o nosso nascimento pensando, especialmente, nesta chegada não tão triunfal e respeitosa assim. Observemos juntos, queridos amigos de viagem, esta espiral apresentada na Figura 4, a seguir:

Figura 4: Espiral da vida



Fonte: Gaiewski (2018).

Este tempo espiral nos faz pensar, visualmente, no quão pouco tempo aqui

estamos e, ao mesmo tempo, nos torna ainda mais evidente a velocidade das múltiplas alterações que produzimos na Terra e, por consequência, na vida que nela se manifesta. São mudanças substanciais e preocupantes, mas o que ainda está por vir? Se nossa espiral de tempo não for, sistematicamente, repensada o que nos espera? Pensamos se nossa chegada foi realmente um aspecto positivo ou não. Essa, viajantes de nossa-nave inventada, é uma questão complexa. Entretanto, é certo que nossa chegada mudou toda a paisagem da Terra que se modificou, com base em nossas culturas, costumes, escolhas, desejos, anseios e ganâncias, esta multiplicidade de contextos que alterou a compreensão do mundo.

Somos seres vivendo em meio a uma transição. Uma era inteira está se encerrando e um ciclo completa seu *download* em nosso tempo. Os cientistas dividem esses ciclos em grandes eras, e a que vivemos, a cenozoica, está no meio do seu fim. São mais de 64 milhões de anos deste legado dos dinossauros até nós. Então, queridos viajantes que embarcaram conosco nesta insana viagem de pesquisa, se mantermos os padrões de vida de consumo, a este nível, estamos nos aproximando a passos largos do fim. As notícias de um violento e acelerado extermínio de espécies, numa média de 25 mil espécies/ano, já nos dá uma ideia do findar deste nosso tempo. Triste é pensar que sem a presença dos humanos, talvez essa extinção se limitasse a apenas uma espécie/ano.

Queridos viajantes de nossa nave inventada, considerando todo o tempo de formação e evolução da Terra, nossa presença no planeta é recente, porém nossas escolhas, atitudes, desejos e ações estão causando uma mudança tão intensa que compromete a integridade da natureza e, sobretudo, a manutenção das múltiplas formas de vida em nossa Casa Gaia. Aí pensamos: o que estamos fazendo com nossa GAIA? Se impulsionamos milhares de vezes a extinção de muitas espécies, o que estará por vir?

Se o constante impacto de nossa presença está alterando o funcionamento do Planeta, o que podemos fazer? Precisamos (re)pensar e aproveitar a chance de reorganizar a humanidade e toda a cadeia da vida, de maneira mais justa e criativa. (BOFF, 2015, p.24). Segundo o astrofísico americano Brian Swimme, essas extinções em massa somente acorrem a cada 100 milhões de anos, e agora, neste momento de transição, quando nós estamos aqui, as coisas parecem estar se encerrando. Haverá, nesse encerramento, um lado positivo? Para Swimme, sim, há!

Nosso desafio, segundo o astrofísico, é encontrar possibilidades de uma nova

sociedade e, enquanto pesquisadores e pesquisadoras ambientais, diríamos que muito além disso, haveremos de encontrar oportunidades para o advento de uma nova maneira de SER-humano, no sentido de mais humanidade, mais coletividade, mais comunidade. Em suma, propormos inaugurar outra relação HUMANIDADE/NATUREZA[8], que integre, cuide, compartilhe.

Não se trata de pensar apenas numa nova civilização, mas de pensar, também, numa outra era geológica, o que nos impele a elevarmos o nosso nível de criatividade para gestar e gerar ideias criativas num paradigma planetário, o que exigirá um pensar coletivamente, saindo do individual para o coletivo, buscando o sentido de ser para além de uma vida individual, para uma criatividade planetária, na qual o coletivo encontre possibilidades de (RE)invenções.

O primeiro desafio para o nosso envolvimento nessas possibilidades de transformação, nesse repensar as relações humanidade/natureza, é a compreensão de que esta comunidade planetária seja a nossa condição primeira, isto é, nossa comunidade primária, o UNIVERSO INTEIRO que está para além das fronteiras estados-nações, está para além de fundamentalismos culturais ocidentalizados e corporações. Nossa comunidade é o todo do Planeta.

Mas como poderemos elevar essa coletividade a esse nível planetário? Uma pesquisa de cunho hermenêutico se fortalece sobremaneira, nas questões, pois estas permitem um deslocamento no modo de ser e a hermenêutica nos convida a viver o desafio de num movimento de deslocamento de nossos modos individuais, sermos seres coletivos. Temos, queridos viajantes, uma possibilidade que pode contribuir, fortemente, com a busca coletiva por outro modo de ser e estar no Planeta, considerando com Heidegger que somos os únicos dotados da consciência do nosso próprio finito. Então, estamos falando sobre SER, não para o mero pensar enquanto sociedade industrial, mas sobre nosso profundo comprometimento com o Planeta, nossa pertença a este lugar de vida, cientes de que, se não repensarmos nossas escolhas, não permaneceremos aqui.

Por milênios, tivemos em mente apenas nosso sistema humano de pensar a economia e as relações, e as conquistas centraram-se em nossa capacidade de desbravar o mundo desconhecido e na evolução deste lindo espaço azul e verde, mas

[8] Termo apresentado por Vilmar Alves Pereira, em sua obra: Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no Cosmos, publicada pela ED. Garcia, 2016, onde o autor destaca que esta relação nos convida à ampliação dos sentidos, sobre como agimos e, fundamentalmente, porque agimos dessa e não de outra maneira. E nos alerta sobre a urgência de nos aproximarmos de nossa condição biopsicossocioambiespiritual, como parte integrante do todo. (PEREIRA, 2016, p.49).

nos passou (des) pensado o fato de que somos apenas uma, entre milhares de outras tantas economias, outras tantas relações. As comunidades dos pássaros têm sua própria economia e organização, as abelhas, sua própria organização comunitária de trabalho, as formigas, seu espetacular movimento contínuo e coletivo. Talvez, uma possibilidade criativa de fortalecimento da permanência no Planeta seja pensar na mudança de nossa relação com a natureza.

Reconectar esta relação humanidade/natureza é repensar as convivências do ponto de vista planetário/coletivo, não mais a partir das vidas individuais, mas das conquistas coletivas. Pensar esta relação humanidade/natureza nos conduz a refletir com Pereira (2006. p.48), que homens e mulheres podem 'reconhecer a existência de saberes desde sempre coabitando conosco, os quais são oriundos do Cosmos para os humanos e não o contrário'.

Dessa forma, com sua estética, com seus sistemas de vida, sua poética, a natureza nos convida a uma perspectiva de reconhecimento da outridade universal, considerando que há muitas maneiras de pensar a educação ambiental, como integrativa, pois desde uma perspectiva compreensiva, inúmeras atividades podem ser realizadas nesta direção. Trata-se, sobretudo, de manter uma postura e um olhar atento ao diálogo, ao Outro e ao ambiente em sua outridade (CARVALHO&GRUN, 2005 p. 181). E somos congregados em torno de um reposicionamento perpassado por atitudes de humildade e abertura à nossa natureza primeira, de parte de um todo de vida.

Pautados nesse repensar, a relação humanidade/natureza nos conduz a um segundo desafio, mais diretamente imbricado nela, que é pensar nas tecnologias e no que o futuro tecnológico causará ao Planeta. Esta tecnologia nos faz acreditar sermos o ápice da evolução das espécies vivas. Mas o que encontramos antes das tecnologias? Neste sentido, é necessário pensar no que torna nosso Planeta tão especial.

As respostas a tão fundante pergunta estão em compreender o passado, de nosso belo oásis azul e verde, único até aqui, onde todas as espécies encontraram condições de vida. Claro que chegar até aqui foi, sem dúvida, uma viagem extraordinária, repleta de modificações, de continentes em rota de colisão, de dinossauros gigantes, de mares revoltos, de chuvas de mísseis cósmicos carregados de gotas de água. Todas estas modificações, que levaram bilhões de anos para ocorrer, constituíram a nossa casa.

Nossa viagem, em nossa nave inventada, nos leva a aproximados 5 bilhões de anos quando, em torno do sol gravitavam, quase desgovernadas, pequenas rochas imersas na gravidade que puxava a poeira para dentro delas, numa dança tresloucada que, séculos afora, aglutinou-as formando a Terra, um entre tantos planetas que orbitam em torno do sol. Após este evento, nos milhares de anos seguintes, a Terra era uma enorme e quente bola de fogo sendo atacada por indômitas tempestades de meteoros carregadas de minúsculas partículas de água, que foram se acumulando no solo e, lentamente, a superfície foi equilibrando seus elementos. Então, a lua se distanciou, a velocidade de rotação diminuiu e, pouco a pouco, a vida foi nascendo. Rochas emergiram das profundezas dos oceanos e água/terra compuseram as condições de equilíbrio permitindo que plantas e animais surgissem, flora e fauna assumindo a vida e se ampliando.

A Terra passou por muitas outras transformações impulsionados pelo calor da crosta. De colisão em colisão, os continentes vão se dividindo e a intensa atividade geológica origina um conjunto de vulcões e continua a movimentar e modificar este pequeno, mais fascinante mundo-de-vida. Há gases por toda parte, mas, em poucos milhões de anos, a temperatura despenca congelando as águas. É a Era Glacial que dura milhares de anos e é extremamente intensa.

Primeiro fogo e calor, agora gelo e frio, mas por ser um Planeta vivo, as transformações não cessam. Quinze milhões de anos foram necessários para que, pouco a pouco, o gelo começasse a ceder e, após múltiplas transformações químicas, enfim, a Terra tem oxigênio e a vida se torna possível. Eclodem plantas e vida por toda parte e, há milhões de anos atrás, surgem os tetrápodes[9] que vão se adaptando-se às condições planetárias e evoluindo. E nós? Onde estamos?

Apenas recentemente, cerca de não mais de 1 milhão de anos, surgimos em nossa Casa-Planeta-Terra. Exatamente aqui, voltamos à pergunta inicial deste segundo desafio: As tecnologias. Somos, sem dúvida a espécie viva que mais impacto causou no Planeta, com nossa evolução que nem sempre sopesou as consequências de suas técnicas de domínio dos elementos da natureza.

Dominamos (será?) a Terra com nossa tecnologia e passamos a nos fixar nos

[9] De acordo com a Biologia Evolutiva, os primeiros tetrápodes foram anfíbios e surgiram, no período Devoniano, a cerca de 350 milhões de anos, a partir de peixes pulmonados de água doce, os quais deixavam rapidamente a água para buscar alimentos nas margens de rios e lagos. Nesse movimento, usavam suas grossas nadadeiras para se locomoverem no meio terrestre. Com o passar de milhões de anos, essas nadadeiras foram se transformando (evoluindo) para patas e membros. Disponível em: https://petbioufma.files.wordpress.com/2017/08/edic3a7c3a3o-38-sec3a7c3a3o-ii.pdf acesso em: 25de março de 2020.

lugares, explorando suas potencialidades até sua exaustão. Descobrimos maneiras de utilizar e dominar o fogo, mudamos os cursos das águas, poluímos o ar com nossas criativas máquinas sobre rodas, trilhos, ares e mares, mas alguns detalhes importantíssimos fugiram aos nossos olhos e chegamos, em nossos dias, a esta condição de encolhimento da vida. Trágico e difícil de admitir, mas estamos nos sufocando em nossas próprias criações.

Cientistas e estudiosos descobrem milhares de evidências de nossos ancestrais, e é exatamente destas descobertas que surge nosso terceiro desafio. Quando pensamos nessa relação humanidade/natureza, quem é este ser que chegou recentemente ao Planeta e até onde ele vai, interferindo com suas técnicas e criações, no sistema das múltiplas vidas que conosco compartem esta Casa? Aqui encontramos a cultura, somos seres movidos pela cultura que, por vezes, determina nosso entendimento de paisagem e meio ambiente e, desse entender, compreendemos não somente a cultura, mas como ela modifica o ambiente, assim como o ambiente modela nossos hábitos culturais (SATO, 2002).

Nesse sentido, traçar os rumos de uma pesquisa que se propõe a discutir essa relação humanidade/natureza, com base na Educação Ambiental, prima pelo exercício do diálogo, do questionar, do argumentar, do refletir, do fazer, pensar e agir

Convida, também, cada pesquisador(a), educador(a), comunidade e educando(a), a sonhar, criar, reinventar caminhos, estabelecer conexões, perceber conflitos e contradições no tempo e no aqui e agora, para elaborar outras sínteses possíveis para uma sociedade em transição, haja vista que “[...] por vezes nos sentimos desconectados desses múltiplos movimentos que transcendem o nosso cotidiano na direção de múltiplas outras possibilidades”. (PEREIRA, 2016, p. 91).

E por que não começar esse movimento nas escolas? Qual o encanto ou o desencanto que a escola do século XXI exerce no contexto atual de uma sociedade em constante mudança? Que currículo terá este alcance de resposta aos desafios apresentados nesta relação humanidade/natureza?

2.1 - CATADORES DE AURORA: A CRIANÇA/INFÂNCIA

A infância pensada por Bachelard é tempo-eterno no sentido de não a abandonarmos, insanos e loucos, por sermos gente-grande, séria, inflexível, mas que cultivemos em nós o gosto pela lenda, pela aurora, pelo diálogo com o vento, mantendo assim a capacidade de estar sempre sendo. Poderíamos pensar então,

queridos viajantes: O que há de comum entre a criança, a infância e a educação? São todos os três catadores de auroras. E o que são catadores de aurora? São os que, para além de qualquer vento contrário, se mantêm com olhos fixos no horizonte, firmes no remo olhando para a outra margem do rio. São pescadores de sonhos, que mesmo em barcos de papel são capazes de viajar no tempo, são capazes de buscar amanheceres.

Nosso primeiro passo fora da nossa nave já nos apresenta outros amigos com quem dialogar, já nos dá mostras de que pensar sobre o ser criança é algo historicamente recente. Sim, queridos viajantes, nem sempre a criança foi vista como um ser capaz de pensar, escolher e ser por si mesmo. A primeira notícia que temos desses catadores de aurora advém de um tempo recente dos séculos XVII e XVIII, quando se inicia um pensar social sobre a infância. Recente, querido viajante, a criança começou a ser vista de maneira diferente, claro que, ao afirmar isso, não ignoramos o fato que sempre existiram crianças e, por isso, esta não é uma discussão de hoje.

Conheceremos agora Rousseau e vamos com ele dialogar sobre a infância. Vamos?

- Querido Rousseau, descemos em seu tempo para compreendermos um pouco mais sobre a infância que entendemos ser primordial para a continuação de nossa viagem rumo a um currículo Ontológico. Como você nos apresenta a infância? O que foi ou quem foi seu Emílio?

- Queridos viajantes, gratidão pela visita. Vivi num tempo não muito diferente do vivido hoje. Um tempo em que havia uma evidente separação entre natureza, ser e cultura, no qual, preparar-se para uma vida democrática era, no mínimo, um grande desafio. Mas, indo a vossa pergunta, sempre detestei a ideia de a criança ser um adulto em miniatura e, confesso, tinha também um sofrimento silencioso que me acompanhou desde sempre: minha decisão com relação a meus filhos, embora me tivesse parecido racionalmente viável num dado momento, em outro, me era muito dolorido.

Mas, para mim, a criança organiza o mundo pela sensibilidade e pela imaginação, portanto considero que a infância é uma fase repleta de potencialidades, um território de potenciais. Neste sentido, meu Emílio, confesso a vocês, foi uma criação minha durante a escrita deste tratado, ou melhor, destes ‘devaneios de um visionário sobre a educação’ (ROUSSEAU, p. IX, 2009). Meu Emilio, queridos, é um

devaneio como denominei antes que trata sobre uma união entre política, educação e ética, orientando pais e mestres sobre como educar naturalmente o homem ideal.

- Como, então, Rousseau, você nos apresenta este homem ideal? Afinal, em seu olhar, de onde vem o entendimento humano?

- Esta é uma bela pergunta. Sua resposta é bastante complexa. Muitos estudiosos me antecederam neste estudo, e os respeito imensamente, assim como, por certo, outros tantos irão discuti-lo a posteriori, mas para mim, o entendimento humano vem pelos sentidos. A primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual.

- Nossos primeiros mestres de filosofia são, nesta perspectiva, nossos olhos, nossos pés e nenhum livro seria capaz de nos ensinar a raciocinar, senão a raciocinar por outros. Por muito tempo, acreditou-se que o ser humano era chamado de racional. Digo-lhes, porém, que não há pensamento racional sem emoção. Somos, portanto, seres capazes de emoção e de loucura também. Complexo pensar isso amigos, mas se mantivermos aberta esta definição de ser humano, seremos capazes de levar em consideração todas as dimensões do ser que nos constituem.

- Você fala de loucura, o que ela é para você? O que ela pode significar para os catadores de aurora de nosso tempo?

- A demência é, para mim, um espaço de liberdade para a criatividade, para a arte. Significa pensar que, certamente, nas salas de aula de seu tempo, viajantes queridos, podemos recriar o que eu ousei desejar de meu Emílio: que, ao final de seu processo educativo, ele fosse capaz de fazer escolhas, pensar e organizar o mundo e estar preparado para a vida, “Homens, sejais humanos, é o vosso primeiro dever” (ROUSSEAU, 2014, p.61).

Nossa viagem precisa prosseguir na direção deste viver que aprendemos de Rousseau, desta infância que pensa e vive, que entende sua intrínseca conexão com a natureza e com o mundo vivido por estes catadores de aurora. Entramos em nossa nave inventada para seguirmos viagem, agora, com uma bagagem maior, porém ainda com uma pergunta: Que infância é esta apresentada por Rousseau? A quem ela interessa? Será que esta ideia de infância nos aponta para uma concepção moderna de subjetividade, ao mesmo tempo em que nos aprisiona numa infância metafísica?

Isso nos inquieta e, a bordo de nossa nave, lemos textos e mais textos históricos tentando entender esta infância. Vamos dos gregos à modernidade e voltamos da modernidade aos gregos, num tempo não de relógio, mas de Alice no país das maravilhas. Mergulhada num universo onde diminui e aumenta de tamanho, ela vai descobrindo que “um horizonte abrange tudo que pode ser visto de determinado ponto de vista” (GRÜN, 2010, p.109), e nosso amigo Rousseau tem um ponto de vista que não exclui outros, e esta não parece ser sua intenção. Por isso, a leitura a bordo de nossa nave nos reporta aos gregos e à sua ideia de infância: em sua primeira infância, eles mantinham seus filhos em casa, na família, assistidos pelas mulheres e pela autoridade paterna.

A infância não era valorizada, mas vista como uma passagem sob a qual se fazia um mínimo investimento afetivo. A educação se dava através de inúmeras atividades coletivas, porém a escola era privilégio de poucos.

Os Romanos não avançaram muito na ideia de infância, mantendo a distinção de educação para meninos e meninas. Mas, no medievo, a vida das crianças complicou-se ainda mais. As que chegavam à idade de segurar um instrumento de trabalho apreendiam a profissão de seus pais. Naquela época, acessar a educação tornou-se muito restrito, pois o conhecimento era privilégio de poucos e as bibliotecas dos mosteiros eram lugares ultrassecretos que ousamos mencionar arriscadamente. Que talvez daí tenha nascido a ideia hegemônica Trumpiana[10], mas só a mencionamos porque estamos em viagem, considerando todas as múltiplas possibilidades disponíveis em nosso tempo.

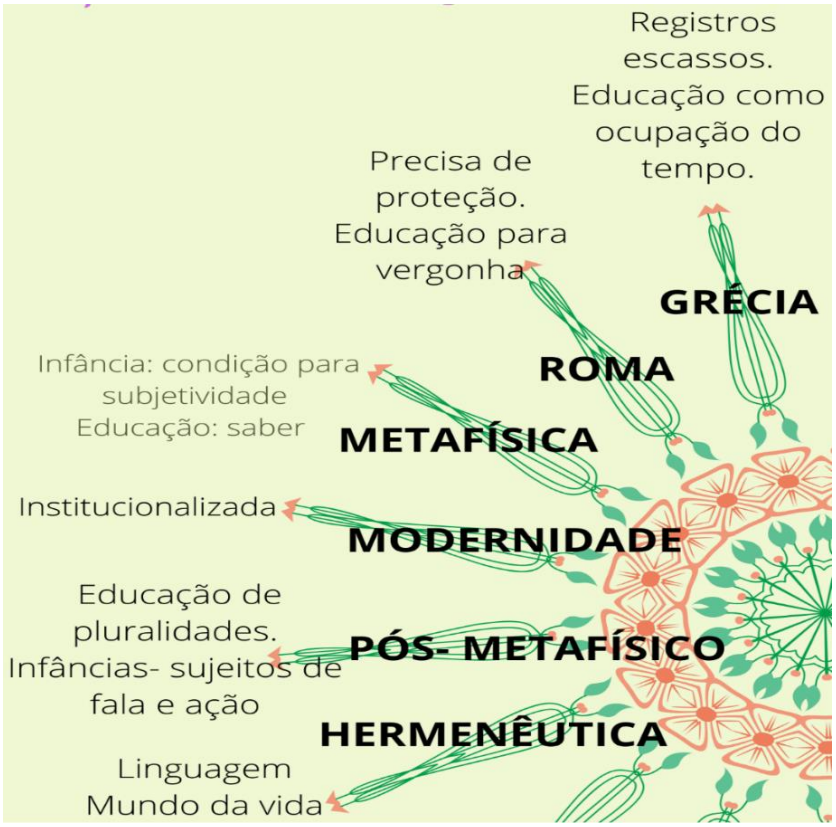
Na modernidade, porém, encontramos uma ideia de infância vinculada à noção de subjetividade alterando, de maneira significativa, o papel infantil na sociedade. Para contextualizar tal afirmação, voltamos o olhar para a ideia de infância, visto que, olhar para trás, no sentido histórico, permite dar um passo à frente. As ideias de infância e educação estão ligadas de maneira indissociável, uma vez que, em tempos históricos distintos, estes dois conceitos foram pensados de diversas formas.

A infância, marcada diretamente enquanto conceito, é apresentada de maneira mais efetiva na modernidade. É precisamente neste período, que se encontram alicerçadas as bases da escola atual. A imagem da Figura 5 sintetiza o movimento

[10] Referência ao governo de Donald Trump nos EUA, que iniciou em janeiro de 2017 e tem sido alvo de críticas até mesmo de seus simpatizantes, por seus posicionamentos e declarações carregadas de controvérsias. Sem apoio do Congresso, o presidente americano enfrenta dificuldades em cumprir suas propostas de governo, entre as quais, está a construção de um muro na fronteira do México.

histórico da infância:

Figura 5: Infância e Educação



Fonte: Acervo da autora.

Antes de falar sobre a infância, salientamos que, por vezes, embora alguns autores tratem como sinônimos, os termos infância e criança, temos ciência da distinção existente entre eles, entendendo por infância, uma etapa do desenvolvimento humano, enquanto criança é o ser, a pessoa aparelhada de sua própria história-cultura-saberes. Por esta razão, acreditamos numa escola que acesse o que faz sentido para a criança. Ao longo da história, desde a antiguidade clássica até nossos dias, a infância passa por várias concepções.

> Para os gregos a infância é citada de maneira tênue, ora aparecendo nos relatos e ora ausente. Na Idade Média até aproximadamente os sete anos a infância acabava, pois se considera que já dominavam as palavras, até então eram ignoradas a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança (ARIÈS, 1981, p. 21).

Este entendimento da Idade Média desconsiderava que a infância é uma condição do ser-criança e que as vivências e descobertas realizadas na infância

contribuem, decisivamente, para a constituição histórica dos sujeitos. Na Idade Moderna, vivenciamos o ápice do tema infância, pois os estudos da psicologia infantil ficam evidenciados deixando de ver a criança como um adulto em miniatura.

Concordamos com Pereira (2008) que a infância é o resultado do esforço dos adultos em diferentes épocas. Por essa razão, pensar a infância se constitui num exercício que exige um constante repensar da própria história de nossas humanidades, no sentido Bachelardiano de manter viva esta condição de alegria da infância.

Acionando seus equipamentos de mergulho em águas profundas, nossa nave submerge mar adentro refletindo com Pereira (2008, p.122), que a "concepção de infância ora em crise, é esta que segue os princípios metafísicos que sustentaram o projeto moderno". Neste diálogo com Pereira (2008), ousamos tentar responder a nossos queridos viajantes, que esta ideia metafisica de infância pode ser apenas uma concepção moderna que promove, cada vez mais, a redução da infância, encurtando-a de diversas formas, quer seja, por acessos múltiplos a saberes e atividades que lhes tomam todo o tempo, quer por impor a esta fase do desenvolvimento, uma adultez cada vez mais precoce, numa permanente tentativa de tirar-lhe a capacidade de catar auroras.

Será o encurtamento da infância o responsável pela prorrogação da adolescência? A diminuição das experiências de catar auroras se refletirá num adulto inseguro, sem ação e frustrado? Essas são interrogações que acompanham nossa viagem. Hoje, é comum vermos pais chamando os filhos de 25 anos de adolescentes, e adultos de 30, 35, totalmente dependentes. Por que chegamos a esta constituição social? Onde deixamos que se perdesse a capacidade de catar auroras?

Queridos amigos, pensar numa infância de liberdade e criatividade significa, em última instância, desejar que, ao crescer, esta infância seja capaz de resistir às crises que lhe são impostas, e vencer o abismo imenso das desigualdades sociais vigentes em todos os tempos históricos e sociais. O ponto de partida dado por Rousseau (2014) possibilita falarmos para além de uma infância única, numa infância relacionada ao espaço cultural-histórico de cada criança diferente, pois, indo além de Rousseau, acreditamos em infâncias, de sorte que fazemos referência às infâncias como pluralidades. E isso, no sentido hermenêutico, como linguagem do mundo da vida, como um estado de força em manter a infância viva por toda vida.

Seguindo viagem em nossa nave inventada, nos encontramos com um mundo

submerso onde infância e escola se entrelaçam. Acionamos nossos equipamentos subaquáticos para acelerarmos rumo à compreensão deste encontro. Nas comunidades primitivas, ensinar as crianças era dar-lhe acesso aos saberes orais da comunidade e de seus afazeres práticos. Na sociedade Grega, a *scholé* (tempo livre, lazer) designava os espaços de ensino de fato onde os homens das classes dominantes eram ensinados com vistas a se tornarem os futuros governantes. Igualmente, com referência à infância, no medievo, a escola era elitizada, restrita aos mosteiros e clérigos. Porém, encontramos uma diferenciação já que, na Idade Média, os nobres preocupavam-se mais em aumentar suas riquezas e até acreditavam que a tarefa da escrita era uma função feminina.

Foi com o aparecimento do comércio que houve uma guinada na história da escola, que passa a ser importante para manter os interesses dominantes. Portanto, o aparecimento da instituição escola está estreitamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. A revolução industrial (meados de 1750) trouxe consigo a necessidade de formar apertadores de parafusos e abridores de portas, o que necessitava apenas de instrução básica e instrumental. Queridos viajantes, qualquer semelhança com nossa escola instrumental atual não é mera coincidência. Assim, apertemos os cintos de segurança, pois a partir deste ponto da viagem, precisaremos ser fortes para não sermos tomados pela síndrome do 'sempre foi assim', reflexão que evoca suas palavras, querido Manoel de Barros: 'Perdoai, mas eu preciso ser outros' (BARROS, 1998, p.126-127).

Neste dado momento de nossa humana história, a escola torna-se um dispositivo disciplinador dos seres que a ela são apresentados, pois nasce como um espaço ideológico. É o alvorecer da ideia de um controle social por meio da escola. Recolhamos nossos equipamentos subaquáticos, pois nesse dado tempo histórico, nossa nave sai das profundezas do Oceano Atlântico para ancorar na América, mais precisamente no Brasil onde, em 1549, os Jesuítas criam suas primeiras escolas, queridos viajantes, sem nem perguntar aos que a estas terras lhes tinham pertença, se eles desejavam escola, ou se já não tinham suas próprias maneiras de ensinar e aprender.

Que triste momento foi aquele! E, nos interrogamos: se refletirmos objetivamente, hoje não continua acontecendo a mesma coisa? Ainda somos obrigados legalmente a ir à escola e cada vez mais cedo? Voltando no tempo, reencontramos um amigo a quem gostamos muito de ouvir, o poeta Manoel de Barros

(2010):

> O menino foi andando na beira do rio E achou uma voz sem boca. A voz era azul. Difícil foi achar a boca que falasse azul. Tinha um índio terena que diz que falava azul. Mas ele morava longe. Era na beira de um rio que era longe. Mas o índio só aparecia de tarde. O menino achou o índio e a boca era bem normal. Só que o índio usava um apito de chamar perdiz que dava um canto Azul. Era que a perdiz atendia ao chamado Pela cor e não pelo canto. A perdiz atendia pelo azul (BARROS, 2013 p. 466).

Nosso amigo Manoel de Barros nos contou que eles aprendiam com as águas, com o canto dos pássaros, que sabiam pela cor do céu, como seria cada estação, que suas aldeias carregavam de sentido cada aprendizagem, que a cor era, para eles, a linguagem sagrada de seus rituais e festas e que sua escola era ao ar livre em meio às matas, mas de repente tudo mudou!

- Queridos viajantes, fico feliz que desejam me ouvir porque, geralmente, a história me silencia. Sim, já tínhamos nossa própria escola, nossas aulas sobre nosso mundo eram vividas no respeito ao tempo da mãe natureza. Retirávamos dela nosso sustento e tínhamos, por ela, todo o respeito do mundo, tínhamos nossa fé, nossas crenças. Mas alguém, sem nos pedir permissão, foi logo mudando tudo, querendo nos doutrinar nos impuseram que o jeito correto de viver era o deles, não o nosso. Não entendemos nada. Como pode ser mais correto se nos aprisiona? Se exploram vorazmente nossos rios e matas? Se carregam nossas riquezas para construírem suas igrejas douradas?

Falar com nosso amigo da voz azul nos esclareceu muito. Compreendemos que o *Ratio Studiorum* (1549) foi um instrumento disciplinador, de autoridade unilateral que desconsiderou, totalmente, a cultura de um povo. Esta ideia de escola moderna, voltada para a produção de riquezas e tecnologias, continua intensamente viva na sociedade atual.

Estamos, portanto, queridos viajantes, imbricados em universos paralelos e conflituosos, como se olhássemos, de pronto, para as ruinas de uma escola em construção. De um lado, temos os catadores de aurora, numa constante renascença esperançosa de cada aurora. De outro, temos esta miragem, que nos embriaga, de teres e fazeres perfumados e maquiados de um ser e ter e não de um ser que está-sendo.

Espera aí tempo, há algo fora da ordem, que cicatrizes o tempo industrial nos imprimiu? Quais quimeras nos deseja impor? Mas os convidamos, queridos viajantes,

a guardar nossos equipamentos subaquáticos e acionar nossas bicicletas, para adentrarmos nesta terra de crises e contradições e, numa luta de pedalar contra o tempo, partirmos soltando as amarras e, ao olharmos para as vezes em que perdemos as mesmas batalhas, encontrarmos pistas de outras paragens possíveis.

2.2 – RUÍNAS DE UMA ESCOLA EM CONSTRUÇÃO

Quando nada parecer ser ou dar sentido de ser, neste tempo vivido de amnésia coletiva, recorremos às artes, às canções, às poesias, num anseio de que a pintura do artista, o verso do poeta ou o devaneio do músico, nos sirvam de força para atravessar a crise educacional, sem tirar os olhos de nosso horizonte de partida e do encanto pelo infinito. Afinal, há uma crise não somente humana, educacional ou social, mas uma crise profunda do sentido ontológico de ser. Uma crise ética, estética, pessoal e social. Contudo, há também, a bordo de nossa nave inventada, um desejo vivo de, constantemente, manter o exercício de construir e reconstruir esperanças, de cantar versos, escrever poemas, de um ir-sendo Heideggeriano como caminho para vencermos essa crise de sentido que nos atravessa por inteiro.

É importante ressaltar que a crise não é apenas local, mas é abrangente e, especialmente pensando no Brasil, a crise educacional é uma crise política e social. A educação vem se tornando um instrumento comercial e político, o que a impede de alçar voos para outros horizontes. Constantemente, é atingida, desmontada, tem suas conquistas encolhidas e é submetida a um silêncio imposto e velado que lhe tira o ar, mas, respirem, queridos viajantes, e busquemos oxigênio pedalando ao ar livre. Como sobreviventes, miramos o sonho de outra educação em movimento, afinal, concordamos com a canção de Jorge Drexler, (2017): “Se queres que algo morra, deixe-o quieto”[11].

Conviver no caos, ser em grupo é o desafiador movimento que nos propomos a pensar, considerando com Bachelard (2002), que o medo, o caos e o tropeço são momentos de aprendizagem. Uma crise pode ser, também, um movimento de mudança de rumo, de esperançar outros tempos.

A realidade de nossas escolas é marcada pelas fragilidades de um currículo que disciplinariza, fragmenta, desconecta os catadores de aurora de suas vivências, dando privilégio ao conteúdo. Partindo dessa consideração é que pretendemos

[11] Canção: Movimiento de Jorge Drexler.

apresentar o horizonte ontológico como uma perspectiva hermenêutica de compreensão de nossas experiências na escola. Que lembranças temos da escola? Que possibilidades encontramos para ser na escola? Daí emerge a necessidade de elaborar fundamentos para a base de um Currículo Ontológico que permita à criança/ jovem serem em plenitude. Para refletirmos sobre a crise ora vivida escolhemos adentrar com nossa nave na densa noturnidade[12] de Bachelard, pensando sobre a imaginação, por consideramos que ela, com seus desdobramentos compreensivos, nos permita abrir clareiras de uma outra educação.

A proposta de Bachelard se conecta ao pensarmos uma filosofia de imaginação criativa, a partir da qual seria possível o florescer de uma educação criativa, em movimento, no sentido de não pensar uma concepção do que é a imaginação, nem pensar que, respondendo a esta pergunta, (como deseja a filosofia), suas caracterizações seriam assunto a *posteriori* ou menos importante, mas uma escola que se mantenha ocupada em pensar a função de imaginar. Portanto, queridos viajantes, em nosso encontro com Bachelard perguntamos-lhe: O que é a imaginação? E nosso mestre nos disse:

- “Não sei o que ela é, mas sei que é criadora. Dinâmica, cósmica” É a infância um “universo ilustrado com as cores de infância” (BACHELARD, 2009, p.112).

Para Bachelard, a pergunta talvez, se assim pudéssemos dizer seria esta: Como é a atividade criativa? Uma ontologia criadora se atém no “como é” e não, simplesmente, no “é”. Como é dinâmica, movimenta-se e colocando os predicados cuidadosamente em movimento, temos a hermenêutica da imaginação criadora proposta por Bachelard, visto que, dinâmica, cósmica, aberta, são predicados elaborados para fundamentar, no sentido de dar sustentação a sua hermenêutica.

Encontramos, obviamente, alguns obstáculos hermenêuticos na leitura e, essencialmente, na compreensão do que escreve Bachelard, pois seu pensamento está no escrevendo, no processo da sua escrita, o que nos posiciona como leitores na captura do vento, com captadores querendo pegar o vento pelo rabo. Então entramos na imaginação de Barros (2008):

> Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento — mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e

[12] Ao longo de sua denominada vertente noturna, o autor apresentou sua relevante contribuição para a reflexão sobre a imaginação, em sua significância antropológica e estética.

> não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação... Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo — o Alberto Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber (BARROS, 2008, p.45).

Quando pensamos ter compreendido a imaginação, ela nos escapa numa rajada de vento e o que pensávamos ter alcançado, já não é mais. Seu texto, mestre Bachelard, é um texto carregado de sentido. Compreendê-lo é o mesmo que capturar o vento: quando pensamos tê-lo feito, ele desaparece, invisível. Ocorre que sua escrita se dá no Escrevendo, como o ser de Heidegger se dá no Sendo; ambos atravessados pela história vivida.

Pensar a crise educacional, com as lentes da imaginação Bachelardiana e da Ontologia do vazio Heideggeriano, são miragens de captura do vento, são fendas para que, esquivando-nos como água, com ouvidos atentos, possamos ir tateando a terra, sentindo o vento no rosto, vendo o reflexo de nós mesmos na chama da vela, para encontrarmos uma ontologia de uma educação criativa, centrada na relação com a natureza, com os seres que coabitam nosso Cosmos, e nas artes estéticas de uma educação com outro desenho, outras notas de canções mais livres, outros tons de diversidades.

Logo, a estética Bachelardiana tem morada na desconcepção, compreendida como o que se movimenta, se armazena como memória dinâmica e não como depósito de sentido único, dando base para os múltiplos sentidos e não se fechando em uma única certeza.

Para nos aproximarmos, ainda que de maneira sempre inacabada, do horizonte de um Currículo Ontológico, entendido como um currículo que se sustenta em três matizes intrinsicamente interligados: a) Os princípios da Educação Ambiental, b) Da Pedagogia Montessori[13] em sua reverência a inter-relação entre os quatro elementos fundantes da vida como fundantes do currículo e da educação para a vida, perspectiva que se funde aos elementos Bachelardianos, e c) A presença das artes em todas as suas dimensões de manifestação, que nos propomos nesta pesquisa, faz-se necessário darmos um ou alguns passos para trás.

Dessa forma, buscamos pensar sobre como a Educação, ou ainda, mais especificamente, como a história da educação construiu e constrói este campo do

[13] Escolhemos nominar Pedagogia Montessori por considerarmos a filosofia e a metodologia Montessoriana um conjunto indissociável entre seus princípios filosóficos, metodológicos e seus materiais.

saber, que movimentos lhe dão sustentação, que mudanças sociais, culturais e históricas o trouxeram até aqui.

Pensar currículo sem pensar e contextualizar a educação seria, em primeira instância, um estudo sem expressão de sentido, o que não contribuiria para a aproximação ontológica que pretendemos e que nos desafiamos empreender nesta viagem-pesquisa. Acionamos os equipamentos de nossa nave inventada para viajarmos, mar adentro, desde a antiguidade até nossos dias, buscando compreender os processos que compõem a educação enquanto lugar onde múltiplas relações se estabelecem.

A história da educação é constituída por muitas histórias que se entrecruzam, ora dialogando entre si, ora se ampliando e interagindo, ou ainda se contrapondo, mas todas estas histórias constituem este complexo, dinâmico e não linear movimento da educação. Se nos fosse necessário atribuir caracterizações, ainda que proximais, sobre a educação, poderíamos pensar que a educação e sua, ou suas histórias, são atravessadas por tradições de pesquisa, por políticas públicas, por contextos culturais e históricos que, em diferentes períodos históricos, se constituíram de maneiras distintas e, por fim, por um imaginário pessoal e coletivo, que se faz influente na história da educação e para a História da Educação.

Poderíamos perguntar, queridos viajantes: E a História da Educação? Na tentativa de responder a essa questão, trilharemos os territórios do mundo, buscando indícios desta história da educação, para então, num movimento cauteloso, delinearmos os momentos, os contextos sociais, culturais e políticos que desenharam e desenham este campo do saber. Nosso navegar pelo mar denso e revolto, inicia-se na Antiguidade e percorre o mundo até chegarmos aqui. Nos infográficos, abaixo, destacamos a História da Educação ressaltando os períodos históricos, suas contextualizações e desdobramentos, desde a Antiguidade até nossos dias, como se vê da Figura 6:

Figura 6: A história da educação

ESCOLA NOVA

Educação integral e ativa; As atividades são centradas nos alunos, tendo em vista a estimulação da iniciativa. Escolas de métodos ativos: Montessori e Decroly .

PSICOLOGIA: O BEHAVIORISMO

O método dessa corrente privilegia os procedimentos que levam em conta a exterioridade do comportamento, seus pressupostos da orientação tecnicista da educação.

DEWEY E A ESCOLA PROGRESSIVA

O fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar-lhe condições para que resolva por si própria os seus problemas

TEORIA SOCIALISTA – GRAMSCI

A educação proposta por ele está centrada no valor do trabalho e na tarefa de superar as dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, entre cultura erudita e cultura popular.

TEORIAS PROGRESSISTAS – SNYDERS

Contra as pedagogias não-diretivas, defende o papel do professor, a quem atribui uma função política.

TEORIAS ANTIAUTORITÁRIAS – CARL ROGERS

O ato educativo é essencialmente relacional e não individual.

TEORIAS INTERACIONISTAS

Piaget – à medida que a influência do meio altera o equilíbrio, a inteligência, que exerce função adaptativa por excelência, restabelece a auto-regulação.

HISTÓRICO CULTURAL

Vygotshy – Ao analisar os fenômenos da linguagem e do pensamento, busca compreendê-los dentro do processo sócio-histórico como "internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas".

BRASIL

PAULO FREIRE: Considera que o conhecer não pode ser um ato de "doação" do educador ao educando, mas um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido.

HISTÓRICO-CRÍTICA

Se insere na tentativa de reverter o quadro de desorganização que torna uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e, portanto, de seletividade. educação.

A EDUCAÇÃO NO TERCEIRO MILÊNIO

EDUCAÇÕES

Fonte: Elaborada pela autora

Considerando esta linha do tempo, onde o Currículo Ontológico teria seu início? A partir do quê? Que curiosidade ou necessidade epistemológica fez esta ontologia curricular emergir e tomar uma forma flexível? Acreditamos que seu início advém do movimento da escola nova que, de tão intenso e forte é considerado ainda sem precedentes na história da educação. Foi um movimento fortemente comprometido em questionar os padrões estabelecidos pelos movimentos educacionais que o antecederam e que com este, compartilharam o tempo histórico.

Dessa forma, é possível, queridos viajantes, responder, ainda que de maneira parcial, as questões que permeiam a história da educação, compreendendo as múltiplas alternâncias de mudança que ocorreram ao longo do processo histórico que envolve suas teorias, sistemas, métodos e contextos subjetivos pertencentes a cada contexto social e cultural dos distintos períodos históricos, atravessados no interior desta arte denominada educação.

A arte de educar é, como toda ciência, é afetada por influências externas, pelas culturas, relações de poder, relações com a infância e os distanciamentos de conceitos pensados por diferentes pensadores, em distintos contextos que, em larga medida, se manifestaram como condutores históricos da educação, sendo exercidos ora pelo estado, ora pela igreja e pelas instituições, considerando e selecionando o que, o para que e os porquês da educação.

Percorrendo este campo minado por diferentes interesses e conflitos, encontramos no interior da ação educativa; e no exterior desta arte, modificações que tendem atender às demandas políticas de poder e de controle do que pode ou não pode a educação. Esta tensão segue através da linha do tempo histórico, desde a Antiguidade até nossos dias, fazendo desta arte um imã que atrai, para si, uma multiplicidade de teorias e tendências que tornam este campo carregado de conflituosos diálogos e tensões.

Mergulhar no estado da arte da educação é, por certo, adentrar nos porões dos mosteiros, escutar os discursos, estar atenta às mudanças das sociedades através dos tempos, uma vez que as tendências educacionais, quase sempre, são decorrentes do momento histórico. É difícil dizer quando começou este processo de educar.

O mais importante, talvez, seja considerarmos, queridos viajantes, que o ato de educar sempre existiu desde os primórdios da vida humana, quando os mais velhos iniciavam os mais jovens na vivência da comunidade, dando-lhes instruções sobre

como agir e como sobreviver diante de cada situação.

Inicialmente, destacaremos a Grécia Antiga, o denominado período clássico, considerando os séculos IV e V a.C, um tempo interessante, cujos vestígios encontramos até hoje em nossa sociedade. Naquela época, não existia uma monarquia central. A Grécia viva separada em cidades-estados autônomas e existia o conceito de democracia. Os cidadãos votavam, elegiam e decidiam o que consideravam melhor. Dessa forma, o pensamento educacional não era diferente, existindo a possibilidade do debate e do diálogo.

Como fruto desta circunstancia social e histórica, temos Sócrates e sua Maiêutica (o método maiêutico é considerando um método dialético de educação), entendida como a arte de 'parir' ideias, no sentido de não dar respostas, mas de, através das perguntas, gerar um debate, um diálogo de ideias, de sorte que, por si mesmo, o aluno, encontraria respostas a seus questionamentos.

Sócrates não registrou seus ensinamentos, nem constituiu uma escola onde fosse possível aprender seu método, mas seu discípulo Platão o fez, criando a "Academia de Platão"'. Quando, hoje, utilizamos o termo academia ou acadêmico estamos retornando à originária denominação de Platão, dada há mais de 2000 mil anos. No curso desse movimento histórico da Antiguidade, encontramos Aristóteles (384 a.C - 322 a.C) que criou sua escola e seu método de ensinar, ao qual denominou de Peripatético em razão do hábito do filósofo de ensinar ao ar livre, caminhando enquanto lia e dava preleções, por sob os portais cobertos do Liceu, conhecidos como "perípatoi", ou sob as árvores que o cercavam.

Num segundo de pausa histórica, queridos viajantes, olhando da janela de nossa nave inventada, questionamos se o tempo, em certa medida, não nos fez retroceder e indagamos: Que lugar de fala temos, hoje, em nossas escolas, para o debate, para o diálogo? Que silenciamentos nos quer impor um governo 'democrático' carregado de preconceitos, capitalismos, desinteresse pelo outro? Que guardamos dos gregos?

Pronto, está dada a questão. Os silenciados não dialogam? Pensamos que, se Platão estivesse aqui, nos diria que resistir é preciso e manter as mãos dadas é primordial. Mais ainda, que ao longo do tempo, os pensadores são, por vezes, encurralados, cerceados, mas não calados. Que tempo é este no qual vivemos?

É curioso, senão desesperador, pensar que, numa Grécia tão antiga, a democracia fosse tão mais evidente do que neste tempo nosso vivido, e pensar ainda

que, embora os tempos sejam outros, a nossa democracia também agoniza. Não se trata, aqui, de realizar comparativos, mas apenas e somente, referenciar a democracia e sua dinâmica. É da Grécia que também trazemos o conceito de cidadania, outro que nos parece ter sido reeditado, hoje, no fabuloso 2019[14]. A verdade é que a história se repete, segundo Marx (2012) ‘ A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa’, pois também na Grécia a democracia perdeu o domínio Macedônico (359 a.C), quando a Invasão Romana (146 a.C) e o Império Romano (27 a.C), impuseram o fim da democracia Grega. Então, assiste-se, ainda a existência de senados e centralidade de poder, até que Júlio Cezar inicia sua ditadura e a democracia entra em extinção. Qualquer semelhança com 2019 vamos considerar como uma não coincidência.

Ainda mergulhados nas águas, de dentro de nossa nave inventada começamos a ouvir, ao longe, o badalar dos sinos, e perguntamos: Que som é este? É amigos, o som do nascer de um novo centro de poder. Com os Romanos, a partir do século IV, a igreja emerge como novo centro de poder. E a educação? Bem, a educação passa a ser um direito apenas para os seletos.

Os livros são poderosas armas de determinação de vida e morte, aos que, teimosos e não rendidos à obediência cega de um Deus que vigia, pune e castiga, adentram, escondidos, na calada da noite, e buscam pelo conhecimento. Ao saber é designada a morte. Vive-se uma educação extremamente elitista. Os filhos dos senhores feudais são educados por religiosos e sabem ler e escrever. Os servos não têm acesso à educação e nem as mulheres. Mesmo as da elite, muito raramente.

Nesta Idade Média, a filosofia Escolástica (vertente da filosofia medieval) surge na Europa, no século IX, e permanece dominante até por volta do século XVI, tendo em Tomás de Aquino um dos seus maiores representantes. Ele estabelece uma educação, que prioriza a aprendizagem, dividida em: Trivium: gramática, retórica e dialética e Quadrivium: aritmética, geometria, astronomia e música. Nesse período, assistimos também, ao nascimento de outro conceito que perdura até nossos dias.

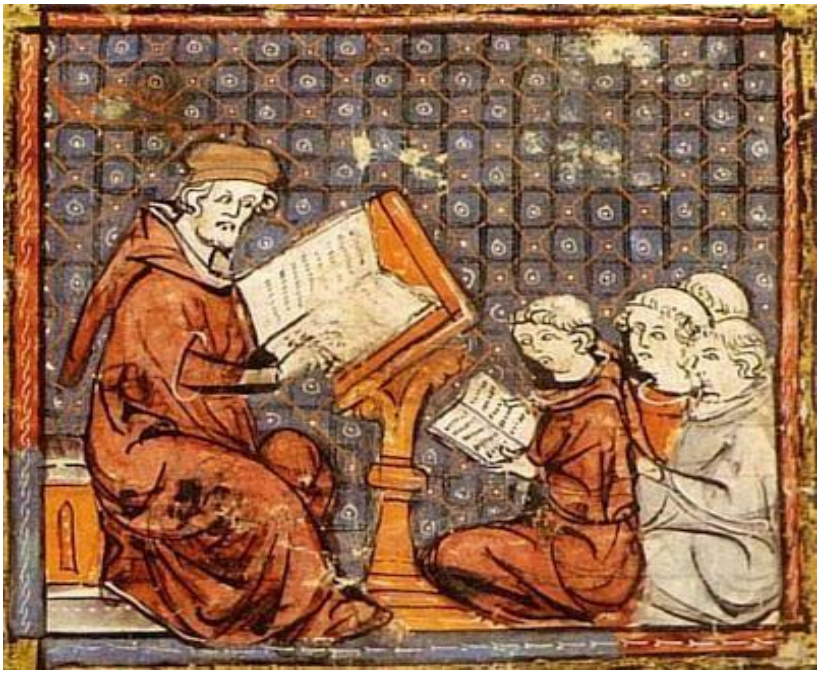
Trata-se do termo: ESCOLA, derivado de Escolástica, corrente que ainda influencia muito as estruturas das catedrais e universidades de nosso tempo. O conhecimento continua a ser algo de acesso controlado, surgindo então o método

[14] Ano em que o Brasil vive um cenário político e social demarcado pela insegurança quanto a seu futuro, marcado por uma eleição presidencial cercada de conflitos ideológicos, reacendendo-se uma preocupante onda de preconceitos e ameaças de encolhimentos dos direitos adquiridos por trabalhadores durante décadas de lutas.

Escolástico em que o professor fala e os alunos ouvem. Não há diálogo. Um bom exemplo deste período é o filme 'O nome da Rosa[15], que retrata, como a arte é capaz de representar a realidade, tão profundamente, que até parece ficção. No enredo, as páginas dos livros de Platão são envenenadas, e todos os que, às escondidas, buscam ler, são sumariamente sentenciados à morte.

A Figura 7, a seguir, dá uma ideia de como se desenvolvia uma aula, na Idade Média:

Figura 7: Aula na Idade Média



Fonte: Acervo da autora.

Com o findar da Idade Média, surge a Idade Moderna, porém muito da Escolástica permanece com força total e temos, em Inácio de Loyola, a representação do Ensino Jesuítico, centrado no *Ratio Studiorium* (1599) e privilegiando, primeiramente, as letras latinas e gregas, depois as ciências. Talvez seja o *Ratio Studiorium* o primeiro documento formal a conter uma metodologia do como e do quê ensinar.

Atualmente, temos ainda muito dessa matriz do século XVI que fragmenta as disciplinas, estabelece prioridades e importância sobre o que estudar primeiro,

[15] O filme "O Nome da Rosa", cujos fatos se passam num mosteiro beneditino, em 1327, foi lançado em 1986. Dirigido por Jean-Jacques Arnaud (que também conduziu "Sete Anos no Tibet"), foi baseado num romance histórico do escritor italiano Umberto Eco.

dominando o nosso ensino em grande parte. Adentrando ao século XVII, encontramos com Descartes (1596-1650) e seu ‘Paradigma Cartesiano’ que permanece como base de nosso tão discutido Currículo.

Mas a história é dinâmica e modifica-se em cada contexto social. Por essa razão, enquanto na Europa, os livros são escondidos e controlados, os árabes leem os filósofos. Um exemplo desse fato é a criação, em 859 d.C., da Universidade de Karueein, no Marrocos. Para entendermos, queridos viajantes, o quão distintas são as histórias da mesma educação em distintos locais geográficos e culturais, novamente recorremos à arte, destacando o filme ‘The Physician’, do qual se apresenta uma cena, na Figura 8:

Figura 8: Cena do Filme “O Físico”

Fonte: Google (2020)

O filme é uma adaptação do livro Baseado no popular romance homônimo de Noah Gordon, —O Físico e retrata a trajetória de um jovem que decide fazer uma longa e arriscada travessia em busca do conhecimento, e em meados da idade Média vai para Pérsia estudar para tornar-se médico, já que, na Europa, este era privilegio de um seleto grupo. Tendo por mestre Avicena, o filme representa de maneira evidente o avanço do mundo Árabe, o que causará surpresa quando a Europa partiu para as Cruzadas e encontrou tamanho desenvolvimento, a eles desconhecido.

Tem-se aqui neste período não apenas batalhas, mas há também uma intensa troca cultural, uma vez que, através dos intérpretes árabes, os Europeus acessam,

muitos livros até então desconhecidos na Europa, os quais, originalmente escritos em Grego, foram traduzidos antes para o Árabe pois, na Europa, os originais estavam trancafiados nas Igrejas.

E não somente nesse aspecto os Europeus foram surpreendidos pelos árabes. Encontraram uma matemática e uma medicina muito mais avançadas e, ainda, coincidência ou não, é neste período que surgem as primeiras universidades na Europa. Nasce, então, o Renascimento, datado de meados do século XV-XVI, surgindo uma nova estética literária e artística.

A chegada de Vasco da Gama nas Índias, as mudanças substanciais na cultura e na arte, fazem desse período uma base para a Idade Moderna que, de certa forma foi determinada por alguns fatos históricos da época, destacando-se o surgimento da imprensa, a ascensão da burguesia, a diminuição do domínio católico, desencadeado pela reforma protestante de Lutero, a expansão do comercio e o nascer do capitalismo.

O Renascimento é um retorno à Grécia Antiga, como um renascer, o que para a educação é importantíssimo, desde que, aliado à crítica escolástica e o retorno a Grécia, permite que Comenius seja um dos primeiros a criticar o modelo baseado na transmissão de conteúdo, considerando-o ineficiente. Nasce, então, a "Didática Magna" (1638)[16], sob a bandeira de ser tão grandiosa quando as múltiplas descobertas de um mundo igualmente grande que saltava aos olhos no período. Comenius dedicou sua vida a essa obra na qual realiza uma sistemática que vai desde as ações educativas até o cotidiano da sala de aula.

No século XVIII, irrompe o Iluminismo representando um pensar que não mais responde às ordens da igreja, mas instaura a liberdade de pensamento, dando espaço à essência do ser. É Emmanuel Kant (1724-1804) quem aborda essa questão da autonomia do ser. O filosofo, autor de "A Crítica da Razão Pura", defende que a educação é um processo formativo e depende da motivação e da deliberação. Nesse sentido, o ser humano é um ser aberto à autonomia, único ser capaz de ser ensinado, de maneira que possa, através da educação, atingir a maioridade[17].

O pensamento de Kant se faz presente nos ideários de muitos outros educadores *a posteriori* de sua ideia de o educando fazer uso de sua liberdade.

---

[16] Didactica Magna, marca o início da sistematização da pedagogia e da didática no Ocidente.

[17] Em Kant, os conceitos de maioridade e menoridade designam a Menoridade, como a incapacidade de o ser humano fazer o uso de sua própria razão, enquanto, na Maioridade, o indivíduo conseguiria pensar por si só, assim como fazer escolhas através do uso de sua razão.

Nessa mesma linha, como já dialogamos, queridos viajantes, apresenta-se Rousseau (1712-1778), expondo, em seu Emilio, uma educação que constrói, cujo conceito torna-se o alicerce para as teorias educacionais de base construtivista, que priorizam a construção do aluno. Saindo da didática de Kant e do ideário de Rousseau, essa ideia libertária apresentada na educação pelos ideários de Kant e Rousseau, despertando um dos temas mais fascinantes da Revolução Francesa que é a questão da Educação Popular mostra à política e à Revolução Francesa (1789), a possibilidade de reação diante do absolutismo das ideias.

Esse entendimento de que todos e todas, independentemente de condição social, credo ou raça devem ter acesso à educação, é um legado da Revolução Francesa que, ainda hoje, é uma demarcação da luta pelo acesso ao saber. E chegar a ela, queridos viajantes, não tem sido um processo natural, democrático e ameno, mas, ao contrário, se constitui num campo minado de lutas, onde se conquista, se retrocede, se avança e se perde a cada novo ciclo de poder. Mas, talvez, um dos maiores ganhos de que temos registro, em nossa história recente da educação, seja a Proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, e reafirmado em 1793 na Declaração dos Direitos Humanos em seu artigo 22[18].

Adentramos aos séculos XIX e XX e surge uma série de pensadores, com novas ideias sobre os modelos pedagógicos. John Dewey defende que cabe ao professor vincular o desenvolvimento teórico ao foco de interesse do aluno. Para ele, a educação é um espaço de experiência que amplia as habilidades do educando. Após Dewey, nessa mesma perspectiva, surgem vários outros educadores conhecidos como teóricos do ativismo, defendendo a autonomia dos alunos e apresentando conceitos inovadores à educação, destacando-se o movimento da ‘Escola Nova‘, destinado a trazer à tona, os fundamentos filosóficos e científicos da educação, numa nítida oposição à escola tradicional.

Apresentamos, queridos viajantes, apenas alguns desses importantes teóricos e educadores que, num movimento até hoje sem precedente na História da Educação, propuseram uma inversão do papel de dominação do professor, da hierarquia das classes de aula, incluindo até a disposição dos mobiliários das salas de aula.

Dentre os educadores anteriormente elencados, ainda destacamos: Jean-

[18] Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

Ovide Decroly (1871-1932); defendendo a ideia de que conhecer a criança permite um processo de individualização. Edouard Claparède (1873-1940) para quem a escola pode ser um espaço onde a criança é respeitada. Maria Montessori (1870-1952) trazendo para a educação, a valiosa contribuição de pensar a escola como um lugar de liberdade que, segundo ela, não significa espontaneísmo, mas uma clara noção de respeito ao outro e à natureza; de individualidade, por considerar que cada criança se desenvolve a seu tempo; de responsabilidade, que torna a criança e o jovem, administradores de seu próprio tempo e de suas maneiras individuais de aprendizagem.

Montessori dá importância ao ambiente preparado, por acreditar que o acesso às múltiplas possibilidades concretas de materiais, pode permitir o desenvolvimento integral do ser. Queridos viajantes desta viagem-pesquisa, em breve, nos encontraremos novamente com este grupo do movimento da escola nova, afinal, a história é cíclica, e, de tempos em tempos, as revoluções são fundantes da vida.

Aqui no Brasil temos um grupo de educadores que laboram inspirados nesse movimento que considera a educação em sua trajetória histórica, destacando-se, queridos viajantes, neste período: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros, que escrevem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) propondo uma ruptura com a educação tradicional.

Mesmo recentemente encontramos nesse clima de resistência e re-existência da educação e da escola, educadores como Paulo Freire (1924-1998), um dos mais representativos nomes da história da Educação brasileira e mundial. Ele defendia uma educação como prática de liberdade, uma educação não bancária, que permitisse a formação da consciência e a superação dos oprimidos, uma educação que prezasse pela boniteza, que não matasse a capacidade criadora do aluno. Para Freire, o professor que pensa deixa transparecer, aos educandos, que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de conhecer este mundo (FREIRE, 1996, p. 14.).

Queridos viajantes, em nossa viagem, através da história da educação, o convite que nos parece mais adequado, neste dado instante, é o retorno à Grécia, a Heráclito de Éfeso (540 a.C- 470 a.C), compreendendo que nada dura, exceto as mudanças; e que, em meio às múltiplas crises, retrocessos e encolhimentos vividos em nossa história recente, num movimento coletivo e apoiado nos educadores da Escola nova, é possível propor um currículo e uma escola que pensem coletivamente,

que repensem os modos de sermos e estarmos nas escolas, os modos como nos relacionamos com a natureza, com os outros e conosco mesmo, considerando que viver é este movimento de empates e de encontros, de buscas contínuas de outras paragens para nossa nave inventada.

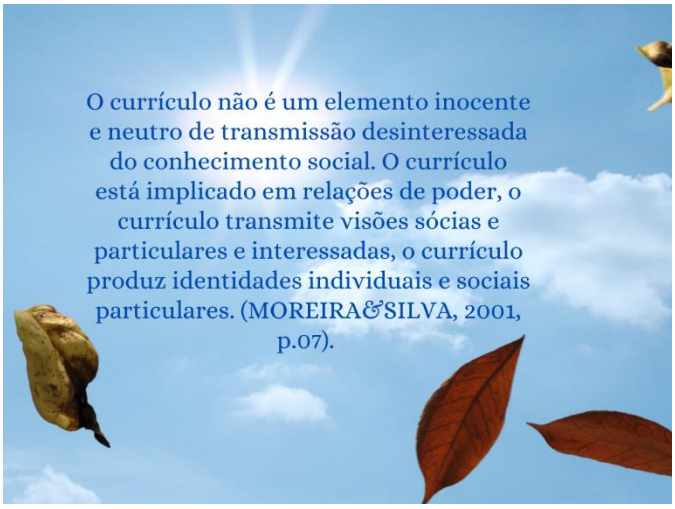
Considerando que a História da Educação se alinha a um determinado momento histórico, partimos na direção a pensar o Currículo para, posteriormente, deixarmos clara, ou o mais próximo possível dessa clareza, a pretensão desta viagem-pesquisa que reside em compreender outro currículo possível, tendo em mente o momento histórico, social e cultural ao qual pertencemos.

Capítulo III

Eu queria pegar na bunda do vento.
O pai disse que vento não tem bunda. Pelo que ficamos frustrados. Mas o pai apoiava a nossa maneira de desver o mundo que era nossa maneira de sair do enfado. A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação.
Barros, 2010

AS MARCAS DO CURRÍCULO

III – AS MARCAS DO CURRÍCULO



Queridos viajantes, nesta etapa da nossa viagem, nossa nave sai da água e adentra a estrada de chão batido. Afinal, é no chão da escola, na realidade vivida em cada sala e escola do mundo, que se constitui e compõe um currículo. Para esta discussão nos valer como impulso de continuidade, urge pensar no movimento histórico realizado em cada lugar-mundo, permitindo que o acontecimento do currículo possa ser visualizado de maneira que fique evidente sua percepção cultural em cada lugar. Destacamos, assim, alguns importantes fatos e momentos históricos que, em certa medida, ou quase que totalmente, determinaram e determinam o currículo.

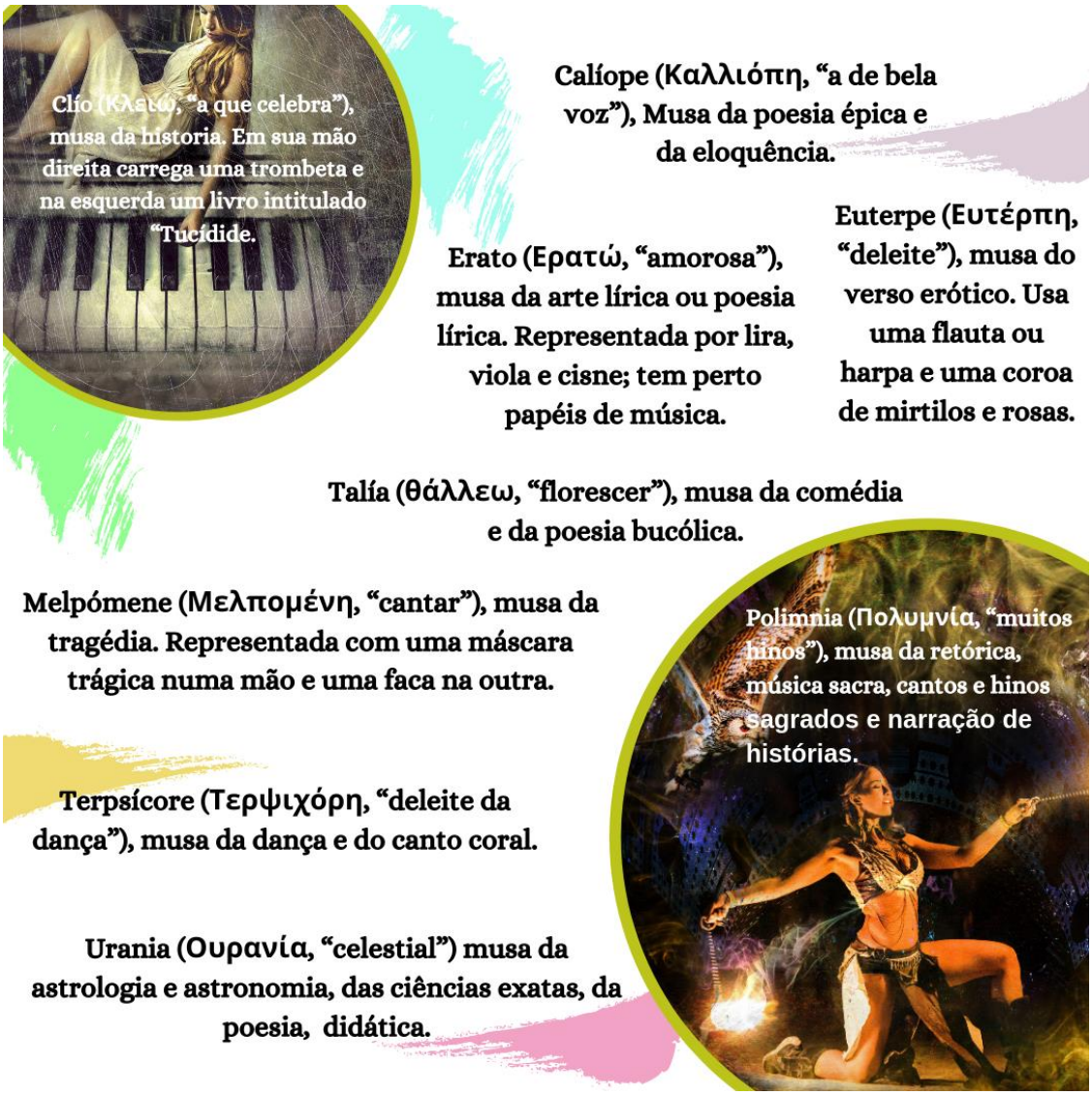
Figura 9: As nove musas

Fonte: Google (2020).

Como já viajamos a Grécia, é também lá, em seu chão, que buscamos

indicativos da existência de uma atribuição de responsabilidade por cuidar ou ‘guardar saberes ‘. Esta evidência se ancora na mitologia Grega, através das nove musas filhas de Zeus[19], responsáveis por inspirar o desenvolvimento artístico e científico. Assim, a primeira noção de currículo foi determinada pelas artes. Vamos conhecer essas musas na Figura 10? Descobrir o que cada uma delas representava na mitologia?

Figura 10: As nove musas, filhas de Zeus e Mnemósine



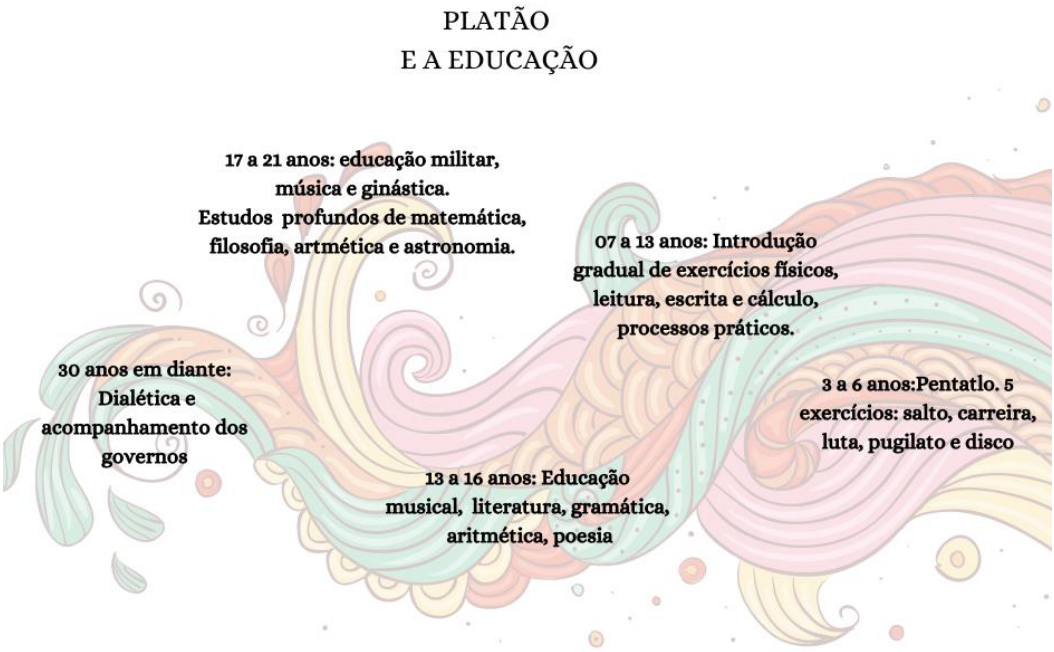
Fonte: Acervo da autora.

Para os Gregos, ouvir as Musas era essencialmente ouvir a divindade, ouvir o mundo. Em sua obra “A República e as Leis”, Platão também nos deixa indicativos

[19] Segundo a mitologia grega, depois da derrota dos Titãs, pelos olimpianos, foi solicitada a Zeus a criação de personagens que fossem responsáveis por cantar, eternamente, a vitória obtida. Foi então que Zeus teve nove filhas com Mnemósine, a deusa da memória.

nessa perspectiva, ao apresentar uma base de formação, para ambos os sexos, composto por jogos, fábulas, leitura, escrita e outros indicativos, distribuídos por distintas idades, indo dos 03 aos 20 anos. “A República”, escrita entre 380 a 370 a.C. especificamente no Livro VII, no diálogo em que interage com Glauco, Platão estabelece um complexo movimento de composição educacional, tendo em vista, a formação do cidadão completo, como se retrata na Figura 11, seguinte:

Figura 11: Platão e a Educação



Fonte: Elaborada pela autora.

Continuando nossa viagem, chegamos aos Sofistas para quem a noção de currículo se forma com base no objetivo de desenvolver a capacidade de bem falar, ou seja, organizava-se em função da habilidade oratória, para formar mestres na retórica. Esse movimento é especialmente responsável pelo início do humanismo do qual destacamos dois momentos:

1º - O Sofístico: artes com finalidades práticas, gramática, aritmética, astronomia. No diálogo com Protágoras, assim como no Mito de Prometeu, fica evidenciado que todas essas habilidades balizam a ideia da arte da palavra. Assim, ensinar a bem falar é fundamental para uma finalidade maior: o conhecimento.

2º - A Retórica: a arte da retórica seria o compromisso com a verdade e a justiça. Para Cícero e Quintiliano, a retórica era a finalidade da educação.

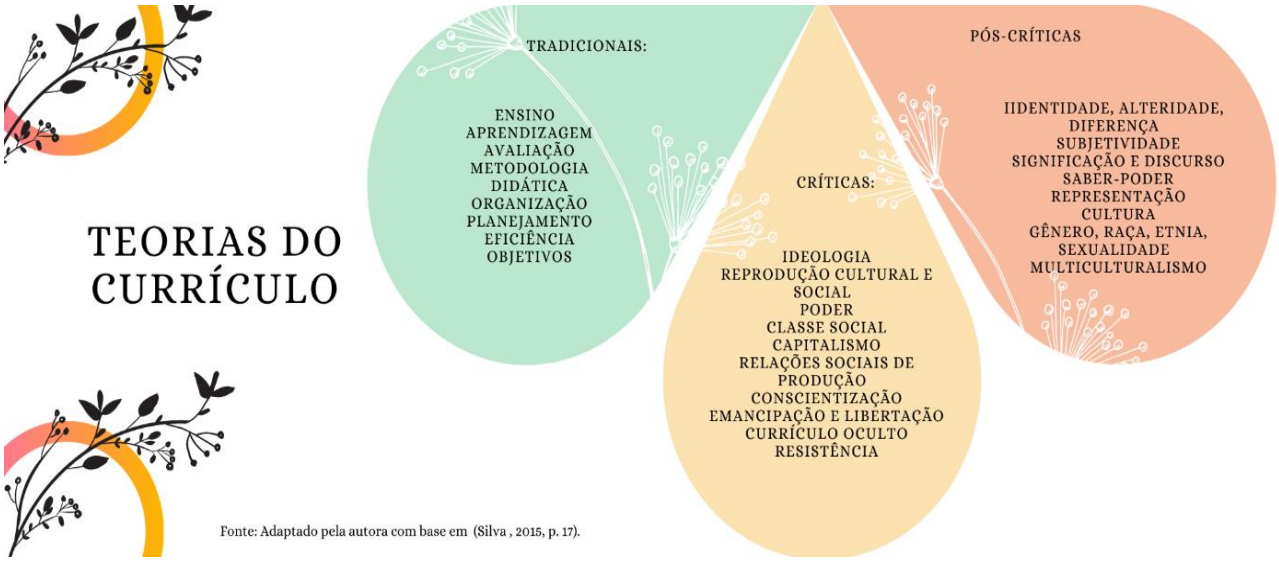
Incorporando-se elementos da filosofia, começa a ideia da Humanitas, considerando que saber escrever e saber falar são próprios do humano. Logo, ter retórica é humanizar-se. A introdução da filosofia, como finalidade maior da educação, e a noção de um currículo nela focado, foram magistralmente estabelecidas por Platão. Nenhum pensador, antes dele, pensou a escola com esta noção de currículo e, mais ainda, com a uma abertura indistinta à participação de homens e mulheres.

Outro indicativo importante acerca do currículo é o que escolhemos designar, aqui, como Currículo das Sete Artes Liberais, vigente até o final da Idade Média, como um indício do que, posteriormente, denominou-se de Currículo, o Trivium: gramática, retórica e dialética e o Quadrivium: aritmética, geometria, astronomia e música. As Sete Artes Liberais ganham voz e apresentam a síntese do conhecimento antigo sobre gramática, dialética, retórica, geometria e astronomia e se mantém pela imposição de um conhecer mediado pela fé e pelo iluminismo.

Esse currículo começou a modificar-se no final da Idade Média, de modo a alcançar as transformações que o século XVII iria concretizar, mas, o currículo, como o conhecemos hoje, data da virada do século XIX para o XX, deste nosso tempo.

Para além do histórico do currículo e, levando em consideração o caminho feito até aqui, escolhemos pensar suas definições Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas, retratadas na Figura 12:

Figura 12: Teorias do Currículo



Fonte: Elaborada pela autora.

No currículo tradicional aprender “consiste em adquirir informações que preparem o sujeito, intelectual e moralmente, para adaptar-se à sociedade” (EYNG,

2007, p.119). Assim, prega ensinar conteúdos e medir esta aprendizagem de forma sistematizada, elaborando um planejamento do que será estudado.

De acordo com Silva;

> As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...]. (SILVA 2009, p. 23-24).

Essa forma de pensamento curricular predomina até meados de 1960, quando surgem as concepções críticas de currículo. Para esse mesmo autor,

> As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (SILVA, 2009, p. 29-30).

As referidas concepções promovem uma revisão de vários aspectos socioculturais, de maneira que se encontra na direção contrária às teorias tradicionais, por preocupar-se com as injustiças e desigualdades sociais. A teoria crítica de enfoque considera, em suas bases de discussão, acerca do conceito e da ação curricular, as ideias da teoria dialético-crítica de Karl Marx (1818-1883).

Insatisfeitos com o posicionamento excludente exercido pela escola, esses teóricos críticos se preocupam em promover possibilidades curriculares que se empenhem na diminuição da exclusão e das injustiças sociais e, sobretudo, que permitam o acesso ao conhecimento a todos, indistintamente de classe, raça ou credo. Um representante importantíssimo dessa teoria crítica é o educador brasileiro Paulo Freire que se empenhou em promover uma educação que problematizasse a realidade.

As teorias críticas do currículo consideram que é o currículo oculto que “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (SILVA, 2009, p. 78) e, dessa forma, contribui para a manutenção das ideologias das classes dominantes.

A reconceptualização[20] foi mais um movimento que evidenciou essa insatisfação em relação aos parâmetros tradicionais estabelecidos por Bobbit e Tyler. Suas críticas principais eram que o currículo não poderia ser compreendido somente de maneira mecânica, estática, pré-estabelecida, mas que necessitava encontrar estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica, com vistas a um currículo capaz de considerar as experiências pessoais, subjetivas, levando em consideração a forma pela qual os estudantes elaboram suas próprias vivências.

> Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual, docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2007, p. 40).

Na direção de pensar o currículo a partir da ideia multicultural, temos as teorias pós-críticas que evidenciam as múltiplas diferenças existentes no mundo, considerando que cabe ao currículo, pensar possibilidades que respeitem essas diferenças e promovam valores como respeito, tolerância e convivência. Esse movimento apresenta duas perspectivas de resistência: a Liberal/humanista multiculturalista que valoriza o respeito às diferentes culturas, considerando que "deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade" (SILVA 2009, p. 86) e a perspectiva crítica multiculturalista que, para Silva (2009, p. 89), mais que respeitar as diferenças, um currículo que se pretenda aliado a uma educação diversa, precisa colocar as produções, culturas e saberes das minorias como integrantes do currículo. A partir dessas questões levantadas por Silva (2009), as discussões de gênero e sexo, feminismo e desigualdades são trazidas à baila para o campo do currículo.

Mas o que é, afinal, esse tão discutido currículo?

O enfoque que escolhemos pensar, nesta trajetória de estudo sobre currículo, foi considerar as múltiplas indicações acerca do ensinar. Dessa-forma, podemos dizer que consideramos alguns aspectos históricos, com base na filosofia, para pensar o desenrolar do currículo porque, ao adentrar neste campo minado de incertezas, o que pretendemos é pensar em outra possibilidade de currículo e, por isso, faz-se necessário olhar todos os indícios possíveis aos quais tenhamos alcance. Pensamos

[20] Embora tenham tentado identificar, tanto as teorias marxistas como as teorias ligadas à fenomenologia, com o movimento reconceptualista, os pensadores ligados às ideias marxistas não compactuavam com o aspecto estritamente subjetivo de sua teoria.

que um currículo com direcionamento compreensivo do SER há de considerar a intrínseca relação entre: SER-FAZER-CONVIVER, ou seja, entre currículo e comunidade.

3.1 - AS RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E COMUNIDADE

Competir não produz igualdade. Não há evidência, em nenhum país do mundo, que colocar as escolas para competir entre si, os alunos também competindo e sendo classificados e qualificados por notas representadas numericamente, possa, de alguma maneira, produzir igualdade. As avaliações produzidas e centradas nos números, historicamente não trouxeram, à educação, a possibilidade de evolução. Ao contrário, essa sistemática serviu apenas para produzir um sentimento de distanciamento dos jovens com a escola, e abriu lacunas com graves consequências à saúde mental e física de milhares de crianças e jovens.

Por esta razão nos motivamos, queridos viajantes, a lançar algumas perguntas e destacar alguns fatos, antes de, em tese, pensarmos no currículo, especialmente por compreendermos que esses fatos estão imbricados pela conceituação e ação do currículo que eles o constituem uma vez que 'o contexto conta, principalmente quando pensamos criticamente sobre a educação' (APPLE, 2017, p.13).

Para a compreensão ou para a tentativa dela, acerca deste campo denominado currículo, destacamos, inicialmente, alguns fatos relevantes no cenário mundial sobre educação, os quais, por certo, representam mudanças que colocam em suspenso nosso ideário de democracia. Então, perguntamos: Por que a educação está se transformando em um mercado? Se a educação está posta à venda, como podemos manter nossa identidade de luta pela democracia?

O primeiro fato que destacamos são as investidas dos grupos neoliberais que avançam nas escolas com estratégias mercantilistas da educação, salientando a competição como a detentora da possibilidade do que denomina de 'terra prometida de escolas eficientes e eficazes' (APPLE 2017, p.18). Nessa terra de promessas, os currículos, as estruturas físicas e as gestões estão a serviço de um negócio que fabrica a competição, no anseio de vender sucesso no mercado global. 'Este capital acadêmico que acredita no desempenho das avaliações de medição deixa distante a preocupação imediata com a justiça social, com a solidariedade e com o senso de comunidade'. (APPLE, 2017, p.21),

Esse grupo possui um capital acadêmico, acreditam nas performances, na pesada carga de responsabilização de educadores e educandos por esse desempenho classificatório e eliminatório. Os professores só são bons se mostram evidências bem-sucedidas nos testes aos quais são submetidos os alunos; estes são bons, se seu desempenho alcança os índices desejados e as escolas são boas, se conseguem manter, em seus portfólios, os primeiros classificados nos vestibulares.

Sem esse grupo de gladiadores por classificação, não é possível haver neoliberalismo, nem um processo de avaliação de currículo, uma vez que entendem uma escola como “boa” se os seus alunos se saírem bem nos testes, o que significa que todos devem ensinar a mesma coisa, ou seja, o centro disso é uma guerra epistemológica. Nessa perspectiva, a evidência de um bom ensino, um bom aluno e uma boa escola é escola e algo que um bom teste padronizado revela.

Um segundo fato que consideramos relevante, é o momento crucial e decisivo em que se vive a crise que não é apenas econômica, mas também e sobretudo, uma crise ética, moral, social, política e que abrange as mais diversas áreas e grupos. Este momento de crise vem carregado de tentativas de dominação e instauração de uma não democracia.

Neste contexto, escolhemos pensar a relação currículo-comunidade olhando para a arte surrealista de Dalí (1943) (Figura 13). Esta é uma obra enigmática retratando um momento histórico com um olhar psicanalítico que apresenta um emaranhado de símbolos ali presentes para serem decifrados, ou não. Mas que aqui, em nossa viagem, nos dá amparo para pensamos, sob o olhar da arte, que assim como Dalí retrata o mundo a sua volta, em 1943, em meio à guerra, nós também, inseridos nas inseguranças da educação, retratarmos nosso momento curricular em 2018-2019.

Figura 13: Criança Geopolítica assistindo o nascimento do novo homem

Fonte: Google (2020).

A simbologia de Dalí mostra um ovo do qual sai um braço humano e, do lado de fora, uma mulher junto com uma criança assistem a esse aparente nascimento. Porém, esse nascer é sofrido, e esse ovo, que representa os continentes, sofre profundamente, porque esse ser nasce na América do Norte. Aí está a crítica de Dali, Observando a obra, ao sair do ovo, o homem deforma a Europa, enquanto há uma lágrima na África.

As possibilidades de leitura da obra de Dalí são inúmeras e apenas lançamos algumas delas, escolhidas pela imagem de nossa própria criança geopolítica que assiste este nascer, em forma de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como a criança de Dalí, presenciamos este nascer que esmaga nossas diversidades, desfazendo nossa multiculturalidade, e colocando-nos em alerta, pensativos, imaginando sobre o que poderá eclodir quando essa base nascer e rasgar esse ovo-mundo? O que estará por vir?

O nascimento da BNCC - Base Nacional Comum Curricular é uma forma de violência simbólica à qual nos opomos fortemente, e assim estabelecemos nosso lugar de fala. Esse fato é, sem dúvida, importante para deixarmos evidenciado de qual lado se posiciona um Currículo Ontológico, de base coletiva e de comunidade, de senso do Ser em sua inteireza e singularidade que aqui defendemos, uma vez que nessa base comum, está o capital social dos grupos dominantes. Quem controla esse experimento e de qual tipo de experimento se trata, constitui-se no centro desse segundo fato que trazemos à baila de nosso chão de discussão, nesta viagem.

Tendo em mente esses dois e outros tantos fatos que, por certo, encontraremos pela água, pelo ar ou pelo chão, instauramos nossa luta numa educação sempre em movimento. A luta do estado para controlar o que é comum aviva em nós o desejo de que comum seja o processo de luta contra o ataque à memória de um povo, sua subjetividade, sua tradição e sua história. Neste processo de reconstituição, almejamos pensar num currículo que considere o multiculturalismo, pois se faz necessário refletir sobre como cada etnia, grupo social e outras tantas dinâmicas de gênero, sexualidade e classe se sentem identificadas pelo currículo proposto hoje.

> Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reinvindicações educacionais existentes anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. (SILVA, 2010, p.90).

Todos são iguais parece uma ideia interessante, mas de quem é essa ideia? E quantos morrem nos processos de imigração? Isso não pode ser considerado igualdade? Tirar os índios de suas escolas, ou colocá-los nas nossas, para que esqueçam quem são, não me parece igualdade, mas sim, genocídio. Quem controla aquilo que é comum? A memória de quem é reproduzida?

O currículo não é somente aquilo que escolhemos. É também aquilo que ignoramos. Quem decide o que é importante num currículo? Quem deveria ser envolvido nesta discussão? Os grupos neoliberais acabam utilizando o discurso das necessidades das pessoas, são muito atentos aos argumentos usados para críticas e roubam o vocabulário ajustando-o para não correr o risco de ter seus interesses prejudicados. Muitos grupos acabam não se enxergando, nesse currículo, e muitos outros têm argumentado isso há séculos.

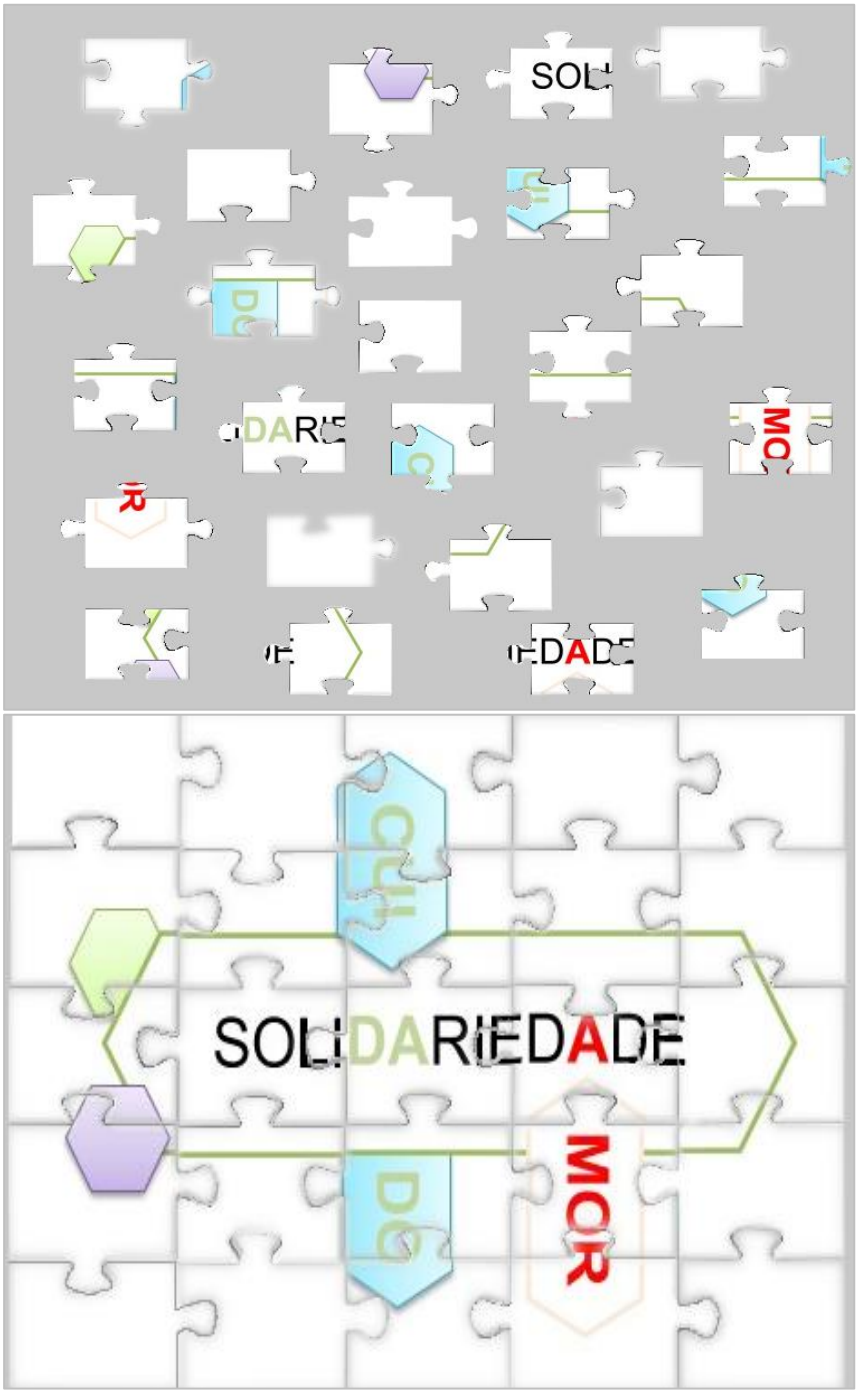
Pensar num currículo que tenha este olhar multicultural diz muito a respeito do

uso da linguagem nele utilizada. Um exemplo disso, muitas vezes, é a utilização de substantivos convertidos em verbos. Mas, o que desejamos ressaltar aqui é que um currículo com tripé na ética do amor, da solidariedade e do cuidado não considera a cultura como um substantivo, sempre como um verbo. A cultura é algo sempre em movimento e qualquer coisa que detenha esse movimento distancia a possibilidade de um horizonte de coletividade e comunidade.

Questionamos o currículo que, por ora, direciona nossas instituições escolares, porque pensamos em questões fundamentais: O conhecimento é de quem, pertence a algum grupo específico? A memória de quem tomou as decisões? O que é comum aqui? Ao escrever este texto olhamos, queridos viajantes, pela janela de nossa nave inventada e observamos que, da estrada de chão batido onde vamos perpassando, se levanta uma nuvem de poeira revelando um Brasil que vive um momento histórico, no mínimo, impactante, pois sua população, sua política e sua educação estão em movimento. É um momento de crise e de retrocessos, mas baixando a poeira, pode ser considerado, também, um momento de profunda reflexão e reinvenção de uma democracia integradora e multicultural, uma vez que, “os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua comum humanidade” (SILVA, 2015, p.86).

Levando em consideração essa nossa comum humanidade é que o currículo há de ser reinventado considerando as multiculturalidades e tendo, por base, que esta relação entre currículo e comunidade se estabelece através do tripé apresentado por Apple (2017), como se expõe na Figura 14, a seguir:

Figura 14: Educação e Comunidade



Fonte: Elaborada pela autora.

O que acontece se os grupos afros dizem que sua história ainda não está representada nesse currículo? E se os grupos indígenas não se sentirem representados por ele? Nossa visão a esse respeito é de que as bases curriculares são convidadas a serem constantemente transformadas, movimentadas, modificadas, postas em movimento. Não é possível prever quais grupos dirão: Isso não é meu currículo. E perdura a dúvida: quais os mecanismos colocados para uma verdadeira

transformação contra hegemônica? Nenhum currículo deveria ser implementado sem considerar a possibilidade hermenêutica de ser constantemente reinventado e rediscutido. Nenhum currículo poderia desconsiderar, em sua constituição, esse complexo quebra-cabeças que conecta a comunidade. Essas peças, aparentemente desconectadas, poderiam ser unificadas se nosso currículo contemplasse o amor e a solidariedade como interseções necessárias à existência da comunidade.

Na verdade, este argumento profundo e sério não é apenas retórico. Pensar essa complexa relação entre o ser solidário, o ser que ama e a comunidade de sua pertença, é também esse jogo constante de encaixe de peças que, ora separadas, parecem estranhas entre si mas que, ao visualizar-se sua imagem completa, obtém-se um todo entendível e profundamente familiar. Ou seja, se olhamos o quebra-cabeças em suas peças isoladas, quase nada ele nos diz, mas quando olhamos o encaixe perfeito dessas peças onde as palavras se completam (amor, solidariedade e comunidade) temos uma mostra compreensiva do currículo que buscamos comprovar nesta tese.

Por que o currículo e a escola com este desenho de peças desconectadas não representam muitas culturas? É fundante pensar quais são as formas de poder que estão transformando nossa sociedade. O neoliberalismo entende que a escola é um lugar central para manter sua hegemonia. Entendem a importância do currículo, estão sempre alertas e já estão pensando acerca do que podem fazer com esta nova BNCC, cuja primeira versão era bem mais abrangente que a atual e acabou caindo, por disputas entre os técnicos e professores que não queriam perder suas cadeiras. Precisamos fazer parte de um caminho de possibilidades de mudança que, por certo, será longo e árduo e exigirá que aprofundemos nossos fundamentos teóricos e intensifiquemos nossas pesquisas neste campo minado do currículo.

Olhando nosso cenário atual, onde a BNCC tem sido o centro do pensar curricular, temos uma mostra da estreita relação entre o currículo e o poder. Como um quebra-cabeças, onde as peças, mesmo não sendo complementares umas às outras, sofrem a imposição do seu encaixe forçado, o que teremos como resultado? Uma imagem maquiada das realidades múltiplas de uma nação continental como nosso Brasil. O sentimento de muitos educadores e educadoras, neste tempo de retrocessos, é como se alguém tivesse chegado e desmontado o quebra-cabeças que estava sendo construído por muitas mãos, e tivesse guardado na caixa, algumas peças, deixando a todos a impossibilidade de retomar a montagem da arte que é o

currículo. O que desejamos, em meio a essa pandemia educacional, é tão somente buscar resposta possível à pergunta: Qual o corpo, qual a paisagem, qual o sentido de existência para o currículo que estamos buscando nesta tese?

Sonhamos um currículo que não tenha a voz de um, mas de um coletivo. Um currículo, cuja premissa seja um tripé de amor, cuidado e solidariedade, denominado por Apple de “sistema afetivo” (APPLE, 2017, p.35), o qual pode potencializar a possibilidade de igualdade e pertença, fundamental para que o currículo possa ser um representativo e viável. Caso contrário, se tornará apenas um documento sem vida, carregado de incertezas e não-ação, que não se traduz no chão da escola, pelo olhar hermenêutico-fenomenológico, como um ACONTECIMENTO efetivo, sob o olhar hermenêutico-fenomenológico.

> Uma sociedade que não se reorganiza em torno de normas e racionalidade de amor, cuidado e solidariedade e não se envolve em luta bem-sucedidas sobre essas formas não pode ser considerada verdadeiramente comprometida com a igualdade. (APPLE, 2017, p.35).

Para uma sociedade que preze pela racionalidade do amor, pela sustentabilidade socioambiental, pelo cuidado e pela solidariedade, o processo de luta será longo, uma vez que se faz necessário superar hegemonias postas e dominantes. Estamos falando de um longo processo-projeto que nos mobiliza a tomarmos um posicionamento diante das dominações impostas, quer seja pelo currículo comum, quer seja pelos seus entornos pois precisamos pensar que, muitas vezes, o melhor currículo que construímos não é anulado pelo conhecimento nele inserido, mas porque o neoliberalismo retira o investimento para sua construção. Precisamos encontrar formas para combater os elementos que estes grupos defendem.

O que a gente pode fazer? O processo educacional não acontece somente nas escolas. Por esta razão, é fundante que a educação se fortaleça em comunidade, nos grupos sociais, no olhar do jovem sobre a escola, nas ONGs, nos coletivos indígenas, e nos quilombolas como uma estratégia de resistência. Essa é a tarefa: pensar e agir coletivamente em comunidade. Destacados esses fatos, adentramos em outra questão fundante para um estudo que se arrisca a pensar o currículo, questionando afinal: O que é currículo?

A maioria dos estudos inicia, trazendo o significado apresentado nos dicionários, porém, nossa escolha parte de outro horizonte, qual seja: refletir sobre as

múltiplas questões que se revelam ao pensarmos no currículo para então irmos tateando com todos os sentidos, uma vez que ele se revela, através das lentes de cada grupo, de cada teoria proposta.

A abordagem aqui é muito mais ontológica, pois se propõe ir à busca do ser que é o currículo, para compreender como ele se revela, historicamente, nas práticas educacionais de cada tempo vivido. Nossa questão panorâmica reside, em primeira instância, naquilo que o currículo revela do ser histórico que lhe é apresentado. Qual ser se revela em qual currículo? Ou ainda, talvez, se cada ser é único, o movimento seria por “currículos” e não apenas por “currículo”?

> O currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade. A natureza desse nexo tem sido teorizada de forma diferente nas diversas correntes da tradição crítica (SILVA, 2009, p.10).

Se o currículo é o centro da relação educativa, pensar sobre ele é também colocar, em aberto, a discussão e o movimento constante das relações de poder que se entrelaçam com as identidades que são constituídas nos lugares do currículo, especialmente no chão de sua vivência, na realidade de cada escola que o coloca em ação, como possibilidade de manifestação democrática, comunitária e coletiva, sem dissocia-lo da vida em comunidade.

Ao empreendermos esta viagem imagética, tínhamos em mente que a escola, como a conhecemos, estava em um confronto direto com as crianças/jovens que nela já não se enquadravam mais. À medida que vamos adentrando por distintos caminhos pelo ar, pela terra, pela água, vamos atravessando tempestades de fogo, lutas e brisas suaves que nos colocam em uma multiplicidade de sentimentos. Já não encontramos a mesma questão desse confronto, somente no chão da escola, mas também em muitos outros aspectos da vida de nossos jovens e crianças e, por que não dizer, de toda criança que mora em cada um de nós? Empreendemos essa viagem num mundo completamente adulterado, onde o atual modelo social, racional, egoísta e moderno está entrando em colapso e, nessa turbulência, pode estar também a grande oportunidade de nossa tese.

Estamos vivendo um processo de redesenho de muitos conceitos, o que é uma excelente oportunidade para o ontológico. A essa ontologia do vazio como possibilidade de reexisitir, estão se abrindo espaços para um processo de alargamento do modelo (MOSÉ, 2018) que vai de uma sociedade piramidal, cheia de

estereótipos, para uma sociedade mais horizontal, que se funda em redes, e cuja potência de vida renasce a partir de muitas dores. Vivemos momentos de aumento enorme de suicídios até infantis, de lutas pela aceitação do ser como ele se manifesta, de uma resistência ao movimento concreto de deslocamento do conceito de família e de sociedade, e, ainda, de uma racionalidade moderna acreditando que sua técnica era capaz de controlar a si e à vida.

Todos esses movimentos provocaram danos extremos na humanidade, corporificados na instabilidade climática, emocional e estrutural do mundo como o conhecemos, numa clara evidência da urgência do surgimento de uma outra vida, de uma potência de vida ainda não concretizada. E, justamente, em meio a toda essa aparente desestruturação, é que defendemos esse currículo ontológico, essa ontologia do vazio, como um florescer para outros processos civilizatórios, para uma vida que se plenifica não mais na centralidade pandêmica do consumo, da ciência como cerne e solução, mas para um viver mais inteiro, com sensibilidade para o todo, para o grupo, para a tribo.

Falamos de um sentir matrístico, um retorno ao modo de habitar a si mesmo, ao outro e à Terra-mãe, na retomada do princípio feminino de gerar e cuidar da vida, proteger e amar, que diz respeito a toda a humanidade. A existência humana vem e se constitui na emoção e na linguagem, “a história da humanidade seguiu a trajetória do emocionar” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2015, p. 11). Mas que tons nossa tese de um currículo ontológico oferta para que, de fato, as escolas possam realizar a travessia, constituindo-se, cada uma, em diálogo com sua realidade, em lugar de saberes cíclicos?

Capítulo IV

O que me faz feliz deixa muita gente triste: voar sem asas com os pés na raiz e recusar gaiola com alpiste.

Vaz, 2008

TONS DO CURRÍCULO ONTOLÓGICO

IV – TONS DO CURRÍCULO ONTOLÓGICO

Nosso convite agora, querido viajante, é de voarmos pelos céus, com nossa nave inventada considerando que, nesta distância percorrida, vamos encontrando possibilidades para nosso Currículo Ontológico. Neste momento, pretendemos pensar, primeiramente, nos termos currículo e ontológico.

Etimologicamente, o termo currículo deriva do Latim *Curriculus*, de *currer*e que significa o ato de correr, a trajetória (SILVA,2015). Portanto, refletir sobre uma educação pautada em um currículo Ontológico significa pensar sobre que percurso é este que se propõe realizar. Mas outras questões circundam este “percurso”: a quem se destina? O que pretende? Por que pretende? Como se efetiva? Estas questões são importantes porque se relacionam, diretamente, com a etimologia da palavra ontologia, ontológico. Formada do grego *ontos* (ser) *e logia* (estudos), a ontologia engloba as questões gerais relacionadas ao significado do ser e da existência.

Aqui é que Currículo e Ontologia se conectam dando força de voo a nossa pretensiosa intenção de pensar um Currículo Ontológico que, ao responder às questões expostas, tem em mente o ser e suas múltiplas possibilidades. Ontologia compreendida a partir de três pontos: 1. Como constituinte do existir; 2. Como Significância das dimensões da existência, esta instância natural e própria onde a ontologia nasce e se desdobra; 3. Como Linguagem, esta como um modo próprio em que o existir vive a ontologia, sendo que, os três pontos eclodem, acontecer simultaneamente e guardam entre si uma circularidade de pertencimento.

> [...] no que segue se empregará o título ontologia (ontológico, grifo nosso) sempre na acepção vazia, com a única pretensão de pensar

> qualquer questionamento e investigação dirigidos para o ser enquanto tal. Portanto, o termo ontologia atinge as questões, explicações, conceitos, categorias que venham a ser colocados, os quais cresceram ou não desse olhar para o ente enquanto ser. (HEIDEGGER, 2013, p.9).

A primeira relação desta proposta consiste em um currículo que compreende a ontologia como vazio para pensar o ser enquanto ele mesmo, em sua subjetividade, em sua diversidade e enquanto ser que percebe este currículo-percurso como uma construção, como um agora, um Ir-sendo.

O dado espaço vazio é a fenda que permite um redimensionamento da ideia de currículo, no sentido de a ontologia apresentar-se capaz de atingir as questões do currículo apresentadas anteriormente. Por estar no vazio é que se abre a discussão, ao outro, ao debate, ao mundo, às relações humanidade-natureza.

O vazio não pretende sobrepor-se, nem impor conteúdos, textos, nem quantificar, classificar ou dar valoração à existência. Por isso, um currículo Ontológico nasce impregnado do sentido da existência e pretende estabelecer conexões propondo-se a inaugurar espaços de diálogo, de possibilidades abertas e cíclicas como é o viver.

Nossa nave inventada, nesta etapa de voo, é constituída em instrumento de transmutação do ser como aquele que ESTÁ-SENDO. Esta transmutação pode ser entendida como o caminho para permear os princípios de sustentação deste ontológico enquanto presença no Cosmos, e chão de ação-existência deste currículo.

Após pensarmos no currículo como um campo minado de relações de força, poder, possibilidades e de ontologia como uma acepção de vazio, ou seja, o vazio com um lugar de possibilidade, temos a pretensão de estabelecer que relações podem constituir este/neste nosso currículo Ontológico.

Pensando nessa constituição, convidamos para nossa viagem, três matizes[21] fundamentais: Educação Ambiental, Pedagogia Montessori e Arte, as quais, em nosso compreender, são capazes de, num movimento cíclico e fluido, balizarem nosso Currículo Ontológico conferindo-lhe alicerces sólidos capazes de contribuir fortemente

[21] Escolhemos o termo o matiz por ser este o que mais se mostrou proximal ao que defendemos. O matiz na arte designa o colorido resultante da combinação de cores diversas em pinturas, bordados, tecidos etc. Representa uma cor viva, graciosa ou delicada, principalmente tratando-se dos tons da natureza. É também as diferentes gradações de uma cor; nuance, meio-tom, tom, um movimento, como propomos com o Currículo Ontológico. No campo linguístico significa uma variedade de detalhes narrados (FERREIRA, 2021).

para a constituição de um Lugar de Saberes Cíclicos.

Balizado pela Educação Ambiental, pela Pedagogia Montessori e pela Arte, um Currículo Ontológico consegue promover um (Re)encontro e um (Re)encanto pela escola, dando força às múltiplas possibilidades de aprendizagens em todos os lugar de convivência e, ao mesmo tempo, reconectar o humano a fundamentos esquecidos, como o conviver matrístico como o amar e o brincar (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2015).

Na Figura 15, dedicamo-nos a pensar esse movimento de fundação e, por isso, escolhemos uma imagem de movimento, de ciclicidade e circularidade porque compreendemos a fundamental importância de um vivido que pensa na interrelação do cuidado, da solidariedade e do amor, como possíveis caminhos para outras relações com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

A escolha da imagem tem o objetivo de expressar onde nasce nosso currículo, e qual seu ponto de retroalimentação enquanto nascer de um movimento circular de força que se expande e se abre ao encontro dos matizes da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte . Ao mesmo tempo, é também de uma estética alegre e leve, suave, forte e intensa porque acreditamos que é no pulsar da alegria, da cor, da vida e do ser que constantemente está-sendo, que nosso currículo acontece.

Figura 15: Matizes do Currículo Ontológico

Fonte: Elaborada pela autora.

Não desejamos impor sua vivência, nem tampouco temos essa pretensão. Nossa proposta é que chegaremos a um Lugar de Saberes Cíclicos, se fortalecermos esses três matizes ao ponto de serem uníssonas, num só movimento, como acontece na imagem onde, em determinado ponto, as cores e formas circulam numa tal intercomplementaridade, que já não identificamos onde uma começa e outra termina. Esse é o lugar onde a hierarquização se dilui, onde os saberes são cíclicos e os princípios do cuidado, da interrelação e da cooperação são naturalmente vividos na ação.

Pensar o sentido do lugar não é uma tarefa de imediata resposta, se avaliarmos a diversidade de significados do termo ‘lugar’, polissêmico, discutido nos estudos da geografia e que foi ganhando contornos a partir do estudo da geografia humana. Mas pensar o lugar é pensar o tempo, pensar o sentido do lugar que, ao mesmo tempo, é objetivo e subjetivo, uma vez que o lugar diz respeito ao modo de ser e estar habitando o mundo.

Assim, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o ser e o estar-sendo e, precisamente nesta dinâmica, o lugar é influenciado por outros pontos estratégicos presentes no mundo, nos quais o observador pode entrar, e que são importantes focos para os movimentos do vivido, ou seja, por outros lugares. “O sentido de lugar implica o sentido vida e, por sua vez, o sentido do tempo’ (MARANDOLA JUNIOR, 2014. p.3).

Ainda, de acordo com (MARANDOLA JUNIOR, 2014. p.3), o lugar pode ser definido em três abordagens:

- ✓ *Acontecimento*: Pelas lentes de Heidegger, o viver é um acontecimento. As vivências são acontecimentos e, nesse acontecer da vida, cada ser atribui um significado ao lugar, a partir da sua experiencia, sua percepção e seus valores.
- ✓ *Estrutura*: Pensado como espaço físico correspondente da construção do significado atribuído pelos sujeitos ao lugar.
- ✓ *Acontecimento e estrutura*: O espaço físico tem influência sobre os acontecimentos, porém, enquanto estrutura, somente é percebido com maior criticidade, quando acontece algo que ele não abarca. Somente atribuímos sentido ao lugar, quando nos deparamos com uma experiência vivida e compreendemos esse sentido desse lugar para que ele possa significá-lo dando corporeidade a sua existência.

O lugar caracteriza-se como produto do meio físico e do meio social que, simultaneamente, se estruturam. Sem uma figuração não há linguagem, e sem a conceitualização não há o “habitar”. Mas como se estrutura isto? (FIGURA 16).

Figura 16: Galatea das esferas (1952)

Fonte: Elaborada pela autora com a obra retirada do Google (2020).

O lugar, pensado a partir da representação anterior, é a experiência do ser que lançado ao mundo, torna o espaço seu lugar. A ideia de Salvador Dalí[22] na obra 'Galatea' representa o humano como partícula e o imenso do universo vazio, ambos se completando, se distanciando, se aproximando, se constituindo um no outro, ambos conectados num movimento carregado de subjetividade, evidenciando a interligação do ser-ai-no-mundo Heideggeriana (2013) onde ser e mundo se constituem e se pertencem um ao outro.

A figura humana foi retrata por Dalí num sono sereno, transbordando o lugar (os planetas) como o aconchego que levamos dentro de nós. O sentido de lugar é, portanto, dado pelas memórias que lhe são atribuídas, uma 'simbiose' permeada pelo elemento: tempo.

[22] Galatea das esferas (1952). Nessa obra, Dalí pintou sua esposa, Elena Diakonova, conhecida como Gala. Nela, Dalí representa a figura humana como um conjunto de partículas, os átomos, mas que também remetem aos planetas no vazio do universo. Gala está com os olhos fechados e com expressão calma, quase como uma ninfa grega. Aliás, o nome Galatea está relacionado à mitologia grega clássica. A tela data de 1952, possui 65 x 54 cm e está localizada no Teatro Museu Dalí.

O ser pertence ao lugar, de forma que, ao pensá-lo, é necessário interligá-lo com o universo em plena ciclicidade. O espaço geográfico é uma constituição histórica, onde está a morada do lugar, de forma que, ao ser lançado no mundo, o ser é atravessado por um vivido, não neutro, mas marcado por transformações, percepções, sentidos, sensações, emoções e ações.

> Muda o mundo e, ao mesmo tempo, mudam os lugares. Os eventos operam essa ligação entre os lugares e uma história em movimento. O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente (SANTOS, 2005, p. 158).

Diante deste cenário de transformações, especialmente em um ano tão histórico, único e carregado de questões sobre temas tão dialógicos com o lugar-mundo que nos acolhe, compreendemos o lugar como essa totalidade, como uma rede onde tudo e todos se conectam, pois somos, ao mesmo tempo, o local enredado no global e o global atravessado no local.

Por isso, experienciamos esse "balé do lugar", onde as razões se determinam mutuamente, do local ao global, do global ao local. É fundamental que o ser estabeleça uma relação de pertencimento ao lugar, "uma vez que lugar é fenômeno da experiência" (RELPH, 2014 p. 310).

Assim, a singularidade do lugar é dada pela experiência. Aqui é possível ancorar o papel fundamental da Educação Ambiental de contribuir para que o ser humano compreenda o sentido do lugar e possa lhe atribuir lugaridade visto que, somente ao perceber-se interligada à natureza é que esta relação humanidade-natureza poderá encontrar conexões de pertença.

A essência está na lugaridade (MARANDOLA JR., 2012)[23] que se interpreta do lugar no momento experienciado, da experiencia e da circunstancialidade dadas pelas memorias deste vivido. São os cheiros, as cores, as formas, os toques que permitem a proclamação do lugar. É a partir do lugar que se experiencia o viver, esta experiência que pode ser transitória ou eterna, mas é única para cada ser. Logo, o significado do

[23] "A ênfase na lugaridade, ao contrário, nos direciona para um âmbito ontológico próprio, da manifestação das emergências, no qual a questão ora posta sobre o uso ou não da preposição, na realidade, não se efetiva. O fenômeno lugar, pensado a partir das lugaridades de uma geografia-mais-que-extensiva, não se constitui a partir de sujeitos e objetos, mas de emergências, as quais entrelaçam de maneira essencial espaços, lugares e entes em ato, em uma topologia relacional que em sua presentificação acontecimental, não se delineia a partir de uma anterioridade histórica, mas de um acontecer". (MARANDOLA JR. 2012, p.10)

lugar está intensamente interligado à subjetividade de emoções singulares e de percepções individuais. O que vivo, descubro, memorizo, o que povoa meu imaginário é o que dá significância ao lugar, à centralidade do lugar na perspectiva da experiência.

O lugar reflete uma organização social em sua dinâmica, em sua simbiose, em sua potencialidade, deixando visível suas fragilidades, limitações e relações. É neste âmbito que emerge o tema da tese de pensar outra escola possível, uma escola como Lugar de Saberes Cíclicos, como lugaridade onde todos e todas estão constantemente sendo, num movimento nunca pronto, acabado, enquadrado, mas dinâmico, plural.

O que é este Lugar de Saberes Cíclicos? São todos os lugares constituídos na coletividade e marcados por um sentido de pertença onde podemos encontrar as dimensões da liberdade, da solidariedade, do respeito às outridades, da ética, da estética, da acolhida plural, do respeito à vida em todas as suas manifestações. É resistência e ternura, cuidado e luta.

Estes movimentos acontecem conectados por múltiplos saberes, fazeres, experiências e vivências que se expandem e se retroalimentam continuamente no vivido, no ser-aí. Logo, a aprendizagem que se constrói na-e-com a coletividade resulta em bases epistemológicas que abrem possibilidades para que este aprender seja significativo. Esses movimentos são constituídos pelos princípios dos matizes da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte em todas as suas manifestações.

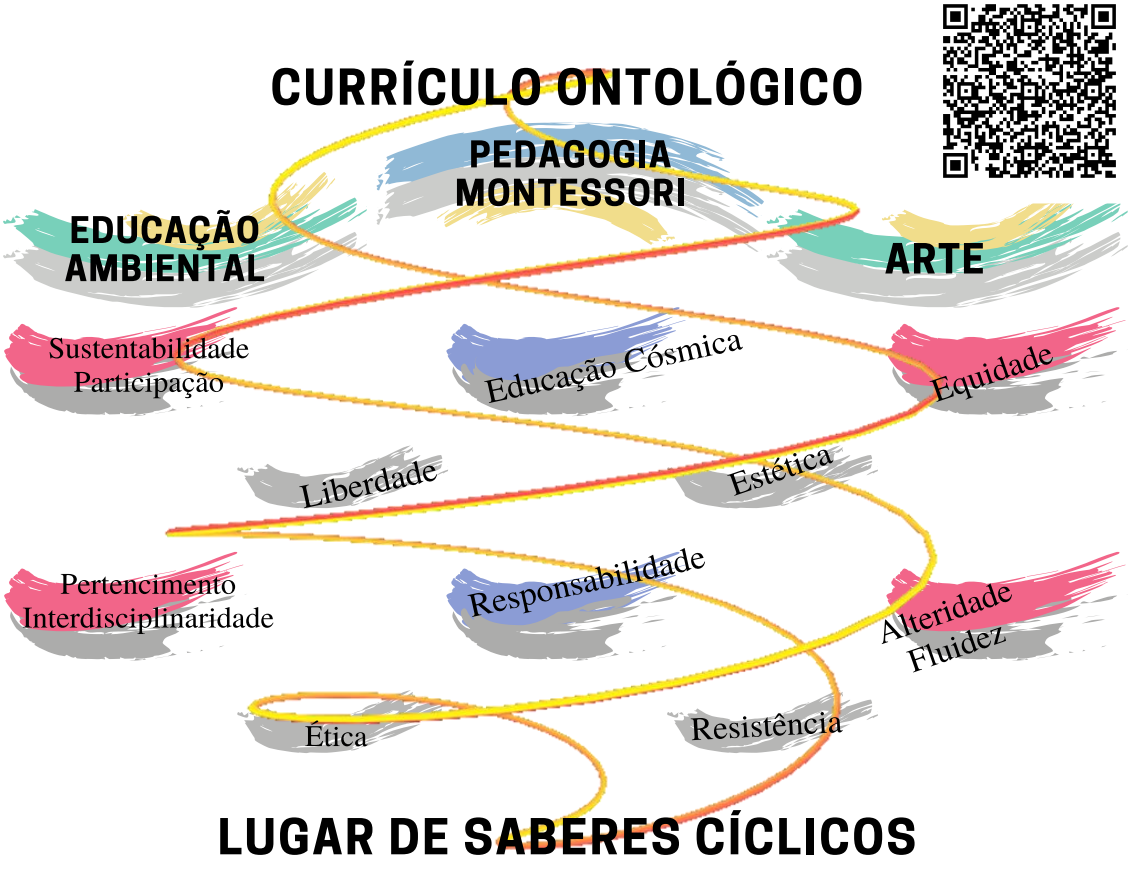
Escolhemos pensar outra escola, outros tantos lugares de aprendizagens possíveis (nas ruas, nos bairros, nas comunidades diversas), a partir de um olhar de esperança, longe dos que, estrategicamente, levantam suas vozes para criticar a escola ou, ainda, para tentar enquadrá-la. A nave na qual embarcamos no início desta viagem, permite que nos distanciemos dessa âncora sempre estática, politicamente imposta e efetivamente inviável e navega para outras paragens, voa por outros céus, se esguia por diferentes trilhas e, suavemente, sopra para outros ventos buscando a compreensão de um currículo para além das imposições, dos anseios de dominação e alienação das mentes de um povo.

Um horizonte de Lugar de Saberes Cíclicos, entremeado a possibilidades já vividas, busca fazer a interligação desse vivido com o anseio de um reposicionamento de nosso modo de ser-sentir-estar no mundo. Nosso Currículo Ontológico busca,

neste momento, colocar-se como palpável e possível em distintas realidades de convivência coletiva, quer seja na escola, nos grupos, nas comunidades em geral, por compreendermos que as aprendizagens acontecem no viver, na cíclico do vivido, num movimento ininterrupto de saberes, fazeres e viveres.

Dessa forma, a partir da interligação de seus princípios, a constituição do Lugar de Saberes Cíclicos emerge de um currículo ontológico em ação, em constante movimento. Logo, podemos salientar que este Lugar de Saberes Cíclicos confere lugaridade à ação pedagógica e, ao mesmo tempo, esse currículo ontológico é também lugarizado, num movimento cíclico que se retroalimenta, Figura 17.

Figura 17: Currículo Ontológico e Lugares de Saberes Cíclicos



Fonte: Elaborada pela autora.

Neste instante vivido, tão crucial para a humanidade, ao mesmo tempo em que estamos assolados pela pandemia da COVID[24], somos por ela confrontados com a

[24] Coronavírus é uma família de vírus que causa infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19, após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 193, no entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência de perfil, na

possibilidade de reconceituarmos nossa ideia de tempo, de futuro, de ter e de ser. De tempo, porque em meio à correria da vida atual somos desacelerados e desafiados a olhar com mais proximidade para nossas famílias. Afinal, o isolamento social nos trouxe de volta hábitos tão milenares e tão esquecidos, como o simples ato de sentar-se à mesa para almoçar, sem contar no relógio os minutos e até a conversa jogada fora no final da tarde, hábitos esquecidos pelo humano moderno.

Esse vírus nos tem dado, diariamente, milhares de motivos (nas vidas devastadas), para repensar o futuro, alertando nossas estruturas de saúde, evidenciando ainda mais claramente que quem mais sofre são aqueles que estão à mercê das desigualdades e não têm as mesmas oportunidades de acesso ao bem-estar social de uma determinada parcela da população. E vamos entendendo, lentamente, que existe o agora, a presença que se eterniza na memória que fica do vivido e que, portanto, precisamos viver e celebrar a vida que temos. E, ainda, celebrar o melhor que construímos em comunidade, afinal num momento como o de uma pandemia percebe-se, com clareza, que são a solidariedade, a coletividade e o amor que prevalecem.

É esse o momento histórico que nos movimenta enquanto escrevemos nossa tese de um Currículo Ontológico como base para constituição de Lugar de Saberes Cíclicos, e por essa razão vivida, escolhemos pensar como Nietzsche (2008) nessa capacidade humana de ultrapassar momentos de amplo sofrimento com amparo na alegria e na arte.

A viagem desta pesquisa, em direção a um currículo que denominamos ontológico, iniciou a partir do olhar para a realidade de nossos jovens e crianças e seus múltiplos enfrentamentos com o molde atual da escola e observar o quanto ambos - jovem e escola - estão em rota de colisão. Este passo inicial também se ancorou na percepção do momento histórico vivido em nosso tempo, onde assistimos ao encolhimento dos direitos de acesso à educação, conquistados pelas comunidades indígenas e quilombolas e, ainda, considerando a privatização da educação e sua mercantilização.

Nossa motivação para realizar esta viagem-pesquisa reside, por certo, no ímpeto de movimentar-se em direção a outras tantas paragens possíveis, talvez por

---

microscopia, parecer uma coroa. Em 2020, vivemos uma pandemia provocada pelo coronavírus, sem ainda um tratamento eficaz. Países do mundo inteiro convocam sua população a dias de isolamento social, a manter-se em suas casas como forma de evitar o contágio. Disponível em: https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/coronavirus. Acesso em 05 de abril de 2020.

sermos sonhadores inveterados que mantemos a força na utopia, ainda que sejamos sacudidos por ondas gigantes de retrocessos. Enfim, o que nos motiva, nesta viagem, são as pequenas lacunas entre pedras, que nos permitem fluir como água que se redesenha, esquiva-se e vai em busca do mar.

Apresentamos, a seguir, as bases que sustentam e elaboram os fundamentos de nossa proposta Curricular, de forma a evidenciar sua estruturação. Pensar um currículo é sempre um desafio de grande intensidade porque nos impele a desconstruir ideias e ideários dados como certos, além do que, nos coloca num movimento desassossegado pois envolve pensar nas vidas que vão experienciar esse currículo, sobretudo lá no chão da escola. Mas de que escola? De que currículo estamos falando?

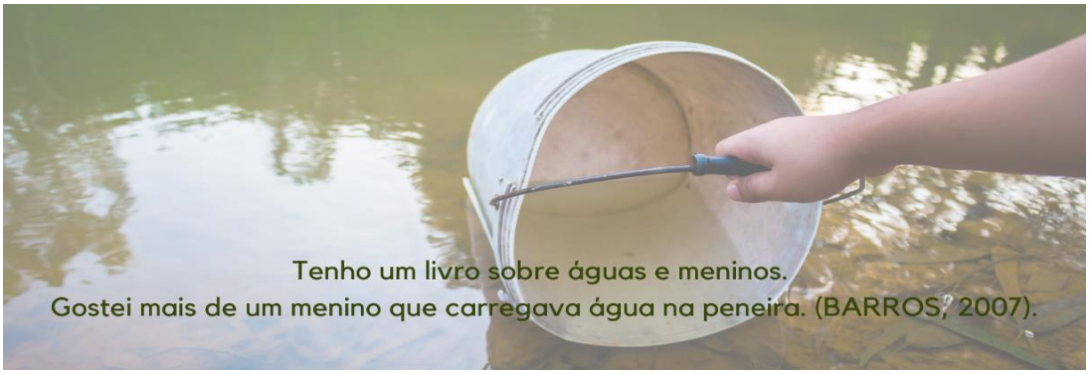
Falamos de um currículo que convida ao retorno, a sair do estado de solidez e viver o estado dos saberes, das infâncias, das juventudes, das pluralidades por representar condições de possibilidades para uma outra escola possível, uma escola tribal, uma escola que, em nosso currículo, escolhemos chamar apenas de Lugar de Saberes Cíclicos.

Pensamos num currículo ontológico centrado em princípios de coletivos que podem ser vividos em diversos e distintos lugar de vida. No início de nossa viagem não tínhamos um ponto de chegada, tínhamos apenas nosso horizonte de partida, focalizado em compreender por que os jovens estão em colisão com o sistema educacional segmentado.

Agora, após viajar com nossa nave inventada pela estrada de chão batido, navegarmos por mares nem sempre calmos, voarmos por céus de luto, de crise, de aniquilamento de tantas múltiplas conquistas da educação, de ancorarmos, perplexos, diante de tantos acontecimentos que tentaram nos tirar a força, respiramos um ar de "esperançar Freiriano"[25], porque miramos o outro lado do rio, e encontramos a possibilidade de apresentarmos um currículo que viabilize e balize a travessia de inúmeras escolas para uma condição de ser e constituir-se em Lugar de Saberes Cíclicos.

[25] Esperançar para Freire é ação. É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperançar". Por que isso? Porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Já esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo é de esperançar!

4.1- MATIZ: EDUCAÇÃO AMBIENTAL



E viveram E vi...

E vive...

E resistiram para sempre...

E RE (existiram) para sempre...

Uma escrita sobre Educação Ambiental, neste dado momento vivido é, por certo, a escolha por gostar de ser a criança que carrega água na peneira, porque é uma escolha carregada de dores, mas não de lamentações; carregada de perplexidade, mas não de abandono, pois a água e a peneira constituem uma criança de resistência, de reinvenção, de luta contra as próprias possibilidades científicas.

Neste momento de nossa viagem nossa nave parece paralisada, pois o que nosso olhar alcança são múltiplos retrocessos e, por isso, escolhemos pensar a Educação Ambiental, que é um dos matizes que sustenta nosso Currículo Ontológico, a partir de um movimento histórico, a fim de observarmos a sua construção e a garantia de direitos, no que diz respeito ao reconhecimento da Educação Ambiental, enquanto campo de pesquisa, de luta e de resistência.

Em 1962, o Livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson já nos alertava acerca dos efeitos danosos de inúmeras ações humanas sobre o ambiente como, por exemplo, o uso de pesticidas. É querido viajante, os tão falados agrotóxicos que garantem o tão “belo” agronegócio, tão pop, tão tudo, devasta múltiplas possibilidades de vida.

Continuando a viagem, adentramos ainda na mesma década, em 1968, quando nasceu o Conselho para Educação Ambiental, no Reino Unido. Nesse mesmo ano, surgiu o Clube de Roma que, em 1972, produziu o relatório “Os Limites do Crescimento Econômico” estudando ações para se obter um equilíbrio global no mundo, como a redução do consumo, tendo em vista determinadas prioridades

sociais. Logo, querido viajante, não é novo o apelo para reduzir, reutilizar, repensar as escolhas que têm colocado em risco a capacidade planetária.

Ainda na década de 70, uma entidade relacionada à revista britânica “The Ecologist” elaborou o ‘Manifesto para Sobrevivência’ onde insistiam que um aumento indefinido de demanda não pode ser sustentado por recursos finitos. Em 1972, realizou-se a Conferência das Nações sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo. Os principais resultados desse encontro constituíram a Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo que expressa a convicção de que ‘tanto as gerações presentes como as futuras, tenham reconhecido, como direito fundamental, a vida num ambiente sadio e não degradado’. (ESTOCOLMO, 1972)

Ainda como resultado da Conferência de Estocolmo, nesse mesmo ano, a Organização das Nações Unidas criou um organismo denominado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, sediado em Nairóbi. Aqui no Brasil, tivemos a criação do primeiro curso de pós-graduação em Ecologia, no país, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em 1975, como uma possível resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura promoveu em Belgrado (Iugoslávia), um Encontro Internacional em Educação Ambiental, quando nasceu o Programa Internacional de Educação Ambiental que formulou alguns princípios considerando, entre outros aspectos, que a Educação Ambiental deve ser continuada, multidisciplinar e integrada às diferenças regionais.

Podemos dizer, querido viajante, que a Carta de Belgrado salienta a intrínseca relação entre satisfazer desejos e necessidades dos seres que aqui coabitam, e convida a pensarmos sobre temas como a erradicação das causas básicas da pobreza: a fome, o analfabetismo, a poluição, a exploração e a dominação. Poderíamos dizer que, nesse tempo histórico, nasceu o convite de que ninguém largará a mão de ninguém. Em 1977, foi realizada a I Conferência intergovernamental sobre Educação Ambiental (Geórgia), na qual foram pensados conceitos, finalidades, objetivos, princípios, estratégias e recomendação de ações, sendo um Marco Histórico importante para a Educação Ambiental.

Em 1987, foi realizado em Moscou (Rússia), o II Congresso mundial da Educação Ambiental que discutiu o conceito e o impacto do Desenvolvimento Sustentável. Nesse período, foram realizadas muitas discussões e estudos sobre o tema, no Brasil e no mundo, ocorrendo também muitos encontros por toda a América

Latina com o objetivo de ampliar o alcance compreensivo acerca da fundamental importância e da urgência de repensarmos nossas escolhas, com vistas a frenar o consumo e assim equacionar a relação a-humano-planeta-humanos-vida.

Consideramos ainda importante destacar que a Constituição Federal de 1988, no inciso VI, § 1º do artigo 225, estabelece a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Isto mostra a força de compromisso que a própria legislação brasileira já tinha com a Educação ambiental.

Quatro anos após, no Rio de Janeiro realizou-se a Rio-92, conferência das nações sobre o desenvolvimento sustentável. Paralelamente a ela aconteceram estudos coletivos com diversos educadores e educadoras ambientais do mundo todo, o que resultou no Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidades global, na assinatura da Agenda 21, e também na elaboração da Carta brasileira para a Educação Ambiental que reafirmou as parcerias do Ministério da Educação na integração da Educação Ambiental nos processos de ensino. Isso foi reforçado, posteriormente, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), que destaca e dispõe sobre a presença efetiva da Educação Ambiental.

Após três anos desse marco político, surgiu outro documento que, de certa forma, serviu como base para integrar a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795). Em seu Art. 2º, ela ressalta que “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. (BRASIL, 1999, p.1).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, foi realizada de 13 a 22 de junho de 2012, na cidade do Rio de Janeiro, recebendo este nome por marcar os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92). Objetivou a renovação dos compromissos políticos com o desenvolvimento sustentável, tratando também de temas pertinentes àquele momento histórico de seu acontecimento.

As conquistas nas políticas públicas para a Educação Ambiental continuaram avançando. No mesmo ano de 2012, nasceram as Diretrizes Curriculares Nacionais

de Educação Ambiental[26] (BRASIL,2012), que ressaltaram a fundamental presença da Educação Ambiental em todas as dimensões do ensino, compreendendo-a a Educação Ambiental não como uma atividade neutra, mas como uma presença que envolve valores e atitudes.

Junto a isso, surgiu o projeto Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2013) que teve ampla participação e mobilizou jovens educandos de todo o Brasil. O projeto instaurou um esforço coletivo que aconteceu e ainda persiste em algumas comunidades escolares, nas quais o currículo e a gestão compartilhada cuidam e amam, e o espaço físico dialoga com seu entorno num movimento de respeitoso cuidadoso com todas as manifestações de vida.

Nesta mesma direção, em 2018, ocorreu a reelaboração do Programa Nacional de Educação Ambiental, criado em 1994, para apresentar diretrizes de ação e estratégias a serem implementadas nas escolas, firmando o compromisso assumido pelo próprio Ministério da Educação na Rio/92 e no tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Essa reelaboração do programa foi aprovada democraticamente no IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, em 2016.

Chegamos em 2019 e vamos descobrindo o que nos foi, ou melhor, o que nos estavam e ainda estão tentando aniquilar de conquistas. Essa retrospectiva foi necessária porque acreditamos que, por vezes, as crises são também o matiz de outras buscas, e com certa dose de alegria, assistimos a uma mobilização histórica para a Educação Ambiental do Brasil, por meio do 'Manifesto da Educação Ambiental' (2019), protocolado por representantes da Comunidade de Grupos, Instituições e Organizações Não Governamentais centradas na manutenção das conquistas históricas da Educação Ambiental, sobretudo, por ter a compreensão de sua importância para o Brasil e para o mundo. Sabendo do protagonismo brasileiro nos estudos, pesquisas e ações educacionais na área, destacamos um trecho da matéria publicada numa rede social, ressaltando as palavras da professora Angélica Conseza (UFJF):

> As medidas recentes tomadas pelo governo Bolsonaro, como o desmonte do Ministério da Educação, desmobiliza setores e institutos medulares para a promoção da educação ambiental. Um deles foi tornar parcialmente inócua a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que

[26] Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

> dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e seu Órgão Gestor. Isso porque Ministério da Educação e o do Meio Ambiente transversalizavam sobre o tema a partir da PNEA. A lei fala muito da necessidade de transversalização, ou seja, da imprescindibilidade da educação ambiental ser algo presente nos dois ministérios. Na medida em que se perde isso nesses espaços, há um enfraquecimento das políticas de educação ambiental, afirma a professora (YAHOO, 2019, p.1[27]).

O manifesto enviado ao atual governo tem a assinatura de mais de 222 instituições e deixa registrado e evidenciado que, enquanto Educadores e Educadoras Ambientais, seremos resistência, pois não se apaga, assim, uma história árdua e longamente construída, porque é exatamente esta a função histórica primordial de deixar registradas as vivências, conquistas e lutas de um povo.

O ano de 2019 foi sendo desenhado e construído há algum tempo. Os projetos que o formataram são de base capitalista, com foco no agronegócio, na industrialização produtivista, talvez tão agressiva quanto nos primórdios da era da industrialização, mas o manifesto dos educadores e educadoras ambientais faz jus aos versos de Barros: “Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio... Perdoai. Mas eu preciso ser Outros” (BARROS, 1998, p.79).

Nos últimos 30 anos, a Educação Ambiental, enquanto campo de pesquisa, vem atingindo conquistas fundamentais em prol do cuidado com todas as formas de vida, conquistando, também, um direito educacional que reivindica seu lugar nos currículos e, mais ainda, nas totalidades da escola e de seu entorno. Mesmo não sendo numericamente a maioria, somos uma minoria que está na contracorrente da hegemonia do sistema capitalista, na contramão de um movimento que claramente incita e “autoriza” atitudes e ideias excludentes e totalitaristas, que abrem espaço para uma certa cegueira autorizada, quanto às urgências de vida e de sua manutenção no planeta, desconsiderando questões urgentes do clima, das migrações em massa, dos desequilíbrios ambientais, das comunidades quilombolas e indígenas. A desautorização da Fundação Nacional do Índio, quanto as demarcações das terras indígenas é um movimento que tende a construir distanciamentos e desigualdades ainda maiores numa luta desigual.

Entretanto, concordamos com a educadora ambiental Michele Sato que:

---

[27] texto disponível em: https://esportes.yahoo.com/noticias/especialistas-em-educacao-ambiental-protocolam-manifesto-contra-medidas-de-bolsonaro-200133266.html Acesso 04 de julho de 2021.

> É preciso compreender que, mais que ciência, as políticas públicas em EA podem ser construídas através de inúmeras vozes, e que o porto seguro nem sempre atraca navios à deriva, maremotos imprevisíveis ou baleias com desarranjos hormonais. Isso implica dizer que nada assevera que a questão ecologista esteja assegurada por uma minoria militante, e que nossa luta política está longe de estar finalizada. Ainda que na árdua tarefa, não é preciso abandonar a esperança, nem a poesia para se combater o apartheid étnico, o fanatismo religioso, ou a dominação da indústria bélica, mesmo que certas ideologias do capital mostrem que a luta esteja perdida antes mesmo de se começar a proteger a Terra (SATO, 2006, p. 94).

Assim, querido viajante, considerando esses e tantos outros movimentos que estruturaram e estruturam a teia Histórica da Educação Ambiental, olhamos incrédulos para o cenário devastador atual e, como numa cena cinematográfica, retomamos todas as conquistas hoje ameaçadas. Afinal, de 1960 até hoje, construímos uma respeitável história da Educação Ambiental que eu gostaria de contar, num ato insistente e resistente.

Para pensarmos a Educação Ambiental vamos realizar juntos uma breve observação através das janelas de nossa nave inventada do percurso já realizado por outros tantos e tantas Educadores e Educadoras Ambientais que, entre lutas, conquistas e inúmeros e recentes retrocessos se mantêm firmes em defesa de uma Educação Ambiental Integral que se propõe ao diálogo, a expandir as possibilidades dialógicas que prioriza a defesa incondicional da vida em todas as suas formas de manifestação.

É desta Educação Ambiental, ou melhor, desta Educação Ambiental Integral que nos aproximamos, porque acreditamos num currículo que estabeleça sua sustentação nas dimensões inseparáveis da Educação Ambiental, quais sejam: a- Dimensão teórica do conhecimento (EPISTEME); b- Uma prática reflexiva (PRAXIS); c- Valorização da ética e da estética do aprender (AXIOMA) (Figura 18).

Figura 18: Princípios do matiz: Educação Ambiental

Fonte: Elaborada pela autora.

Um currículo que pauta suas escolhas tendo como base os fundamentos e os princípios da Educação Ambiental, descritos no parágrafo imediatamente anterior, pode abrir possibilidades de ampliação das relações socioambientais que conectam a teoria e a prática de um currículo ontológico, pensando nas relações humanas com a natureza e estabelecendo suas escolhas considerando, sobretudo, o 'sentido de ser–e-estar no mundo'. (HEIDEGGER, 2015).

Através da janela de nossa nave inventada, nosso olhar observa, primeiramente, para além de todo o cenário já descrito anteriormente: O que seria esta dimensão teórica do conhecimento? Para responder a esta indagação, partiremos em busca dos fundamentos da Educação Ambiental, e nossa primeira paragem será pensá-la nas suas três dimensões inseparáveis, quais sejam:

- ✓ EPISTEME: "Que ancore as perspectivas em teorias e conceitos já consagrados e que acumularam diversos pensamentos" (SATO, 2013, p. 23). Nesse sentido, a episteme reconhece a diversidade e as pluralidades de compreensões teóricas da Educação Ambiental, sobretudo acena para o entendimento da singularidade dos estudos, das pesquisas e da urgência de

mudanças significativas na relação de cuidado com o todo da vida. Acenando assim para uma Educação Ambiental Integral.

Segundo o dicionário de filosofia (BOSI,2015, p.391), Episteme (derivado do grego epistéme-*es*) é um termo utilizado por alguns estudiosos (por ex., por Popper) para indicar um tipo de saber que, diferentemente da opinião (*doxa*), é certo, estável e fundamentado, ou seja, dotado de garantias de validade incontroversas. No campo da Educação Ambiental, seus fundamentos são sustentados numa Episteme colorida por múltiplas concepções epistemológicas que identificam as diferenças controversas e encontram respostas às tantas questões ambientais emergentes. Isso por ser este um campo do saber onde coexistem distintos fazeres que convergem para um horizonte comum, qual seja, a sustentação da vida.

A Episteme da Educação Ambiental compreende a riqueza desta pluralidade, porem mantém-se em diálogo contínuo, de forma a evidenciar a multiplicidade de olhares e não as ideias antagônicas que, por certo, enfraquecem as buscas por horizontes comuns.

Enquanto fundamento, consideramos que todo e qualquer conhecimento que compõe um campo do saber e de pesquisa há de considerar alguns pontos comuns que interligam a diversidade de olhares. Este, por certo, é um movimento delicado, como água que desvia e segue seu percurso, por ser um movimento carregado de tensões e de rigidez, ora de uma concepção, ora de outra, deixando, por vezes, o próprio campo exposto a fragilidades e distanciamentos dos objetivos comuns. Este tensionar extremista que acontece nos fundamentos da Educação Ambiental em grande medida fragiliza o campo e acaba por promover uma descontinuidade nas pesquisas e nas práticas em Educação Ambiental.

- ✓ PRAXIS: “Das diversas vivências, experiências e intervenções não apenas no mundo acadêmico, mas em todas as áreas, idades e locais”. (SATO, 2013, p.23) Nos fundamentos da Educação Ambiental consideramos que esta dimensão da Práxis conecta todas as disciplinas presentes nos currículos, dando-lhes a possibilidade de uma interdisciplinaridade que confere sentido à matemática, ao português, à ciência, à história, criando uma espécie de unidade integradora. A proposta de um Currículo Ontológico é que a Educação Ambiental encontre força de sustentação, de resistência e de existência em uma Educação reveladora de caminhos para uma aprendizagem que promova um aprender–aprendendo, um ser-sendo.

As práticas em Educação Ambiental abrangem uma rede de fazeres integradores, de modos de vida, de escolhas individuais e coletivas que visam o enfrentamento das muitas questões diariamente apresentadas em nossas vivências, quais sejam: a mudanças do clima, a justiça ambiental, os resíduos sólidos, a falta de água, os encolhimentos de direitos, as múltiplas agressões e violências para com a vida. Neste horizonte compreendemos com Guerra:

> Portanto, são as visões de mundo, os diferentes modelos (econômico, político, existencial) que estão em discussão e, por isso mesmo temos que levar em consideração os diferentes entendimentos, interpretações e representações sociais de mundo, de ser humano, que geram atitudes e ações que causam os conflitos ambientais, as controvérsias (GUERRA 2012, p.5).

Neste sentido, um currículo ontológico posiciona amplamente sua prática em ações, reflexões, debates, estudos e pesquisas que visam o enfrentamento das múltiplas formas de esgotamento e destruição da vida. Considerando o momento vivido por toda humanidade, um tempo amplamente carregado de questões das quais não há como desviar o olhar, um currículo centrado na indivisibilidade da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte, pauta suas ações respeitando sempre, em seu horizonte de compreensão, os fundamentos que lhe dão sustentação na luta esperançosa por ver, ainda que pouco a pouco, a mudança no cenário global/local atual, ou seja, é por certo um currículo que tem base cientifica para resistir e re-existir diante das múltiplas ameaças à vida planetária.

Por essa razão não há como ser um currículo de base comum, ou um currículo disciplinar conteudista, pois há de considerar o todo da ameaça à vida, tendo o olhar profundamente impregnado pela realidade do seu entorno, da sua comunidade.

- ✓ AXIOMA: Trata dos valores políticos e das crenças dos sujeitos que constroem o significado da essência da Educação Ambiental. (SATO, 2013, p.23). Nesta dimensão, todos os debates se apresentam, no sentido de a Educação Ambiental ser o enfrentamento das injustiças múltiplas, e abre também, oportunidades de repensar valores, de questionar as escolhas políticas, de promover um movimento de luta pelo melhor dos cenários-mundo, considerando, para a melhoria das questões socioambientais, uma compreensão objetiva e real de nosso modo de ser e estar social. Este axioma significa pensar numa trajetória que engloba o eu, o outro e o mundo.

> Trajetória é a demarcação de um movimento tensivo entre polos diferenciados, é um caminho aberto de —*tra-jectus.* o prefixo —*tra*- significa —através ou —por entre‖, relaciona-se com o caráter entrelaçado do ser humano com as coisas - caráter este imprevisível e dramático, porque se trata de um processo que emerge no intento da busca de caminhos. O sufixo -jectus ou *jactus*, do latim, significa jogar, no sentido de lançar adiante, para frente, para o futuro. Uma trajetória supõe mirar adiante, desafiar, estabelecer um horizonte de referência, sempre palpitante, e que pelo próprio andar, se desloca à frente, abrindo dimensões ainda não vistas, ampliando horizontes e emprestando significação ao próprio andar (PASSOS & SATO, 2002, p. 5-6).

Essa trajetória acontece no inacabamento próprio do humano que se movimenta e se reinventa diante de cada desafio e, sobretudo, abre-se ao ainda não visto, ao que se revela como acontecimento. Esta fenomenologia hermenêutica permite que a trajetória se constitua enquanto viagem que se modifica no ir viajando, na abertura ao ainda não visualizado, na complexa relação entre essas três dimensões constituintes e constituídas na e pela Educação Ambiental.

Querido viajante, neste exato momento em que escrevemos estas palavras, somos atingidos, novamente, pelo mar de lama que varreu, em 2015, a cidade de Mariana-MG e, como em uma cena de filme de terror, a vida em todas as suas manifestações, é arrebatada em Brumadinho-MG[28]. Testemunhamos, novamente, o encolhimento da vida, uma tragédia anunciada e, no momento em que essa escrita estava sendo tecida, janeiro de 2019 nos tomava de súbito por uma onda de retrocessos, encolhimentos, tragédias anunciadas, atingindo, de maneira profunda, não somente Minas Gerais e Espírito Santo, mas também todo Brasil.

A falta de ar, a angústia que deixava marejar os olhos, pareciam jogar ao chão nossas utopias, mas, conscientes de nossa razão de luta, olhávamos para este mar marrom de lama e, num movimento surrealista, colocávamo-nos de pé e nos atrevíamos a lutar pela vida. Num misto de tristeza, revolta e sensação de impunidade, refletimos que a trama do meio ambiente é a trama da vida. Nossa prática de educadores e educadoras ambientais se posiciona como anúncio e denúncia das múltiplas problemáticas socioambientais, no sentido de colocar-se na contramão de

[28] Brumadinho, cidade que está na região metropolitana de Belo Horizonte, enfrentou um grande desastre ambiental no dia 25 de janeiro de 2019. A Barragem 1 da Mina Córrego do Feijão, da mineradora Vale, rompeu-se, desencadeando uma avalanche de lama, que destruiu a comunidade próxima e construções da própria Vale. O terrível mar de lama não causou apenas prejuízos financeiros, sendo responsável também pela morte de dezenas de pessoas e por uma imensa destruição do ecossistema da região e de todo o entorno. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/biologia/desastre-ambiental-brumadinho.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

práticas destrutivas das existências..

Junto a essas tragédias, os dados já alertam, há muito tempo, que a temperatura do Planeta vem aumentando. Sentimos isso, ano a ano, na nossa vida diária, mas apesar das múltiplas evidências, ainda nos mantemos cegos para o que aí está claramente posto, como se a mãe Terra, aos gritos e lágrimas, nos alertasse. Mas nós, seus filhos embriagados pela técnica, temos dificuldades em perceber e compreender, de forma sistêmica, essas urgências socioambientais.

As mudanças do clima, anunciadas há décadas, estão aí, a nossa porta, como uma emergência. O nível dos oceanos se eleva, ano após ano, e nós escolhemos aumentar os muros para quando a maré subir e elevar as casas para quando a enchente chegar. Triste escolha a nossa, querido viajante. A maré já subiu, os tempos de seca e chuva desproporcionais já chegaram, o fogo já está consumindo nossas florestas, a vida está ameaçada há muito mais tempo que o nosso egoísmo nos permite ver.

Que cenário é esse? O mar de esperanças de uma vida nova é, por vezes, o encontro com o medo, com a sensação de exílio, de angústia e de incerteza e, sobretudo, de uma pergunta universal: onde esquecemos os fundamentos de sermos-humanos[29]? Essa triste constatação nos alerta que vivemos uma condição de esquecimento do humano. (MATURANA, 2015).

No Brasil, em tempos recentes, experienciamos uma crise hídrica que abalou o cotidiano da vida, trazendo, à tona, questões importantes que necessitam ser dialogadas nos diversos espaços de saberes. Também abre fendas para pensarmos que uma única solução não resolverá mas que, para atingirmos uma justiça socioambiental[30], necessitamos encontrar multiplas alternativas e e modificar nossa relação com todo o ambiente.

Equidade é o termo que mais nos aproxima da compreensão dessa justiça socioambiental, porque significa possibilidades iguais, considerando cada condição de ser único. Esse é um desafiador exercício que nós, os humanos, temos dificuldade

[29] O sermos indicado com hífen refere-se ao verbo ser, especificando a nossa condição de ser na Terra.
[30] O termo justiça ambiental remonta aos movimentos sociais norte-americanos que, a partir da década de 60, passaram a reivindicar direitos civis às populações afrodescendentes existentes nos EUA, bem como a protestar contra a exposição humana à contaminação tóxica de origem industrial. (RAMMÊ, 2012, p.13). Justiça socioambiental amplia essa base de luta, englobando pensar as estratégias de políticas públicas, abrangendo as demandas de lutas sociais históricas que criticam e repensam a manutenção da estrutura de poder atual. Estas intimamente ligadas ao acúmulo de capital e à manutenção de desigualdades que por consequência corroboram para destruição do ambiente natural, de culturas e sociedades tradicionais.

de compreender pois, de modo geral, costumados olhar o outro com nossa lente subjetiva, esquecendo que cada um tem sua trajetória, suas vivências, suas angústias e sonhos. Esquecemos o fundamento de ser humano.

> Vivemos cada vez mais imersos em uma contradição emocional de base. Queremos manter o consumismo da nossa cultura, mas ao mesmo tempo desejamos conservar o mundo natural; pretendemos preservar o viver na apropriação, mas desejamos gerar solidariedade; ansiamos por certezas e segurança, mas ao mesmo tempo queremos liberdade; queremos a possibilidade de ficar muito ricos, mas também almejamos acabar com a pobreza; desejamos ser amados, mas ao mesmo tempo obedecidos (MATURANA, 2015, p.255).

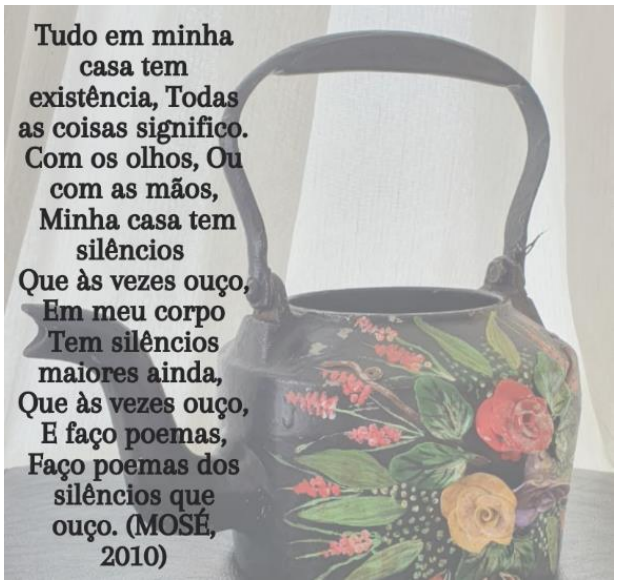
Vivemos ainda dominados pelo pensar da cultura patriarcal europeia, que nos conferiu fundamentos de um humano demasiadamente desumanizado, quase coisificado, virtualizado, mas, ao mesmo tempo, ansiamos por justiça, por equidade. Nosso modo de operar as emoções estão em colapso. Vivemos um emocionar doente. Essa ambiguidade de nosso tempo nos adoece. Nosso sentido de cuidado também está em descuido. Onde foi esquecido o fundamento do humano?

Ele pode estar sendo esquecido quando deixamos de conversar; quando passamos a utilizar essa peculiaridade da linguagem apenas para substituir objetos que, teoricamente, conversam conosco; quando paramos de perceber o outro e, em detrimento da relação humanidade-natureza, passamos a preservar o ter, a qualquer preço; quando passamos a tratar nossa Casa-comum como um supermercado gigante, onde vamos ‘comprar’ a temperatura adequada artificialmente criada pelo ar condicionado; quando compramos plantas com a função egoísta de embelezar nossos jardins, ainda que isso custe o elevado preço do capitalismo hegemônico e cruel que marginaliza e evidencia, cada vez mais, a desigualdades, deixando visível e claro, especialmente neste momento pandêmico de 2020, quem são os condenados.

É preciso desejar algo diferente. É exatamente aí que mora a equidade em desejar um retorno, porque a situação nos pede um retorno ao esquecido, um olhar diferente do que habitualmente a revolução industrial nos impôs.

Então, os princípios da Educação ambiental que apresentamos a seguir nos impelem a ir tateando na direção desse nosso humano esquecido, anestesiado, mas um ser que se reergue, que tem esperanças. Para pensar esses princípios escolhemos documentos que constituem a trajetória deste saber, para então compreendermos nossa própria identidade de educadores e educadoras.

4.1.1 - Princípio do pertencimento



O Cenário atual que vivemos é um momento histórico desafiador que convida a estabelecermos um sentido de pertencimento indispensável para encontrarmos outra maneira de ser-e-estar-no-mundo (HEIDEGGER,2013). Ao iniciar a escrita deste texto, consideramos esse tempo vivido pela humanidade um período de introspecção, de um isolamento social necessário imposto por um invisível[31] que nos faz refletir sobre nosso lugar, e reviver lembranças, com a mesma intensidade que nos impõe repensar certezas, rever conceitos e, sobretudo, questiona nosso ser-ai-no-mundo, nossa percepção acerca de nossa própria finitude e nossa relação com este lugar-mundo que compartilhamos (HEIDEGGER, 2013).

A própria pandemia, em sua mutabilidade e instabilidade, é uma abertura para pensarmos o lugar, pois é um momento de entendimento ao qual pertencemos e pelo qual somos atravessados. Mas que pertencimento é este? É aquele compreendido como a interligação do ser e do aí, considerando que o lugar sempre esteve e é o sujeito que a ele pertence. É a partir dele que somos lançados no mundo e “é pelo lugar que nos identificamos, ou nos lembramos, constituindo assim a base da nossa experiência no mundo” (MARANDOLA JR, 2014, p.228). Nesse entrelaçar é que nos embasamos para experienciar o mundo, e são as experiências relacionadas com o

[31] Para nos questionarmos sobre nossas humanas escolhas, temos hoje, diante de nós, mais de um milhão de motivos (Foram confirmados no mundo 33.249.563 casos de COVID-19 (222.748 novos em relação ao dia anterior) e 1.000.040 mortes (3.694 novas em relação ao dia anterior, até 29 de set. 2020).

conjunto de circunstancialidades ambientais que adensam o lugar e dão corporeidade a ele e ao sujeito.

Os aromas, as saudades, as emoções vividas, os gostos, os medos, são todas nuances do tempo vivido na memória desenhada do lugar. Pintamos, na tela de nosso sentido de existência, uma pintura ontológica de NÓS, que nos constituem. Desenhamos nossa existência pelas cores do lugar de nosso pertencimento. A circunstancialidade de cada traço pintado na tela do vivido dão a esta obra de arte ontológica da vida, a corporeidade e o sentido de ser-aí (HEIDEGGER,2015) no mundo. A tela diante do artista é a ponte que funde o lugar 'como fundamento do espaço e de sua expressão ontológica: o habitar' (HEIDEGGER, 2002, p.133).

É por meio das formas, cores e emoções pintadas nessa ponte-tela que o ser se revela, se ensaia, dando lugaridade (MARANDOLA JR, 2014) ao lugar, e constituindo a identidade do ser. Uma vez que o lugar, ontologicamente, não se enfraquece, podemos ter lugar de identidade. Nessa dinâmica, podemos encontrar lugares fantasmagóricos (GIDDENS, 2012). O que seriam esses lugares? São aqueles cujos atores sociais não lhes atribuem sentido de existência, mas não significa que sejam inexistentes, pois o sentido do lugar é subjetivo, é único para cada ser. Dessa forma, o lugar pode ser fantasmagórico para um e carregado de sentido para outro. Este 'balé do lugar' (MARANDOLA JR.,2014) é ritmado pela experiência única da cotidianidade subjetiva de cada ser.

Entender o sentido do lugar nesta direção é uma condição para a Educação Ambiental. E nós, Educadores Ambientais, como podemos contribuir para a reapropriação do sentido de lugar? Vivemos mergulhados em um momento tão dilacerante para a Educação Ambiental que, muitas vezes, nos sentimos deslocados, encurralados por inúmeros retrocessos, e se estar num lugar é 'ter condição de percebê-lo, como podemos ultrapassar as barreiras impostas e cada um conseguir se 'sentir em um lugar'? (GRUN,2005, p.4)

Compreender a crise em que estamos, ambiental e socialmente mergulhados, exige uma 'percepção profunda' (MERLEAU-PONTY,1999) deste mundo-lugar para onde fomos e somos lançados. O educador ambiental precisa estar sensível e perceber que os lugares podem representar sentidos de pertença diferentes, dependendo do sujeito que vivencia suas experiencias de vida. Pensar o lugar com tudo o que está aí posto, pode contribuir para a constituição de uma sociedade mais igualitária.

O lugar é a própria tinta que intermedia o pincel e a mão do artista, dando forma, signo e cor à circunstancialidade que delineia a experiência humana fazendo-a surgir na tela, como um quadro surrealista retratando uma vida carregada de contextos, de outras vidas, e que, muitas vezes, oculta em seus sombreamentos, momentos de perda de identidade, momentos vividos nessa modernidade liquida (BAUMAN, 2003) que absorve o ser sem que ele perceba, e mata o sentido do lugar pelo aceleramento de estar, ao mesmo tempo, em múltiplos lugares e em lugar nenhum.

O convite à Educação Ambiental é pintar na tela da existência, as cores do pertencimento. Que cores? Todas as aquarelas possíveis, pois pertencer “pode ser compreendido como uma crença que une as pessoas, e é expressa por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos, e ambientais dentre outros de um lugar” (COUSIN, 2010, p.94-95).

Diferentemente do lugar, os espaços carecem de significados e sentidos dependendo dos sujeitos que os vivenciam. Um espaço não é somente um espaço, ele pode vir a ser um lugar quando for carregado de existência. Um lugar é afeto, memória, cheiro, e são essas circunstancialidades que dão corporeidade (MARANDOLA JR,2014) ao lugar, assim como o corpo não é somente um corpo, é uma morada de memórias carregada de existência.

O lugar como “condição e suporte das relações globais” (SANTOS, 2005, p.156) pode ser um recorte do infinito pois, às vezes, a sensação de infinito nos sufoca, nos angustia porque nos torna real o quão finito é nosso ser. O lugar é “globalmente ativo” e, mais importante que “a consciência do lugar, é a experiencia vivida do e no mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2012, p.161-162). O lugar nos situa em nossa pequenez diante do infinito, mas no lugar encontramos pertença e alento e, ao delimitarmos esse infinito, dando-lhe um contorno de sentido e de aconchego, vivemos, respiramos e configuramos, de alguma maneira, nosso habitar o mundo.

Olhando a partir da experiencia vivida pelo ser, o lugar pode constituir-se em um ‘lugar fantasmagórico’ (MARANDOLA, 2014, p.101) ou em um ‘casulo protetor’ (GIDDENS, 2002, p.11). Fantasmagórico é subjetivo. Acontece quando o lugar perde o sentido de lugar, pois este sentido vai mudando porque os sujeitos também mudam. O lugar se torna fantasmagórico, ao mesmo tempo que se dissolvem os contextos de confiança que nele se faziam presentes tornando necessária sua substituição por

outras modalidades de agenciamento subjetivo (GIDDENS, 1991). O lugar consubstanciado pela fusão com o sujeito constitui-se em uma segurança ontológica que, em outro lugar, Giddens chamará de formação de um casulo protetor (GIDDENS, 2002, p.11) que é a identidade do sujeito com seu lugar de pertença, a ligação com o lugar que lhe confere uma proteção.

Nosso corpo é nossa primeira casa, primeira morada, nosso guardador de experiências e de vida, mas também guardador de silêncios, afinal a vida é esse movimento cíclico que nos constitui como seres capazes de acessar o que fomos pelo ainda e sempre vívido estar ali no ser. Nosso corpo é o primeiro lugar de pertencimento.

Pensar o pertencimento é perceber as relações e sua fundamental importância para a Educação Ambiental. Essas relações de pertencimento precisam ser o horizonte de partida da pesquisa de um educador e uma educadora ambiental, pois é condição primordial que preza pelo respeito ao lugar de fala dos que pertencem ao lugar da pesquisa, dos que são atravessados pelas vivências e existências desse lugar. Logo, cabe ao Educador, Pesquisador Ambiental, ser a ponte-tela que, em sua investigação, estampa as cores das experiências dos que são pertencentes ao lugar da pesquisa. Como realizar esse movimento? Estabelecemos, Figura 19, possibilidades a serem consideradas quando um pesquisador adentra seu lugar de pesquisa.

Figura 19: Princípio do Pertencimento

Fonte: Elaborada pela autora.

O Pertencimento é um conceito em movimento que se constitui no sendo Heideggeriano, no sentido de sempre estar aberto às relações sociais que estabelecemos na abertura ao outro e ao mundo. Na prática do educador e da educadora ambiental, pertencimento é esse convite à compreensão, ao diálogo, ao cuidado com todas as manifestações de vida, com o intuito de contribuir para a construção de um modelo societário pautado pela solidariedade, pela justiça e pela sustentabilidade socioambiental.

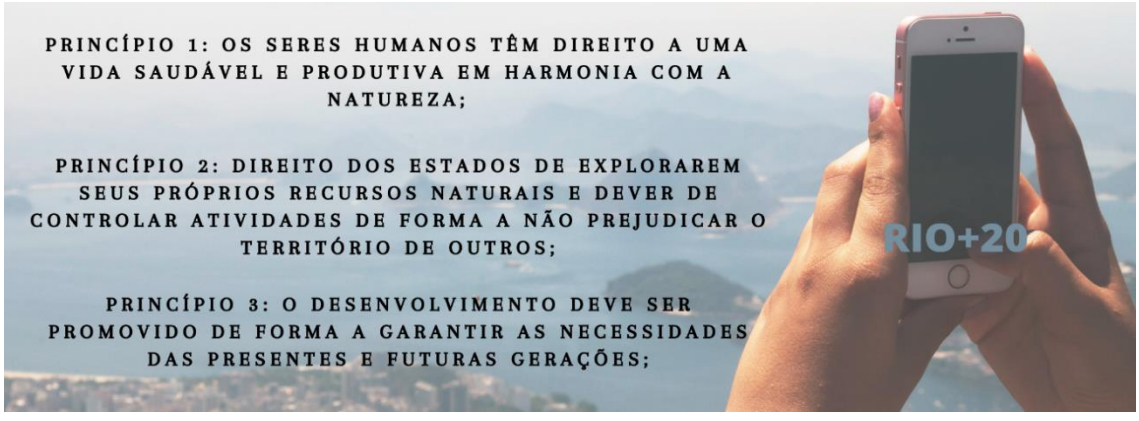
O princípio do Pertencimento, pensado ao ler e reler os princípios da Rio +20, leva-nos a refletir, quase que lastimando, que foi, em grande medida, uma Rio ‘menos’ 20. Em seus 27 princípios, são recorrentes palavras como estado, desenvolvimento sustentável e economia verde o que desperta múltiplas reflexões. São termos que expressam todo um discurso revestido de verde, de ecológico e sustentável, mas que, essencialmente, deixa explícita uma preocupação financeira, econômica e a imagem de um verde ‘pintado’. Essas premissas nos levam a considerar que o acordado, nessa conferência, não considerou, de fato, o lugar, como a existência de um povo que ali cria e fortalece suas relações individuais e coletivas.

Uma triste constatação, para os educadores e educadoras ambientais, é que o documento oficial da RIO+20 retrocedeu em direitos e supervalorizou o desenvolvimento sustentável, claramente a favor da sustentabilidade econômica e não social. Nesses princípios não encontramos um comprometimento com as mudanças de padrão de consumo, nem de estilo de vida, lacunas que evidenciam a falta de comprometimento político em colocar em ação os princípios da RIO+20, vindos da RIO/92 e de outros marcos da Educação Ambiental. É uma tensão política onde se enfraquece o social e se fortalece o capitalismo em sua versão hegemônica, egoísta e exploratória.

Esta ausência de sentimento de pertença, deixa evidenciado que os avanços serão escassos. Enquanto não tivermos constituído uma identidade de pertencimento ao lugar, os avanços serão escassos. Mas pertencer a que lugar? É tarefa árdua pensar o lugar enquanto o pensamento for unilateral, pautado somente no lucro e na dominação de uns sobre os outros, de forma que quem mais sofre é o economicamente mais vulnerável. Não há possibilidade de crescimento infinito numa Terra de recursos finitos. Isso, talvez, seja a cegueira dos governos, essas incômodas verdades que saltam aos olhos, mas que não as queremos ver.

Há outra questão fundamental a ser refletida aqui sobretudo, a partir da leitura dos três princípios destacados na Figura 20.

Figura 20: Princípios Rio+20



Fonte: Elaborada pela autora.

É a postura da Organização das Nações Unidas afirmar que o processo da RIO +20 foi participativo e transparente, porém não é o resultado observado no documento final, nem tampouco considerando-se os posicionamentos da Cúpula dos Povos, realizada paralelamente ao evento ‘oficial’. Ao contrário, a demasiada cegueira se

uniu, aqui, a uma surdez seletiva que não permitiu ouvir o grito dos povos que clamaram por uma mudança paradigmática que, ao final, não veio, não se concretizou.

Diante do exposto, urge pensar, no princípio do pertencimento e também refletir sobre como, onde e porque o sentimento de pertencimento se perdeu. Para Sá, os seres humanos “perderam a capacidade de pertencimento”, (2005, p. 248) uma perda imposta pelo modelo social que valoriza a lógica capital em detrimento das questões humanitárias, sociais e coletivas. O sentimento de pertencimento nasce da relação intrínseca dos seres com suas experiencias de lugar, com suas circunstancialidades com seu lugar de pertença. Ao nos colocarmos engendrados num capitalismo centrado no lucro, perdemos a capacidade de sentir nosso lugar no mundo.

Mas como fazer para integrar o princípio de pertencimento em nossa ação, em nosso modo de ser educador e educadora ambiental? Uma possibilidade de resposta seria o retorno a nossa capacidade de enraizamento, entendendo-o como:

> Um processo que se confunde com o espaço percebido, vivido, simbólico e concebido, e vice-versa, porque é uma relação metabólica, um dar-se e trazer o diverso para a coabitação espacial do homem, sem a qual não há pertencimento, ambiência, circundância ambiental, mundanidade. (COUSIN,2010, p.92).

Essa condição de enraizamento é fundamental para estabelecer a relação de pertencimento capaz de contribuir, de maneira significativa, para vencermos a condição de desenraizamento imposta pela modernidade, pela industrialização e pelo sistema do capitalismo.

Nesse aspecto, consideramos ser este movimento de compreensão do sentimento de pertencimento, constituidor de identidade, visto sermos constituídos pelos atravessamentos e experiências produzidas em nós, pelo lugar que nos imprime sentidos e sensações, experiencias que o desenraizamento nos retira. É essa sensação de pertença ao lugar, aos cheiros, às vivências, às memórias que nos identificam com nosso lugar, que a globalização deseja que não tenhamos, pois, ao nos distanciarmos de nossas raízes, nos distanciamos de nós mesmos e de nossa capacidade de percepção do sentido de participação, tão fundamental para repensarmos nosso modo de habitar a terra, nossa gaia, nossa mãe.

Para Cousin (2010, p.143) “o modelo capitalista hegemônico fragilizou as relações dos seres humanos entre si e com o seu entorno”, produzindo o desenraizamento que conduz à não responsabilidade, por deslocar os seres humanos

de suas referências culturais, comprometendo nossa capacidade de cuidado com nosso lugar de pertença.

Então, nessa direção, concluímos que pensar o pertencimento está relacionado, diretamente, a pensar a participação, visto que fica evidente, ao ler os princípios da RIO+20, que é necessário reavaliarmos esse conceito. É também um convite a pensar nas relações que estabelecemos com o todo, com as circunstancialidades que dão corporeidade ao lugar (MARANDOLA JR, 2014), de maneira a nos fortalecermos, enquanto pertencentes e corresponsáveis por uma mudança de modo de habitar, sentir, experienciar, aqui em nossa casa-de-vida (SAUVÈ, 2005).

O princípio do pertencimento se efetiva na prática do ser-aí (HEIDEGGER, 2015), a partir de três inseparáveis condições, quais sejam:

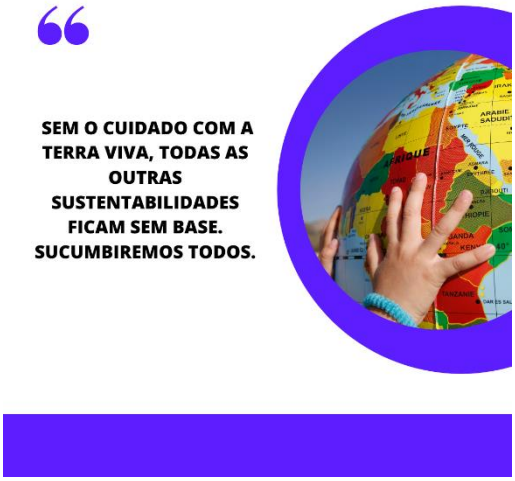
Figura 21: Pertencimento e Educação Ambiental

Fonte: Elaborada pela autora.

Compreendendo o lugar como guardador de memórias, vivências e experiências que desenham a identidade histórica do ser, pertencer é o princípio que abre miríades de possibilidades para uma educação ambiental constituidora de compreensões de saberes cíclicos. Esses saberes seriam capazes de, num movimento de aceleração centrípeta, mudar as direções impostas pelo capitalismo desigual e exploratório. Nessa dinâmica, a Educação Ambiental se constitui em escolha por um modo de ser. Pensar pertencimento é, por certo, um movimento de muitas interrogações, que envolve múltiplos aspectos a serem considerados enquanto educadores e educadoras ambientais, mas é também um convite para buscar formas

de resistência, considerando que entender o sentido do lugar é condição existencial para os educadores ambientais.

4.1.2 - Princípio da sustentabilidade



Em meio aos grandes marcos da Educação Ambiental da década de 70, a Conferência de Estocolmo (1972) foi uma das que abriu e ampliou a discussão das questões ambientais que já haviam sido sinalizadas em outros momentos como, por exemplo, pelo Clube de Roma (1968) que se comprometeu a sensibilizar as lideranças mundiais que o uso indiscriminado dos recursos naturais necessitava ser revisto, considerando que esses recursos são finitos em um Planeta também finito.

Essa base de discussão, também apontada em Estocolmo, buscou pensar a maneira como a humanidade se relacionava com os recursos naturais, e se propôs a discutir a importância de proteger e respeitar o meio ambiente, tendo em mente o cuidado com as gerações futuras. Em seu princípio dois está estabelecido que:

> Os recursos naturais da terra incluídos o ar, a água, a terra, a flora e a fauna e especialmente amostras representativas dos ecossistemas naturais devem ser preservadas em benefício das gerações presentes e futuras, mediante uma cuidadosa planificação ou ordenamento (ESTOCOLMO, 1972, p.3).

A referida Conferência salientou nossa responsabilidade em cuidar da Terra e dos recursos por ela oferecidos, combatendo a poluição, a degradação da flora e da fauna, buscando eliminar os danos causados por nossas escolhas que, de maneira acelerada, vêm comprometendo a sustentabilidade da vida em todas as suas manifestações de existência. Estocolmo marcou o início da luta pela compreensão

de que não somos os únicos a habitar esta Terra, mas somos, sim, responsáveis pela acelerada degradação, pela extinção em massa de milhares de espécies, pelas mudanças do clima e, sobretudo, pela insustentabilidade da vida em todas as suas manifestações. Os princípios apresentados em Estocolmo alertaram para a escassez dos recursos naturais e para a necessidade de união entre os países com o objetivo de combater a destruição do meio ambiente e garantir melhores condições de vida a todos os povos.

Esta garantia de melhores condições passa, necessariamente, pela compreensão do que é sustentabilidade. No sentido etimológico a palavra se origina do latim *sustentare*, e significa: suportar, defender, favorecer, auxiliar, manter, conservar em bom estado, fazer frente a, resistir (MAGALHÃES, et al.,2006, p.07). Somando-se a isso, assenta-se a ideia de sustentar, de elaborar uma base segura para que nossa casa-de-vida se mantenha em equilíbrio (Figura 22).

Figura 22: Princípio da Sustentabilidade

Fonte: Elaborada com base em Boff (2012).

Sustentar algo, em uma sociedade de aligeiramento da vida, não se constitui em tarefa simples. Isto porque o tempo não para de correr e, num instante de expectativa e vida, amparados e abraçados pela chama da esperança em um coletivo

transformador que acredita nesse sustentar e cuidar, precisamos gestar outras tantas formas de estar e ser. E também de sustentar um urgente suspiro que grita e que não se cala diante das múltiplas formas de ataques à vida. Afinal, não se pode permitir que se abram as "porteiras e se solte a boiada"[32], que se permita chamar de " gripezinha" a dor da perda de milhares de vidas, que se aceite sem luta uma total ausência de cuidado com a vida.

Para esse sustentar ter corporeidade, alguns tons de sustentabilidade precisam emergir em nosso ser e viver:

- ✓ Aquela que reconhece sua própria morada, o corpo. Nosso corpo é o primeiro lugar de pertencimento e, por isso, precisa estar sob olhares atentos na busca por um cuidado de si. Este cuidado é primordial para que o cuidado com as outridades seja potencializado nas ações compreensivas do todo;
- ✓ Aquela que, vencendo os discursos, se posiciona como o traço que mistura as cores dos aspectos políticos, sociais, econômicos, filosóficos, ambientais do nosso modo de sustentar a vida na Terra e defender a vida em todos os tons;
- ✓ Aquela que se mantém alicerçada no respeito a todas as manifestações de vida considerando que vida sustentável é aquela que mantém a constante busca pela relação humanidade-natureza, não como exploração ou submissão, mas como partilha e cuidado generoso;
- ✓ Aquela que não é neutra, mas que está atenta às condições de vida na Terra, questiona os discursos e propõe políticas públicas de vida e não de domínio, de exploração e de exclusão.

Essas tonalidades dialogam com Leonardo Boff, que conceitua sustentabilidade como:

> Toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando a sua continuidade e ainda a atender as necessidades da geração presente e das futuras de tal forma

[32] Durante a reunião ministerial de 22 de abril de 2020, cujo vídeo foi divulgado pelo ministro Celso de Mello, na sexta-feira (22/05), o ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles sugeriu que o governo aproveitasse o foco da imprensa na cobertura da pandemia do novo coronavírus para ir passando a boiada; e promover mudanças em "regramentos e normas". Tudo que a gente faz é pau no Judiciário, no dia seguinte. Então pra isso precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade, no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de covid, e ir passando a boiada e mudando todo o regramento e simplificando normas. De Iphan, de Ministério da Agricultura, de Ministério de Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo.

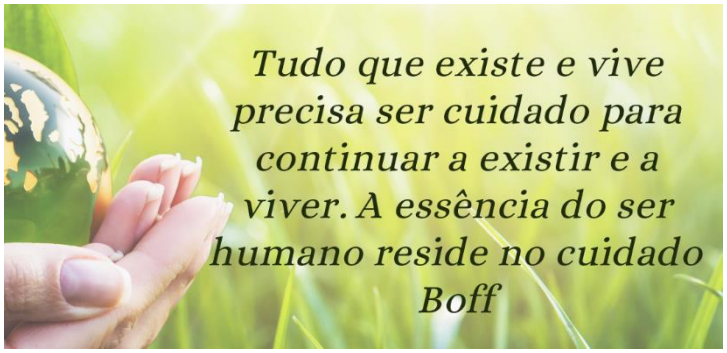
> que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução (BOFF, 2012, p.45).

Esta viagem-pesquisa alicerça este princípio da sustentabilidade no cuidado que vem da compreensão do mundo vivido, do sentimento de pertença a este lugar de vida, do sentimento de ser parte desta pintura de mundo de maneira integrada ao todo. Somos a única espécie viva que tem consciência de sua finitude e esta capacidade compreensiva é que pode nos permitir cuidar de nós mesmos, do outro, de todas as formas de vida, de nossa mãe Gaia.

Sustentabilidade é, por fim, um modo ontológico de ser-e-estar (HEIDEGGER, 2015) no mundo em todas as dimensões de existência e de resistência. O caminho para a sustentabilidade é a Educação como lugar de saberes cíclicos, não hierarquizados, não verticalizados, não geridos pela imposição, mas pela Arte, pelos princípios da Educação Ambiental e pela Pedagogia Montessori, mediados por um ambiente onde a liberdade, a responsabilidade e a coletividade sejam basilares para a vida.

Nesse sentido, é que poderemos povoar nossas telas da pintura do mundo como um artista de rua que, desprendido de julgamentos, enfrenta o medo e resiste em favor da denúncia e do anúncio de outra forma de ser-e-estar (HEIDEGGER, 2010) nesta obra de arte inédita que é a vida.

4.1.3 - Princípio da ética



Ética, do grego *ethos* (caráter, modo de ser de uma pessoa) é um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade. A esse respeito, Pacheco assim se manifesta:

> Li (já não sei onde) que a ética se assemelha a uma reta: a menor distância entre os pontos A e B, onde A é o Ideal e B, a Ação. Deveremos tolerar a incoerência entre o pensar e o fazer, ou aceitar a

> necessidade de fincar barreiras perante procedimentos moralmente contraditórios? (PACHECO, 2012, p.47).

O questionamento trazido por Pacheco coloca diante de nós o desafio de pensar a ética como um ponto de resistência, de criticidade, que se posiciona em defesa de um fazer que se equilibra no ser, de tal forma, que os horizontes ser e fazer se fundem em uma só ação.

A ética fundamenta-se na criticidade, de forma que aceitar o argumento do outro é compreender a existência de vítimas como critério de encontro com a verdade ética. Nesse sentido, a Educação Ambiental exerce um papel fundante de resistência a toda e qualquer forma de exclusão, destruição e descuido com a vida.

> A ética como princípio de uma educação que não se rende às injustiças, mas que preza pela resistência, que persevera no desejo de constituir-se num espaço democrático, justo e solidário, onde todos e todas convivem, compartilham, mas mantem como olhar um mesmo horizonte de pensar que Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro... Ou formar uma aliança global para cuidar da terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e da diversidade da vida. (BOFF, 2011, p.67).

Nesse horizonte é que nosso currículo ontológico avança na proposta de um Lugar de Saber Cíclico, como aquele que compreende o princípio da ética de não se omitir diante da injustiça, assumindo uma posição crítica diante do sistema de opressão. Esse currículo é entendido como um lugar onde, pedagogicamente, a voz do outro revela-se como conteúdo, onde o “cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade”. (BOFF, 2003, p.3).

Essa convivialidade circunda nosso lugar de pertencimento e abre miríades de possibilidades de lugaridade ao índio massacrado, ao negro, à mulher, à criança, ao jovem, à natureza, tão ofuscados pela lógica da totalidade, tão invisibilizados pelo sistema, cuja ética do cuidado está, muitas vezes, esquecida. Esse ser que sofre e que é oprimido tem seus próprios traços, carrega no rosto as suas próprias cicatrizes, mas tem também, nos olhos, a luz de quem não se submete a uma padronização de rostos, corpos e culturas e não está a serviço de um mundo que não lhe pertence, sinalizando que não é um entre os demais, é alguém individual, singular. Se o mundo é polissêmico, ele se traduz na diferença, no rosto sempre vivo, na latinidade de nosso lugar de pertencimento.

A ideia de ética como a que se abre ao ouvir dialoga com os princípios II e IV das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, por considerar a indivisível articulação entre a ética, a educação, a democracia e a multiculturalidade, no sentido de a Educação Ambiental poder representar a possibilidade de abrir espaços, nos currículos, para a Ética do Cuidado proposta por Boff. E ainda, para garantir uma educação que preze pelo cuidado ético planetário, que respeite a diversidade e promova a articulação dos saberes dando vida ao Lugar de Saberes Cíclicos, onde o movimento coletivo é a fonte de constituição de múltiplos lugares de onde pode emergir a compreensão do Mundo, partindo da ética como abertura para considerarmos o rosto de 'uma civilização tão globalizada quanto excludente' (BOFF, 2019, p.1).

Nesse horizonte, pensamos o princípio da ética como aquele que compreende a existência do outro representado tanto por aqueles com quem interagimos, vivemos, compartimos, quanto por nós mesmos. Uma ética que pensa, analisa e autogerencia suas próprias escolhas, e se percebe parte de um todo de vida, uma ética planetária (BOFF, 2002). Não há como ser indiferente às existências que nos circundam, embora num sistema cego pelo consumo, muitas vezes, anestesiamos nosso sentido de percepção à presença do outro, tornando-o invisível.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental assume o olhar para o rosto do outro como base para refletir e construir suas ações, estabelecendo uma relação de respeito e cuidado por todas as formas de vida, compreendendo sem dominar, aceitando sem oprimir e resistindo a toda e qualquer forma de desigualdade e exclusão, visto que, a lei suprema do universo é a da interdependência de todos com todos (BOFF, 2002).

Figura 23: Princípios da Educação Ambiental- DCNEAs

Fonte: Elaborada com base nas DCNEAs (BRASIL, 2012).

Olhar o rosto do outro é também ser capaz de pensar a ética como auto-ética, significa pensar que somos seres duais, que carregamos em nosso âmago potenciais de cuidado e, ao mesmo tempo de destruição. Somos seres de movimento, instáveis que em cada contexto vivenciado vamos nos esgueirando por entre nossos próprios nuances para sempre e de novo atentarmos a nossa incompletude.

> Eu veria o esforço da sabedoria em outro lugar, eu o veria no esforço da auto-ética. A auto-eica implica inicialmente evitar a baixeza, evitar ceder as pulsões vingativas e maldosas. Isso supõe muita autocrítica, auto-exame, aceitação da crítica do outro... A auto-ética é, antes de mais nada, uma ética da compreensão. (MORIN, 2005, p.61)

A Educação Ambiental apresentada nas DCNEAs dialoga com a ética do cuidado, com a auto ética proposta por Morin (2005) considerando que, se esses princípios propostos tiverem o alcance dos currículos, de maneira prática e presente na ação pedagógica, esse movimento de libertação e de cuidado, finalmente, se estabelecerá em favor da vida do planeta e de todos os seres viventes.

4.1.4 - Princípio da Transdisciplinaridade

Para pensar o princípio da transdisciplinaridade em nossa viagem-pesquisa partimos, inicialmente, da conceituação de complexidade e sua importância como base para um ensino transdisciplinar. A complexidade é definida por Morin (2000, p. 38) a partir da palavra Complexus[33] - o que foi tecido junto, sendo também 'a união entre a unidade e a multiplicidade', uma 'cadeia produtiva/destrutiva das ações mútuas das partes sobre o todo e do todo sobre as partes' (MORIN, 2001, p. 64), daí a importância a teoria da complexidade para transdisciplinaridade, qual seja, promover essa unidade múltipla dos saberes.

Considerando a intrínseca relação entre os projetos pedagógicos e seus desdobramentos e práticas que permitam a conexão entre os múltiplos saberes e a interligação destes, tendo como ponto de partida os contextos socioambientais de cada comunidade, cada escola e cada coletivo e o sentido de respeito pelo outro e por todas as manifestações de vida, a transdisciplinaridade se apresenta como possibilidade de superarmos as fragmentações dos conhecimentos que nos distanciam da compreensão desse entrelaçamento múltiplo necessário a educação proposta pelo Currículo Ontológico.

[33]Destaque a partir de duas de suas obras as quais tivemos acesso, leitura e discussão, a saber, os sete saberes necessários à Educação do futuro e A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.

> O ensino de amanhã deverá, [...] dar-lhes o sentido do respeito do outro, o sentido da abertura e da tolerância, fazendo com que eles participem plenamente da apaixonante aventura que é a busca do saber (2001, p. 499).

Num segundo momento, consideramos em nossa viagem-pesquisa, a questão central que dinamiza o pensar dos princípios da Educação Ambiental: Como constituir um lugar de saberes cíclicos que possa romper com as inúmeras fragmentações que são marcas da educação? Como nossas instituições de ensino, com suas fragmentações, modelos disciplinares e rituais, que vêm distanciando os jovens e crianças do século XXI, podem repensar suas possibilidades e evitar, assim, a iminente colisão frontal com os jovens?

Posteriormente a esse panorama, buscamos estabelecer ligações entre a criança/jovem e a escola, no intuito de compreender como essa relação pode abrir espaço para vencermos as fragmentações do conhecimento em disciplinas que não dialogam entre si, que não compõem juntas uma unidade de significação e, encontramos nuances de encontro na dimensão da Educação Ambiental.

> A dimensão ambiental traz a necessidade de uma rica orquestra musical, uma vez que a complexidade do ambiente advoga um tratamento polivalente, além de ter que vencer o grande desafio em conciliar as bases epistemológicas das ciências naturais (natureza) com as ciências humanas (cultura). (SATO; PASSOS, 2002. p. 13).

Para estabelecer essas conexões, pensamos em princípios que balizam o currículo, dando-lhes a força de uma orquestra, sem desconsiderar a base epistemológica da ciência, sem desviar o olhar da partitura que compõe, nota a nota, o fazer pedagógico, interligando o ser e o fazer de maneira transdisciplinar. Nossa viagem-pesquisa olha para os princípios da Educação Ambiental, para a Arte em todas as suas manifestações e para a Pedagogia Montessori como matizes de uma educação que não fragmenta, não está disciplinada em gavetas de conteúdo, mas compõem a partitura do ser que esta-aí-sendo, num movimento cíclico e que, por essa razão, não se modela em caixas disciplinares e conteudistas.

Pensando a partir desses matizes é possível a constituição de um holograma curricular que se demonstra potente para compreensão transdisciplinar do lugar de saberes cíclicos que se pauta na inseparabilidade do todo e da parte, ou seja, nos permite a compreensão de que um saber transdisciplinar permite a superação das fragmentações conteudistas que vem ano após ano contribuindo fortemente para o enfrentamento dos jovens com a escola e destas com os jovens.

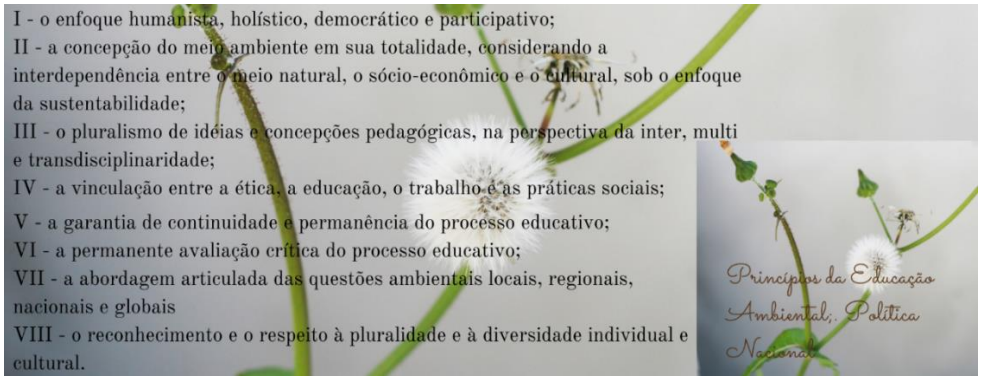
> Um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado. O princípio hologramático significa que não apenas a parte está num todo, mas que o todo está inscrito, de certa maneira, na parte. Assim, a célula contém a totalidade da informação genética, o que permite, em princípio, a clonagem; a sociedade, como um todo, pela cultura, está presente no espírito de cada indivíduo (2002, p. 302).

O princípio da inter/transdisciplinaridade é apresentado na Política Nacional da Educação Ambiental (BRASIL, 1999) como perspectiva que representa e abarca os pluralismos das concepções pedagógicas, dialogando assim, com a ideia hologramática proposta por Edgar Morin (2002), mas aqui encontramos também outras questões a serem consideradas: Como podemos aproximar a escola seriada, fragmentada e carregada de conflitos sociais, políticos e ideológicos de um enfoque humanista, sistêmico e participativo? Pensando no chão da escola e nos princípios da Política Nacional de Educação Ambiental, são inúmeras as questões a serem discutidas acerca de problemas para os quais a própria constituição fragmentada das instituições de ensino não encontra respostas.

> À maneira de um ponto de holograma, trazemos, no âmago de nossa singularidade, não apenas toda a humanidade, toda a vida, mas também quase todo o cosmo, incluso seu mistério, que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana. (MORIN, 2011, p. 4).

Todas as questões anteriormente destacadas representam um olhar sob o panorama da Educação Ambiental e suas amplas possibilidades de constituir-se como holograma que abre miríades de diálogos entre o jovem e a escola. A seguir, apresentamos na Figura 24, os princípios da Educação Ambiental dispostos em sua Política Nacional, de forma a pensarmos no longo caminho que temos a percorrer.

Figura 24: Princípios da EA- Política Nacional



Fonte: Elaborada com base na PNEA (BRASIL, 1999).

Como pano de fundo de nossa imagem apresentando os princípios, escolhemos a semente-de-dente-de-leão, por ela ser um anúncio. Conta-se que ao serem lançadas ao vento, as sementes voam em múltiplas direções, e o que parece seu fim é, na verdade, um novo ser que se manifesta, um sinal de esperança e cura. Pensamos que os princípios da Educação Ambiental são essas sementes que se lançam como possibilidade de outros modos de ser e estar no mundo. (HEIDEGGER, 2015).

Compreendemos a transdisciplinaridade como um modo-de-ser-e-estar-no-mundo atravessado pela vivência coletiva que ultrapassa os muros acadêmicos e se estende pela coletividade e pelo dialogo das comunidades e dos grupos sociais, de maneira interligada e inseparável, perpassando pela ideia de comunicação em rede e de conectividade entre grupo.

> [...] há uma compreensão comum [...] da inadiável necessidade de se resgatar a comunicação, o diálogo, a relação de sentidos e significados entre os múltiplos setores do conhecimento [...], objetivando uma percepção de conjunto, de interfaces dinâmicas, de enredamento dos saberes numa totalidade significativa. (CALLONI, 2006, p. 15).

Como notas de uma canção de vida, um modo de ser-e-estar transdisciplinar passa pelo envolvimento de toda a comunidade, de todos e todas que, empenhados no diálogo, mantém-se firmes na resistência diante das injustiças, das fragmentações e exclusões e, mediados pela linguagem, compõem a melodia desse fazer interdisciplinar, promovendo relações e partilhas de saberes que se movimentam de maneira espiral, não hierarquizada, mas coletiva, não fragmentada, mas uníssona em sua diversidade e pluralidade histórico-cultural-social, de forma a garantir a vida que pulsa em todos.

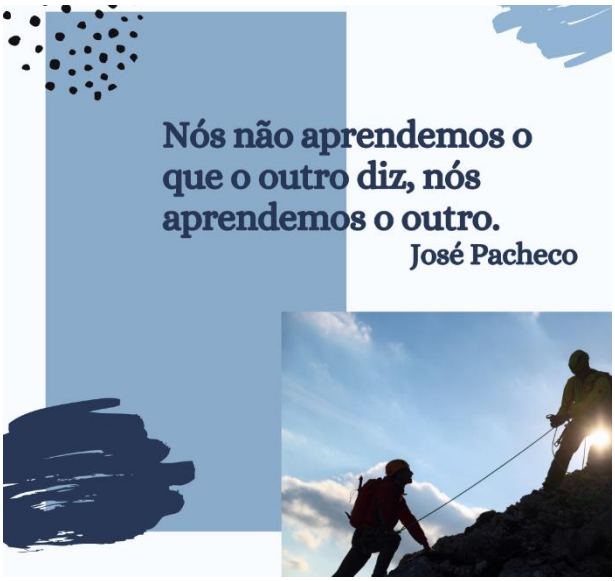
O desafio é grande porém é um movimento vital para a educação de nossos dias. Ou ela se reinventa ou estará fadada ao fracasso. A desmotivação a transforma numa partitura ilegível às crianças/jovens que não se sentem pertencentes a esse lugar, onde não podem escolher outro arranjo para a canção, ou mudar as notas e construir outra melodia, numa partitura em que eles se sintam representados.

O diálogo entre os múltiplos saberes é imprescindível para pensarmos um currículo ontológico, um currículo do ser que, se sabendo finito, tendo ciência de seu fim, busca no diálogo, miríades de possibilidades de ultrapassar as fragmentações de

saberes que distanciam, cada vez mais, criança/jovem e escola. E o resultado é o afastamento, a indisciplina, a ausência de pertencimento a uma escola-não-lugar que não os representa.

Nas palavras de Sato e Passos (2003), pode ser que o caminho traçado não seja fácil, mas sempre consideraremos os resultados significativos (SATO; PASSOS, 2003, p. 18). Cada pequena conquista rumo à constituição do Lugar de Saberes Cíclicos é fundamental para irmos rompendo as fronteiras entre essa escola que está posta e um lugar de pertencimento, participação, ética e sustentabilidade.

4.1.5 - Princípio da participação



Para refletir e pensar sobre o princípio da participação, dentre os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, nossa escolha passa a destacar três deles, os quais apresentam as questões que desejamos evidenciar com base nos referenciais de nossa viagem-pesquisa (Figura 25).

Figura 25: Princípio da participação

Fonte: Elaborada pela autora.

O convite realizado na escrita desse princípio é, por certo, desafiador e inquietante, pois procura pensar o princípio da participação e a primeira reflexão que surge é: O que é participação? Em sua fala, Loureiro (2019) alerta que o grande desafio é pensarmos o que se quer com a participação, pois ela não é algo milagroso que resolve tudo, mas é um coletivo que se constrói junto.

Em nossa viagem-pesquisa buscamos pensar esse princípio com base em José Pacheco (2018), iniciando por questionar de que participação falamos. Com essa base alicerçamos nossa tese no enfrentamento aos engessamentos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular.

> Se uma BNCC é um projeto de sociedade, se requer que nela seja garantida alguma contribuição para prática de uma educação integral, geradora de um autoconhecimento propiciador de reconhecimento da existência do outro. Apesar de, nos princípios orientadores, fazer referência à sociabilidade e a atitudes éticas, a BNCC (acréscimos nossos) apenas nos informa conteúdos de disciplinas. Um ser humano não é só cognição (BRASIL, 2017, p.44).

Um participar efetivo e solidário ultrapassa critérios de conteúdos e avança para além de disciplinas fragmentadas, expandindo-se para uma participação que considera uma “escola que educa na cidadania e onde acontece um saudável confronto de ideias” (PACHECO, 2018 p.28). Logo, participar é liberdade corresponsável, é um exercício democrático. Acerca da participação, enquanto princípio da Educação Ambiental, podemos considerar três dimensões, que estão interligadas aos princípios destacados do documento e escolhidos para reflexão.

A primeira delas é a subjetividade. Toda pessoa é única em sua subjetividade. E todo ser humano tem direito a ser aquilo que ele é. A segunda dimensão é a Comunidade, por isso, um Projeto Político Pedagógico é constituído na Pólis (por isso político) que é a comunidade, onde se aprende junto e se constitui na participação, na assembleia democrática, nas escolhas coletivas. E a terceira dimensão que é pedagógica porque escola são pessoas, são seus valores e quando estes são transformados em princípios de ação e/ou em projetos, temos uma visão de mundo, considerando que “a educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores” (TEASS,1992, p.02), pois a educação não é um ato solitário, é um ato de aprender, de aprender e de ensinar, um ato de juntar com outros e quando estamos juntos, nessa comunidade, é que a aprendizagem acontece.

Mas, quando pensamos em participação, temos outra questão a enfrentar: as fragmentações curriculares que impedem este coletivo, e dificultam que este ‘direito’ aconteça efetivamente nas escolas pois, já temos instalada, na educação, uma cultura de competitividade negativa, como se cada disciplina isolada estivesse em constante disputa com outra, o que absolutamente não é coletivo, não é participativo. Os espaços escolares acabam se tornando um campo de disputa e não um espaço onde se aprende junto, onde se constrói junto.

Para ser possível pensar a participação, enquanto princípio da Educação Ambiental, é necessário trabalhar em equipe, ser comunidade que aprende junto, ser um todo participativo no qual uns vão ao encontro dos outros. É necessária uma

participação do todo, do coletivo, ou seja, para além de uma parte isolada existe um princípio de coletividade quase que tribal, fundado numa tradição própria de uma tribo.

Em relação à 'tribo', Maffesoli (1998) nos permite compreender que este termo está relacionado ao sentimento de pertencimento a uma tribo, a um todo que pensa e constrói junto. Percebendo que o mundo contemporâneo é um lugar onde os laços entre as pessoas estão cada vez mais superficiais, mediados pelas tecnologias, onde não existe mais tempo para construir vínculos, o princípio da participação convida a pensarmos o relacionamento sociedade-indivíduo-sociedade. Esse princípio nos exige pensar em dois contextos: de um lado, a sociedade com seus padrões e suas exigências e, do outro, a necessidade humana de pertencimento, sendo a comunidade uma ligação de proximidade afetiva que sustenta as pessoas.

Os contornos dessa proximidade afetiva permitem o reconhecimento de si mesmo no outro. Em uma efetiva participação, ela acontece por meio de uma criação de laços amorosos, porque onde não há amor, não há aprendizagem. A proximidade afetiva abre espaço para outra educação possível, para uma Comunidade que aprende junta, que se constitui na coletividade.

Uma Educação para todos ultrapassa as limitações de uma proposta que desconsidere a fundamental importância de uma educação na cidadania (PACHECO, 2018), ou seja, educar coletivamente para pensar deveres e direitos, educar para o enfrentamento das injustiças, da corrupção, das urgências do clima, da vida, educar para a ética do cuidado.

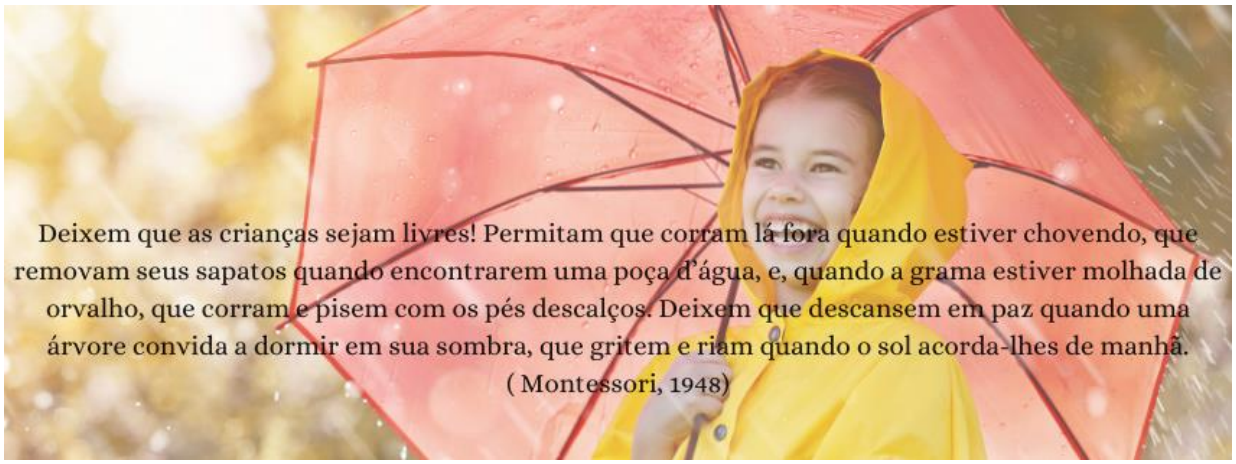
> Essa não é uma escola com partido, nem sem partido. É uma escola que não pretende educar para a cidadania, mas que educa na cidadania, num arco-íris ideológico, onde acontece um saudável confronto de ideias. Exercita-se a democracia representativa e os jovens a escutar e a respeitar quem toma partido (PACHECO, 2018, p. 28).

Educar na cidadania pressupõe a compreensão do Princípio da Educação Ambiental da Participação como um exercício de repensar o conceito de currículo, de abrir espaços coletivos onde as decisões e escolhas sejam pautadas no exercício democrático. São muitas as questões que emergem ao se pensar a participação enquanto princípio, uma vez que os documentos e as conferências não são neutros, mas permeados por interesses e disputas de poder.

Então, que aprendizes e ou educadores somos todos? Em que medida a Educação Ambiental tem alcançado ou, pelo menos, tenha aberto possibilidades para

a compreensão ética do modo de ser no mundo? Como conquistar a participação, quando a base está assentada em medir por números? Como pensar de maneira interdisciplinar quando “a escola ainda não percebeu que a aprendizagem só é possível quando, entre as pessoas, existam relações que sejam intermediadas pelo mundo’? (PACHECO, 2018, p.125). As possíveis respostas para essas perguntas não são conclusivas, pois educação é movimento, cabendo a nós, educadores e educadoras ambientais, buscar ações que possam minimizar/solucionar/modificar tais problemáticas socioeducativas.

4.2 - MATIZ: PEDAGOGIA MONTESSORI



Nossa viagem-pesquisa, partindo em busca de matizes para este Currículo Ontológico encontra, nas ideias de Maria Montessori, a possibilidade de olhar para um conhecimento que acesse o inteiro, o universo como uma totalidade de existência. Para isso, esse matiz é constituído por três princípios que dão corporeidade a uma educação ancorada no retorno e na releitura de movimentos educacionais como o movimento da escola nova. Consideramos os princípios da Liberdade, Responsabilidade e Educação Cósmica, ação do Lugar de Saberes Cíclicos (Figura 26).

Figura 26: Matiz: Princípios - Pedagogia Montessori

Fonte: Elaborada pela autora.

O Método Montessori foi elaborado pela médica italiana Maria Montessori, em 1907. A primeira escola fundada pela educadora foi a "*Casa dei Bambini"*, e todas as que foram sendo implantadas na Europa receberam também esse nome. A escola proposta por Montessori se inscreve nos ideários do Movimento da Escola Nova e centra-se nos princípios da liberdade, individualidade e responsabilidade. Mais do que um método de ensino, constitui-se em uma filosofia de vida que busca o desenvolvimento pleno do ser e o respeito a sua singularidade de aprendizagem. Montessori considerava que "para um movimento universal *de mudança* (acréscimo nosso) só se pode conceber um único objetivo: ajudar o ser e preservar seu equilíbrio" (MONTESSORI, 2015, p.22). Compreendia, como ser integral, aquele que encontrava seu equilíbrio na relação com o outro e com o mundo, estando em sintonia com as Leis Cósmicas.

Para Montessori, este movimento de modificação do modo de pensar a escola

e as relações que são nela e por meio dela estabelecidas, não há de ser uma relação de conformidade mas sim uma relação que se propõe a pensar uma educação que considera o todo e sua intrínseca relação com cada parte que o compõe. No Método Montessori, se estabelece um campo de ação, através do convívio de crianças com idades diferentes, o que cria condições de manter um referencial sobre o mais velho e o mais moço de cada uma delas. O limite, no caso, não é estabelecido pelo adulto, mas pelas próprias crianças. Aos poucos, com a mediação do educador, elas vão entendendo o meu e o teu, e criando seus esquemas mentais próprios.

Para a educadora, é necessária uma espécie de currículo que permita "compreender a situação do *ser* (alteração nossa) na sociedade atual e nos proponha uma visão cósmica da história da evolução da humanidade". (MONTESSORI, 2015, p.23). Para uma prática efetivamente concreta desse currículo, Montessori elaborou uma série de materiais sensoriais constituindo-se em elementos de ligação entre a criança e o currículo e dispostos num ambiente de livre acesso, previamente preparado.

O objetivo do pensamento montessoriano, assenta-se na criança como pessoa, desenvolvendo as suas potencialidades e a sua linguagem. Os materiais oferecidos objetivam despertar o interesse e a curiosidade, levando os educandos à aprendizagem, respeitando o tempo de cada um, dando valor e permitindo diferentes opções de escolha. O educador, nesse contexto, é o mediador na relação ensino-aprendizagem, interferindo apenas quando necessário.

Para a Pedagogia Montessori o material é um elemento que carrega uma proposta: a reflexão. A criança tem que pensar para usá-lo, para conquistá-lo. Como dizia Maria Montessori, "o material é um professor que não castiga, não briga, não dá prêmios", mas faz a criança lutar e desafiar-se com ele." (MONTESSORI, 2005, p.34),

O Sistema Montessori tem como princípios norteadores:

- O respeito à individualidade;
- O estímulo à autonomia;
- O aprender a aprender;
- A educação para a vida.

Montessori pensou não somente na criança, mas especialmente nela. Por essa razão, sua Pedagogia abrange um vasto grupo de materiais e mobiliário, bem como um currículo elaborado a partir das vivências da Educadora com as crianças. Esse currículo sustenta-se nos quatro elementos fundantes da vida: Terra, Água, Ar e Fogo

e se estrutura nas grandes histórias da humanidade, a partir das quais múltiplas possibilidades são exploradas nas diversas áreas das aprendizagens. Centra-se no que Montessori denomina de 'Educação Cósmica' (MONTESSORI, 2003), desenvolvendo-se por eixos que ela denomina de "As Grandes Histórias" que se sequenciam, quais sejam:

- A fábula cósmica da criação do Universo.
- A grande lição de humildade: a longa linha negra – história da evolução da vida e do surgimento do homem.
- A fábula da água: nova apresentação da linha da vida.
- A linha da mão: o trabalho do homem com as mãos e com instrumentos (tecnologia).
- Linha do ser humano: as necessidades fundamentais.
- A história da escrita.
- A história dos números.

As Grandes Histórias ou Grandes Lições possibilitam, naturalmente, o acesso a conceitos, atitudes, ações de vida prática e procedimentos a serem apresentados às crianças e jovens, de sorte que as áreas se entrecruzam, de maneira transversal nos agrupamentos montessorianos. A partir das grandes histórias, são estabelecidas conexões que permitem a aprendizagem sobre as condições de manutenção da vida, uma vez que Montessori considera de grande valia, voltar muito mais distante nas épocas geológicas, na aurora da vida, porque 'têm sido grandes as transformações a que o planeta vem sendo submetido desde os tempos mais remotos'. (MONTESSORI, 2003, p.45).

Para a visualização do currículo montessoriano, apresentamos, na Figura 27, uma imagem. Pensada com base em duas obras de Maria Montessori: "Para Educar o Potencial Humano" (MONTESSORI, 2003), onde ela detalha, por meio das 'grandes histórias "que o conhecimento pode ser bem aplicado onde haja ânsia e amor pelo saber" (MONTESSORI, 2003, p.11) e 'Pedagogia Científica' (MONTESSORI,1906) onde apresenta a base filosófica e didática de sua pedagogia.

Figura 27: Sistema Montessori de Educação

Fonte: Elaborada pela autora com base em Montessori-1965/2003.

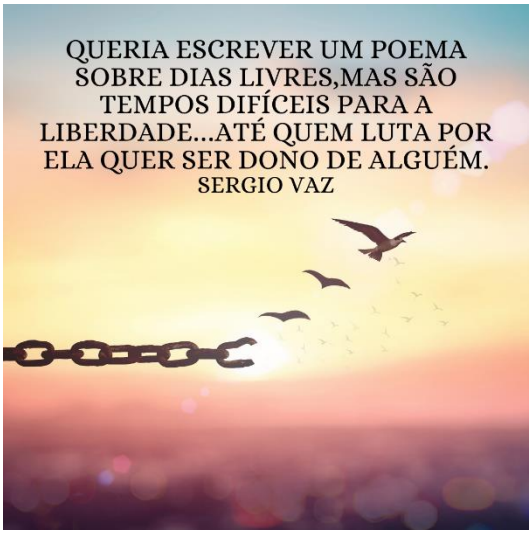
Destacamos na imagem anterior a educação pensada por Montessori (1965;2003) que compreende dois aspectos fundamentais e interligados em todas as ações curriculares propostas, considerando a composição da filosofia da Pedagogia Montessori que abrange a autoeducação, pensando a educação enquanto ciência, e centra os saberes na compreensão Cósmica que interliga todas as partes propondo-se a pensar o todo da vida do Cosmos. Esta metodologia se desdobra em uma metodologia dinâmica que tem, como pano de fundo, os quatro elementos da natureza.

Para Montessori, a criança/jovem é dotada de um grande potencial e, para ela, o período infantil da vida é, sem dúvida, uma fase de criação que a leva a uma grande conquista: a autoeducação. Considera que a criança/jovem necessita de orientação segura que lhe permita crescer com confiança em si mesmo e em seus potenciais, sentindo-se preparada para enfrentar a realidade e não para se submeter a ela.

Montessori foi, sem dúvida, uma pensadora além de seu tempo. Suas ideias e sua prática de uma educação viva continuam sendo referência para pensar uma educação que se posicione a favor da liberdade, da coletividade e do cuidado com o todo da vida. Montessori tinha um profundo respeito pela vida em sua totalidade e acreditava ser imprescindível considerarmos que somos parte de um todo que pulsa e vive.

Nossa escolha por trazê-la a nossa pesquisa é exatamente para uni-la à Arte e à Educação Ambiental e ampliarmos sua pedagogia à luz de nosso tempo, considerando a realidade que vivemos. Junto a isto, desejamos pensar ampliações de seus princípios e sua prática pedagógica, num desejo de encontrar possibilidades de sustentação para uma educação que deseja ser-aí-no-mundo (HEIDEGGER, 2015), uma possibilidade promotora de encontro entre a geração horizontalizada e em rede, com uma escola que se abre, se amplia, uma escola viva, que acontece para além dos muros, nas associações, nas comunidades, nos encontros múltiplos da vida.

4.2.1- Princípio da Liberdade



Para a Pedagogia Montessori, quanto maior a liberdade maior nossa responsabilidade sobre cada escolha que fazemos. Assim ocorre em todas as circunstâncias vividas. Liberdade aqui não significa fazer somente o que se deseja, ou quando se deseja fazer algo, aprender alguma coisa. Tomar contato com o mundo, mediado pela liberdade, significa ter o equilíbrio entre o que desejo, o que posso e o que devo fazer. Por isso, o princípio da liberdade em nossa viagem-pesquisa significa conjugar, de maneira consciente, esses três verbos.

O princípio da liberdade está relacionado com as conquistas coletivas e individuais que vamos realizando em cada período sensível vivido. Para a Pedagogia Montessori, o caminho da aprendizagem consiste em fazer escolhas e responsabilizar-se por elas, em aprender a avaliar as consequências e entender como tudo está interligado de forma a percebermos que cada escolha afeta o universo

inteiro. É isso que Montessori chama de Educação Cósmica.

Do ponto de vista de Montessori, a liberdade está interligada ao direito de ser da criança/jovem e ao dever de compreender o limite dos que com ela dividem as convivências, a existência em todas as suas diversidades, numa troca de experiências e de expressões que acontecem num fazer coletivo de relações e trocas sociais.

Talvez, esse princípio seja o conceito mais carregado de interpretações controversas da Pedagogia Montessori, por educadores, pais e estudiosos, quer sejam montessorianos ou não. Para alguns, a liberdade nas escolas montessorianas significa ser livre demais; para outros, uma excessiva organização.

Uma pedagogia que se baseou na observação cientifica, evidentemente, não se ancora na possibilidade de ser, o educador, detentor de toda a aprendizagem, mas acredita no processo, na experiência, na vivência, considerando que cada criança pode ser compreendida em sua totalidade. Para que isso seja possível, ela necessita manifestar, livremente, suas aprendizagens, sendo o educador, um mediador que pesquisa e observa, para juntos construírem caminhos de múltiplas vias.

A liberdade, como princípio, se apoia na autonomia como base para seu equilíbrio que é a responsabilidade.

4.2.2 - Princípio da Responsabilidade

Para Montessori, liberdade significa estar inteiramente atento ao outro e, com ele, estabelecer coletividades solidárias na convivialidade mediada pela linguagem, pelo trabalho em grupo, pelas assembleias coletivas de uma comunidade, compreendendo que os coletivos são sempre a base para a superação dos egoísmos.

Esse exercício de cooperação, solidariedade e coletividade é uma conquista comunitária onde o todo coletivo, mediado pelo diálogo, aprende com as individualidades.

A linguagem estabelece um horizonte de diálogo por unir teoria e prática de maneira indissociável. O que sou se traduz no que faço e o que faço, por sua vez, no que sou e penso. Uma educação para a responsabilidade abre possibilidades para ações de democracia, como assembleias coletivas que permitam um aprendizado de diálogo.

Um currículo Ontológico estabelece a linguagem como um horizonte que liga mundo-linguagem-ser. Os sujeitos capazes de fala e ação que, ante o pano de fundo do mundo comum da vida, entendem-se mutuamente sobre algo nesse mundo e, por meio de sua linguagem, podem ter uma atitude tanto autônoma quanto dependente (HABERMAS, 1990, p.52).

É no encontro destes sujeitos que falam e agem, que um Currículo Ontológico pode mirar suas ações, deixando de considerar a fala como indisciplina ou afronta a seus sólidos alicerces institucionalizados e pensando na linguagem como pano de fundo para a constituição de uma comunidade democrática, participativa e cidadã.

Já, o princípio da responsabilidade, para Montessori, é aquele que promove lugares para o debate e para o questionamento, por meio de Assembleias comunitárias, encontros em grupo e, sobretudo, compromete-se a (des)seriação da escola, pelos agrupamentos de idades mistas, proposto por Montessori (1906) em suas “Casa de Bambini”, considerando que estes agrupamentos permitem a troca de experiências e vivências entre todos.

Pensar este princípio de ‘livre escolha’ (MONTESSORI, 2003) é pensar no lugar onde, pelo uso da linguagem, as vozes se encontram e buscam estabelecer o equilíbrio das infâncias múltiplas que compõem os diversos tons da escola, da família, das associações, das instituições filantrópicas sendo, também, um espaço onde se dá importância ao ouvir, principalmente por parte dos educadores-mediadores, por vezes, acostumados com o seu direito hegemônico à palavra. É, sobretudo neste aspecto que a (des)seriação é pensada no Currículo Ontológico por entender que, nas diferentes linguagens, encontra-se uma riqueza de tons, cuja totalidade deve ser compartilhada.

De que forma uma criança/jovem que constrói ideias e expõe suas opiniões pode ser neutralizada por uma base comum, se a liberdade é a sua responsabilidade

e sua responsabilidade é sua liberdade? (BRASIL, 2017). O fazer coletivo e comunitário pode constituir-se nesse Lugar onde os saberes são cíclicos e estão sempre em movimento e, por estarem em movimento, é que liberdade e responsabilidade são a base da coletividade.

4.2.3 - Princípio da Educação Cósmica

Em nossa viagem-pesquisa, o princípio da Educação Cósmica se alicerça em Maria Montessori (1870-1952) a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Foi também, no aspecto pedagógico, uma das primeiras pesquisadoras e educadoras de sua época a valorizar a criança, no seu processo de desenvolvimento, não como um adulto em miniatura, mas como um ser potencialmente capaz de pensar e compreender por si mesma.

Maria Montessori defendia que nascemos com capacidade para aprender e que a criança é capaz de gerir o próprio conhecimento desde que tenha, ao seu dispor, todas as estruturas necessárias, em um ambiente devidamente preparado. Esse ambiente é aquele que, considerando as necessidades de cada período sensível, proporciona condições para que a criança desenvolva sua aprendizagem, uma vez que o conhecimento não é o acúmulo de informações, mas a capacidade de compreensão do universo ao qual se pertence.

A educadora Italiana considera o princípio da Educação Cósmica, a base de sua pedagogia. Este princípio preza pelo cuidado e compromisso com o todo o ambiente, compreendendo a vida como uma rede de relações em que tudo o que

existe está conectado. Todo o organismo vivo colabora, de maneira consciente ou inconsciente, com o Universo inteiro, de forma que não há como separar ou classificar qualquer forma de vida como mais ou menos importante, pois em sua singularidade, todas são essenciais para a manutenção do equilíbrio do todo planetário.

A Educação Cósmica é uma rede complexa de conexões entre o uso de materiais concretos, as experiências científicas e as denominadas grandes lições que, desde cedo, apresentam para as crianças, a noção da interdependência. Na convivência coletiva, na busca cientifica e concreta a Educação Cósmica Montessoriana vai mediando as descobertas-mundo de cada jovem, de cada criança e de cada ser, considerando o desenvolvimento individual.

Nesta mescla entre a individualidade, a responsabilidade e a coletividade, aprende-se, experienciam-se conceitos básicos de zoologia, astronomia, geografia, física, matemática sem, contudo, perceber tais áreas como partes fragmentadas, mas como tessituras de um todo presente em tudo, desde do canto das aves identificadas por seus sons, das árvores por suas folhas, até a aprendizagem estética do todo do mundo que cada um compartilha com os demais seres. E, ainda, o aprendente entende como fazer conexões com esse todo, conseguindo compreender o mundo em que vive, da escala Global até a local, do Eu-ao-Todo, porque, para a Pedagogia Montessori, as questões ambientais são um todo indissociável.

Ao compreender a imensidão do todo ao qual pertence, o ser abre espaço em si mesmo para que seu próprio universo se expanda e, nesse expandir, entende-se como parte indivisível desta totalidade que é a vida. Então, mergulhado nesse todo, o ser chega à linguagem, aos conceitos matemáticos, vai medir, pesar, enquadrar, ver com formas, pois não há divisões de disciplinas, porque os saberes são cíclicos e integrativos. A integração de idades distintas representa o momento de troca de saberes e permite que os educandos convivam com um grupo diversificado já que, na escola Montessoriana, o mesmo grupo convive por um período longo que só termina quando os membros fecham o ciclo de idade e estão em equilíbrio para o ciclo seguinte.

> As estrelas, terra, pedras, a vida de todos os tipos forma um todo em relação uns com os outros, e tão perto é essa relação que não podemos entender uma pedra sem algum conhecimento do grande sol! Não importa o que tocamos um átomo ou uma célula, não podemos explicá-lo sem o conhecimento do universo inteiro. (MONTESSORI, 2003, p.15).

A Educação cósmica é um princípio que interliga teoria e prática tão profundamente, que não podermos mais dissociar o que se faz do que se diz. É também a base da manutenção da infância que permite o fogo do amor, da cortesia, do agradecimento e da compreensão da ligação indiscutível de todas as formas de vida e tendo, em sua essencialidade, esta grandeza de abertura para o outro e para a eterna infância, permite viver e sentir o Sendo.

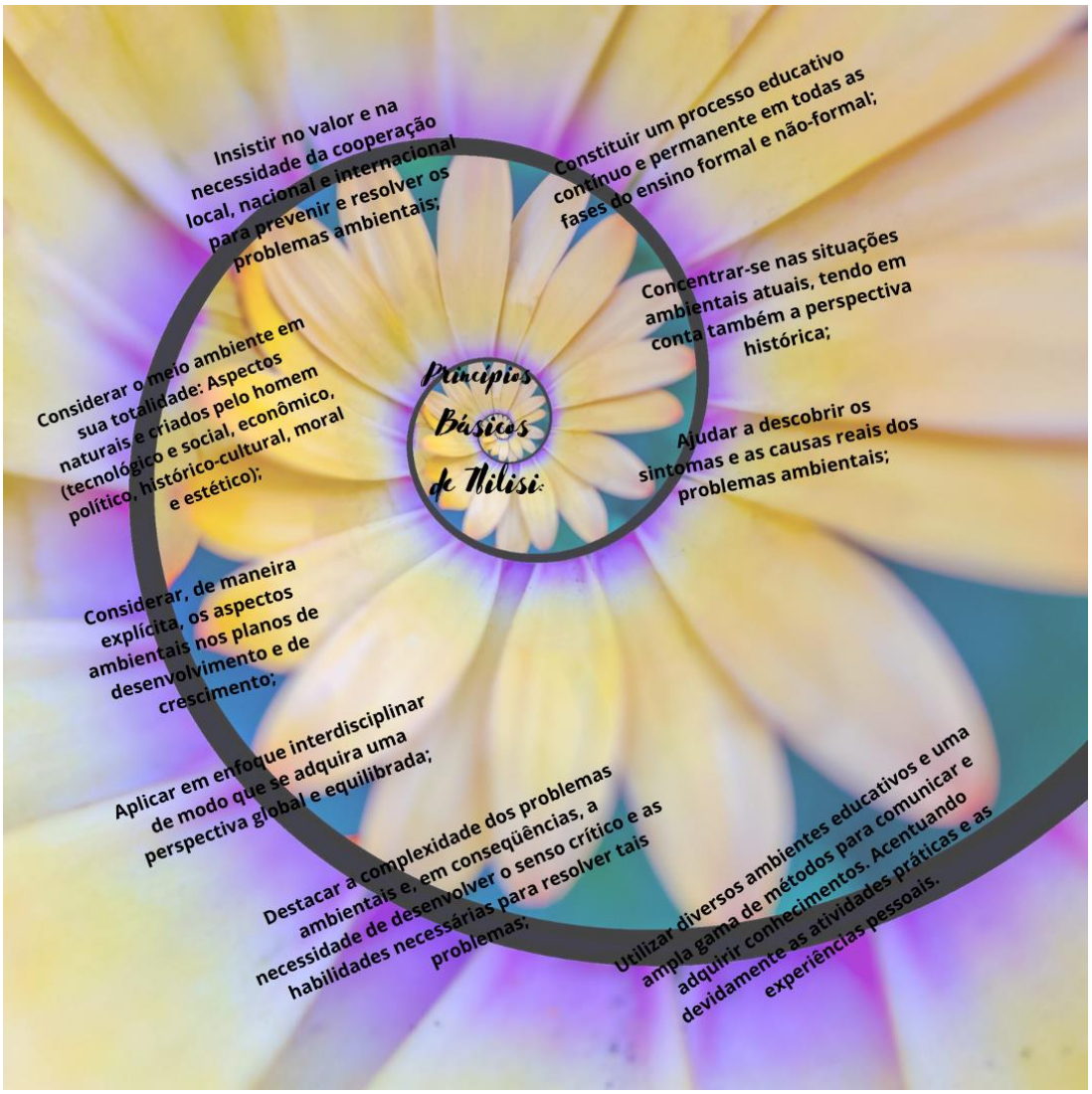
Este princípio é, por excelência, um exercício de pensar nas escolhas, nas ações, no por que, no para que. Um exercício de paciência, de aprendizagem da paciência, no sentido de respeitar o tempo de cada aprendente por meio de atividades que priorizem o aprender uns com os outros e com as múltiplas realidades com as quais se convive.

O Currículo Ontológico acena para uma aprendizagem de livre escolha, em que a liberdade e a responsabilidade caminham juntas. É também um convite a uma educação Cósmica como a proposta por Montessori (2003, p.82): “O princípio fundamental na educação deve ser a correlação de todos os assuntos e sua centralização no Plano Cósmico”. Para a educadora, a aprendizagem do todo é primordial à compreensão de nossa responsabilidade enquanto aqui habitamos.

Os exercícios apresentados na Educação Cósmica prezam por manter, em mente, a ideia de totalidade e interligação existente entre eu-outro-cosmos, como um todo de co-partilha e se expressa em ações coletivas de cuidado. Num ambiente Montessori, todos e todas são corresponsáveis pelo ambiente-inteiro, tudo é mantido e cuidado por todos, tudo converge para a gratidão, que Montessori denomina de exercício de cortesia.

Nesse princípio da Educação Cósmica, encontram-se comtemplados os princípios da Educação Ambiental, apresentada pela Conferência de Tbilisi (1977). A Conferência conclama a necessidade de um processo educativo contínuo que abarque todos os níveis de desenvolvimento, pensando numa educação que seja interdisciplinar e pautada na totalidade da vida, e que abra espaços para discutir as questões ambientais em todas as dimensões de seu currículo.

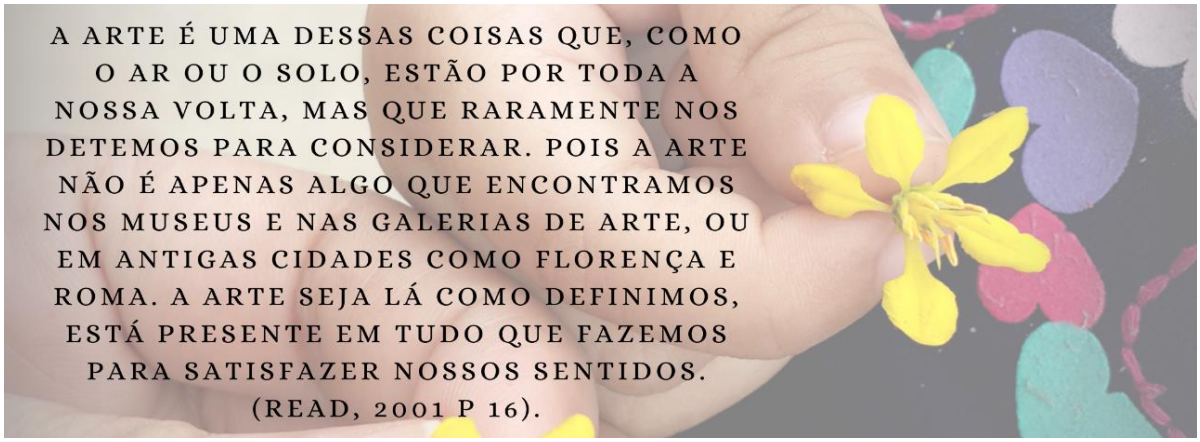
Figura 28: Princípios da Educação Ambiental - Conferência de Tbilisi



Fonte: Adaptado de TBILISI (1977).

A vida é dinâmica, a juventude é dinâmica, os tempos são líquidos, e líquidos fluem, porém também não se solidificam, não mantém a forma. Então o que estará por vir? Que possibilidades podemos pensar diante de um cenário de tamanha fragilidade? Essa espiral de princípios de Tbilisi dialoga em nossa viagem-pesquisa com a Pedagogia Montessori em seu princípio de Educação Cósmica, de maneira integradora e aberta à compreensão da totalidade, da interdependência, e do pertencimento, indispensáveis para alcançarmos os princípios apresentados pela Conferência.

4.3 - A DIMENSÃO DA ARTE



Em seu modo fenomenológico de se interrogar a respeito da obra de Van Gogh, Figura 29, Heidegger nos convida a acompanhar como ele interroga, ou seja, nos interpela a nos atermos ao que a obra revela, ao que ela mostra, e não simplesmente olhar um quadro de referência prévia. Seu convite é de ir ao encontro do revelado, aquilo que ali está, mesmo não estando visível ao olhar desatento e preestabelecido.

Figura 29: O Par de Sapatos, 1886, Van Gogh

Fonte: Acervo da autora.

> Todo o ensaio de ‘A origem da Obra de Arte’ se move conscientemente e, todavia, sem o dizer, no caminho da pergunta pela essência do ser. A meditação sobre o que a Arte é está inteira e decisivamente apenas determinada pela questão do ser. A Arte não se toma como domínio especial da realização cultural, nem como uma das manifestações do

> espírito; pertence ao Acontecimento (Ereignis), a partir do qual se determina somente o ‘sentido do ser’. O que seja a Arte é das perguntas a que nenhuma resposta se pode dar. E o que parece ser uma resposta é apenas um sinal que guia a pergunta. (HEIDEGGER, 1989, p.72).

Essa intenção de Heidegger, enquanto fenomenologia, é fundamental para o encontro que, atento ao revelado, se aprofunda naquilo que se mostra, e a compreensão daquilo que se mostra precisa acompanhar seus indícios sem transformá-lo em outra coisa. É este o interrogar desse autor, ao observar a obra de Van Gogh “os sapatos”. Podemos compreender com Heidegger (2010) que, na obra de arte, a verdade do ente é colocada e significa levada a ficar, perene em memória, permanente em lembrança do ser que, com esse sapato, trabalhou, caminhou, viveu.

Em virtude da obra, um par de sapatos, aparece na luz do seu ser. No entanto, não há ali, apenas um simples sapato, nem está em discussão o material de que, eventualmente foi feito. Considerando o mundo vivido pela fenomenologia de Heidegger, esse sapato carrega o mundo vivido do trabalhador, suas histórias, vivências, experiências e, sobretudo, a história do ser que se revela. Logo, tudo está aí, o sentido que se mostra para um olhar atento, que se atém apenas ao revelado, à grandiosidade do fenômeno que está nele mesmo. Há um sentido de ser que envolve o simples sapato representado na tinta que cobriu a tela e, neste sentido de ser, consideram-se para além da imagem, as memórias, as escolhas, que Heidegger denomina de abertura de mundo, ou seja, os sapatos se encontram carregados de um mundo histórico e pessoal.

Para Heidegger a obra de arte manifesta o mundo:

> O que acontece aqui? O que na obra está em obra? O quadro de Van Gogh é abertura daquilo que o utensílio, o par de sapatos de camponês, é em verdade. Este [ente] emerge para o desvelamento de seu ser. Os gregos nomearam αλήθεια o desvelamento do ente. Nós dizemos verdade e pensamos muito pouco em relação a esta palavra. Na obra está em obra um acontecer [Geschehen] da verdade, se aqui acontece uma abertura inaugurante do [ente] naquilo que ele é e no como ele é. (HEIDEGGER, 2010, p. 87).

Esse modo de acolhida é o modo fenomenológico de estar presente no mundo e esta presença se dá pela arte que faz o mundo existir, delineia e dá perenidade à história vivida por um povo, e é este delinear que designa o ser que sempre está-sendo, permitindo que o ser se compreenda. Logo, a arte é a morada do ser-aí (HEIDEGGER,2015). Heidegger se aproxima da poesia, especialmente da poesia que

tem, como possibilidade magna, aproximar e integrar a vida de um povo e aproximar esta vida dos deuses.

> Do fato que o signo como gesto dos deuses é por assim dizer argamassado pelos poetas nas fundações da língua de um povo, sem que talvez o povo o suspeite, o ser é instaurado na existência histórica do povo e, neste ser uma indicação e uma dependência são depositadas. (HEIDEGGER, 2006, p. 43).

Esta possibilidade de ser o poeta o escultor desta proximidade, faz pensar numa existência que se distancia de um existir técnico, pautado num mundo de funcionalidades, e aproxima o ser de um meditar-habitar silenciosamente o mundo, no sentido de pensar que esta técnica e a instrumentalização puramente antropocêntrica, desvinculam, distanciam e dificultam a compreensão da morada do ser no mundo, constituindo-se numa espécie de “fantasia estética narcisista” (GIACOIA, 2013,p.103) a qual forma uma barreira que oculta a verdade do ser.

Esta estética fantasiosa, ofertada pelo mundo da técnica, constitui-se num perigo que pode, também, ser uma espécie de corda bamba porque permite um possível encontro com outro pensar que conduza para um habitar poeticamente o mundo. Ou ainda, serve para pensar nesta força de perigo como impulsionadora do olhar para o horizonte da arte, como possibilidade de encontro com o mundo, sempre questionando:

> E nós habitamos poeticamente? Parece que habitamos sem a menor poesia. Se é assim, será mentirosa e não verdadeira a palavra do poeta? Não. A verdade de suas palavras se confirma da maneira mais inacreditável. Pois um habitar só pode ser sem poesia porque, em sua *essência, o habitar é poético. (HEIDEGGER, 2006, p.179).

Aqui encontramos, também, a possibilidade de pensar que, por vezes, o perigo eminente de estar sempre questionando nosso próprio habitar o mundo represente algo negativo, em si mesmo, mas ao contrário, pode representar um RE-pensar, um abrir-se ao segredo deste ser que se desvela por meio da arte. Nestes tempos de múltiplas máscaras e muitos narcisismos que tentam escravizar nossas mentes e esvaziar conquistas, este pensar já é uma ação, considerando que, de tempos em tempos, a crise que se instaura no mundo vivido pode ser, também, a que desloca fundamentos e abre outras miríades de possibilidade para um cuidado preocupado com o mundo, para uma arte serena e para uma estética meditativa.

Neste sentido, este olhar Heideggeriano nos remete a Bachelard que destaca

“a palavra de um poeta, já que ele toca o ponto exato, sacode as camadas profundas de nosso ser” (BACHELARD, 1993 p.205). Ambos têm, na arte, a fonte de tudo que pode ser a revelação do sentido. Para eles, o ser se dá na revelação poética e, por meio dos poetas, o mundo se apresenta e as realidades podem ser questionadas e modificadas.

Em Heidegger, a arte é a revelação do ser-ele-mesmo, isto é, o sentido essencial de tudo o que é, pois a dimensão ontológica de ser se revela na arte e pela arte. Para Bachelard, são os poetas que, quietamente vigilantes, vivendo o devanear em presença no mundo, nos oferecem a fala-mundo do ser, e é exatamente neste devaneio poético que o ser inteiramente dado se mostra a si mesmo como é.

Os poetas terão muito a dizer sobre a vida nos seus cantos, sobre o próprio universo dobrado a um canto, como um sonhador voltado para si próprio. (BACHELARD, 1993, p.288). A presença da arte como sustentação de um Currículo Ontológico atém-se a essa dimensão de Heidegger e Bachelard, no sentido de permitir que a criança/jovem encontre, na escola, este lugar de devaneio criativo, que lhe permita mostrar-se como é, de verdade e que, simultaneamente ao viver esta relação de ser o que é, lhe permita conseguir, de maneira segura, habitar ontologicamente a escola e viver ontologicamente as relações.

O currículo Ontológico nos propõe compreender que a arte, em todas as suas dimensões, oportuniza experiências para que se efetivem essas relações eu-mundo-outro uma a vez que, pela arte, é possível a renovação existencial, pois ela nos permite fluir o potencial de vida e beleza existente em cada um de nós. Na Figura 30 podemos observar os princípios da arte que se articulam entre si, em busca de uma interpretação do todo.

Figura 30: Matiz Princípios da Arte

Fonte: Elaborada pela autora.

Como mediadora das condições de sentido da existência, a arte permite que um currículo Ontológico abra espaço para que outras possibilidades existenciais sejam repensadas. Isto porque, em tempo de retrocessos, perdas e crises, estas mediações e relações são capazes de manifestar, através da música, da dança, da poesia uma resistência serena, mas não displicente, uma resistência carregada de sentido.

As relações, aqui, são compreendidas como potencial de existência e de constituição da identidade. Nesse sentido, a arte é potência de existência que permite a formação integral de um ser de resistência, pois uma vez que temos fortalecida nossa identidade, não ficamos fragilizados ou influenciados por ideologias políticas, convenções sociais ou preconceitos estereotipados, mas temos a possibilidade de preservar nossa capacidade criadora. Logo, esta formação conduz a uma educação criadora, como um processo integrador (pensar, agir e sentir), como uma expressão profunda do ser, que está sempre sendo.

Essa expressão profunda de ser manifesta-se em sua inteireza, física, cognitiva

e afetiva, pois são nossos afetos que, por vezes, nos conectam e nos fortalecem enquanto seres de vida e não de desesperos, angústias e dores. É a arte que, em grande medida, nos permite ser resistência e doçura, força e afetividade, não desconectadas ou duais, mas vividas na inteireza do gesto simples, do sorriso largo, do abraço que acolhe.

Quantos valores poderiam ser encontrados, na escola, se vivêssemos sob essa dimensão de inteireza? Quantos devaneios revelariam a nós um pouco mais de nós mesmos, como possibilidade de abertura e compreensão de si e do outro? O que é próprio do devaneio é a imensidão, que está para Bachelard (1993), como a que permite que 'se comtemple a grandeza do mundo'. Partimos em busca de resposta e o que encontramos é a possibilidade de um currículo Ontológico sustentado pela Educação Ambiental, pela Pedagogia e pela Arte como potências de existência.

Querido viajante, temos em mente que, por certo, o que trazemos aqui são apenas possibilidades de abertura fenomenológico- hermenêutica que permitem, à luz de Bachelard, pensar numa escola que não entre em colisão frontal com os jovens de nosso século. Obviamente, que este pensar a prática vai se movimentando, de maneira dinâmica, em cada realidade que se proponha a aceitá-lo.

A Educação Ambiental, pensada como base de nosso Currículo Ontológico, busca vencer essa percepção dual de causa e efeito que, de certa forma, permite um distanciamento das responsabilidades revelado por falas como: eu não poluo, eu não consumo em excesso, que revelam pensamentos desvinculados do todo, e empregados como uma forma de irmos deixando longe as questões que impactam, diretamente, no equilíbrio do todo da vida na Terra.

Acreditamos que, se desde muito cedo, a criança/jovem tiver em mente que tudo é um fluxo contínuo do qual fazemos parte e com o qual estamos intimamente interligados, então a fome da Etiópia, os refugiados da Servia, a Guerra, as urgências do clima, por exemplo, tudo será compreendido como a vida de todos. Dessa forma, teremos possibilidades reais de outro viver social, onde atividades de desprezo, desigualdade, intolerância não serão toleráveis porque estão "distantes". Afinal, esse é o presente do sec. XXI: a conectividade e a horizontalidade das redes.

Habitar somente em si mesmo é uma doença herdada da modernidade, porque sufocamos nossa essência criativa. Então esse corpo sufocado pela negação da normalidade das angústias necessita ser medicado, caso seja exaurido pelo silenciamento de si mesmo. Em um Lugar de saberes Cíclicos, a única competição

aceitável é comigo mesmo na busca pessoal de ser o melhor de mim a cada dia.

Vivemos uma crise da instituição escola num mundo que atravessa o Lugar de Saberes Cíclicos, logo não há fora ou dentro da comunidade escolar. Portanto, é necessário desconstruirmos a caricatura escolar que não pode ser reduzida a um professor e a um quadro negro. Por certo que num país continental como o Brasil, muitas modificações se fazem necessárias com vistas a contemplar as múltiplas realidades e, por isso, pensamos num Currículo Ontológico, por ser este centrado no desejo de uma escola que parte em direção à busca coletiva, que preza pelo sentido de ser e estar no mundo, mas ainda, que se sustenta nos princípios constituintes dos matizes da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte.

Um Currículo Ontológico preza por uma Educação vista a partir da hermenêutica, por acreditar que ela se propõe a pensar no sentido de pluralidade, de coletividade e de diálogo, considerando que o acontecimento hermenêutico corresponde à finitude humana a qual, por sua vez, corresponde, a uma infinitude de sentido ‘. (HERMANN, 2002, p. 72).

O Ser Humano é compreendido na e pela linguagem. O exercício de comunicação é uma condição nossa enquanto este ser-aí (HEIDEGGER, 2015) está manifesto na linguagem que, em sua complexidade, torna o não revelado capaz de esconder múltiplas nuances de sentido. Assim, esta é uma educação que pode ser plural, atravessada pela indissociável condição do diálogo, sem o qual o sentido enquanto ser de linguagem, esvazia-se.

Pensamento e linguagem só podem ser articulados, hermeneuticamente, a partir do imperativo da finitude. Essa temporalidade permite ao ser pensar na sua caminhada em direção a essa finitude. Essa experiência hermenêutica do ser finito mobiliza o ser-ai (HEIDEGGER, 2015) enquanto ser de linguagem atravessado pela sua historicidade. Logo, tempo-ser-história-linguagem são notas de um ser carregado pela dimensão da finitude.

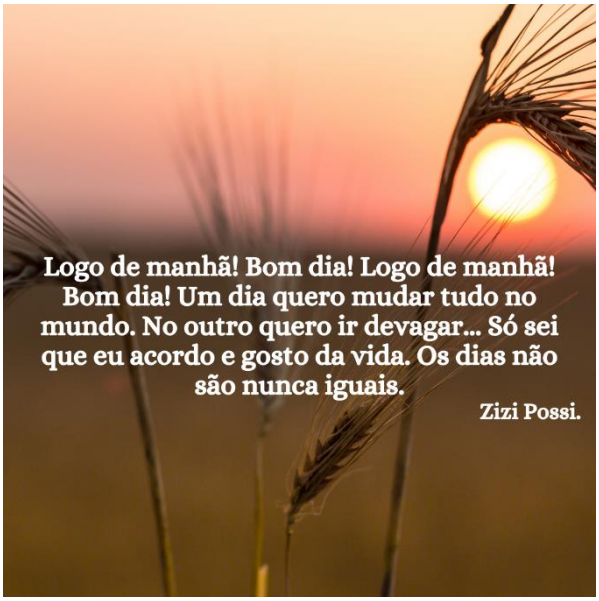
Entre as linguagens existe a musical. Nesta o ser é melodia composta pela partitura da finitude, onde diferentes notas ocupam espaços e linhas marcadas pelo tempo, indo e vindo em busca de um equilíbrio que lhe permita compor sua história. Nosso ser, estar e permanecer se estrutura na linguagem e é por ela constituído. A mediação da linguagem nos permite uma interpretação de nós mesmos, nos defrontando com a certeza da nossa história que caminha para o fim. Dá-nos a clareza de ser a linguagem histórica, uma marcação de nossa certeza-finita, como seres que

passo- a-passo vai caminhando para a morte.

Interpretar é também uma referência a outros, pois a linguagem é fruto da coletividade e do diálogo que compreende a pluralidade do próprio viver. A linguagem é, ainda, uma possibilidade de buscar outros caminhos para nosso modo de ser-estar-conviver-sentir-pensar-agir sobre e no mundo vivido.

Os princípios que delineamos para pensar a arte são quase que um acorde de uma canção clássica pois, intencionalmente, convida o artista a elevar sua voz. Por isso, escolhemos cantar em nossa canção algumas cores neste currículo proposto como um horizonte possível para outro jeito de ser e estar na escola, no grupo, na rua, no mundo, nas associações, nos múltiplos espaços de convivência.

4.3.1 - Princípio da estética



Ao iniciar o dia com uma canção todas as energias são renovadas. Brotam novas disposições, novos recomeços deste viver que, de fato, não é nunca igual, por mais que aparente ser. É uma oportunidade única de olhar para a vida, considerando que o “invisível é moldado pelo sensível” (MERLEAU-PONTY, 2007 p.131), que se revela a um olhar desprovido de uma presença no mundo. Porém, a visão possui certa dose de cegueira, de ausência, porque existe sempre um “ponto cego”, um minúsculo fragmento do átomo da vida que ocultamos, como num exercício de física quântica, onde a energia invisível é sentida, mas não visível. É neste jogo de visível e invisível que a fundante importância da estética da aprendizagem designa um Currículo Ontológico enquanto manifestação da beleza e da aprendizagem por encantamento e

não por imposição.

As aprendizagens carregam consigo uma nota de mistério que ora se escondem, ora se revelam, e não são sempre iguais porque interagem com sujeitos subjetivos que compreendem de maneiras diferentes e são atravessados por contextos históricos e culturais diversos. Cada modo de estar-ai-no-mundo é sempre um acontecer da existência que carrega algo de invisível, que se revela, se desvela e, ao mesmo tempo, se oculta. O bom dia pode ser a janela que nos revela, que nos esconde, mas pode ser a ponte para lembrar o que somos ou o que, talvez, deixamos não-ser.

Há a possibilidade de lançarmos o olhar para nossa própria existência, no sentido de olharmos através da janela como que em duplicidade, contemplando tanto a paisagem física, quanto a paisagem da existência. Este é o princípio da estética que permite um redesenho de nós mesmos, do mundo e do outro. Mas o que seria esta paisagem existencial? Como ela pode dialogar com a paisagem física? Toda paisagem física ou existencial se revela e se esconde de maneira a sempre guardar um invisível, um mistério-existir que se mantém armazenado.

> Ao abrir e fechar, ou entreabrir e descerrar, uma janela dialoga com a exterioridade da paisagem física e com a interioridade da paisagem existencial. A janela, como metáfora do olhar, espelha o mundo exterior. Contudo, o espetáculo visível do mundo está na dependência da subjetividade de como se olha este mundo. (SATO, 2016, p.11).

Nestes tempos vividos onde as múltiplas crises se revelam diante dos olhos a cada bom dia, abrir a janela para as paisagens do mundo da vida é, por assim dizer, uma canção de acordes sustenidos[34] que nos desafia, mas também nos impulsiona a darmos ”sentido à canção da existência, de maneira a elevarmos o tom do cuidado com ambas as paisagens da vida (física e existencial),

num tom de revelar uma possibilidade de existência que interligue a dimensão espiritual na ontologia do Dasein” (HEIDEGGER, 2013).

Este é um exercício simples? Por certo que não, mas há de se manter vivo o “sonho”, considerando que sua linguagem é a miríade que, em meio a momentos de exaustão, nos impele a lutar, a entoar a poesia cantada da vida, no sentido da

[34] Em música, o sustenido é um “acidente” que, tendo seu sinal de notação (♯) colocado à esquerda da nota, indica que a altura desta nota deve ser elevada em um semitom

linguagem fenomenológica e hermenêutica da existência.

> A linguagem fenomenológica é poética porque busca traduzir os sentidos e as significações do olhar, sem estabelecer o veredito do que é falso ou do que é verdadeiro, do acerto ou do equívoco. Viver em um ambiente sadio é essencial à existência humana, pois a destruição ecológica aprisiona os sonhos do poeta. (SATO, 2016, p.24).

Nesta busca por traduzir o sentido, a sensação, o sonho e a memória, é no tempo vivido que o acontecimento se revela, e é preciso ao saltar aos olhos, não permanecer inerte, mas colocar-se com o poeta que, entre o revelado e o oculto, denuncia, na ousadia sensível da mudança. A denúncia se constitui, também, em anúncio de que, ainda que ventos contrários nos tentem distanciar o olhar, nos cegar a visão, há múltiplas notas e acordes que, no movimento de se revelar e se esconder, podem representar outras tantas formas de ousar mudanças.

Este princípio se apresenta como ação a compreensão de que ‘a Educação Estético-Ambiental se faz presente quando sentimos que estamos interligados aos sujeitos e as coisas, quando compreendemos que pertencemos ao lugar em que vivemos e buscamos ter atitudes ambientais’ (DOLCI, 2018, p.18). Esta relação de pertencimento e encantamento com o todo são as fendas para uma educação estética de denuncia e anuncio. Denuncia do que nos afasta do sentir e da subjetividade próprias de uma educação que preza pela inteireza da vida e anuncio de condições de possibilidade para outra educação possível.

O princípio estético que trazemos a baila em nossa viagem-pesquisa se empenha em compreender ‘como o ser humano se relaciona com o mundo em que vive, com a natureza, com a vida, com os outros seres’ (DOLCI,2018, p.18) e que memórias motivam seu sentido de cuidado com o todo da vida.

4.3.2 - Princípio da equidade

O termo equidade vem do latim *aequitas, aequitatis*, (ABBAGNANO, 2015, p.396), significando justiça, igualdade, retidão. Assim, aproxima as condições de forma, a fim de torná-las mais justas e humanas para todos os envolvidos de sorte que, pensar a equidade como princípio, significa pensar o ser na sua individualidade. Para Aristóteles “o justo e o equitativo são a mesma coisa, o equitativo é superior, não ao justo em si, mas ao justo formulado em uma lei, sujeita ao erro” (ABBAGNANO, 2015, p.396). Dessa forma, a equidade significa pensar nas situações de forma única, pensar nas pessoas, estabelecer elos de possibilidades que sejam justas. Para nossa viagem-pesquisa escolhemos pensar esse princípio, a partir da filosofia Bachelardiana, especialmente considerando a ideia de doação do fogo, da chama da vela que se entrega para iluminar o poeta.

Para Bachelard o fogo é este combustível de vida, é um devaneio de si mesmo, pois a chama torna possível o imaginar. “A chama é o mundo para o homem (ser humano, grifo nosso) só” (BACHELARD, 1989, p.12). Posto nesta perspectiva, em nosso princípio da equidade, o fogo pensa sobre a linguagem como horizonte que permite colocarmo-nos no lugar do outro. Bachelard destaca: “Em certos desenhos, com toda a evidência, diz a Sra. Balif, faz calor no interior, há fogo, um fogo tão vivo que o vemos escapando pela chaminé. Quando a casa é feliz, a fumaça alegre paira docemente sobre o telhado”. (BACHELARD, 1993, p.243).

Pensar o princípio da equidade sustentando-o no fogo, significa uma escolha pela escuta de todas as vozes, que se conecta com a imaginação criativa de cada criança/jovem, através de atividades que promovam a autoconfiança, o poder

imaginativo e a alegria por estar ali pertencendo a este lugar.

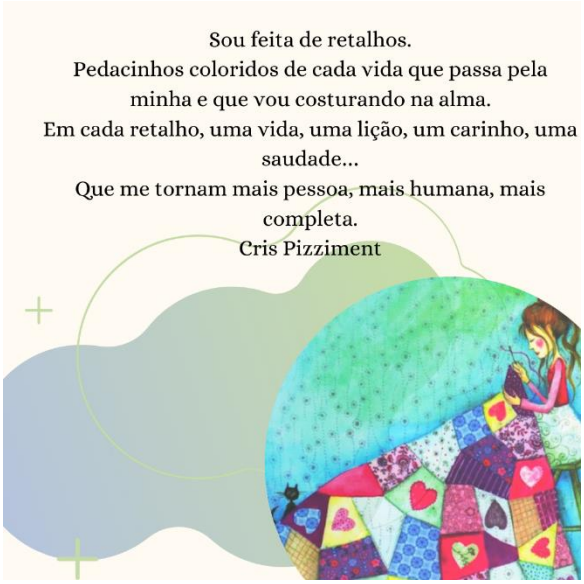
O fogo é o movimento da vida que pulsa movida e guardada pela finitude da morte, como a chama da vela que induz o poeta ao devaneio, mas que, num mesmo movimento, evidencia que, ao dar à luz, se entrega, se doa por inteiro, até o fim. Pensar o princípio da equidade é dispor-se a compreender que à luz da vela, no fogo da inspiração, verso após verso, o poema desenvolve sua própria vida ardente. (BACHELARD, 1989.p.44).

A solidão do poeta diante da vela que lhe ilumina a escrita, abre um vazio para a existência do poema, para o pulsar da chama do devaneio em outro que, invadido pelo poema, o absorve, o inspira, dando possibilidade de criar, sentir e vivenciar o que, à luz da vela, escreveu o poeta. Dessa forma ambos, poeta e luz se fundem de maneira justa, cada um na sua condição de entrega. O princípio da equidade busca esse equilíbrio entre os polos, entre as existências, entrelaçando o mundo vivido de maneira a abrir lugar para individualidades e potencialidades múltiplas.

Esta relação poema-poeta, devaneio e encontro do poema com seu leitor que cria, a partir do que lhe inspira o poema, manifestam a interdependência entre o criador (poeta), a arte (poema) e o leitor que devaneia, sente e recria e são constituintes de um aprendizado que sonha, que permite o devaneio, que aceita que tudo está interligado e pulsa num movimento de vida integrada e integradora, onde não espaço para preconceitos preestabelecidos, exclusões e medos de ser o que está-sendo sempre inacabado.

Esse encontro é, por certo, a força da equidade onde ambos, criador e obra, se fundem de maneira que, em dado instante, já não é mais possível separá-los, compreendendo que a arte em todas as suas múltiplas dimensões se constitui num lugar de equidade, onde todos encontram luz para seus poemas de existência.

4.3.3 - Princípio da alteridade



Alteridade, como princípio, significa uma abertura para o outro, um olhar para as múltiplas realidades que nos circundam, de forma que vai além de um conceito. É uma prática de vida. Esse modo de existência consiste na capacidade de colocar-se no lugar do outro e tentar pensar e refletir no seu sentimento, no seu sofrimento, nas suas angústias.

A palavra alteridade teve origem no latim *alteritas*, sendo que o radical *alter* significa outro, e *itas* remete a ser, designando assim alteridade como “ser o outro”. Segundo o dicionário Aurélio, alteridade significa “qualidade do outro ou do que é diferente”. Alteridade consiste em perceber a diferença e que “eu" convivo com o outro em sua individualidade. Em português a palavra que mais corresponde diretamente à alteridade é empatia.

Já, empatia é derivada do grego *empatheia*, significando, literalmente, “na paixão”. Logo, aplicando esse significado, podemos dizer que reconheço o outro de forma apaixonada, no sentido de que reconheço a existência do outro. Empatia é, então a ação de exercer alteridade. A capacidade de olhar o outro, de forma sensível e atenta, a partir de sua necessidade, de sua vivência comum.

> A Alteridade não é apenas uma qualidade do outro, é sua realidade, sua instância, a verdade do seu ser e, por isso, para nós, torna-se muito fácil uma permanência na coletividade e na camaradagem – difícil e sublime é co-habitar com a diferença, é viver o eu-tu profundamente (HADDOCK-LOBO, 2006. p. 48).

Essa capacidade de empatia estabelece a relação entre o eu e outro, sendo

que o eu pode ser compreendido a partir da interação com o outro. É fundante ressaltar que o princípio da alteridade não tem intenção de diminuir ou excluir a cultura do outro, mas estabelecer reconhecimento respeitoso da diferença que habita o outro, e da sua subjetividade única.

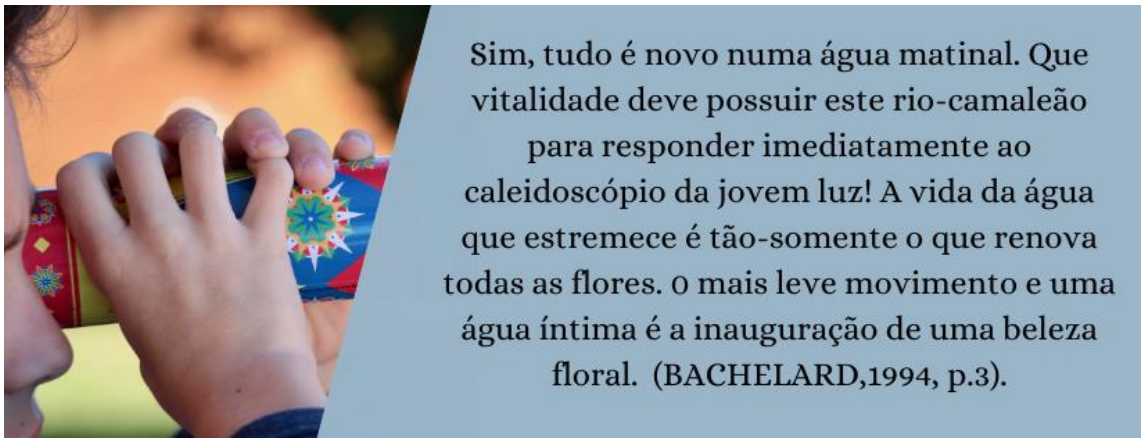
> É sempre a partir do rosto, da responsabilidade por outrem, que aparece a justiça, que comporta julgamento e comparação daquilo que, em princípio, é incomparável, pois cada ser é único; todo outrem é único. Nesta necessidade de se ocupar com a justiça aparece a ideia de equidade, sobre a qual está fundada a ideia de objetividade. Há, em certo momento, necessidade de uma pesagem, de comparação, de pensamento, e a filosofia seria, nesse sentido, a aparição da sabedoria a partir do âmago desta caridade inicial; ela seria - e não brinco com as palavras – a sabedoria desta caridade, sabedoria do amor (LÉVINAS,1997, p. 144).

Em nossa viagem-pesquisa, pensamos a alteridade a partir da metáfora do Rosto proposta por Lévinas (1997) que preconiza o rosto como a concretude que se revela nas relações humanas permeadas pela responsabilidade ética. Para o autor, é por meio da alteridade que o ser sai da totalidade do ser em si mesmo e se expande para a compreensão da exterioridade da existência do outro.

Perceber a existência do outro, o rosto do outro se revela como possibilidade compreensiva capaz de restaurar as relações a partir do respeito a autonomia, ao diálogo e corresponsabilidade. O outro é também o que interroga o eu, o que confronta o eu com seu mundo, ou seja, que como estrangeiro questiona o agir do eu, constituindo assim a ética da alteridade. Para o Currículo Ontológico uma ética da alteridade pressupõe a abertura ao debate, ao acolhimento do outro como ser que revela o eu ao mesmo tempo em que o confronta.

Esse currículo cumpre um papel transformador na medida em que une suas ações, eliminando essa educação em gavetas, e engendrando uma educação diferente, para além das disciplinas, propondo uma interdisciplinaridade que une o eu e o outro. Ao abrir diversos caminhos alternativos para a identidade dos sujeitos (EU) em fluxos, face às relações sociais onde eles vivem (OUTRO), é uma aprendizagem no universo e na cosmologia onde todos estão inscritos (MUNDO). (PASSOS; SATO, 2002, p. 46).

4.3.4 - Princípio da Fluidez



O princípio da fluidez é como água em seu movimento fluido que ilumina o lugar de vivência e, como um caleidoscópio, cria e recria uma multiplicidade de possibilidades de ser. Esta presença de movimento fluido vital permite a manifestação de presença do ser que está no mundo e que, jogado para o mundo, encontra o outro. É um ser de afetos e sentimentos que pulsa em metamorfose, sendo a cada instante um ser que, inacabado, busca compreender a beleza de ser finito. Sobretudo entende-se como ser que flui para vida no encontro com o outro, na vivência com o outro.

> O mundo quer ser visto: antes que houvesse olhos para ver, o olho da água, o grande olho das águas tranquilas olhava as flores que se abriam. E é nesse reflexo — quem dirá o contrário? — que o mundo tomou, pela primeira vez, consciência de sua beleza. (BACHELARD, 1994, p.6).

É também um contínuo exercício de deixar que o movimento da educação ocorra respeitando as individualidades e as diversidades, permitindo uma aprendizagem que é água que nasce na fonte, que corre pelas montanhas, que é cachoeira, que é calmaria, mas não neutralidade, que vai se esgueirando por entre as pedras e chegando ao mar.

Esse princípio é pensado no sentido de permitir que nossas crianças e jovens encontrem, no Currículo Ontológico, a possibilidade de poder errar, de permitir arriscar-se, de se sentirem livres para tentar e falhar em público, e que possam perceber a luz, o brilho e a força ao vencer o medo, ao vencer a timidez. Esse é um horizonte inverso ao que vivemos hoje e, talvez, aqui encontremos o desencanto com a escola que não representa mais nossas crianças/jovens cheias de desejo pela descoberta.

Um currículo Ontológico permite este desabrochar que flui e que deixa-ser: “Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesmo” (MONTESSORI, 1906). De um lado, a luta por vencer-se e, de outro, a graça da alegria do consegui! Um Currículo pensado a partir do princípio da fluidez é um espaço de autonomia, de graça e de cortesia. Elas aparecem quando a criança/ jovem, sem nada dizer, levanta-se e sai para beber água, para dar uma volta. Quando tenta superar seus limites, seus medos, fazendo sua cama sozinha, lavando sua louça. Quando, em pequenos atos diários realizados em comunidade, colabora para superar a si mesma. Esta coerência entre o fazer-ser, e o ser-fazer permite fluidez e sossego, já que, ao sossegarmos dentro de nós, todo entorno também sossega.

O princípio da fluidez define-se como possibilidade de desaceleração dos tempos escolares no sentido de permitir, de deixar ser, de uma aprendizagem que respeita o tempo de apreender de cada um no seu próprio ritmo. O princípio da fluidez propõe um deslocamento mais espaçoso, estético e ético, abrindo possibilidades de uma Comunidade onde se considera que o “horizonte do ser é o tempo” (HEIDEGGER 2006).

A fluidez permite-nos pensar sobre as condições de manifestação da liberdade de ser e existir, de como pensar num lugar de liberdade onde se revela outra aprendizagem possível. Isto permite demonstrar que a não hierarquia, o compartilhamento das responsabilidades e o senso de pertença, sem estarem numa escola “formatada” e moldada para resultados, são fundamentais na constituição do Lugar de Saberes Cíclicos.

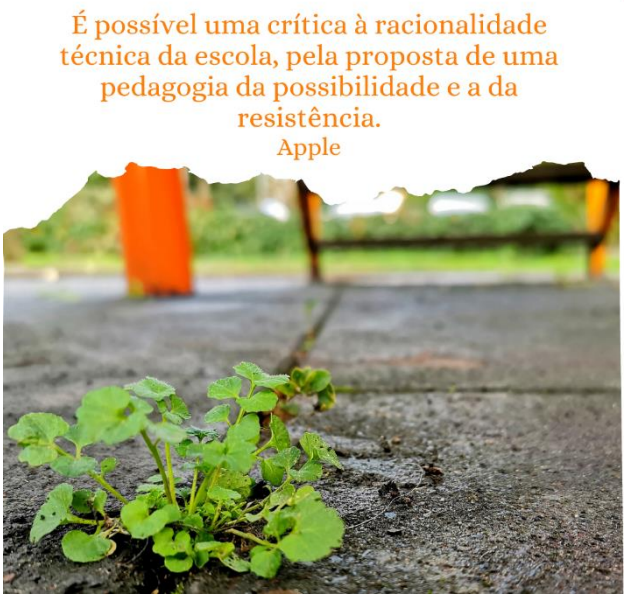
Esse Lugar revela uma verdade que sempre esteve presente: somos seres capazes de superação e, se formatados a um molde, podemos não revelar nossas potencialidades, pois, se para uma aprendizagem significativa, a cultura e a natureza são dimensões essenciais consideradas um currículo Ontológico, que desvela e aproxima o vivido, é a possibilidade de uma educação plena de sentidos de existência.

A arte pode ser o elo de união de todas as áreas do saber, que pode dar sentido de ação à matemática, ao português, às ciências, às geografias, às histórias. Então, a fluidez se constitui na revelação e no acontecimento que torna possível repensarmos a educação em suas múltiplas expressões de existência, considerando que, “qualquer conhecimento de uma diversidade pressupõe a construção de uma ponte comum entre eu e o outro” (PASSOS; SATO, 2002, p.51). Em outras palavras, a arte representa um campo semântico compartilhado, onde alguns significados comuns nos

intercomunicam e nos aproximam. Por certo que quando refletimos sobre educação, quando habitamos o chão da escola, necessariamente estamos imbricados em unir escola e vida, ser e existir, eu e o outro, nós e o todo da vida.

Nesse sentido, o Currículo Ontológico vivido no chão da escola dá ênfase a projetos e ações sociais que permitem estabelecer esta relação com o outro e com a comunidade do entorno da escola. Este exercício de participar das movimentações coletivas em favor da vida e do cuidado com o todo do Universo, reforça a fluidez da água que busca fendas para seguir seu fluxo.

4.3.5 - Princípio da Resistência



Resistir e reexistir é convite a um encontro. Neste perder-se nos encontramos, e a riqueza do encontro se dá, não somente pela proximidade física, mas também pelo caminho que lhe permitiu acontecer. E é exatamente pela possibilidade desse acontecimento, que o viver é resistência a tempos sombrio, onde a arma, os discursos totalitaristas, a força dos preconceitos tornam a defesa da vida uma urgente necessidade.

Que controverso é pensar que o diálogo, a democracia, os coletivos podem ser "substituídos" por "tenha na arma sua segurança"[35]. Estamos nos desumanizando, e parece que o esquecimento, esta amnesia coletiva, não deseja reconhecer, no outro, um pouco de si mesmo. Como conjugar, nestes tempos, o verbo compreender?

[35] Referimos, aqui, os discursos em defesa do uso e liberação de armas no Brasil, defendido pelo presidente Jair Bolsonaro. Disponível em link: https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-que-prepara-decretos-para-facilitar-acesso-a-armas-de-fogo,70003578084 acesso em 13/01/2021.

Queridos viajantes, se a violência é permitida, onde poderemos despertar o senso de compartilha? Como reexistir nesse cenário?

Neste território de possibilidades, de conexões da não verticalidade, o princípio da resistência se coloca na escuta, na disposição compreensiva de reconhecer que, neste tempo histórico vivido, não cabe uma ordem hierarquizada, mas a constituição de ideias que se conectam. Talvez o desafio da educação do sec. XXI seja, de fato, termos a coragem de fechar a cortina do tempo da escola como a conhecemos, e abrir espaços para outras educações possíveis, para currículos estabelecidos por conexões e não por disciplinas hierarquizadas; abrir espaço para uma escola sem tempos fatiados em hora-aula, mas aberto às potencialidades de corresponsabilidade, de organização matrística. (MATURANA, 2015).

Ousamos dizer que o índice cada vez maior de jovens diagnosticados, medicados e tratados como necessitados de cuidados especiais são, em grande escala, apenas os que, nascidos neste tempo, encontraram uma sociedade em ruinas, até assustada com o que se apresenta diante dos olhos. E os sentidos ainda não têm o alcance da compreensão desse caos, a estrutura não está no mesmo tempo e, por isso, estão em colisão com a realidade.

O que pretende o princípio da resistência é, essencialmente, a afirmação da beleza irrevogável da vida como:

- ✓ Capacidade de luta em defesa de todas as manifestações de vida, entendendo que a vida está para além do ter.
- ✓ Privilégio do humano que, dotado de linguagem, é capaz de compreender o novo momento civilizatório. Superando todo o medo do “Não pronto” (do currículo centrado no conteúdo) se reinventa e renasce como fênix, para este novo ciclo que já está já sendo vivido;
- ✓ Movimentação cíclica e ininterrupta das vivências e experiências do mundo vivido; como circularidade da dança da vida, como vontade de cuidado.
- ✓ Potencialidade de autogestão positiva do tempo, dos saberes diversos, compreendendo que cada ser tem um modo próprio de assimilar os saberes e, ao seu tempo, torná-los vivências;

Alimentado por esse lugar, o princípio da resistência se apresenta como um movimento contínuo e interligado, onde os saberes, as vivências, as experiências, a vida enquanto acontecimento, está sempre sendo, nunca acabada ou pronta, está em continuar expansão num movimento de sempre ser-aí, numa acepção de ontologia do

vazio.

É a resistência que se posiciona a favor da vida e contra toda e qualquer forma de absolutismo, radicalismo e exclusão. Uma condição de resistência encontramos na arte circense que, em sua essencialidade, possibilita essa força de enfrentamento que, iniciando na infância, se constitui em esperança de, cada vez mais, termos uma (In)disciplina que, claramente, assume seu lugar contra esta escola que hierarquiza.

O princípio da resistência está aberto a compreender a diversidade como terra fecunda, de onde brotam as sementes de compreensão do outro, a partir do outro, de sua especificidade e não dos julgamentos prévios, considerando as contribuições de cada ser para a manutenção da vida. Nesse sentido, há de se pensar que algumas propostas pedagógicas elaboradas nestes tempos de indefinições, consumismos e individualismos, acabam por legitimar pré-conceitos que dificultam, de maneira significativa, a possibilidade de percepção do jovem a respeito do todo e de sua inter-relação com a Terra, distanciando cada vez mais o jovem não somente da escola, mas do sentido da vida.

> Os jovens educados nas velhas práticas, ainda que cognominadas de novos rótulos, podem ser condenados a não reconhecer a diversidade cultural e artística em que estão inseridos, além de, pela dificuldade em desenvolver criticidade, serem presas fáceis para modismos culturais de qualidade duvidosa e, ainda mais grave, suscetíveis à glamorização do consumo de produtos ilícitos. É-lhes alheia a catástrofe anunciada pelo aumento na temperatura da Terra... Como vês, não é somente a velha escola que continua em crise, querida Helena, é a vida que está por um fio (PACHECO, 2014, p.85).

Essas múltiplas crises[36] destacadas pela Ecologia Cosmocena, associadas a uma prática educativa que não mais dialoga com o tempo-espaço onde está inserida, coloca sob ameaça a percepção de nossos jovens tão absorvidos pelo virtual e, ao mesmo tempo, tão distantes das múltiplas realidades que os rodeiam, distanciando-os do acolher todos e todas as muitas vidas presentes no Cosmos. Reconhecer que resistir é uma urgência para que possamos encontrar outras formas de ser e estar na escola, é garantir que a vida continue a pulsar em nossa infância e em nossa juventude.

[36] Em estudo anterior sobre Ecologia Cosmocena (PEREIRA, 2016) cita as múltiplas crises referindo-se a crise civilizatória (LEFF, 2001).

Capítulo V

Porque a nós nos cabe a celebração das diferenças, das criações, das transgressões, das resistências e da teimosa liberdade em buscar alternativas.

Sato,2020

POTÊNCIAS DA PROPOSTA EM MOVIMENTO: CONSTITUIÇÃO DO LUGAR DE SABERES CÍCLICOS

V - POTÊNCIAS DA PROPOSTA EM MOVIMENTO: CONSTITUIÇÃO DO LUGAR DE SABERES CÍCLICOS

Neste momento de navegação, nossa viagem desliza por entre as densas ondas, por vezes, em mar aberto, enfrentando as intempéries marítimas e as descrenças impostas por marinheiros mal-intencionados que insistem em tirar-nos o que de mais valioso temos: nosso acreditar. Mas, temos a urgência de uma esperança ontológica[37] que resiste. Para além de todas estas tempestades vividas, levantemo-nos fortes e esperançosos numa outra escola possível, por aprendizagens múltiplas em múltiplos lugares de pertença.

A cada instante o ser é vivência, a identidade pulsa, mesmo quando o indivíduo se encontra paralisado no instante, pelo pensar ou por juízos, preconceitos, estereótipos e fragmentações emocionais e orgânicas de qualquer ordem. É evidente o bloqueio, a dissociação ou a desorganização, mas, mesmo assim, o ser está vivo de alguma forma. (GÓIS, 1995, p.71). Nós nos constituímos no diálogo, onde pensar e falar são companheiros. Nesta dinâmica cíclica da vida, a hermenêutica deixa de ser um método por propor-se como uma ontologia e demandar-se a pensar o modo de ser, de compreender, conhecer e vivenciar o ser-aí (HEIDEGGER,2015).

Nossa próxima paragem, nesta viagem-pesquisa, será encontrarmos fendas para a ação deste currículo que sustentamos, até aqui, como possibilidade de constituição de Lugares de Saberes Cíclicos. Como já vimos, esses lugares são

[37] A esperança é necessidade ontológica; já a desesperança é a esperança que, perdendo seu endereço, se torna uma distorção da necessidade ontológica (FREIRE, 1992, p.5).

aqueles que, ao se constituírem, alargam a capacidade de encontro, re-encontro e re-encanto da criança/jovem com a escola, e vice-versa. Tendo essa possibilidade em mente, nossa tese agora se estrutura em narrativas a partir de princípios do currículo ontológico, de forma a ser uma prática possível de existência e resistência relida à luz das múltiplas realidades educacionais, tendo em vista nossa posição contrária a uma base comum, porque as realidades são múltiplas e plurais. Essas narrativas audiovisuais apresentadas, não como uma receita, mas como uma fenda de possibilidade de ser-e-estar (HEIDEGGER,2015), no mundo, na escola, na comunidade, são agora nossa base de busca por outra educação.

Escolhemos apresentá-las atravessadas pela ação e pelo chão da Comunidade. Por isso, optamos em não fazer uma escrita separada dos princípios norteadores de constituição do Lugar de Saberes Cíclicos, que defendemos como possibilidade de outra educação. Não são receitas, porque não as temos, não são estratégias engessadas porque, a partir desses fragmentos vividos em um Lugar de Saberes Cíclicos, cada comunidade, cada escola, cada ser pode reler à luz de sua realidade, de suas escolhas.

A comunidade Aprendente (BRANDÃO, 2005), participante deste projeto, situa-se em Santa Catarina e existe há 17 anos[38], constituindo-se diariamente num movimento coletivo. Escolhemos ouvir as narrativas dos que já voaram longe e hoje, crescidos, nos contam o que esta Comunidade Aprendente contribuiu para o seu sentido de ser-e-estar (HEIDEGGER,2015) no mundo. Afinal, vivemos mergulhados num universo onde o que importa, ainda, é a medição do desempenho por meio de testes. Então como poderiam estes jovens chegar a universidade pública sem terem convivido, desde cedo, com as famigeradas provas? Como seres tão livres poderiam dar contar das tão conhecidas semanas de provas?

Essas narrativas foram buscadas por conexão, indo ao encontro de alguns jovens crescidos nessa Comunidade Aprendente, e que hoje nos dão o prazer de ouvir suas trajetórias. Poderíamos pensar: mas são poucos ainda. Obviamente que sim,

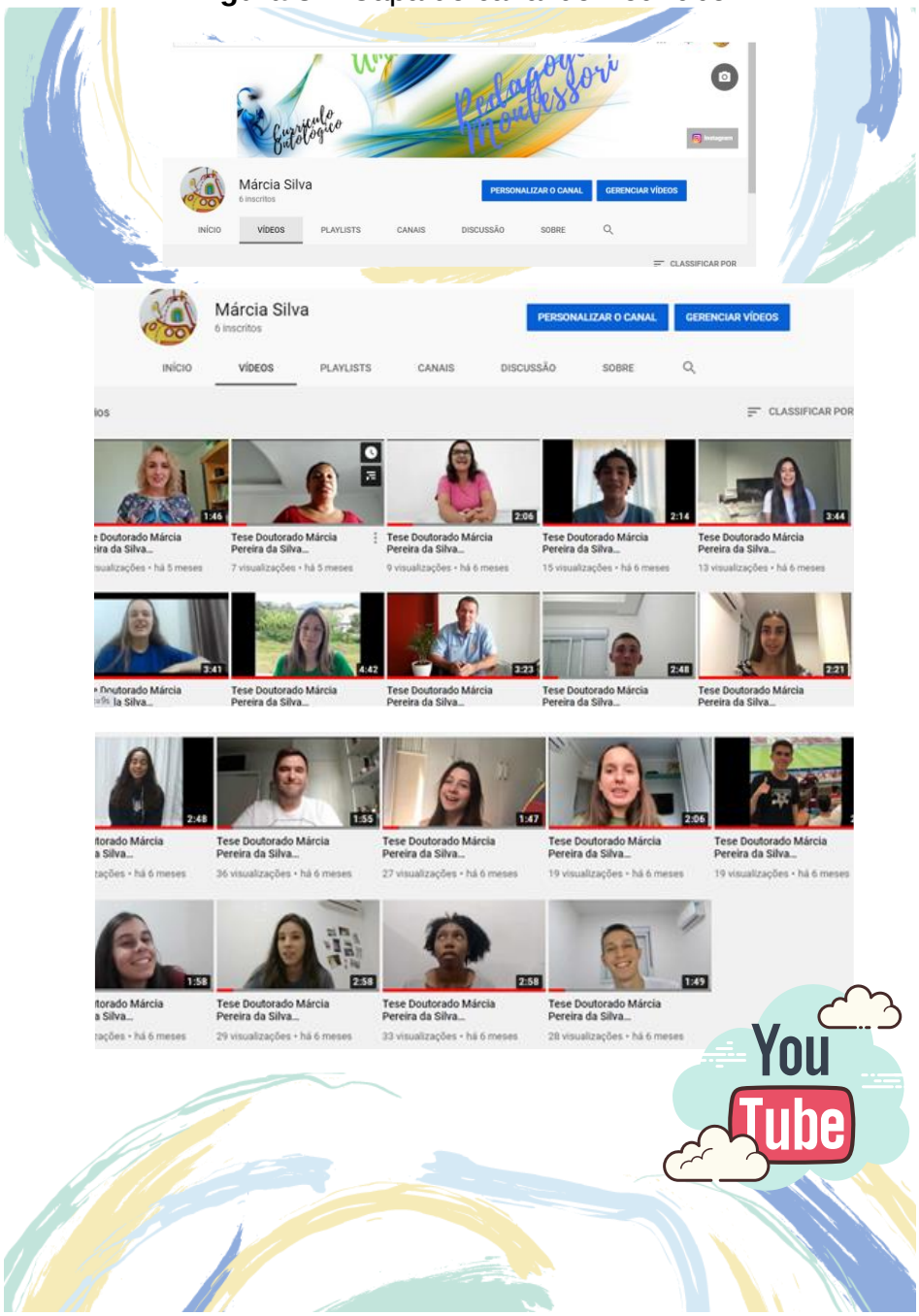
[38] Referimo-nos aqui ao Centro Educacional Maria Montessori, da cidade de São José-SC, que atende aproximadamente 233 educandos de idades entre 4 meses e 14 anos. É este também o lugar de fala da pesquisadora, que nele atua desde de sua fundação, e que vem vivenciando nesse lugar os princípios dessa tese. O Maria Montessori conta com um grupo de educadores e educadoras que pensam uma educação para além das disciplinas, e, por essa razão, é dessa vivencia que o acontecimento dessa tese se revela através do entre-vozes que apresentamos, dando assim possibilidades de viabilidade de outro modo de educação.
Para conhecer o projeto convidamos você leitor a acessar: www.cemariamontessori.com e também as redes sociais da comunidade no Instagram @cemariamontessori e facebook: Maria Montessori.

mas também ainda são poucas as Comunidades Aprendentes que, diariamente, lutam contra este mercado da educação.

Mas como este processo ocorreu?

Acreditamos no potencial da narrativa e, por isso, a escolhemos como caminho de acesso aos nossos jovens, com uma questão simples e aberta: O que representou para você conviver nesta Comunidade Aprendente? E cada um deles gravou sua narrativa e a disponibilizou num canal criado no You Tube, conforme imagem da Figura 31.

Figura 31: Capa do canal do YouTube



Fonte: Acervo da autora.

A página foi criada especialmente para esse fim, e escolhemos apresentar as transcrições, em anexo, através de QRcode, mantendo-as na integra e permitindo a você, querido viajante, várias possibilidades de acesso às narrativas, sem nenhuma edição, por entendermos que, se temos a ousadia de apresentar possibilidade de outra educação possível, temos também a certeza de que o exercício do ouvir compreensivo nos dará uma evidência viva desse outro caminho de existir e resistir a tantas formas de retrocesso.

Cada vídeo seguiu uma sequência organizada coletivamente, em grupo online (WhatsApp), para que o leitor pudesse compreender de que forma aconteceu o processo das narrativas. Primeiramente, o vídeo apresenta uma introdução de cada participante para nos contar sua trajetória nessa Comunidade. Após isso, em forma de relato, foram respondidas as percepções de cada um(a) sobre o questionamento norteador. Hoje, todos são educandos entre 15 e 21 anos, já integrados nas Universidades ou escolas de Ensino Médio.

Nosso escopo de seleção utilizou o princípio Montessori da “Livre Escolha”, balizando-se pelo critério de terem convivido na comunidade pelo menos por 6 anos e, no momento da realização da pesquisa, estarem vivenciando o Ensino Médio ou a Universidade. Nesse recorte, encontramos 13 jovens, entre 15 e 21 anos, que aceitaram participar. Também se integraram ao grupo, 6 educadores que convivem com essa Comunidade Aprendente, ou como educadores e/ou como pais.

O lugar ao qual nos sentimos pertencentes é também lugar onde a fenomenologia encontra morada. Nele, unimos o que nos dá a aparência e o que integramos pela imaginação do não visto, mas ouvido, do não ouvido, mas sentido. Nessa fenomenologia das ousadias, de quebra de conceitos de tempo-espaço, encontramos nuances das casas que habitamos, dos porões que nos escondemos senão dos outros, de nós mesmos. São esses cantos, essas entrelinhas, essas entre imagens que nos revelam os sentimentos, as memórias, os aprendizados de uma geração multidinâmica e não estática.

A distância, hoje, é um instante líquido que, em certa dose, já não existe. Nosso grupo de narrativa revela essa evidência, de forma transparente, pois, alguns membros oriundos da comunidade alçaram voos para a Universidade Estadual de Santa Catarina-Lages SC, ou para a Universidade Federal de Santa Catarina-Campi Florianópolis-SC, mas permanecem conectados às vivências e convivências de sua

Comunidade Aprendente, comprovando a pertença e o sentido de lugar como morada do ser.

As narrativas e suas possibilidades são um mergulho nos sentidos de cada jovem, de cada participante desta viagem, sendo também, estímulos importantes para que outras tantas escolas se sintam convidadas a repensarem suas escolhas abrindo miríades de outros tempos na história da educação

Apresentamos a você, querido viajante, a partir deste momento da viagem-pesquisa que estamos construindo juntos, os desdobramentos dos princípios de nosso currículo entrelaçado às narrativas de jovens que compartilham conosco suas vivências, a partir do lugar de fala de uma Comunidade que tem sua ação pautada no que defendemos aqui, como possível para todos e todas que, à luz de suas realidades, desejarem ousar, resistir ao pronto e acabado e se lançarem no movimento cíclico de saberes outros.

Nosso convite é para que assistam aos vídeos das narrativas e mergulhem conosco em cada gesto, em cada palavra. Apenas com intuito didático, disponibilizamos na Figura 32, todos os QRcodes com a identificação do participante para que cada um, a sua maneira, possa assisti-los, antes de adentrar na leitura dos diálogos que tecemos. Ou quem preferir, no decorrer da leitura, poderá retornar ao vídeo quantas vezes desejar. Anexamos, também, todas as transcrições na íntegra, bem como a maneira como fomos realizando esse entrelaçamento das vozes, (destacado em cores).

Figura 32: QRcode com informações dos participantes

ACESSE OS VÍDEOS NA INTEGRA ATRAVÉS DOS CÓDIGOS

QRCODE

CLARA

FERNANDA G.

FIORELLA

FRANCO

ACESSE OS VÍDEOS NA INTEGRA ATRAVÉS DOS CÓDIGOS

QRCODE

FERNANDA F.

GABRIEL C.

GIOVANNA G.

JAMILLI

QRCODE

ACESSE OS VÍDEOS NA INTEGRA ATRAVÉS DOS CÓDIGOS

JULIANA M.

MARIA LUIZA

MARIA VITÓRIA

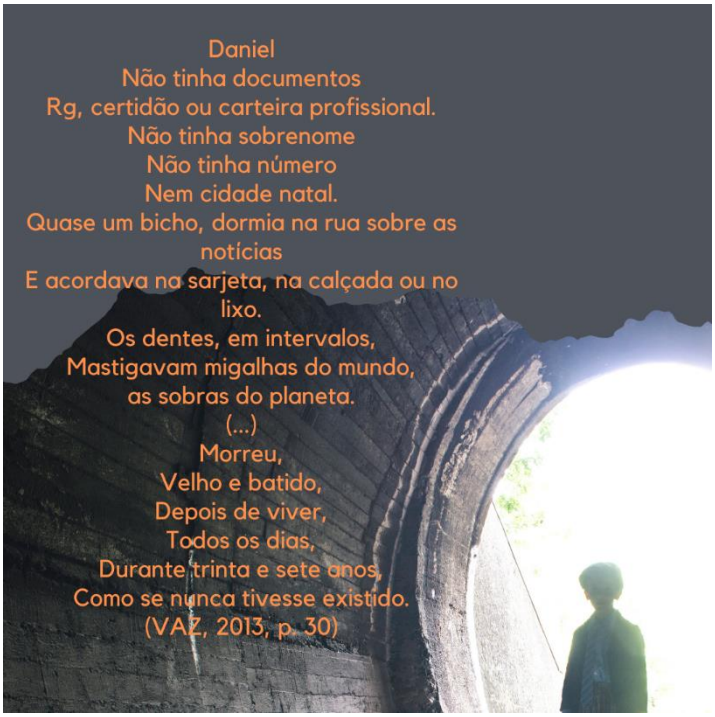
MARISA

Fonte: Acervo da autora.

Os entre-vozes, como escolhemos denominar, aconteceram nos encontros dos vídeos, que embora tenham sido gravados individualmente, ao assisti-los identificamos como foram se entrecruzando, formando uma corporeidade de

pertencimento que nos permitiu a grata alegria de responder que sim. Outra escola é possível e viável para além de todas as segregações.

5.1 – PERCEPÇÃO NARRATIVA COMO NORTEADORA DA CONSTITUIÇÃO DO LUGAR DE SABERES CÍCLICOS



Esta Terra que trilhamos, em nossa nave inventada, é composta por múltiplas estradas de chão batido, de asfalto, com buracos, nada plana, cheia de curvas, vales, montanhas, mas é, sobretudo terreno de encontros, de trocas de saberes. Por essa razão, pensar nos princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte, como sustentação de um Lugar de Saberes Cíclicos, é também deixar evidenciado nosso lugar de fala, enquanto Educador e Educadora Ambiental, especialmente, pensando em milhares de 'Daniel', que, como nos diz Sergio Vaz (2013), não existem e, muitas vezes, senão quase sempre, não resistem.

Um Lugar de saberes Cíclicos pensa coletivamente. Afinal, que dificuldade matemática pode tirar a alegria de um jovem que calcula mentalmente a distância, a altura, a velocidade, o deslocamento, a função, a trigonometria que realiza em fração de segundos de tempo nos malabares, no trampolim, na força de olhar e dançar a quase 4 metros de altura no tecido?

Que força de resistência se constitui, a partir do instante em que enfrentamos nossas limitações, e acolhemos a diversidade do outro que conosco compartilha desta

casa-de-vida? Quando propomos um momento no qual cada um, a seu tempo, compreende que ser grato não significa ficar acomodado ou sem ação, mas posicionar-se diante de todas as situações de ingratidão com o outro e com o mundo.

Ao iniciar a escuta compreensiva dos vídeos enviados ao canal de nossa pesquisa, um primeiro olhar se lança ao encantamento que nos conecta, mesmo distantes. Rever cada rosto, cada expressão, cada palavra dita, vai tecendo uma rede de olhares sobre um lugar que, ao iniciarmos esta jornada, não tínhamos ideia de como aconteceria, mas tínhamos um "horizonte de partida" (GRÜN, 2010) que era compreender por que as crianças/jovens estão em colisão frontal (MAFESOLI,) com a escola e, por certo, fomos tecendo juntos esse caminho.

No entre-vozes, os diálogos são estabelecidos e os partilhamos aqui, entremeados das possibilidades de encontros com outra escola possível. Não como algo pronto ou acabado, mas como movimento, possibilidade, fendas para outras formas de viver a educação ou de deixar viver.

A primeira percepção desse entre-vozes nos remete à ideia da arte que se funda em múltiplas possibilidades, que se reinventa, que resiste. Assim são os diálogos que se estabeleceram, cada um de seu horizonte, mas todos com olhar nas fendas da autonomia, da criticidade, de como é possível um coletivo que se fortalece mutuamente nas suas próprias diferenças.

Assim inicia Fiorella, nossa primeira participante:

> *Lá a individualidade era tida como valiosa, mas ao mesmo tempo o coletivo era visto como necessário e positivo. Nenhuma festa, comemoração ou evento acontecia apenas numa parcela da escola. Na verdade, esses momentos eram momentos de integração e trabalho em equipe onde nós conseguíamos habilidades sociais e experienciávamos o que todos trabalhando com o mesmo objetivo em comum pode resultar (Fiorella).*[39]

A força do coletivo, da comunidade, do fazer junto, reforça a possibilidade dos princípios da participação, do pertencimento que constituem um Lugar de Saberes Cíclicos, o qual se traduz na ação como um "societal em ato"[40]. Essa capacidade de socialidade representa, para Maffesoli, a habilidade de juntar os seres; esse societal em ato é um gesto de fazerem-junto, de sentirem-junto, expõe um "estar-junto-com".

---

[39] As partes das narrativas aparecerão em itálico para diferenciar as citações dos autores que serviram de referência para a pesquisa. O nome que segue o trecho é referente ao participante em si.

[40] Maffesoli utiliza o termo societal "para sublinhar uma característica essencial do "ser-estar-junto-com" característica que supera a simples associação racional. A socialidade é a expressão cotidiana e tangível da solidariedade de base, vale dizer, do societal em ato" (1985, p.7).

Expõe “(...) comunidades de ideias, preocupações impessoais, estabilidade da estrutura que supera as particularidades dos indivíduos, eis aí algumas características essenciais do grupo que se fundamenta, antes de tudo, no sentimento partilhado (MAFFESOLI, 1995, p.112)”.

Essas noções de ir ao encontro do outro estruturam um agir social que compreende a solidariedade como o “que me impele em direção ao outro” (MAFFESOLI, 1995, p.7). Estas relacionam-se entre si, dando intensidade ao sentimento de pertencimento, para então compor a ‘solidariedade orgânica’ (MAFFESOLI, 1995) deste viver comum. São esses contornos de socialidade, de pertencimento e comunidade que compõe a estética da existência. Mas que estética é essa? Pensamos que a participante Clara nos responde de maneira intensa, porque é seu vivido.

> *Lá, eles não tratavam ninguém diferente todos eram tratados da mesma maneira e eu sentia que todo mundo que estava lá era da minha família, todos eram meus irmãos. Eu posso sentir até hoje que o Maria Montessori é minha segunda casa e todo mundo que está ali é da minha família (Clara).*

É essa estética do simples, do sentido no cotidiano que compõe “aquilo que me faz experimentar sentimentos, sensações e emoções com os outros” (MAFFESOLI,1995, p.128), denominada por Maffesoli de “estética do cotidiano” (MAFFESOLI, 1995). Assim, pensá-la nestes termos, na companhia deste autor, abre-nos miríades de possibilidade para ressignificarmos os currículos a partir desse olhar para a arte, como tão bem nos esclarece a voz do educador Malcon:

> *Como professor de teatro eu percebo que é um ambiente muito bom para trabalhar o criativo, para trabalhar o teatro, para trabalhar a arte... A educação lá leva os alunos a pensar por si próprios e a questionar. Faz com que exercício deles da arte principalmente do teatro seja extremamente positivo e muito criativo. Eu sinto nos alunos que eles são interessados, eles trabalham bem em grupo e eles se preocupam uns com os outros, eles são criativos, eles querem sempre fazer o melhor (Malcon).*

Um currículo, pensando a partir do matiz da arte, nos permite abrir os porões do imaginário e, ao mesmo tempo, vislumbra uma educação que, num exercício contínuo de escuta da criança/jovem, da comunidade, do entorno, da arte da vida, pode se reinventar, compreendendo que urge deixarmos para trás as fragmentações de saberes e investirmos na “rebelião do imaginário” (Maffesoli,1993, p.8).

O convite que se concretiza aqui, em nossa viagem, é que podemos lançar o olhar para fora das formas das janelas estereotipadas e, num movimento de resistência, ousarmos outras formas de janelas-fendas, outros desenhos, porque os ângulos e olhares são múltiplos. Como definir a arte? “É sempre possível melhorar a definição de uma categoria como a arte, que é “um dos conceitos mais indefiníveis da história do pensamento humano” (READ,2020, p.15). Por essa razão, a arte pode ser o matiz de uma educação que se reinventa atravessada pelo movimento.

A arte é um olhar, um toque, um gesto, um cheiro, um gosto, é dinâmica e subjetiva, um conceito sem conceito, ágil e arrojado como a vida, como as formas, como as cores, como é o Ser.

> O lúdico, como eu vejo, diz ele - a arte como eu a vejo -, vai muito mais fundo que o estudo; ele passa além do raciocínio e, iluminando as câmaras da imaginação, estimula o corpo do pensamento e experimenta todas as coisas em ação. Nenhuma impressão sem expressão é uma máxima venerável, mas mesmo hoje aprender amiúde significa saber, sem muita atenção para com o sentir e quase nenhuma pelo fazer. Aprender pode permanecer algo isolado, como uma peça de roupa, sem identificação com o ser. Mas quando digo lúdico (Arte) refiro-me a fazer qualquer coisa que se conheça com sinceridade. A apreciação final, na vida e no estudo, é colocar-se dentro da coisa estudada e ali viver de maneira ativa (READ, 2020, p.256-257).

Compreender a aprendizagem nessa ótica, significa olhar e apreciar os saberes e as vivências olhando-as de dentro e, de maneira ativa, vivenciá-las, experienciá-las no fazer e no ser. Essa expressividade do fazer ilumina a ação de um lugar de saberes cíclicos porque propõe um conhecer permeado pelas câmaras da imaginação e da ação. Mas como podemos realizar esse movimento? Como pensar a escola sobre esse caleidoscópio?

O participante João Avelino, ao pensar a escola em suas tradicionalidades, nos mostra um estar estático, quase sufocado: “*Me sinto muito preso dentro da sala, é como se fosse, tipo, eu tenho um pouco de agonia, porque parece que eu não tenho autonomia nas coisas que eu faço. Tô sempre seguindo um cronograma e isso me incomoda muito” (João Avelino).*

Essa fala está também presente na percepção de Fernanda Gallinari: *“Era uma carteira atrás da outra, a gente sentava e ficava olhando para o quadro e nada mais” (Fernanda).* Esse entrelaçar das vozes de João e Fernanda nos convida a pensar que as ausências de autonomia e liberdade, impostas nos contextos educacionais,

em alguma medida estão vinculadas aos modelos cartesianos que estão por toda parte nos currículos escolares e insistem em fragmentar o que precisa ser visto de forma integrada.

Essa fragmentação em gavetas, essa disciplinarização dificultam a relação das crianças/ jovens com a escola, uma vez que são tempos distintos e vive-se uma crise ecológica e intergeracional, fazendo com que os jovens estejam em colisão com a escola e suas fragmentações. Na mesma direção reforça a participante Alice:

> *Porque (na escola tradicional), só uma coisa valia nota então todo seu esforço, as vezes, tipo, não dava em nada, se na prova tu as vezes errava a questão, ou as vezes esquecia um número e, isso faz parte, então quando eu fui para escola tradicional e certas coisas, não valiam nota, tipo só a prova e o trabalho, tinha colegas meus que não faziam... (Alice).*

Esse cartesianismo ainda é tão visível nas construções dos currículos, que, por vezes, transformam “as áreas de silêncio do currículo” (GRÜN 2010, p.48), num instrumento de distanciamento entre a criança/jovem e a escola. Em síntese, se é valido apenas um número, por que preocupar-se com o todo? Com o outro? Com seu entorno? Com as urgências planetárias?

Pensar sobre os silêncios dos currículos nos convida a outra questão: o cartesianismo também se manifesta no não dito, tirando a possibilidade de espaços de invenção, de devaneio, de criatividade fazendo com que a escola seja uma instituição com múltiplas dificuldades para se reinventar, uma vez que tende a permanecer num engessamento que não dialoga com outras tantas possibilidades de estar-se nela.

Como fazer com que essas áreas de silêncio vençam o cartesianismo e se emancipem, abrindo possibilidades interdisciplinares alicerçadas pelos princípios da Educação Ambiental? Como gestar este currículo de maneira que possa romper com as barreiras da fragmentação curricular? Como seria esse currículo ontológico?

Possíveis fendas se abrem dando luz a possíveis respostas a essas e outras tantas questões que permeiam pensar a escola, a educação e as relações que nela se estabelecem.

Alice nos diz o seguinte:

> *Mas eu sempre fiz questão de fazer, eu e meus amigos que vieram do Maria[41] junto comigo, porque a gente sabia que era assim que a gente ia aprendendo, era fazendo as atividades, era fazendo os exercícios. A gente não estava indo atrás de nota, a gente estava indo atrás do conhecimento, de aprender as coisas (Alice).*

Essa observação de que conhecer vai muito além de um número, de uma obrigatoriedade, de uma prova, nos aponta a possibilidade de uma "ética da estética"; no sentido de todos esses saberes serem os mediadores do nosso viver cotidiano. Afinal, somos uma inteireza e "é toda a vida cotidiana que pode ser considerada como obra de arte". Viver o cotidiano de uma comunidade, viver com o outro é uma ética da estética, "que se baseia sobre o prazer e o desejo de estar junto sem finalidade particular" (MAFFESSOLI,2006, p.58).

Que lugar é esse? Como ele se constitui na ação? Respostas prontas? Nós não as temos. Portanto, se até aqui sua busca era essa, nossa sugestão é de que aceitem o desafio de não ter respostas postas e prontas, mas abram-se a ouvir o que as vivências nos presentearam. Escrever essas linhas é, de fato, um presente, um aconchego, um alento por percebermos que, como diz Cora Coralina:

> Ajuntei todas as pedras
> Que vieram sobre mim
> Levantei uma escada muito alta
> E no alto subi
> Teci um tapete floreado
> E no sonho me perdi
> Uma estrada,
> Um leito,
> Uma casa,
> Um companheiro,
> Tudo de pedra
> Entre pedras
> Cresceu a minha poesia
> Minha vida...
> Quebrando pedras
> E plantando flores
> Entre pedras que me esmagavam
> Levantei a pedra rude dos meus versos (CORA CORALINA, 2013, s/p).

Defender um projeto assim, tão às avessas, é exatamente essa escalada de Cora. É quebrar pedras, mas plantar sempre. É ter força no coletivo de ser a educação uma fenda que permita ser quem se é.

---

[41] Maneira utilizada para referir-se ao Centro Educacional Maria Montessori (Comunidade Aprendente participante de nossa pesquisa). Em outros trechos, os participantes a referem, também, como Cora.

Nas palavras de Giovanna:

> *Sou muito grata por tudo que eu passei lá dentro... me ensinaram a ter liberdade com responsabilidade. E que eu posso ser quem eu quiser e o que eu quiser, eu só tenho que ter respeito as pessoas, respeito ao ambiente que estou e responsabilidade sobre meus atos e dedicação, ir atrás dos meus objetivos. (Giovanna)*

Ser e deixar ser, acolher cada um em sua individualidade e olhar para o todo, não com distanciamento e estranheza, mas como parte, como sendo um só no todo, e a isso ser grata.

> *Sou grata as coisas pequenas que eu passei lá dentro como: ajudar a cuidar das plantas e dos animais, limpar o espaço que eu sujo, limpar a louça que eu sujo e viver em conjunto em comunidade, porque pode parecer difícil, mas se todo mundo faz um pouco esse todo mundo se ajuda fica fácil e tenho certeza que vou levar isso para sempre porque o Montessori é minha segunda casa. É a minha segunda família e sou grata por tudo. (Giovanna)*

Para Montessori, (1906) os exercícios da vida prática representam a possibilidade de, a seu tempo, a criança/jovem ir se compreendendo como integrante do todo que é a vida, esta vida que pulsa em toda parte, em todos os seres vivos e nos elementos não vivos que conosco compartilham desta ‘casa-de-vida’ (SAUVÈ, 2010). Desde o início de sua Casa dei Bambini[42], Montessori destacou a importância do fazer como um valor constitutivo do cuidado com o todo da vida.

> Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com a sua chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences (MONTESSORI, 1965, p 42).

Montessori desenvolveu sua metodologia de trabalho observando as crianças e como elas reagiam tendo acesso a um ambiente preparado que, atento a seu período sensível de desenvolvimento, possibilitasse um aprender através do fazer.

[42] Maria Montessori criou a primeira Casa Dei Bambini, em 1907. Atualmente, o método Montessori é reconhecido e aplicado no mundo inteiro.

Toda busca por uma educação que oportunizasse o desenvolvimento infantil realizado por Montessori representou, para a educação mundial, uma possibilidade para questionar os rituais preestabelecidos da escola e abriu lugar para outras formas de ser e estar nessa escola, não como um lugar de repetição de ritos, mas como um lugar ao qual todos e todas são pertencentes e cuidam do seu lugar de convivência.

A participante Raquel Orsi nos aponta que

> *Existe uma autonomia em que o aluno possa expressar as suas habilidades, a sua forma de interagir com o espaço em que ele vive os cuidados que deve ter. O eixo da arte da educação ambiental é uma preocupação muito grande por parte da escola, questão filosófica, a questão de fazer um aluno pensante (Raquel).*

As palavras de nossas narrativas nos despertam para não desistirmos diante das mudanças e dos retrocessos impostos por uma Base Nacional que engessa as liberdades e tenta uniformizar as individualidades culturais, o lugar de pertencimento de cada um, ao mesmo tempo que nos convidam a permanecer com os pés no chão, olhando fixo para o horizonte prenhe de possibilidade de trilhar outras tantas estradas possíveis.

Nos devaneios de Bachelard, a terra está abraçada aos sonhos, a imaginação nutre a vida e guarda a vida. ‘A imaginação tenta um futuro. A princípio ela é um fator de imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades. [...] são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida” (BACHELARD, 2009, p. 8).

Nesse sentido, destaca Fiorella:

> *Lá a minha imaginação era instigada a florescer a todo momento e os materiais didáticos, por si só já se mostram instrumentos personificados em que o seu sentido é conferido a partir das nossas necessidades de aprendizado e a Clareza que aquele material pode nos expressar (Fiorella).*

O lugar do imaginário é, nesse sentido, todo lugar e todo o tempo, de forma que um Lugar de Saberes Cíclicos se constitui em lugar de pertença, como lugar para ser feliz, onde se permite:

- ✓ O restabelecimento do vínculo com a todas as manifestações de vida;
- ✓ O Cultivo da criatividade, da invenção e do amor fraternal por todas as diversidades;
- ✓ A integração com todo o entorno e com o movimento planetário de sustentação

da vida.

- ✓ O atento olhar sobre as questões socioambientais que colocam em suspenso a possibilidade de continuação da vida. O pertencimento, o qual, ao se reestabelecer permite compreender que o que acontece com o outro e com o mundo me afeta, porque afeta a vida.

Um Lugar de Saberes Cíclicos privilegia a construção da coletividade. Para o participante Franco:

> *Ainda muito novos, nós somos estimulados a ter uma percepção diferente do mundo. Conceitos como: lanche coletivo, a limpeza da sala, as hortas sustentáveis, muito outros, nos dão uma ideia da importância do indivíduo para o coletivo. Cada um fazendo sua parte, não tem como o resultado final dar errado (Franco).*

Essa coletividade constrói encontros de diálogos, onde o conceito de tempo se orienta pela ideia Bachelardiana da água que comtempla a beleza das flores, que dá ao mundo certa presença da beleza, e que anda na contramão da ideia temporal de nossa geração angustiada e sem tempo, individualista e consumista, pautando as convivências no coletivo da comunidade que convive, aprende, desaprende, no sentido aprendido das comunidades tradicionais onde “o tempo possa ser o tempo que escuta e atende a natureza e seu curso, um tempo para cuidar de nós, da mãe-terra, das nossas místicas, para amar, para cultivar amizades, para silenciar, para conversar, tempo para escutar” (PEREIRA, 2016, p.53).

Nesse sentido o educador Reni Faria, em sua narrativa, abre esse horizonte da coletividade ao dizer que:

> *A nossa ação pedagógica ela funciona exatamente como os Gregos diziam a tempos atrás, principalmente na era de ouro da filosofia, onde tínhamos Platão, Sócrates e Aristóteles que a educação na realidade é a arte de conduzir a criança e, no Centro Educacional Maria Montessori isso acontece de verdade onde a gente educa não só pelos conteúdos, mas a gente educa pelo exemplo e pela nossa ação em todos os sentidos (Reni).*

Com esse olhar sobre o tempo e o lugar, que dificuldade geográfica pode ter um jovem que, todas as manhãs, escolhe dizer não a padrões e se desafia a debater temas silenciados e escondidos nos porões da escola, da comunidade, do mundo?

Por isso, filosofia e sociologia, quando interligadas a tantas outras áreas de saberes, propõem que se abram espaços de diálogo nas comunidades, no seu entorno, nas famílias, nas praças e nas escolas, para um modo de vínculo que cuida

e ama.

O lugar carregado de circunstancialidades é, por excelência, onde encontramos nossos sentimentos. Nele habitam memórias e lembranças que nos transportam, de imediato, ao nosso lugar de pertencimento, sendo a dimensão ôntica que nos liga ao vivido. Somos seres que, em suas memórias, carregam o cheiro da flor o que, imediatamente, nos remete à casa da vovó, ao barulho da chuva, lembrando os banhos de chuva da infância.

Esta é a percepção verbalizada pela educadora Marisa Costa:

> *Eu preciso agradecer porque não se trata a única e exclusivamente de trabalhar o método, se trata de viver uma escola diferente. Estamos falando de um lugar onde todos somos únicos seja você mãe, seja você alunos, seja educador. Então pra mim foi realmente muito gratificante (Marisa).*

Quem já não se sentiu invadido por uma lembrança que desenha, de imediato, um cenário já vivido? Quem já não se sentiu como viajante de memórias já existentes? Todos têm experiências, vivências e saberes distintos, guardados nos porões. Somos filhos e filhas de diversas circunstancialidades que nos constituem. Que espaço a escola nos dá para que essas memorias sejam compartilhadas? Compreendemos que o respeito nasce da compreensão do diferente. Por essa razão, apontamos para um Lugar de Saberes Cíclicos que permita esse movimento de pertencimento, ou seja, uma escola pensada como lugar de pertença e de “uma ética de respeito tanto ao passado quanto ao futuro” (GRUN, 1996, p. 109).

> A ética como princípio de uma educação que não se rende as injustiças, mas que preza pela resistência, que persevera no desejo de constituir-se num espaço democrático, justo e solidário, onde todos e todas convivem, compartilham, mas mantem como olhar um mesmo horizonte de pensar que estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro... Ou formar uma aliança global para cuidar da terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e da diversidade da vida. (BOFF, 2011, p.67).

Pensar um Lugar de Saberes Cíclicos que, em suas ações diárias, priorize a ética como princípio de manutenção da vida é, sobretudo viver a ética da convivência na qual se pensa numa responsabilidade coletiva por todo o ambiente, um espaço de participação e diálogo com todas as diversidades.

Um Lugar de Saberes Cíclicos pensa esse lugar como um *locus* ético de

respeito, de solidariedade, de compaixão por todas as formas de vida. Uma convivência ética e solidária com as imensas desigualdades sociais, as guerras, as corrupções que assolam nossa Casa-comum e posiciona-se com valores de enfrentamento da crise que se concentra, fundamentalmente, na riqueza adquirida através da sistemática exploração dos bens e serviços naturais, na degradação da tradição de povos seculares, no descaso com outras formas de vida e no abandono do cuidado-ético que valoriza o diferente e nele se completa.

Como pode um jovem que se sente pertencente ao todo, que preza pela ética como possibilidade de superação das injustiças, e por isso sabe da importância do cuidado, ser calado diante da injustiça, da desigualdade, do desrespeito a vida?

No entender da participante Betina:

> *Cresci eu vivi lá minha vida toda. Lá eu aprendi a ser independente, mas responsável, mas colaboradora com o meio ambiente, eu respeito mais as pessoas. Isso foi muito bom para mim, para o meu crescimento como pessoa e eu vejo que o colégio, o método em si, te trata não só como um aluno, mas como parte de uma família. Minha turma, principalmente, a gente se tratava como uma família, a gente, claro, tinha brigas, mas conseguimos tornar as brigas como não sendo o centro das atenções (Betina).*

O Lugar de saberes Cíclicos pode constituir-se num lugar onde as ações diárias priorizam a estética e são fundantes no sentido de consolidarem as vivências e as experiências sob o olhar do belo e sensível. A experiência estética é um sentimento intraduzível que é único para cada ser que a vivencia, e, estar numa Comunidade onde esse experienciar é aberto, representa a possibilidade de ‘agir contra a ideologia, os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, 2012).

Um lugar estético é, por excelência, um ambiente de amorosidade, de autonomia e de cuidado respeitoso por todas as manifestações culturais, históricas e pessoais dos participantes que compartilham da Comunidade, que buscam e encontram autonomia e independência, nesse recinto de pertencimento. A participante Jamilli nos diz que

> *[...] o Montessori me ajudou a ser independente porque muitas coisas a gente tinha que fazer por conta própria, lá, a gente tem muita autonomia cuidar bem do dinheiro não perder se na hora de pegar um ônibus essas coisas que parecem simples, mas tem muita gente que tem dificuldade, porque acabou que não foi criado tendo liberdade com responsabilidade (Jamilli).*

Repensar a educação tendo o matiz da Arte como base significa, em primeiro lugar, aceitarmos que o enquadramento imposto pela disciplinarização e pelos currículos sem movimento são uma forma de domínio e, em segundo, compreendermos que não seria o próprio enquadramento um medo da autonomia à qual a Arte pode dar vazão?

Para Jamilli:

> *O ambiente criado lá é maravilhoso, é aconchegante, faz tu se sentires à vontade para ser você mesmo. As amizades criadas ali, são do tipo que tu levas pra vida toda. Então é um ótimo ambiente para se desenvolver. Eu por exemplo tinha bastante dificuldade de me expressar e falar em público, eu ainda tenho um pouco, mas, o período que passei lá me ajudou muito a melhorar nisso, e uma grande prova da minha melhora é que no meu nono ano na formatura, eu fui capaz de ler um dos discursos, né, na frente de várias pessoas e isso me ajudou muito (Jamilli).*

Esse valor dado ao sentimento e à individualidade é primordial para a constituição de seres humanos capazes de perceber o todo, de estarem sempre em busca de autoconhecimento e evolução, uma vez que “a arte não significa, exprime; não diz, mostra. O que ela nos permite é uma visão direta dos sentimentos’” (DUARTE JR, 2000, p.83).

Que máscara de medo precisa carregar um jovem que pode colocar, nos mais diversos personagens, suas dores e medos e vencê-los sem, necessariamente, precisar martirizar-se? Para o educador Malcon, a valorização da arte na comunidade de aprendizagem pode contribuir para possíveis respostas à questão que ora apresentamos. Para ele:

> *Eu percebi na escola, uma valorização do teatro, da arte em geral, muito grande, a escola oferece oficinas de diversas formas de arte para os alunos pra que eles possam experimentar, conhecer...Uma das primeiras coisa que percebi quando cheguei na escola é como os alunos, lá eles são preparados para pensar o mundo, eles são preparados para perceber o mundo a volta deles e como eles podem agir para influenciar esse mundo e a de alguma maneira repercutir o que eles aprendem na escola no Universo ao redor deles (Malcon).*

Acumular saberes ou armazenar conteúdos não é aprendizagem. Entre o aprendido e o vivido reside um equilíbrio dinâmico e cíclico carregado de sentido, ou seja, uma experiência estética.

Para Merleau-Ponty (1999), o mundo é esse vivido que nos atravessa e nossa

percepção é a experiência vivida ao sentir o entorno, o mundo. Nesse sentido, a percepção em si não existe, ela só existe conforme é vivida. “Na experiência estética retornamos aquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem, retornamos a uma primitiva e mágica visão de mundo.” (DUARTE JR, 200, p.91).

Nesse sentido, o educador Malcon corrobora para a compreensão da força do Lugar de Saberes Cíclicos como porta para ver o mundo com o olhar da experiência estética:

> *Eu noto que os alunos estão sempre antenados com as coisas que estão acontecendo no mundo e pensando como isso pode de alguma maneira resultar em algo melhor para eles e para o mundo ao redor deles, seja o que eles aprendam em todas as disciplinas e como isso também repercute no que eles aprendem no teatro (Malcon).*

Essa experiência estética tem, em sua base, a experiência sensível do mundo vivido, das relações mundo-ser que permitem esse experenciar. Pensando a escola que temos e em como ela está em direção oposta às crianças/jovens, o que impede esse experienciar? Por que trancar o porão da imaginação? Porque temos uma escola institucionalizada que educa para o medo de errar, e esse mito do erro limita o imaginário, impede que se ouse arriscar.

Maria Vitória oferece uma resposta brotada de sua vivência e convivência:

> *Sempre foi passado pra gente que a Maria Montessori criou um método que não diferenciava as crianças, nem por idade, tanto que a gente ficava em pequenos grupinhos principalmente na parte da manhã, no contraturno escolar e a gente fazia as tarefas com os mais velhos ajudando a gente, a gente ensinando os mais novos, as vezes a gente até ajudava os mais velhos que tinham mais dificuldade (Maria Vitória).*

Isso é, de verdade, uma comunidade Aprendente que pode representar possibilidades para constituição do Lugar de Saberes Cíclicos.

Essa ciclicidade dos saberes é como a vida que é potência. Viver é posicionar-se no agora, neste instante, neste sopro rápido. Então, que sentido pode haver em apegar-se a verdades absolutas? Essa identificação, essa identidade estática, parada, erigida no absolutismo não pode ser vida. Porque vida é acontecimento, é estar-sendo.

Nas palavras de Maria Vitória:

> *Porque cada criança é diferente, cada criança aprende de um jeito de aprender, num tempo diferente, e a Maria Montessori não privou as crianças dessa liberdade do tempo de aprender sabe e a Maria Montessori falava uma coisa bem bonita, né, que eu acho que a criança ela não objetiva ser um adulto, a criança já nasce sabendo de tudo e o papel da escola é só mostrar os caminhos para criança poder seguir, porque ela já sabe o que ela quer ser, já sabe o que ela tem pra fazer (Maria Vitória).*

O mito do erro pode ser superado quando, atravessados pela vida que pulsa no mundo vivido, compreendermos que, "na experiencia estética, os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho" (DUARTE JR, 2000, p. 93). Esse olhar para si mesmo permite que, pouco a pouco, escola-família-jovem/criança, permitam reencontros e reconexões necessárias para a superação da colisão frontal vista nos moldes institucionais atuais;

Maria Vitória nos ajuda com sua voz, a mirar essa possibilidade.

> *É entrar no meio familiar e explicar pra família montar para criança um ambiente propicio para criança aprender. Isso é o mais bonito do método Montessoriano para mim. E é acreditando nisso que hoje, bom, eu sai do cora quando tinha 10 anos, a minha irmã saiu com 14 anos e hoje meu primo estuda lá, ele tem 10 anos. A gente acredita bastante na escola Maria Montessori e uma coisa que a Tia e o Tio sempre prezaram foi trazer a escola para participar da educação da criança, muitos movimentos para trazer a família para dentro da escola (Maria Vitória).*

Nossa vida atual é um emaranhado de conexões. Estamos conectados, somos uma rede, um se mira no outro. Essa relação pode possibilitar que um Lugar de Saberes Cíclicos seja esse acontecimento nos múltiplos espaços e tempos (para além da escola, como hoje a conhecemos), onde a vida, enquanto vontade, esteja sendo vivida; onde o encontro com o outro esteja sendo; como uma dança, como o dançar da vida, como uma canção que, com vozes plurais, estabelece uma sensível conexão.

Esse lugar possível permite o que nos diz a educadora Fernanda Faria:

> *Nossas turmas, elas são o que chamamos de agrupadas, então as crianças ficam juntas e elas aprendem muito com isso. Porque? Porque a gente trabalha com coletivo, sempre visando o coletivo, mas também a partir do momento que você conhece aquela criança, você também trabalha o individual de cada uma dela (Fernanda Faria).*

A (des)seriação dá vazão à vida que pulsa como uma canção plural em movimentos de encontros, desencontros, conflitos, acordos, desacordos e é exatamente essa dinâmica de existência que nos permite olhar o horizonte e ainda

que, por ínfimos segundos, mirar o infinito, porque essa possibilidade de infinito mantem a força da vida que nos faz erguer os olhos e querer viver sempre.

Viver e lutar é a capacidade de abraçar a vida independentemente da cor que experienciamos cada dia, dias de cor, dias de dor, dias de lutas dias cinzas, enfim, DIAS. Caetano nos aponta que o viver acontece no Montessori

> *Porque lá eles ensinam o modo como tratar as pessoas, ensinam os direitos e deveres, que eles falam bastante lá, você tem os seus direitos, você pode ganhar suas coisas na vida, mas você tem que focar nas coisas para conseguir, não vão ser instalando os dedos e você vai conseguir (Caetano).*

Talvez aqui, na narrativa de Caetano, (felizmente “talvez” porque não é algo pronto) possamos encontrar a força vital de defesa da Educação Ambiental e dar sentido à luta pela justiça, pela equidade, pela urgente necessidade de outros tempos menos escuros e menos dolorosos. Enfim, a cada novo amanhecer, a vida está ali e aqui, essa potência que encontra outras potências e, juntas, são capazes de fazer diferente do que está aí posto como identidade (imóvel) e não como potência (força, impulso).

E questionamos, não será essa potência de vida que, fluindo pujante, faz com que o jovem esteja em a colisão com essa instituição estagnada, cheia de disciplina e, ao mesmo tempo, com tanto medo da vida? Não será nesse cenário, que podemos encontrar também os sussurros, os gritos das doenças internas dessa potência sufocada? Não será nesses porões de corrupção que essa potência sente uma dor imensa?

Essa é a vida que queima, que é soterrada pela lama, esse mar que transborda de dor, essa geladeira que derrete, esse vento que devasta, natureza que grita, vida que luta, que pulsa, numa tentativa ininterrupta de ser ouvida, como mãe que está sempre ali, ainda que seu filho, deslumbrado com seu universo de brinquedos, não a escute.

Um Lugar de Saberes Cíclicos é um modo de vida e de potência sinalizando que a vida pulsa. E porque pulsa, não cabe em disciplinas, não silencia diante de bases comuns, porque é preciosa demais para ser comum,

A educadora Fernanda Faria explicita que:

> *E eu consigo perceber porque já trabalhei em outras escolas com outros métodos e a gente vê uma diferença bem grande, porque na*

> *nossa escola as crianças são tranquilas, elas conseguem se organizar para estudar. A gente as ensina a estudar e a gente fica ali também como um orientador para ela, nós somos educandos, a gente está ali pra ensinar e também para aprender com elas (Fernanda Faria).*

Essa relação de aprender enquanto se ensina e de ensinar enquanto se aprende permite essa vida compartilhada porque descentraliza e dá lugar ao coletivo, ao imaginário, à liberdade com responsabilidade, porque "a educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas". (DUARTE JR, 2000, p.61).

O lugar do coletivo é o todo da vida, é olhar para a poética que nos inspira a natureza à qual pertencemos e com a qual compartimos a própria vida. Nesse sentido, um Lugar de Saberes Cíclicos tem a base de seu pensar e agir, de seu fazer e ser, nos princípios da Educação Ambiental pois, "ao se reencontrar nas coisas, na natureza, no mundo, o ser humano tenderá a valorizá-las, uma vez que está em unidade com elas" (MARIN, 2006, p.286).

Perceber-se como unidade do todo é princípio base para outro modo de estar no mundo e Maria Luiza nos enriquece essa percepção com sua narrativa:

> *Lá eles viam muita capacidade, muito potencial em mim e em todos os alunos. Fui lá e eu aprendi minha independência eu exerci minha Independência, minha responsabilidade, eu aprendi sobre meus direitos e deveres na sociedade meu papel na sociedade. Eu reconheci e me conheci. O mundo exterior e meu mundo interior (Maria Luiza).*

Os princípios da Educação Ambiental permitem pensar o cuidado com a vida em todas as suas manifestações. Fazer isso é mover-se como a água que flui e encontra caminhos. É renascer a cada sol, como a fênix que, na chama da vela, encontra a resistência (não dura) do poeta que, no escuro, olha a chama, vive o jogo da entrega da vela que se consome para iluminar, dando-lhe a sustentabilidade de ser.

E Maria Luiza continua:

> *Lá que eu descobri meus talentos, eu tinha uma amplitude muito grande e sabia também que minhas dificuldades não me limitavam, muito pelo contrário me impulsionavam e é muito bom ter muito mais que o simples, muito mais que o teórico (Maria Luiza).*

Pensar a sustentabilidade da vida é tem em mente o lugar de fala que escolhemos como a mãe que acolhe. Nesse diálogo, concordamos com Boff (2009) quando ele afirma que sustentabilidade significa garantia de que todos os seres têm as condições de vida, reproduzir-se e permanecer no seu lugar de vivências. Essa condição de justiça ambiental e social é um convite para o cuidado, a ética, o pertencimento e a sustentabilidade da vida.

A corresponsabilidade é a base de uma educação pensada a partir dos princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte. Uma educação pensada pelo prisma da acolhida, do cuidado, há de constituir-se, por sua prática, em uma educação acolhedora, cuidadosa, respeitosa.

Na narrativa do educador Reni encontramos uma proposta para a constituição dos Lugares de Saberes Cíclicos:

> *Nós chamamos de Casa-escola ela é muito bonita na sua ação, quando a gente faz qualquer tipo de atividade os alunos são corresponsáveis por aquilo, por isso que a gente tem como tema, a parte de educação em sentido geral, de educar para responsabilidade, é Liberdade com responsabilidade (Reni).*

A proposta do Currículo Ontológico é trazer, para a constituição do Lugar de Saberes Cíclicos, espaços de silêncio, redes preguiçosas para relaxar, espaços abertos que permitam deitar e olhar o céu, ouvir o ruído da água, jardins que possam ser tocados, cuidados, mudados. A experiência da Comunidade Aprendente participante de nossa viagem enfatiza a valorização dos silêncios e de ideias abertas para que outros e outras educadoras e educadores possam ousar em suas comunidades considerando suas peculiaridades.

Assim, descreve Maria Luiza, sua experiência na escola Montessoriana:

> *A gente tinha atividades e aprendizado de arte, música, de Ecologia, o meio ambiente era muito presente nosso papel como pessoa, como seres humanos, a gente tinha projetos sociais incentivam muito e mudou muito a minha vida (Maria Luiza).*

Acolher é, por essência, uma postura de respeito às múltiplas tonalidades culturais, crenças, valores, sentimentos, sensações de todos os povos que se encontram na escola. Este é por certo um exercício de acolhimento de todas as outridades que nos antecederam.

E continua Maria Luiza:

> *Tínhamos uma visão de mundo que muitas pessoas infelizmente não têm esse privilégio de ter desde pequeno, a gente tinha resolução de conflitos que é muito importante e que me ajudou muito desde pequena e com essas vivências e aprendizados, eu sei que o colégio não forma somente alunos formam caráter e é o que eu levo e todos os alunos tem certeza levam para vida inteira e é com toda essa experiência com todo o aprendizado e eu sou o que sou hoje graças ao colégio que desde pequena me ensinou muito além simples teórico (Maria Luiza).*

A capacidade de ver o outro e o mundo como outridades de compartilhamento tateia e transita entre o eu/outro e o ser/mundo. Ela nasce deste movimento, meio que de corda bamba, dando ao currículo ontológico, uma força vibratória, uma força de acontecimentos que se constitui em fio condutor do mundo vivido, quase que, de maneira atemporal, ou seja, na memória, na lembrança, no devaneio, o tempo não é cronológico, mas é um tempo no qual navegam os poetas, um tempo de sentir, vibrar e ser.

Um Lugar de Saberes Cíclicos permite que essa percepção de pertencimento se constitua em matiz para vivências de um tempo de criação que gera ambiência de aprendizados de vida, de valorização das memórias que trazemos, das heranças culturais, das tatuagens atemporais que nos movimentam, nos permitem escolhas, nos levam a mostrar-se ou a esconder-se do outro, nesta ambiguidade de habitar por vezes os porões de nossas memórias. Como enfatiza Maria Luiza: *“Foi no Colégio Maria, Montessori que eu aprendi que não sou apenas um número numa chamada e que não sou apenas uma aluna numa carteira” (Maria Luiza).*

O movimento de viver a aproximação e o encontro com o outro e com a totalidade da vida são matizes de um Lugar de Saberes Cíclicos. Esse viver é a aproximação que acontece considerando o cuidado e a delicadeza pelo outro e com o outro que traz, para a convivência, um pouco de tudo o que a constitui. Isso ocorre na sintonia terna do olhar que permite o encontro e o entrelaçar das mãos que pulsam na mesma sintonia de vida; na aceitação do diferente que permite abraçar e acolher as próprias mudanças e as mudanças dos outros, pois, somos seres em movimento. Afinal, quem amparado no todo das relações, em constante interligação com sua cultura, com arte que dança a vida, pode ser derrubado pela dor ou vencido pela imposição de um currículo sem vida? Que depressão pode alcançar, derrubar um jovem que convive com a arte?

Porque dançamos a vida somos capazes de cuidar, de sermos gratos, de percebermos a presença do outro imbricada em nossa própria presença. Dançamos o

vivido, fortalecemos os laços de pertencimento quando encontramos um pouco de nós mesmos no ritmo do outro. A dança do dia a dia vivido em comunidade é extremamente integradora porque acolhe o outro e estabelece vínculos quando se compartilha todas as ações coletivamente.

> *Acaba um almoço, eles são responsáveis por sua louça, por secar a louça, limpar o refeitório, eles são responsáveis por limpar sua sala de aula por limpar todos os ambientes escolares. Isso é uma ação bonita de se ver porque vai educando pra vida não necessariamente só educação de conteúdo (Reni).*

Por essa razão não há como pensar nenhum princípio do Currículo Ontológico sem o outro, porque tudo está interligado. Fiorella num entre-voz com os educadores Reni Faria e Juliana Machado, destacam:

> *Aprender e me alfabetizar a partir do Método Montessori me ensinou com certeza muito mais do que o exigido nos currículos escolares (Fiorella).*
>
> *Então o Centro Educacional Maria Montessori tem esse diferencial que é muito bonito, a nossa ação pedagógica é diferente, o professor é muito mais um mediador do conteúdo do que um aplicador de regras e de imposição para os alunos (Reni).*
>
> *O que eu posso falar sobre a importância desse método. Que é um jeito diferente não só de ensinara aprender, mas é um jeito diferente de viver do dia a dia da rotina...Foi importantíssimo para mim como Educadora porque foi a primeira escola em que eu comecei a atuar é a minha base. É importante para minha filha, porque ela tornou-se um ser humano incrível. Hoje ela está na universidade, uma menina que eu admiro muito e tenho certeza absoluta que a escola tem muita 'culpa' nisso (Juliana).*

O princípio da Educação Cósmica preza por uma educação que considera que o todo está na parte e está no todo, de tal forma que, como participantes deste cosmos, é chegado o momento de repensarmos como, ao longo dos séculos, viemos nos posicionando contra a compreensão de interligação da vida em suas diversas manifestações.

Ao propor uma redefinição do espaço humano no cosmos, um Lugar de Saberes Cíclicos abre a possibilidade de a educação ser um caminho para esse estar no cosmos, numa atitude de interdependência e compartilhamento. Nessa ótica, uma Educação Cósmica abre espaço para a convivência respeitosa com o todo, entendendo, profundamente, que todas as coisas se interligam. "Ensinai aos vossos filhos o que nós ensinamos aos nossos sobre a terra: que a Terra é nossa Mãe e que

tudo o que lhe acontece a nós acontece aos filhos da terra" (Carta do Chefe Seattle ao presidente dos E.U.A. Franklin Pierce, 1854). Pensar, a partir do princípio da Educação Cósmica, é considerar que tudo está interligado e imbricado ao respeito pela mãe terra. Tudo o que a ela acontece atinge também seus filhos e filhas que nela habitam.

No princípio da participação, encontramos propostas para repensarmos nas múltiplas ameaças das atitudes de descuido que estão tornando cada vez mais insustentável a permanência da vida na terra. Se não somos capazes de respeitar todos e todas as pessoas, como poderemos respeitar todas as formas de vida? Como poderemos cuidar da biodiversidade, se não temos a percepção de solidariedade com o outro que cuida do ambiente onde vivemos? Tratamos as pessoas de maneira distinta?

Acreditamos que essa interligação possa descortinar uma multiplicidade de maneiras de participação que nos ajude a repensar temas essenciais à manutenção da vida, os quais ainda não mereceram a nossa atenção: "1. Esgotamento da água potável; 2. Mudança climática; 3. Perda da biodiversidade; 4. Poluição de diversas ordens;5. Redução dos recursos energéticos; e 6. Desigualdade social com acirrada exclusão dos chamados marginalizados" (SATO, 2017, p.60).

Todas essas questões nos alertam para pensarmos que um Lugar de Saberes Cíclicos não compactua com ameaças à vida e se posiciona fortemente contrário às múltiplas formas de injustiça ambiental e social, colocando-se como mediador das discussões relevantes acerca dos temas essenciais muitas vezes "varridos para baixo do tapete" na tentativa de manter silenciado o grito da mãe Terra.

Ao propor habitar o mundo poeticamente (PEREIRA, 2016) a Ecologia Cosmocena, apresentada por Pereira, se posiciona a favor de um repensar o tempo dedicado ao cuidado com todos os aspectos do cosmos, gerando um estado de equilíbrio conhecido como "sinergia ambiental" (PEREIRA, 2016, p.59). Esse estado de equilíbrio possibilita a manutenção da vida, mas, para que isso ocorra, é fundamental que o ar sopre o vento forte da reconexão com o tempo do cuidado, da aprendizagem com o cuidado, para que nossas ações vislumbrem outros tantos horizontes possíveis que estabeleçam o equilíbrio da vida e não o desaparecimento de milhares delas.

A crise, já tão discutida por muitos educadores e educadoras ambientais, questiona não somente nossos pré-conceitos ou nossas certezas, mas sobretudo, nos

chama a pensar a própria dimensão-ação na qual pensamos e sobre a qual escolhemos agir. Essa reflexão nos coloca Heidegger em seu caminho do campo:

> Entrementes, a consistência e o odor da madeira do carvalho começavam a falar mais perceptivelmente da lentidão e constância com que a árvore cresce. O próprio carvalho afirmava: só este crescer pode fundar o que dura e frutifica. Crescer significa abrir-se à amplidão dos céus, mas também deitar raízes na escuridão da terra. Tudo que é maduro só chega à maturidade se o homem for, ao mesmo tempo, ambas as coisas: disponível para o apelo do mais alto céu e abrigado pela proteção da terra que tudo sustenta. É o que o carvalho diz sempre ao Caminho do Campo, que lhe passa ao lado seguro de sua via (HEIDEGGER, 1977, p.46-47).

Ao pensarmos sustentabilidade, o que se anseia é este exercício do carvalho de abrir-se a amplidão, mas também de firmar raízes na escuridão, no silêncio. Para tanto, a proposta aqui é desaprender. Parece que desaprender é contraditório, mas é exatamente o que se deseja. Desaprender o consumo desenfreado que nos escraviza e separa para que, num movimento como o das dunas que mudam ao ritmo do vento, abram-se miríades para outras aprendizagens, menos desconectadas, menos estáticas e mais elásticas, que fluem, apresentando-nos outros consumos, outro modo de ser.

Nessa direção, a ideia de ser-aí é para além de presença, já que designa, antes de mais nada, o ser jogado abruptamente e assim absorvido por um mundo específico... (HEIDDEGER, 2008 p.12). Posteriormente o *DASEIN* apresenta-se como horizonte temporal a partir do qual pode-se pensar os projetos históricos do mundo.

> O tempo é naturalmente o horizonte de estabelecimento de cada uma dessas ontologias possíveis, de cada mundo fático particular. No entanto, a temporalidade se inscreve justamente nas inter-relações entre *ser-aí* e a semântica sedimentada de seu mundo, entre o *ser-aí* e o seu aíe entre o *ser-aí* e o ser. Neste contexto, presença é um termo que não designa senão parcialmente a partícula *Da-e*obscurece por completo as inter-relações em jogo entre *ser-aí*, ser e mundo. Exatamente por isso, não seguimos a opção de tradução de *Dasein* por presença, mas nos ativemos à tradução de Dasein por *ser-aí*. (HEIDEGGER, 2013, p. XXI).

Questionando a base antropocêntrica de mundo, Heidegger busca um pensar que supere a racionalidade moderna, compreendendo que a noção de ser humano é datada historicamente e pode ser descontruída e repensada sob outro prisma. Relembra o mistério presente no todo que é, indicando possibilidades e não um sistema fechado.

Ao compreender os múltiplos mistérios do ser, a questão do é surge como base para compreender o próprio ser e sua morada, uma vez que, ao sermos enquadrados no mundo da técnica, deixamos fugir de nossas mãos, os fundamentos do que somos, queremos e desejamos ser. O trecho da narrativa que apresentamos a seguir, abre-se para nossa porta de coletividade, dando corporeidade à constituição do Lugar de Saberes Cíclicos.

Fiorella aponta que

> *"Em diversos momentos também a liberdade me foi concedida para eu me desenvolver da maneira que acreditava ser a melhor para mim. E essa é uma atitude engrandecedora pois, lidar com a liberdade nos força a entender sozinhos os seus limites (Fiorella).*

Neste ser de coletividade, a percepção da vida que pulsa no todo como sangue que une a família universal, é possibilidade compreensiva de força de resistência. Uma vez vivendo essa experiência coletiva, quando for adulta, a criança terá uma imensa abertura de leitura de mundo, uma mente aberta ao diálogo e acolhida do outro que se fortalece nos Princípios da Educação Ambiental, matiz do Lugar de Saberes Cíclicos.

> *Então como eu falei, cada dia me pego orgulhosa das atitudes e certezas que eu tenho eu não nego suas raízes Montessoriana, na verdade eu as valorizo ainda mais, porque foi lá que formei os meus primeiros valores. Lá aprendi a importância de respeitar os meus pais, valorizar a agradecer a eles de forma genuína e de coração. Eu aprendi a prezar pelas coisas boas que eu tenho eu experienciei a força e o impacto que o coletivo tem. Além disso, eu também senti a valiosidade da empatia, de se colocar no lugar do outro e tentar agregar na vida dos outros a partir de projetos sociais que realizamos. Enfim, não tem como não dizer que a importância de ter sido criada no Método Montessori mudou o rumo da minha vida e com certeza a partir dos resultados que eu já colhi, para melhor (Fiorella).*

Se desde cedo se convive coletivamente, promovendo a equidade, quando se praticava o cuidado com o outro, a simplicidade de "só estar junto"? Com a narrativa de Fiorella, podemos compreender a força do coletivo, especialmente quando este é fortalecido desde a infância. Esse fortalecimento também ocorre quando lançamos o olhar para outras narrativas, como a de Clara que ressalta essa força permeando suas escolhas no mundo.

> *Diferente do método tradicional lá a gente tinha gosto de colocar a mão*

> *na massa sempre estava em movimento sempre trabalhando com os nossos sentidos, isso era muito bom, e também estávamos sempre em contato com outras turmas, a gente não vivia numa bolha, só numa turma, a gente conversava com todo mundo (Clara).*

Um Lugar de Saberes Cíclicos promove, através de sua Interdisciplinaridade, todas as vivências e permite a existência de uma rede de vínculos, onde as hierarquias não existem e os espaços são compartilhados. Através da interdisciplinaridade, também acontecem as múltiplas conquistas dos saberes e vivências da educação para a vida, realizada através do compartilhamento de atividades diárias e simples, realizadas coletivamente.

Nesses momentos, a troca de saberes entre as diferentes idades permite que todos enriqueçam seu sentido ao lugar de pertença e a este Planeta, porque os exercícios de vida prática “são atividades formativas que envolvem inspiração e concentração em detalhes precisos” (LILLARD, 2017, p.64). Eles são motivações para a compreensão da partilha de responsabilidade e a conquista de um precioso sentido de solidariedade e respeito às realizações simples do dia a dia, que impulsionam a convivência entre todas e todos os participantes do Lugar de Saberes Cíclicos.

A participante Alice nos diz que

> *Lá no Montessori a gente estava sempre vivendo o tempo todo em grupo, na sala as séries eram misturadas, era todo mundo junto, então tu eras obrigado o tempo todo enxergar o todo. A sala como um todo, a comunidade como um todo de, por exemplo era bom em matemática e a minha amiga boa em português, a gente ia se ajudando par todo mundo dar conta de fazer as coisas, eu ajudava ela em matemática e ela me ajudava em português, então a gente estava aprendendo que se a gente se ajudasse ai ia conseguir produzir bem mais, aprender bem mais, então essa importância de ajudar o outro também a importância de respeitar o espaço do outro, o tempo do outro, alguns costumes que a outra pessoa tem por que querendo ou não, a gente ficava muito tempo junto, em convivência, isso foi muito bom para eu aprender melhor me relacionar com as pessoas e daí também essa de, daí junta, né, tanto como como pessoa e como estudante , essa coisa de ter autonomia, de quando a gente fazia o trabalho em grupos ou até mesmo quando tu fazer tuas coisas sozinha, tinha que ter autonomia de pegar : - não agora eu tenho que fazer isso agora porque a minha responsabilidade (Alice).*

Mas de que liberdade e responsabilidade falamos? De uma liberdade e uma responsabilidade que constroem vínculos, permitem encontros e dialogam com profundo respeito, em cujo contexto, as manifestações de afeto e de cortesia são motrizes de uma aprendizagem afetiva, sem o rigor das classificações que despertam

a competitividade e afastam a afetividade, porque já nos ensina Morin;

> Se se define homo unicamente como sapiens, oculta-se dele a afetividade, disjuntando-a da razão inteligente. Quando retroagimos para aquém da humanidade, surpreendemo-nos pelo fato de que o desenvolvimento da inteligência entre os mamíferos encontra-se estreitamente correlacionado com o desenvolvimento da afetividade. (MORIN, 2005 p.52)

No dizer do participante Gabriel Claudino: *"Pra mim até hoje que eu aprendi lá e continuo na minha vida. Como dizia o lema de lá Liberdade com responsabilidade. A liberdade que eu tenho, eu sei o que fazer com ela e sei como utilizar graças aos ensinamentos que eu aprendi lá" (Gabriel).* Não há nenhum critério racional que explique as vivencias descritas por Gabriel, senão atravessada pela afetividade proposta por Morin (2005) , uma vez que 'a multiplicidade de afetividade contribui para o desenvolvimento da inteligência' (MORIN, 2005, p.53), logo um lugar que promove a indissociabilidade entre liberdade, responsabilidade e afetividade se constitui em possibilidade de outra educação.

A Liberdade com Responsabilidade, que compõe o Lugar de Saberes Cíclicos, compreende o espaço físico e a gestão e respeita, ama e cuida dos saberes ancestrais, compreendendo que nossas estruturas comunicativas são vinculadas à busca de nossos entendimentos, mas também às nossas "estruturas afetivas e emocionais" (PEREIRA, 2016, p.84) constituintes do que estamos sendo. Essas estruturas preservam e mantêm vivos os saberes primevos que nos constituíram e constituem, através de espaços e tempos onde os grupos de educandos podem estabelecer trocas de lembranças e memórias, com profundo respeito e afeto, em todos os diferentes momentos de partilha dos mundos vividos por cada um.

O Currículo Ontológico abre lugar para todos os saberes, que matizados pelos princípios da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte em todas as suas manifestações compreende que os saberes são construídos no coletivo, na ação prática e no sentimento de pertencimento ao lugar. Quando nossas instituições escolares abrirem seus muros para outros tons de saberes, teremos estabelecido condições de possibilidade de constituição do Lugar de Saberes Cíclicos. Assim como nos narra Franco:

> *Nós tivemos aulas de origami, artes manuais, empreendedorismo, muito cedo também e nós tivemos inclusive uma pequena empresa dentro do colégio. Então, são conhecimentos que são colocados na prática, que trazem um valor muito grande para a criança e o adolescente que está lá vivenciando tudo isso. E hoje, 5 anos depois*

> *que eu sai do colégio eu posso continuar dizendo que eles fazem parte da minha vida, fazem parte da minha família. Tenho certeza que pra tudo que eu precisar, eles vão estar lá pra me dar suporte e pra me ajudar ao máximo, como eu sei que todo mundo que passou pelo colégio, independentemente do tempo, se um ano ou dez anos é muito grato por todas as vivencias e por todas as oportunidades que o colégio nos trouxe. Então era isso que eu tinha pra falar (Franco).*

Esse exercício compreensivo, num Lugar de Saberes Cíclicos acontece em comunhão com a compreensão, como destacam as narrativas da educadora Fernanda:" Diferente *do método tradicional, se você entrar na nossa escola, todos os professores, todos os alunos se conhecem pelo nome porque a gente acha que é importante isso" (Fernanda).* E, no entre-vozes, completa Fernanda Gallinari: *"A gente sempre estava todo mundo junto, então a gente sempre cuidou muito de todo mundo". (Fernanda Gallinari).* Fica, então latente que, através de encontros e do reconhecimento do outro, em sua Liberdade, se apresenta também um mundo vivido o qual, em certa medida, complementa o meu vivido, pois somos seres essencialmente necessitados de uma atmosfera de união entre todos.

Um Lugar de Saberes Cíclicos preza por estabelecer vínculos e, necessariamente, se posiciona como ávido em ver quem são os jovens que nela estão convivendo, que se interessa em estabelecer conexões entre o que faz e o que diz, entre o que se vive e que se pensa, e o faz com tal intensidade, que permite uma drástica redução da pressa, do aceleramento, da busca pelo ganhar, pelo ter em detrimento ao ser e movimenta-se na direção do Estar-sendo.

O entre-vozes de Fernanda Gallinari, Clara e Caetano são um convite a reflexão sobre os vínculos. A abertura de condições de possibilidade de constituir na ação um Lugar de saberes Cíclicos que ultrapassa as impostas bases comuns, os engessados minutos-aula e as hierarquias que distanciam das vivencias e partilhas de saberes múltiplos.

> *Lá a gente sempre aprendeu muito a se tratar como uma família. No Maria Montessori, eu sempre tinha o professor do meu lado então, se eu tivesse alguma dúvida eu perguntava pra ele eu sempre estava ali em contato com professor (Fernanda Gallinari).*

> *Maria Montessori não me ensinou a fazer uma simples conta de matemática ou acentuar as palavras de maneira corretas. Mas me ensinou a evoluir como ser humano. Do 6 ao 9 ano todo mundo estava junto e misturado eu gostava muito disso, porque isso ajudou muito na minha comunicação, eu me tornei uma pessoa bem comunicativa e não tenho vergonha de me expressar e eu agradeço muito isso no método e na escola (Clara).*

> *Porque lá eles sabem da necessidade de cada aluno, de cada coisa que o aluno precisa para seguir em frente. Não são só os professores, coordenadores que te tratam assim, é todo mundo, desde da tia da limpeza, gente boasa, a tia da cozinha, os professores do comecinho, lá do 1 ano te trata bem lá do nono ano, isso é muito bom para o crescimento da pessoa. Quando sair de lá, eu sair um cara do bem. Todos falam que eu sou educado e eu acho que sou educado e foi por conta de ter estudado lá (Caetano).*

Estabelecer vínculos e possibilitar um olhar para cada individualidade é um exercício de equidade e alteridade, no sentido de perceber o outro, apoiar, cuidar e compreender sua subjetividade. E fácil? Não. Mas é preciso ser poeta, sobretudo em tempos sinistros e de escuridão. E ser terra que acolhe cada morte, mas que também gesta a vida e, ciclicamente, acolhe a vida e a morte. É, enfim, ser vento, brisa, furacão, ar. São esses acontecimentos de vida que nos dão a autoridade para ousar propor outra possível escola-lugar.

Veja-se o depoimento da educadora Juliana Machado:

> *Estar no dia a dia do Maria Montessori é bastante difícil, as vezes a gente tem a ideia que é tudo romanticamente perfeito e não é, a gente tem dificuldades e muitas. Mas é o tipo de educação que vale a pena porque é o tipo de educação que vê a criança como um ser humano, muito além de resultados numéricos, a gente quer, a gente se esforça, espera assim (Juliana).*

O Currículo Ontológico, vivido num Lugar de Saberes Cíclicos, não precisa ser duro para ser resistente; ele é senão, e apenas, uma relação de vida como se depreende das palavras do educador Reni Faria:

> *É muito bacana quando a gente traça um paralelo daquilo que é uma escola tradicional e o que é o Centro Educacional Maria Montessori, onde de um lado a gente tem só a questão do conteúdo como ponto principal , onde as crianças precisam aprendem cada vez mais, precisam saber todos os conteúdos e precisam, acima de tudo, passar nos vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Reni).*

Um Lugar de Saberes Cíclicos não é unidade, mas pluralidades que se encontram, criam ideias, se conectam e depois se despendem, se desconectam para que outros encontros, outras redes se encontrem, outras paragens sejam vistas e assim, ao final dessa louca viagem da vida, no último sopro, poderemos olhar e perceber que o caminho nos fez fortes.

Dessa forma, podemos divisar o horizonte, conscientes de que amamos e defendemos a vida com uma resistência firme não dura, forte e não angustiada. Para

Alice:

> *Uma das coisas que eu aprendi no Montessori foi a ser produtiva, porque lá a gente tinha muita coisa pra fazer e a gente tinha que saber organizar o nosso tempo para poder dar conta de tudo. E também como pessoa, eu acho que eu não seria, as vezes tão paciente com os outros, não entenderia tanto o outro, como eu sou agora e também eu não seria tão crítica. A escola também me ensinou a ser crítica, sobre as coisas e me posicionar então eu sou muito grato a isso..., a narrativa resume de maneira clara conceito de pluralidade e resistência (Alice).*

Se compreendemos essa vida que pulsa e pudermos chegar o mais próximo possível (com nossas limitações) de sua essencialidade, encontraremos uma estética criativa e em movimento, e é esse fenômeno estético que dá sentido ao viver, que permite o nós, como narra a educadora Fernanda:

> *Eu fico muito feliz de poder estar falando isso a vocês, porque desde do primeiro dia que eu fui para escola, eu vi que ali era uma escola que tem um projeto que é de verdade, ali eles ensinam e dão carinho e eu acho que é isso que uma escola precisa (Fernanda).*

Nesse sopro eternizante é que o Currículo Ontológico se ancora e se posiciona como defensor da natureza e da vida, escolhendo como base móvel, a Educação Ambiental, a Arte e a Pedagogia Montessori, pois compreende que o carinho é a base para acolher ao outro e a nós mesmos.

Que medo pode derrubar um jovem que, corajosamente, sobe num tecido de 4 metros e nele dança, sorri e celebra a vida? O fato é surpreendente, porque, ou a Educação é um ato estético, ou não é Educação" (PACHECO, 2012, p.12).

> *Eu acho que me adaptei muito bem no método tradicional, eu não tive muitos problemas na adaptação sobre tipo, dar conta dos conteúdos conseguir copiar tudo que está sendo passado, mas eu me sinto muito preso dentro da sala Então eu acho que o método tradicional não acompanha o meu ritmo de estar estudando. Porque conheço muita gente talentosa no campo da escrita, da pintura, da dança mais é um lado que não desenvolveu porque não teve influência nem da família nem da escola, por isso então acaba que um talento que poderia ser desenvolvido e não foi... (Jamilli).*

Essa educação estética remete ao um pensar pedagógico que dá tempo e silêncio ao aprender, ao mesmo tempo em que acolhe e respeita a diversidade e a individualidade de cada um, num constante exercício de aceitação do diferente.

Caetano traduz isso, muito bem, em sua narrativa, com a clareza de quem viveu e experienciou a riqueza da convivência e das múltiplas aprendizagens de acolhida de si e do outro:

> *E sempre pensando nas suas atitudes, nunca vai viajar, ficar viajando, achando que vai ganhar as coisas assim fazendo de qualquer jeito. Tem que focar, pensar, concentrar e fazer. Isso ajuda muito nos dias de hoje, porque não era acostumado a tipo o simples fato de ir de ônibus sozinho não ia, eu ia de carro, daí agora mudou, tenho que aprender a lidar com as pessoas e isso eu consigo nos dias de hoje graças a escola (Caetano).*

Ao apresentar-nos a aprendizagem com as diferenças, a Ecologia Cosmocena reconhece que os modos homogeneizadores não conseguem mais dar conta e sentido da pluralidade que promove os coloridos em todas as dimensões que envolvem o cosmos (PEREIRA, 2016). "*No Montessori tinha muito mais flexibilidade de poder fazer as coisas no meu tempo. Passar um tempo mais à frente, mas nos dias que estava mais cansado poder dar uma pausa fazer as coisas com calma" (Jamilli).*

A ideia de sermos um todo e de nossa intrínseca relação com a vida que pulsa nesse todo, nos permite pensar no retorno à sociedade tribal onde uns cuidam dos outros:

> No modo de vida tribal, em que as sociedades ainda viviam em uma relação de continuidade com a natureza, a subjetividade se dava por meio de uma relação de pertencimento, os seres humanos não concebiam a si mesmos senão como parte de uma comunidade... Era como se, cada vez que um ser humano pensasse, ele o fizesse como grupo; cuidar do grupo, protegê-lo. Era cuidar de si mesmo (MOSÉ, 2019, p.111).

A seu turno, Jamilli nos narra:

> *Fora outras coisas que a gente aprende lá como valores, né, o nosso dever na sociedade como a gente pode ir sempre melhorar tudo para todo mundo tanto para as pessoas, quanto animais e o meio ambiente. E é graças a tudo isso que eu pude aos 17 anos sair da minha cidade, me mudar para Lages para ir fazer a faculdade e me virar sozinha lá. Lá eu moro sozinha isso. Toda a independência que eles dão para gente no colégio me fizeram capaz de morar sozinha lá e administrar minha vida sozinha e tudo isso. Então para mim viver o Montessori foi muito importante porque está presente em todas as partes da minha vida, sabe, toda a ajuda que eles me deram e é algo que eu vou continuar levando para vida inteira (Jamilli).*

Conviver em comunidade e estabelecer essa relação de continuidade com o todo representa uma possibilidade de repensarmos nossa relação

humanidade/natureza, de forma a retornarmos à comunidade como a que cuida do todo. O cenário de degradação ambiental, de injustiça social e descuido global com a vida colocam em evidência, a urgência de reposicionarmos nossas escolhas de consumo e bem-estar. Se insistirmos em manter o padrão de consumo atual, em 2050 precisaremos de dois planetas para manter a vida humana, mas a questão a ser pensada com profundo comprometimento é: sem nossa presença, a Terra encontraria seu equilíbrio? e nós para onde iríamos?

Ventos, enxurradas, destruição de fauna e flora, são evidências de nossas escolhas e, ao mesmo tempo, um convite a repensarmos nosso modo de vida. Sato (2020) destaca: “Na ecologia, aprendemos que nenhum ser é independente do outro, nem das porções que não têm vida, como a água, a terra, o fogo, ou o ar”. Se todos somos interdependentes, então é urgente questionarmos como estamos protegendo todas as manifestações de vida e, ainda mais, como estamos cuidando uns dos outros. Se os humanos são ecodependentes dos ecossistemas e o mal que acontece em um recairá sobre os outros (SATO, 2020), por que esse mesmo ser destrói os ecossistemas, explorando e destruindo a vida em detrimento de ter e poder?

Constituir um Lugar de Saberes Cíclicos significa posicionar-se em defesa da vida e encontrar lugar para um currículo ontológico que permita ir além ~~e~~ compreendendo que “As pandemias não são causadas por vírus ou morcegos, senão pela própria humanidade que maltrata a floresta, desmata, queima e causa fissuras que possibilitam que as espécies fujam e disseminem doenças ao mundo inteiro (SATO, 2020, p.07).

Compreender essa responsabilidade é realizar o processo de reaprender a vida em sua essencialidade, em sua totalidade e ir encontrando outras maneiras de habitar Gaia, de respeitar nossa Mãe-Terra. E esse convite necessariamente pode vir das Comunidades Aprendentes, das escolas que aceitam o desafio de transgredir o pronto e acabado e, como diz Alice em sua narrativa:

> *Então tu vais aprendendo, conforme os anos no colégio, tu vais aprendendo, a cada vez tu vai ganhando mais liberdade, mas tu vais ganhando mais responsabilidade de mais coisas, então quando chega lá no nono ano tu já está sabendo muito bem administrar tudo isso, foi o que aconteceu comigo... (Alice).*

Quanto mais se compreende o todo, mais se respeita e se cuida da vida que pulsa. O ano de 2020[43] foi um ano histórico, porém nos alerta SATO (2020): “É muito pouco provável, que a Covid-19 seja tomada como aprendizagem. A mudança do mundo ainda dependerá de grandes esforços daqueles que buscam uma civilização mais ética”. Esperançamos que Lugares de Saberes Cíclicos se constituam nesses espaços onde a ética do cuidado prevaleça. O caminho que entendemos, neste momento, é narrado nas palavras de Franco: *“Além disso o colégio, nos proporcionou muitas aulas que outros colégios tradicionais não trazem” Franco),* ou seja, um lugar que preze por saberes outros, por aprendizagens matrísticas pautadas num retorno a “rede de conversações” (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015).

Essa rede de conversações é estabelecida como mediação para a constituição dos Lugares de Saberes Cíclicos, na medida em que esclarece:

> A rede de conversações que definia a cultura matrística não pode ter consistido em conversações de guerra, luta, negação mútua, exclusão e apropriação, autoridade e obediência, poder e controle, o bom e o mau, tolerância e intolerância- e a justificação racional da agressão e do abuso’. (MATURANA & VERDEN-ZOLLER, 2015, p.41-42).

Um Lugar de saberes Cíclicos se estabelece como um *locus* de colaboração, de fraterna corresponsabilidade, resistência à injustiça, superação do individualismo e do egoísmo. Assim, especialmente neste momento de pandemia (2020/2021), precisamos buscar maneiras de superação do abismo de desigualdade social que se formou, pois “estamos enfrentando uma injustiça pandêmica, que novamente protege os donos do capital em detrimento daqueles que estão em situação de vulnerabilidade” (SATO, 2020, p.11).

Superar este cenário exige um ensino que saia da caixa comum e alienada e permita o advento de aprendizagens incomuns que abram lugar de reflexão/ação, como nos diz Gabriel:

> *O método de ensino posso dizer que facilitou bastante coisa quando eu sai pra vida afora, até é difícil de explicar porque as pessoas me perguntavam, tu estudavas onde? – no Maria Montessori, é como era lá? - Minha aula tinha de tudo não era uma aula comum, tinha uma interação maior com os professores, tinha intimidade como cada um que tu não vês como quando cheguei no Instituto Federal de Santa Catarina, não aconteceu isso (Gabriel).*

[43] Ano em que a humanidade foi assolada pela pandemia do COVID19.

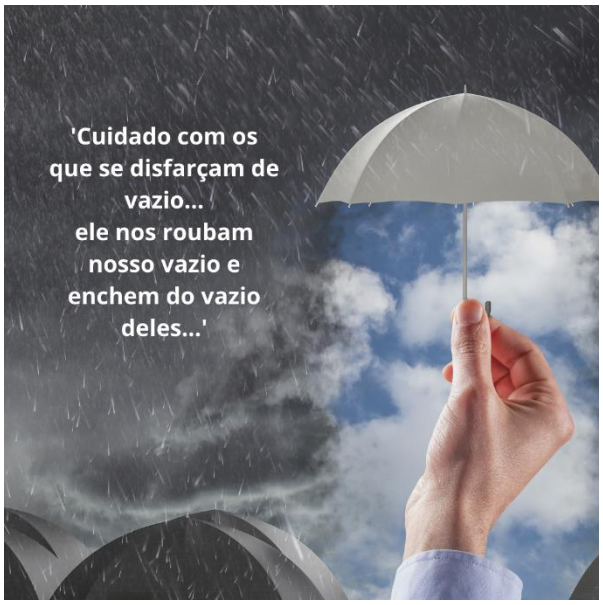
Não temos um caminho pronto e acabado, nem um receituário a ser replicado e reproduzido, mas desejamos que outras comunidades se desafiem a sair do lugar comum que, de certa forma, mantém as ousadias na inércia e continua a aumentar o abismo da vulnerabilidade, da desigualdade, da injustiça e, sobretudo, da cegueira coletiva embalada pelo berço esplêndido de um desgoverno que, longe de priorizar a vida, a saúde e a educação, se posiciona arrogante e surdo aos entre-vozes que propõem ousadia e desejam ser transição para outra escola possível.

Capítulo VI

Nada é fixo para aquele que pensa e sonha.
Bachelard, 1991.

Nuances desta pintura chamada tese

VI – NUANCES DESTA PINTURA CHAMADA TESE



Ao iniciar essa viagem-pesquisa tenha em mente um horizonte que, foi se desvelando durante o viajar proposto em nossa nave imagética inspirada no submarino amarelo dos Beatles. Foram quatro anos de viagem por múltiplos terrenos, por distintos lugares, até encontrar o LUGAR.

Escrever esses nuances pintados nesse tempo vivido de pesquisa é um misto de sensações que invadem todo ser, por isso, acredito que, escrever o que se vive e ama é uma experiência estética e mais ainda é um convite a outros e outras pesquisadores, pesquisadoras, educadores e educadoras a correrem o risco do desvelar, do movimento, do permitir que o acontecimento se mostre.

Para iniciar a escrita desses nuances escolhi iniciar com um poema que diz muito do início da viagem quando propus pensarmos juntos na ideia da ontologia de vazio Heideggeriana, como ‘uma acepção, com a única pretensão de pensar qualquer questionamento e investigação dirigidos para o ser enquanto tal. (HEIDEGGER, 2013, p.9). És o que se revela nesse instante como VAZIO:

O vazio...
Será ele o oposto do cheio?
Será um adjetivo simplesmente para dizer que nada há naquele copo?
Naquele lugar?
Ou naquela pessoa?
Sim, o mundo está repleto de pessoas que sentem esse vazio...
Vazio de sentido
De significados
De vida

V-A-Z-I-O
Mas será que ele pode ser um vazio carregado de outras fendas?
De outros nuances de vida?
Um vazio que aconchega o ser?
Quero acreditar que sim!
O vazio é também presença, é a arte de encontrar sentidos....
De abrir a mente para outras ideias,
Para outros encontros
Para pertença a vida.
Por isso gosto mais do vazio, gosto mais do copo que não tem nada,
Porque tem nele possibilidades de presença...
Presença de experienciar...
Presença de ser....
Presença de Arte...
Penso que aprender o avesso dos significados me faz pensar em outros tons que a vida tem...
Outro matiz de vida ...
O vazio é ontologia
Ontologia de presença
Presença de ser ousadia e resistência
Presença de abertura para aprendizagens outras...
Para ousar outros significados para palavras, pessoas, mundo...
O vazio é cheio...
O vazio é livre para colorir e criar...
Por isso gosto de ser vazio... como quem gosta do escuro...
Porque o escuro tem a cor que o imaginário der....
O vazio tem o sentido de existência
Como os tons da música, da pintura, da dança...
Vamos ser mais vazios do que cheios?
Cheios de arrogâncias
Cheios de egos - esse sim vazio....
Não sejamos vazios de sem vida...
Mas, CUIDADO....
Com os que se disfarçam de vazio de presença...
Mas são vazios de sem nada...
Porque eles sim, são vazios perigosos...
Nos roubam nosso vazio e enchem do vazio deles...
Não se renda a falsos vazios...
Acredite na bondade, mas compreenda que
Ser-vazio se posiciona
Ser-vazio resiste...
Ser-vazio é P-R-E-S-E-N-Ç-A
Presença de vida
Presença de sentimento de pertença....
Então;
Ontologia do vazio é Presença de pertencimento
Sejamos presença...
Porque de vazio que nos roubam nosso Ser presença
Estamos cheios!

Esse vazio que compreende que o lugar de pertencimento é também o lugar de resistência é que permitiu que, mesmo sem respostas a todas as múltiplas questões que circundam a realidade frágil da relação criança/jovem com a escola e

seu currículo que fragmenta, fosse possível pensar outras possibilidades para que o vazio possa encontrar seu subjetivo lugar de cada ser único.

A viagem dessa tese que foi se mostrando teve em vista pensar questões relevantes no universo complexo, e por vezes tenso, dos estudos dos fundamentos do currículo. Este é um conceito polissêmico e cercado de múltiplas questões históricas, culturais e políticas que invadem a discussões curriculares tornando o estudo e consenso acerca do tema uma continua corda bamba, que hora se equilibra hora se desestabiliza. Escolher pensar o currículo é desafiador enquanto pesquisadora, e, obviamente tenso, uma vez que, não há neste campo certezas, mas uma disputa tensa de interesses e composições de poder.

Ao lançar olhar para questões inquietantes como: Que memórias temos da escola? Como são nossas salas de aula? Que imaginário permitimos na escola? Sinto que há aí um vazio e fico pensando como encontrar existências outras, e, esse pensa impulsiona cada linha dessa escrita. Foram essas e outras tantas inquietudes delirantes que permitiram emergir a proposta de Currículo Ontológico que, matizado, ou seja, com nuances, com tonalidades dos três matizes: Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte, desdobrados em princípios que dão corporeidade ao Lugar de Saberes Cíclicos.

Esses três matizes são tão uníssonos na ação que em dado momento a própria dinâmica do movimento de ciclicidade, o nuance da cor é tão suave e ao mesmo tempo tão intenso que já não é mais possível diferenciar o azul do verde ou do amarelo, ou seja, eles são uma multiplicidade de tons que se unificam e fundem em ação-força-matiz do Lugar de Saberes Cíclicos.

Mas que lugar é esse? Que relevância para o campo dos fundamentos da Educação Ambiental tem o Lugar de Saberes Cíclicos? Um lugar que compreende como o Currículo Ontológico contempla os múltiplos processos de aprendizagens, valorizando todas as manifestações de vida com quem compartilhamos esse planeta de vida.

A viagem dessa pesquisa buscou identificar na trajetória histórica e cultural tanto do campo da educação quanto da Educação Ambiental acontecimentos que, em grande medida, veem provocando uma colisão entre criança/jovem e a escola em seus moldes institucionalizado e fechado em certezas, conflitos e interesses políticos. Ao pensar a relação humanidade-natureza, busco encontrar fendas reflexivas para adentrar na compreensão do quão nossa presença tem trazido inúmeros

desequilíbrios a vida do Planeta e ao mesmo tempo encontrar, não respostas prontas, mas condições de possibilidade de repensarmos nosso modo de habitar e cuidar.

Pensar o currículo é um desafio cercado de encruzilhadas, de conflitos, um campo minado de interesses, tensões políticas e historicamente não neutras, de forma que, ao propor um Currículo Ontológico matizado pelos matizes da Educação Ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte, propomos um Lugar onde a ciclicidade de saberes acontece na dinâmica coletiva do grupo-tribo que alimenta e se retroalimentam ancorados pelo sentimento de pertencimento.

Cada capitulo desse movimento da pesquisa apresentou nuances que tom a tom foram constituindo e dando corporeidade a tese que sustento. Inicialmente ao som das ondas do mar vou pensando no desafio da pesquisa e revisitando aquela menina que se constitui a partir de outras tantas pessoas e vai construindo outras memórias suas, outras cores de vida. A viagem segue atravessando um tempo histórico cultural que move a Educação e a Educação Ambiental, pensando que avançar é também olhar o que já está posto, para então alicerçada nesse já vivido, lançar olhar a outros horizontes.

Outros horizontes, outras paragens que significa posicionar-se partir do lugar de fala, olhar para o currículo, este que não é neutro, com olhar que não deseja apenas juntar-se as críticas sem apresentar outro olhar, mas que, a partir do vivido de 20 anos numa Comunidade Aprendente apresentar, não receitas, mas condições de possibilidades de outro LUGAR.

A tese que se constituí é que ao traduzir na ação diária o Currículo Ontológico e os princípios dos três matizes que o compõe, encontramos possibilidade de constituição de um Lugar de Saberes Cíclicos, permeado pelo coletivo, pelo cuidado, pela participação, dando lugar a interdisciplinaridade, liberdade, responsabilidade com o todo da vida. Esse movimento de circularidade do Currículo Ontológico permite que cada comunidade e cada escola possa, a luz de sua realidade, constituírem-se em Lugar de Saberes Cíclicos.

Os quatros anos desse movimento de doutorado não se concluem ao escrever estas linhas, estas são apensas o início de novas buscas inquietantes, de manter a luta da vida inteira por uma outra educação, por uma outra maneira de pensar as vivencias e experiências que cada criança/jovem tem na escola. O que apresentei aqui é uma tese vivida na ação, enquanto educadora, que escolhi a quase 20, que é:

- ✓ Resistir a mercantilização da educação, que impõe dia após dia uma

desigualdade abismal entre educar e vender um produto chamado educação;

- ✓ Posicionar-se na contramão dos currículos engessados e politicamente impostos por um Base Nacional Comum Curricular e, num fazer e refazer coletivamente um lugar que está sendo, nunca pronto ou acabado, mas cíclico e vivo porque é constituído por seres são únicos.
- ✓ Prezar pela vida em todas as suas manifestações num claro e firme propósito de defesa da vida e cuidado pela Terra, nossa casa.
- ✓ Vivenciar o coletivo e a força que este tem de transmutar contextos e ampliar horizontes vividos, e num movimento sempre aberto, aprender com o que se revela como acontecimento.

Volto aos nuances desta pintura chamada tese e encontro múltiplas condições de possibilidade de constituição de Lugares de Saberes Cíclicos como lugar de cuidado e resistência, liberdade e responsabilidade, equidade e alteridade, ética e estética, onde o todo é mais que a simples soma das partes e compreendo que se uma Comunidade Aprendente resiste e posiciona-se como resistência, temos um nuance que pode encorajar outras comunidades, outros educadores e educadoras e encontrarem também seu lugar de pertencimento.

Reafirmo na escrita desses tons e nuances a tese de que o Lugar de Saberes Cíclicos são oriundos da ação de um Currículo Ontológico matizado pelos princípios da Educação ambiental, da Pedagogia Montessori e da Arte em todas as suas manifestações. Volto ao começo de um texto de um não fim para reafirmar que mora em mim todas as meninas que já fui e a mãe, mulher e educadora que estou sendo no aqui e agora da resistência por uma outra educação possível. Uma educação que não se rende ao ter em detrimento do ser, que valoriza o coletivo, o estar junto, o movimento cíclico de viver. Esses tons da pintura: viver-ser.

Referências

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola**. Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABBAGNANO, Nicola**. Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ABNT – **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS.** NBR ISO 14001:1996 - sistemas de gestão ambiental - especificações e diretrizes para uso. Rio de Janeiro, 1996.

ALVES, Eduardo Rogério. O Manoel de Barros antes de Manoel de Barros. In: Poesia Sempre. **Revista publicada pela Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, 2005. p. 51-59.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. 1989.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos** - Ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARROS, M. de. Manoel de Barros: poesia completa. São Paulo: Leya, 2013.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas** - A Terceira Infância, Ed. Planeta - São Paulo, 2008.

BARROS, Manoel. **O guardador de águas**. 2.ed. Rio de Janeiro, Record, 1998a.

BARROS, Manoel. **O Livro das Ignorânças**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BARROS, Manoel. **O retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. São Paulo: Vozes, 2003.

BOFF, Leonardo. **Entrevista concedida a Sergio Ferrari**, 2019. Humanitas UNISINOS.

BOFF, Leonardo. **Do Iceberg a Arca de Noé**: O nascimento de uma ética planetária. Editora Garamond.2002.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade. O que é o que não é**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: tentativa de definição. Jornal do Brasil, 2012. Disponível em: https://bit.ly/2tOqo9f. Acesso em: 04 jan. 2020.

BOFF, Leonardo. **Direitos do Coração: como reverdecer o deserto**. São Paulo: Paulus, 2015.

BOFF, Leonardo. **Ética e ecoespiritualidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: FERRARO, JR. Luiz. Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005-b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://bit.ly/2GwjE2m. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 4.281 de 25/06/2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: https://bit.ly/36slADx. Acesso em: 12 set.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Brasília: Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 1999.

BRASIL. **Escolas Sustentáveis**. Disponível em:http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sust

entaveis_v%2005.07.2013.pdf Disponível em: Acesso em: 20 jan 2020.

CALLONI, Humberto. **Os sentidos da interdisciplinaridade**. Pelotas: Seiva, 2006

CARVALHO, Isabel; GRUN, Mauro. In: JUNIOR FERRARO, A. (Org.). **Encontros e Caminhos:** formação de educadores ambientais e coletivos educadores. MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p 177-187.

CORALINA. CORA. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p.145.

CORALINA, Cora. **Meu livro de cordel**. 18ª edição, São Paulo: Global, 2013.

COUSIN, Claudia da Silva. **Navegar, agir e narrar**: a formação de educadores ambientais. 2010. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação Estético ambiental: O que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 1982- 5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9656

DREXLER, Jorge. **Salvavidas de Hielo**, disco lançado em 2017 pela Warner disc, Espanha.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensivel. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464. Acesso em: 26 jul. 2021.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa Novo Aurélio Século XXI**: Melhoramentos, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAIEWSKI, Rose. **Ilustradora**. Florianópolis, 2018.

GIACOIA, Oswaldo. **Heidegger urgente: introdução a um novo pensar**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. 1 ed: Rio de Janeiro: J. Zahar, 2012.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: 2002 Jorge Zahar.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GÓIS, C. W. L. **Biodança: identidade e vivência**. 2. ed. Fortaleza: Instituto Paulo Freire do Ceará, 2002.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; SÁENZ, Orlando. (Coords.). **Jornada ibero-americana da ARIUSA**: Compromisso das universidades com a Ambientalização e Sustentabilidade. Itajaí, 2012.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, volume especial, dez. 2008.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 2010.

GRUN, M. O conceito de Holismo em ética ambiental e Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I (Org.). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HABERMAS, Jurgen. **Pensamento pós-Metafísico**. Trad. Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Da existência ao infinito**: Ensaios sobre Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 2006.

HEIDEGGER, M. **A origem da obra de Arte**. Trad. Idalina Azevedo da Silva e Manuel Antônio de Castro. 1ed. São Paulo: Edições 70, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **Ontologia**. Hermenêutica da facticidade. Trad. Renato Kirchner. Petrópolis: Vozes, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaios e Conferências**. Tradução brasileira de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes. Bragança paulista: Ed Universidade São Francisco, 2006.

HEIDEGGER, Martin**. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento**. In Conferências e escritos filosóficos. Tradução e notas Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1989, p. 71-81.

HEIDEGGER, Martin. **O caminho do campo**. [Trad. Emmanuel Carneiro Leão]. Revista de Cultura. VOZES, v.LXXI, maio/1977.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. Trad. revisada e apresentação de Márcia de Sá Cavalcante Schuback; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **Construir, Habitar, Pensar**. In: Ensaios e Conferências. (trad.) Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes. 2ª ed. 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre Nós**. Ensaios sobre a alteridade. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori: uma introdução para pais e professores**. Barueri: Manoele, 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental**: questões de vida. Ed. Cortez, São Paulo, 2019.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFESOLI. Michel. Os imaginários do social. **Revista Psicologia & Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia/UERJ, 1993.

MAFFESOLI, Michel.O tempo das tribos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MAGALHAES, Ósia Alexandrina. et al. **(Re)Definindo a sustentabilidade no complexo contexto da gestão social: reflexões a partir de duas práticas sociais**. Cadernos EBAPE. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2006. Disponível em: https://bit.ly/2O51A3C. Acesso em: 27 nov. 2020.

MARANDOLA Jr., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de. **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MARIN, Andréia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-Ação**: Ver. Fac educ. UFG, 31(2):277-290, jul/dez, 2006.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**, São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perpsectiva, 2007.

MONTESSORI, Maria. **Educação para a paz**. Campinas: Papirus, 2004.

MONTESSORI, Maria. **Para educar o potencial humano**. Campinas: Papirus, 2003.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. Rio de Janeiro: Portugália, 1906.

MONTESSORI, Maria. **Educação para um Novo Mundo**. São Paulo: Comenius, 2015.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita: Repensar a Reforma; Reformar o Pensamento.** (Trad.). Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XX**I. (Trad.) Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Amor poesia sabedoria**. (Trad) Edgar de Assis Carvalho. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOSÉ, Viviane. **A espécie que sabe**: do homo sapiens à crise da razão. Petrópolis, RJ, Vozes; 2019.

MOSÉ, Viviane. Nietzche Hoje: Sobre os desafios da vida contemporânea. Petrópolis: Vozes Mobilis, 2018. 160 p.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano II**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ONU – Declaração da Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano; Estocolmo, 1972. Em www.onu.org.br. acesso em 2020.

ONU – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Nosso futuro comum; 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. ONU – Conferência Rio-92 sobre o meio ambiente do planeta;1992; em www.senado.gov.br acesso em 2020.

ONU – Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável / 2002; em www.onu.org.br acesso em 2020.

PACHECO, José **Dicionário de valores**.1. ed. — São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO. Jose. **Reconfigurar a escola. Transformar a educação**. São Paulo: Cortez,2018.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PASSOS, Luiz. Augusto e SATO, Michèle. Educação Ambiental: O Currículo nas Sendas da Fenomenologia Merleau-pontyana. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel et SATO, Michèle (Dir.) **Sujets choisis en éducation relative à l'environnement - D'une Amérique à l'autre**. Montréal: ERE-UQAM, 2002, Tome I: p. 129-135.

PEREIRA, Vilmar Alves (Org). **Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do Pensamento Pós-Metafísico**. Juiz de –Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.

PEREIRA, Vilmar Alves e CLARO, Lisiane Costa (Orgs.). **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação.** Passo Fundo: Méritos, p. 11-29.

RAMMÊ, Rogério Santos **Da justiça ambiental aos direitos e deveres ecológicos**: **conjecturas políticos-filosóficas para uma nova ordem jurídico-ecológica** / Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

READ, Herbert: **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

RELPH, Edward C. **Reflexões sobre a Emergência, Aspectos e Essência de Lugar**. In: marandol jr. Eduardo; holzer, Werther; oliveira, Lívia de. (Orgs.). Qual o Espaço do Lugar? Geografia,epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SÁ, Lais Mourão. Pertencimento. In: JR, Luis Antônio Ferraro (org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, v. 01. p. 245- 255.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática**.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SATO, Michèle. **Isto não é um texto**. Revista Iberamericana de Educaciòn. N.º 40 (2006), p. 91-98.

SATO. Michèle. **Clusters da Educação Ambiental: do eu isolado ao nós coletivo**. In: SATO, M.; GOMES, G.; SILVA, R. (Org.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 15-29.

SATO, Michèle; SILVA, Regina; JABER, Michelle. Educação Ambiental: tessituras de esperanças. Cuiabá: Editora Sustentável, EdUFMT, 2018.

SATO, Michèle. **Debatendo os desafios da Educação Ambiental**. Ambiente & Educação, Rio Grande, v. 5, n.1, 2002, p. 14-33. Disponível em: https://bit.ly/37yD1Ud. Acesso em: 15 nov. 2019.

SATO, Michèle; SANTOS, Déborah; SÁNCHEZ, Celso. **Vírus**: **simulacro da vida?** Rio de Janeiro: GEA-SUR, UNIRIO, 2020.Cuiabá: GPEA, UFMT, 2020.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322. Disponível em: https://bit.ly/2Rwb7Tw. Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currícu**lo.

Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

SILVA, Joseane Maia Santos. Travessias pela palavra em Exercícios de ser criança, de Manoel de Barros e em A maior flor do mundo, de José Saramago. **Revista Criola**, 2007.

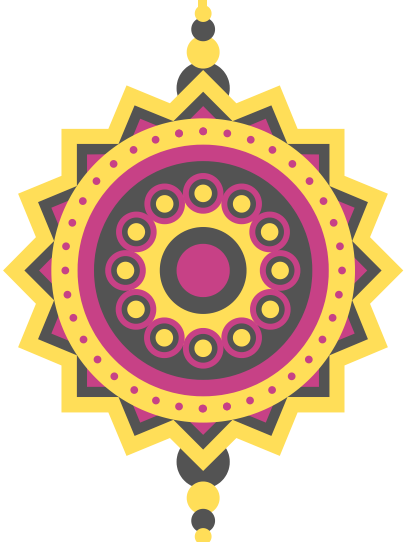
TEASS. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. 1992. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

TEIXEIRA, Chistiano Santos. Da Pluralidade do Passado ao Movimento do Tempo Histórico. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 8, n. 3, set./dez. 2017.

VAZ. Sergio. **Colecionador de Pedras**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2013.

VAZ. Sergio. **Flores de Alvenaria**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2016.

YAHOO. Especialistas em educação ambiental protocolam manifesto contra medidas de Bolsonaro. Disponível em: https://esportes.yahoo.com/noticias/especialistas-em-educacao-ambiental-protocolam-manifesto-contra-medidas-de-bolsonaro-200133266.html Acesso 04 de julho de 2021.



Anexos

ANEXOS

ANEXO 1: DECLARAÇÃO DO (A) PARTICIPANTE OU DO (A) RESPONSÁVEL PELO (A) PARTICIPANTE

Eu, _____ abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____. Fui informado (a) pelo (a) pesquisador (a) Márcia Pereira da Silva dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO 2: TABELA DAS NARRATIVAS DE USO DA PESQUISADORA

Código	TRECHO	POSSÍVEIS SUBTEMAS
JAT1 JOÃO AVELINO	Eu acho que me adaptei muito bem no método tradicional, eu não tive muitos problemas na adaptação sobre tipo, dar conta dos conteúdos conseguir copiar tudo que está sendo passado, mas eu me sinto muito preso dentro da sala, é como se fosse, tipo, eu tenho um pouco de agonia, porque parece que eu não tenho autonomia nas coisas que eu faço. Tô sempre seguindo um cronograma e isso me incomoda muito.	FALTA DE AUTONOMIA A resposta à pergunta: E, depois quando saem se adaptam?
JAT2	Então eu acho que o método tradicional não acompanha o meu ritmo de estar estudando.	EDUCAÇÃO
JAT3	Porque conheço muita gente talentosa no campo da escrita, da pintura, da dança mais é um lado que não desenvolveu porque não teve influência nem da família nem da escola, por isso então acaba que um talento que poderia ser desenvolvido e não foi...	ARTE
JAM1	Acho que o Montessori me ajudou a ser independente porque muita coisa a gente tinha que fazer por conta própria, lá, a gente tem muita autonomia cuidar bem do dinheiro não perder se na hora de pegar um ônibus essas coisas que parecem simples, mas tem muita gente que tem dificuldade, porque acabou que não foi criado tendo liberdade com responsabilidade	AUTONOMIA
JAM2	no Montessori tinha muito mais flexibilidade de poder fazer as coisas no meu tempo. Passar um tempo mais à frente, mas nos dias que estava mais cansado poder dar uma pausa fazer as coisas com calma	INDIVIDUALIDADE
JAM3	Montessori me fez também ser mais adepto as artes então desde que eu comecei a estudar lá já me direcionavam para fazer um trabalho assim, com desenho, faz uma colagem e isso me despertou o interesse muito grande em artes.	ARTE
JAM4	Que o método Montessori me ajudou a ser mais responsável saber o meu tempo, os meus limites.	RESPONSABILIDADE
BMT1 BETINA	Cresci eu vivi lá minha vida toda. Lá eu aprendi a ser independente, mas responsável, mas colaboradora com o meio ambiente, eu respeito mais as pessoas. Isso foi muito bom para mim, para o meu crescimento como pessoa e eu vejo que o colégio, o método em si, te trata não só como um aluno, mas como parte de uma família. Minha turma, principalmente, a gente se tratava como uma família, a gente, claro, tinha brigas, mas conseguimos tornar as brigas como não sendo o centro das atenções.	COLETIVIDADE
BTT1	Eu estou no método tradicional, eu vejo que não é mais assim, que a gente não trata os professores como a gente tratava no Montessori. Lá a gente sempre foi próxima dos professores, no método tradicional não, a gente é mais afastada dos professores. Pelo menos eu sinto isso.	RELAÇÃO COM OS EDUCADORES
BMT2	O método Montessori ajuda você também dentro de casa a gente super respeitar nossos pais, a gente aprende desde pequeno ajudar na limpeza da casa cuidando de seus próprios materiais, eu vejo super isso.	CUIDADO
BMT3	Uma outra coisa é a divisão que eles fazem sempre com os mesmos materiais para todos de maneira igual.	EQUIDADE
BTT2	na escola tradicional não. Lá eu não vejo a gente limpando as coisas como a gente limpava no Montessori para ter uma vida melhor quando crescer	DISTANCIAMENTO

BMT4	O método Montessori sempre foi muito bom pra mim. Principalmente as apostilas. Sinto muito muita falta das explicações dos professores com clareza para gente das matérias e isso faz muita falta para mim.	PERTENCIMENTO
FMT1 FRANCO	Eu não me imagino tendo estudado em outro colégio, senão esse. Foi muito importante para minha formação como pessoa com certeza.	PERTENCIMENTO
FMT2	Ainda muito novos, nós somos estimulados a ter uma percepção diferente do mundo. Conceitos como: lanche coletivo, a limpeza da sala, as hortas sustentáveis, muito outros, nos dão uma ideia da importância do indivíduo para o coletivo. Cada um fazendo sua parte, não tem como o resultado final dar errado.	COLETIVIDADE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL, EDUCAÇÃO CÓSMICA.
FTT1	Além disso o colégio, nos proporcionou muitas aulas que outros colégios tradicionais não trazem...	CURRÍCULO
FMT3	... nós tivemos aulas de origami, artes manuais, empreendedorismo, muito cedo também e nós tivemos inclusive uma pequena empresa dentro do colégio. Então, são conhecimentos que são colocados na prática, que trazem um valor muito grande para a criança e o adolescente que está lá vivenciando tudo isso. E hoje, 5 anos depois que eu sai do colégio eu posso continuar dizendo que eles fazem parte da minha vida, fazem parte da minha família. Tenho certeza que pra tudo que eu precisar, eles vão estar lá pra me dar suporte e pra me ajudar ao máximo, como eu sei que todo mundo que passou pelo colégio, independentemente do tempo, se um ano ou dez anos é muito grato por todas as vivencias e por todas as oportunidades que o colégio nos trouxe. Então era isso que eu tinha pra falar.	PERTENCIMENTO
JMT1 JAMILLE	Eu vim de um Colégio de metodologia tradicional para um colégio Montessori, quando eu tinha 10 anos no sexto ano e fiquei lá até os meus 14 anos quando eu estava no nono ano. Como eu não estava ali há tanto tempo, quanto os meus colegas, o primeiro trimestre que eu passei lá e tive um pouco dificuldade para me adaptar a metodologia, mas ali no final do primeiro trimestre eu já tinha pegado o ritmo das atividades.	TRIUNFO DO LUGAR...
JMT2	O ambiente criado lá é maravilhoso, é aconchegante, faz tu se sentires à vontade para ser você mesmo. As amizades criadas ali, são do tipo que tu levas pra vida toda. Então é um ótimo ambiente para se desenvolver. Eu por exemplo tinha bastante dificuldade de me expressar e falar em público, eu ainda tenho um pouco, mas, o período que passei lá me ajudou muito a melhorar nisso, e uma grande prova da minha melhora é que no meu nono ano na formatura, eu fui capaz de ler um dos discursos, né, na frente de várias pessoas e isso me ajudou muito.	AMBIENTE SER VOCE MESMO
JMT3	Fora outras coisas que a gente aprende lá como valores, né, o nosso dever na sociedade como a gente pode ir sempre melhorar tudo para todo mundo tanto para as pessoas, quanto animais e o meio ambiente. E é graças a tudo isso que eu pude aos 17 anos sair da minha cidade, me mudar para Lages para ir fazer a faculdade e me virar sozinha lá. Lá eu moro sozinha isso. Toda a independência que eles dão para gente no colégio me fizeram capaz de morar sozinha lá e administrar minha vida sozinha e tudo isso. Então para mim viver o Montessori foi muito importante porque está presente em todas as partes da minha vida, sabe, toda a ajuda que	RESPONSABILIDADE ,LIBERDADE

	eles me deram e é algo que eu vou continuar levando para vida inteira.	
AMT1 ALICE PIO	Uma das coisas que eu aprendi no Montessori foi a ser produtiva, porque lá a gente tinha muita coisa pra fazer e a gente tinha que saber organizar o nosso tempo para poder dar conta de tudo.	INTERDICIPLINARIDADE
ATT1	Então quando eu fui para escola tradicional e certas coisas, não valiam nota, tipo só a prova e o trabalho, tinha colegas meus que não faziam...	ÉTICA AUTOGESTÃO
AMT2	Mas eu sempre fiz questão de fazer, eu e meus amigos que vieram do Maria junto comigo, porque a gente sabia que era assim que a gente ia aprendendo, era fazendo as atividades, era fazendo os exercícios. A gente não estava indo atrás de nota, a gente estava indo atrás do conhecimento, de aprender as coisas.	ÉTICA
AMT3	Lá no Montessori a gente estava sempre vivendo o tempo todo em grupo, na sala as séries eram misturadas, era todo mundo junto, então tu eras obrigado o tempo todo enxergar o todo. A sala como um todo, a comunidade como um todo de, por exemplo era bom em matemática e a minha amiga boa em português, a gente ia se ajudando par todo mundo dar conta de fazer as coisas, eu ajudava ela em matemática e ela me ajudava em português, então a gente estava aprendendo que se a gente se ajudasse ai ia conseguir produzir bem mais, aprender bem mais, então essa importância de ajudar o outro também a importância de respeitar o espaço do outro, o tempo do outro, alguns costumes que a outra pessoa tem por que querendo ou não, a gente ficava muito tempo junto, em convivência, isso foi muito bom para eu aprender melhor me relacionar com as pessoas e daí também essa de, daí junta, né, tanto como como pessoa e como estudante , essa coisa de ter autonomia, de quando a gente fazia o trabalho em grupos ou até mesmo quando tu fazer tuas coisas sozinha, tinha que ter autonomia de pegar : - não agora eu tenho que fazer isso agora porque a minha responsabilidade.	COLETIVIDADE PERTENCIMENTO SUSTENTABILIDADE COMO CUIDADO DE SI EMPATIA/ ALTERIDADE
AMT4	Então tu vais aprendendo, conforme os anos no colégio, tu vais aprendendo, a cada vez tu vai ganhando mais liberdade, mas tu vais ganhando mais responsabilidade de mais coisas, então quando chega lá no ano tu já está sabendo muito bem administrar tudo isso, foi o que aconteceu comigo...	RESPONSABILIDADE
ATT2	foi o que fez com que a minha transição para o ensino médio não fosse uma coisa complicada foi só uma experiência nova assim, porque só uma coisa valia nota então todo seu esforço, as vezes, tipo, não dava em nada, se na prova tu as vezes errava a questão, ou as vezes esquecia um número e, isso faz parte.	AVALIAÇÃO
AMT5	E também como pessoa, eu acho que eu não seria, as vezes tão paciente com os outros, não entenderia tanto o outro, como eu sou agora e também eu não seria tão crítica. A escola também me ensinou a ser crítica, sobre as coisas e me posicionar então eu sou muito grato a isso...	POSICIONAMENTO/ RESISTÊNCIA CRITICIDADE

MMT1 MALCON	Uma das primeiras coisas que percebi quando cheguei na escola é como os alunos, lá eles são preparados para pensar o mundo, eles são preparados para perceber o mundo a volta deles e como eles podem agir para influenciar esse mundo e a de alguma maneira repercutir o que eles aprendem na escola no Universo ao redor deles.	EDUCAÇÃO CÓSMICA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MMT2	eu percebi na escola, uma valorização do teatro, da arte em geral, muito grande, a escola oferece oficinas de diversas formas de arte para os alunos pra que eles possam experimentar, conhecer...	ARTE
MMT3	A educação lá leva os alunos a pensar por si próprios e a questionar faz com que exercício deles da arte principalmente do teatro seja extremamente positivo e muito criativo.	AUTONOMIA
MMT4	Eu sinto nos alunos que eles são interessados, eles trabalham bem em grupo e eles se preocupam uns com os outros, eles são criativos, eles querem sempre fazer o melhor.	COLETIVIDADE EMPATIA
MMT5	Como professor de teatro eu percebo que é um ambiente muito bom para trabalhar o criativo, para trabalhar o teatro, para trabalhar a arte...	ARTE
MMT6	e eu noto que os alunos estão sempre antenados com as coisas que estão acontecendo no mundo e pensando como isso pode de alguma maneira resultar em algo melhor para eles e para o mundo ao redor deles, seja o que eles aprendam em todas as disciplinas e como isso também repercute no que eles aprendem no teatro.	CRITICIDADE
FGMT1 FERNANDA GALLINARI	Lá a gente sempre aprendeu muito a se tratar como uma família. No Maria Montessori, eu sempre tinha o professor do meu lado então, se eu tivesse alguma dúvida eu perguntava pra ele eu sempre estava ali em contato com professor.	
FGMT2	A gente sempre estava todo mundo junto, então a gente sempre cuidou muito de todo mundo.	
FGTT1	Quando eu entrei no colégio foi um processo de adaptação muito difícil, porque eu sempre estudei em colégio tradicional, então eu estava acostumada. Era uma carteira da outra, a gente sentava e ficava olhando para o quadro e nada mais.	ADAPTÇÃO
FGMT3	No Maria Montessori a gente sentava em grupos. Grupos de quatro ou cinco, a gente realizava as atividades ali. Na hora que o professor ia passar a matéria, a gente sentava no chão, o professor sentava, colocava um tapete e o material ali e todo mundo conseguia ver o que estava explicando, então não ficava só na teoria a gente aprendia na prática também.	PROFESSOR/ORIENTADOR
FGMT4	Desde pequeno a gente sempre teve uma responsabilidade muito grande com nossas atividades, porque se a gente não fizesse num tempo determinado, que era para a gente fazer, ia acumulando tudo, então a gente tinha que fazer tudo certinho.	RESPONSABILIDADE
FGTT2	Quando eu sai do colégio, eu tive que me adaptar tudo de novo ao ensino tradicional. Então era carteira atrás de cadeira e ficar olhando para o professor a aula toda, e realmente foi muito difícil	HIERARQUIA PERCEPÇÃO DO TRADICIONAL COMO NÚMERO
FGMT5	Também no Maria Montessori a minha média, minha nota contava com o comportamento, com o meu desempenho na escola	AVALIAÇÃO

FGTT3	No tradicional não é só uma prova que vale metade de sua nota então, é realmente muito diferente.	AVALIAÇÃO
FFMT1 FERNANDA FARIA	...sobre essa escola que, na verdade para mim é como se fosse a minha casa. Quando eu cheguei na escola eu fui muito bem recebida por todos, e na escola, as pessoas falam que o conhecimento a gente transmite, a gente divide, a gente passa adiante, a gente não o guarda com a gente. As pessoas lá elas aprendem e ensinam todas junto.	PERTENCIMENTO
FFMT2	As crianças chegam de amanhã e nós as recebemos, fazemos uma acolhida, depois a gente tem uma rotina em que nós temos um tempo para aquelas crianças que ficam o dia todo na escola, que chegam em casa muito tarde para fazer as atividades de casa também com o nosso auxílio. Nós temos uma parte em que as crianças juntas ajudam a cuidar da nossa escola, então nós temos algumas equipes onde a gente trabalha: com organizar o refeitório, limpar o parque, aguar as plantas, depois disso, as crianças têm a parte do lanche, que elas fazem coletivo. E aí sim a gente vai para as atividades da manhã, para parte no projeto que são as atividades didáticas. Depois disso elas têm novo para descansar elas fazem algumas atividades também voltadas para a arte que a gente chama de bastante lá na escola. A gente a parte de almoço de descanso e à tarde a gente tem a parte em sala de aula.	TEORIA/AÇÃO EDUCAÇÃO CÓSMICA
FFMT3	Nossas turmas, elas são o que chamamos de agrupadas, então as crianças ficam juntas e elas aprendem muito com isso. Porque? Porque a gente trabalha com coletivo, sempre visando o coletivo, mas também a partir do momento que você conhece aquela criança, você também trabalha o individual de cada uma delas. Eu sou professora do 5º ano agora, mas já trabalhei na educação infantil e no 4º ano também.	AGRUPADAS/ SEM SÉRIE
FFMT4	Eu fico muito feliz de poder estar falando isso a vocês, porque desde do primeiro dia que eu fui para escola, eu vi que ali era uma escola que tem um projeto que é de verdade, ali eles ensinam e dão carinho e eu acho que é isso que uma escola precisa.	SER-E-ESTAR OUTRA ESCOLA
FFTT1	Diferente do método tradicional, se você entrar na nossa escola, todos os professores, todos os alunos se conhecem pelo nome porque a gente acha que é importante isso.	
FFMT5	Cresci muito ali dentro como pessoa e meu profissional também. Hoje eu faço coisas que antigamente não fazia...	
FFMT6	Muitas coisas da Vida Prática a gente ensina para eles, mas também ensina. Dando um exemplo então se eu derrubei alguma coisa alguma coisa porque não eu limpar. Isso é o que a gente faz na escola.	PARTICIPAÇÃO
FFMT7	E eu consigo perceber porque já trabalhei em outras escolas com outros métodos e a gente vê uma diferença bem grande, porque na nossa escola as crianças são tranquilas, elas conseguem se organizar para estudar. A gente as ensina a estudar e a gente fica ali também como um orientador para ela, nós somos educandos, a gente está ali pra ensinar e também para aprender com elas.	EDUCAÇÃO CÓSMCA
FFMT8	Eu sou muito feliz trabalhando lá e não me vejo trabalhando em outro lugar que não no Centro Educacional Maria Montessori.	PERTENCIMENTO

MVMT1 MARIA VITÓRIA	Vem aqui contar um pouco da minha história com o Maria Montessori. Bom, eu entrei no Cora quando eu tinha 1 ano e seis meses. Meu pai ajudou na construção da escola e eu digo que eu também né.	PERTENCIMENTO
MVMT2	Eu pintava as cadeirinhas da escola antes de abrir e minha mãe conta uma história engraçada, daí já passando um tempinho de quando eu tinha 4 ou 5 anos ali no grupo 3 e 4 que a gente tinha tarefa de casa e logo que eu chegava eu já fazia tudo. Fazia, fazia e quando minha mãe chegava em casa já estava tudo pronto ela ia olhar e assim, estava sempre tudo certo, só que aminha letra era muito feia, não estava aquela coisa bonita. E minha mãe sempre caprichosa ela dizia não Maria Vitoria você tem que fazer assim, assim, e quando ela ia apagar, olhava bem brava pra ela e dizia: mãe, ajude-me a crescer, mas deixe ser eu mesma. Lógico que eu tenho contava a historinha pra poder me safar de ter que fazer tarefa de novo	AUTONOMIA
MVMT3	Mas sempre foi passado pra gente que a Maria Montessori criou um método que não diferenciava as crianças, nem por idade, tanto que a gente ficava em pequenos grupinhos principalmente na parte da manhã, no contraturno escolar e a gente fazia as tarefas com os mais velhos ajudando a gente, a gente ensinando os mais novos, as vezes a gente até ajudava os mais velhos que tinham mais dificuldade.	SEM LIMITE DE IDADE Agrupamento Sem série tbm se aprende.
MVMT4	Porque cada criança é diferente, cada criança aprende de um jeito de aprender, num tempo diferente, e a Maria Montessori não privou as crianças dessa liberdade do tempo de aprender sabe e a Maria Montessori falava uma coisa bem bonita, né, que eu acho que a criança ela não objetiva ser um adulto, a criança já nasce sabendo de tudo e o papel da escola é só mostrar os caminhos para criança poder seguir, porque ela já sabe o que ela quer ser, já sabe o que ela tem pra fazer.	LIBERDADE/RESPONSABILIDADE
MVMT5	É entrar no meio familiar e explicar pra família montar para criança um ambiente propicio para criança aprender. Isso é o mais bonito do método Montessoriano para mim. E é acreditando nisso que hoje, bom, eu sai do cora quando tinha 10 anos, a minha irmã saiu com 14 anos e hoje meu primo estuda lá, ele tem 10 anos. A gente acredita bastante na escola Maria Montessori e uma coisa que a Tia Marcia e o Tio Adenobis sempre prezaram foi trazer a escola para participar da educação da criança, muitos movimentos para trazer a família para dentro da escola...	PERTENCIMENTO
MVMT6	porque a Maria Montessori dizia muito que a família tem que preparar um ambiente propicio para criança crescer né. Uma coisa que a minha mãe fazia que eu achava muito bonito, que eu presenciei mais com a Sofia, minha irmã, é que no azulejo da cozinha, ela escreve ia com o glitter as letras do alfabeto porque ficava em alto relevo e ficava super visível, né, a minha irmã passava ali passava a mãozinha . Esse contato, esse tato e de trazer a educação pra dentro de casa foi muito importante para o desenvolvimento da minha irmã, assim que eu pude acompanhar, não foi diferente comigo porque é a mesma escola, mesma família, é diferente, eu e minha irmã somos muito diferentes, mas ter essa disponibilidade, essa educação, que a gente foi presenteada foi	MEDIAÇÃO/COMUNIDADE

	maravilhoso. Sou muito grata pela escola por me fazer feliz como sou hoje.	
GGMT1 GIOVANNA GESSER	sou muito grata por tudo que eu passei lá dentro... me ensinaram a ter liberdade com responsabilidade. E que eu posso ser quem eu quiser e o que eu quiser, eu só tenho que ter respeito as pessoas, respeito ao ambiente que estou e responsabilidade sobre meus atos e dedicação, ir atrás dos meus objetivos. Eles me ensinaram foi muito mais que isso, me fizeram evoluir como pessoa. Por exemplo quando eu era criança eu era muito tímida, tinha vergonha dos amigos mais velhos, dos alunos da minha sala, de pedir pros professores, tinha medo de tudo e com certeza, com incentivo, com os trabalhos com as apresentações, eu consegui melhorar muito esse meu lado de timidez consegui apresentar minha monografia no nono ano, eu estou conseguindo fazer esse vídeo sem muita vergonha. E também me ajudou muito quando eu fui para Nova Escola para consegui socializar com as pessoas novas...	LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE
GGMT2	sou grata as coisas pequenas que eu passei lá dentro como: ajudar a cuidar das plantas e dos animais ,limpar o espaço que eu sujo, limpar a louça que eu sujo e viver em conjunto em comunidade, porque pode parecer difícil, mas se todo mundo faz um pouco esse todo mundo ser ajuda fica fácil e tenho certeza que vou levar isso para sempre porque o Montessori é minha segunda casa. É a minha segunda família e sou grata por tudo.	EDUCAÇÃO CÓSMICA
GCMT1 GABRIEL CLAUDINO	Foi minha primeira escola e lá eu passei maior parte dos momentos da minha vida até 15/14 anos quando eu entrei no Instituto Federal de Santa Catarina. E assim, nesses 14 anos que fiquei posso garantir que tive muitas felicidades. Porque no Maria Montessori, você cria uma família, não são professores, tu chamas de tio não de professor ou professora, tu tens uma relação intima com cada um, num tanto que a Tia Marcia é como uma segunda mãe pra mim porque ela me acolhia e tudo mais...	
GCMT2	Pra mim até hoje que eu aprendi lá e continuo na minha vida. Como dizia o lema de lá Liberdade com responsabilidade. A liberdade que eu tenho, eu sei o que fazer com ela e sei como utilizar graças aos ensinamentos que eu aprendi lá.	
GCMT3	Por isso eu posso afirmar que o Maria Montessori construiu uma grande parte da minha historia e até hoje, tanto que eu retorno lá e todo mundo me acolhe de uma maneira sensacional. as dinâmicas que tinha nas aulas, até porque com período integral eu passava mais tempo lá no que passava em casa.	
GCMT4	Bom, então eu posso garantir que grande parte da minha vida e o que eu construí até hoje sem estar lá foi por causa daquilo lá. Meu conhecimento e da maioria, eu sempre fui de ter notas boas e até mesmo depois de sair de lá e agradeço muito a eles por ter o auxílio dos professores, as dinâmicas, o reforço, tudo, tudo grande parte é por causa daquilo. E, hoje, se estou onde estou, e mais de 50% por causa disso.	
GCTT1	o método de ensino posso dizer que facilitou bastante coisa quando eu sai pra vida afora, até é difícil de explicar porque as pessoas me perguntavam , tu estudava onde? – no Maria Montessori, é como era lá? - Minha aula tinha de tudo não era uma aula comum, tinha uma interação	

	maior com os professores, tinha intimidade como cada um que tu não vês como quando cheguei no Instituto Federal de Santa Catarina, não aconteceu isso.	
CMT1 CLARA	Maria Montessori não me ensinou a fazer uma simples conta de matemática ou acentuar as palavras de maneira corretas. Mas me ensinou a evoluir como ser humano.	
CMT2	Lá, eles não tratavam ninguém diferente todos eram tratados da mesma maneira e eu sentia que todo mundo que estava lá era da minha família, todos eram meus irmãos. Eu posso sentir até hoje que o Maria Montessori é minha segunda casa e todo mundo que está ali é da minha família.	PERTENCIMENTO
CMT3 CTT1	Diferente do método tradicional lá a gente tinha gosto de colocar a mão na massa sempre estava em movimento sempre trabalhando com os nossos sentidos, isso era muito bom, e também estávamos sempre em contato com outras turmas, a gente não vivia numa bolha, só numa turma, a gente conversava com todo mundo.	INTERDICIPLINARIDADE
CMT4	Do 6 ao 9 ano todo mundo estava junto e misturado eu gostava muito disso, porque isso ajudou muito na minha comunicação, eu me tornei uma pessoa bem comunicativa e não tenho vergonha de me expressar e eu agradeço muito isso no método e na escola.	INTERDISCIPLINARIDADE
CMT5	... sempre me ajudou em tudo que eu precisava, ela sempre que precisei me chamava na sala dela, me apoiava nas minhas decisões, me ajudava a decidir o que eu queria e eu tenho certeza de que a menina que me tornei hoje , uma parte dela esta aqui, por conta dela, porque ela é uma segunda mãe para mim, sempre que eu precisava eu podia ir na casa dela, isso é muito bom.	ALTERIDADE
MLMT1 MARIA LUIZA	Eu entrei no colégio com 10 anos no 6º ano e eu vim de um colégio com educação tradicional, para um colégio montessoriano, então eu senti na pele a diferença dos dois métodos e da Educação.	
MLTT1	Foi no Colégio Maria, Montessori que eu aprendi que não sou apenas um número numa chamada e que não sou apenas uma aluna numa carteira.	EQUIDADE
MLMT2	Lá eles viam muita capacidade, muito potencial em mim e em todos os alunos. Fui lá e eu aprendi minha independência eu exerci minha Independência, minha responsabilidade, eu aprendi sobre meus direitos e deveres na sociedade meu papel na sociedade. Eu reconheci e me conheci. O mundo exterior e meu mundo interior.	EQUIDADE/ALTERIDADE
MLMT3	Lá que eu descobri meus talentos, eu tinha uma amplitude muito grande e sabia também que minhas dificuldades não me limitavam muito pelo contrário me impulsionavam e é muito bom ter muito mais que o simples, muito mais que o teórico	SUSTENTABILIDADE /DO/SER
MLMT4	A gente tinha atividades e aprendizado de arte, música, de Ecologia, o meio ambiente era muito presente nosso papel como pessoa, como seres humanos, a gente tinha projeto e sociais incentivam muito e mudou muito a minha vida.	EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MLMT5	Tínhamos uma visão de mundo que muitas pessoas infelizmente não têm esse privilégio de ter desde pequeno, a gente tinha resolução de conflitos que é muito importante e que me ajudou muito desde pequena e com essas vivências e aprendizados, eu sei que o colégio não forma somente alunos formam caráter e é o que eu levo e todos os alunos tem certeza levam para vida inteira e é	ÉTICA

	com toda essa experiência com todo o aprendizado e eu sou o que sou hoje graças ao colégio que desde pequena me ensinou muito além simples teórico..	
MLMT6	foi muito Ampla Educação do colégio permite e eu tive privilégio de ter. Com tudo isso que eu consegui passar em 5 faculdades antes mesmo de terminar o Ensino Médio e devo muito isso a base massa que eu tive que foi no colégio, foi lá que eu aprendi a como eu estudava como eu aprendia e muito devo Colégio tudo isso.	APRENDIZADO
MLMT7	sou muito grata por ter estudado lá por tudo que eu aprendi por tudo que eu vivi e sou muito feliz por tudo isso. Sou muito grata... por todos os professores que sempre me incentivaram a ser uma pessoa melhor e formou o ser que sou hoje. Sou muito grata a isso... vocês são muito mais do que um exemplo de educadores, de diretores, são exemplos de pessoa, uma referência que quero seguir para sempre.	PARTICIPAÇÃO
CMMT1 CAETANO	Quando eu sai de lá na formatura do nono ano, eu senti uma falta muito grande, não tem ninguém que é tratado de igualmente.	ALTERIDADE
CMMT2	Porque lá eles sabem da necessidade de cada aluno, de cada coisa que o aluno precisa para seguir em frente. Não são só os professores, coordenadores que te tratam assim, é todo mundo, desde da tia da limpeza, gente *boasa*, a tia da cozinha, os professores do comecinho, lá do 1 ano te trata bem lá do nono ano, isso é muito bom para o crescimento da pessoa.	EQUIDADE
CMMT3	Quando sair de lá, eu sair um cara do bem. Todos falam que eu sou educado e eu acho que sou educado e foi por conta de ter estudado lá.	SUSTENTABILIDADE/ SER
CMMT4	Porque lá eles ensinam o modo como tratar as pessoas, ensinam os direitos e deveres, que eles falam bastante lá, você tem os seus direitos, você pode ganhar suas coisas na vida, mas você tem que focar nas coisas para conseguir, não vão ser instalando os dedos e você vai conseguir.	RESISTÊNCIA
CMMT5	E sempre pensando nas suas atitudes, nunca vai viajar, ficar viajando, achando que vai ganhar as coisas assim fazendo de qualquer jeito.	ÉTICA
CMMT6	Tem que focar, pensar, concentrar e fazer. Isso ajuda muito nos dias de hoje, porque não era acostumado a tipo o simples fato de ir de ônibus sozinho não ia, eu ia de carro, daí agora mudou, tenho que aprender a lidar com as pessoas e isso eu consigo nos dias de hoje graças a escola	RESISTÊNCIA
FAMT1 FIORELLA AGUZZI	Lá a individualidade era tida como valiosa, mas ao mesmo tempo o coletivo era visto como necessário e positivo. Nenhuma festa, comemoração ou evento acontecia apenas uma parcela da escola. Na verdade, esses momentos eram momentos de integração e trabalho em equipe onde nós conseguíamos habilidades sociais e experienciávamos o que todos trabalhando com o mesmo objetivo em comum pode resultar.	PARTICIPAÇÃO
FAMT2	Aprender e me alfabetizar a partir do Método Montessori me ensinou com certeza muito mais do que o exigido nos currículos escolares.	CURRICULO
FAMT3	Lá a minha imaginação era instigada a florescer a todo momento e os materiais didáticos, por si só já e mostram instrumentos personificados em que o seu sentido é conferido a partir das nossas necessidades de	EQUIDADE

	aprendizado e a Clareza que aquele material pode nos expressar	
FAMT4	Em diversos momentos também a liberdade me foi concedida para eu me desenvolver da maneira que acreditava ser a melhor para mim. E essa é uma atitude engrandecedora pois, lidar com a liberdade nos força a entender sozinhos os seus limites.	LIBERDADE
FAMT5	e ainda traz desconhecidos a partir dos recursos que estão disponíveis no momento e isso permite com que cada um se desenvolva a melhor maneira no seu tempo com recursos e suas visões.	FLUIDEZ
FAMT6	Então como eu falei, cada dia me pego orgulhosa das atitudes e certezas que eu tenho eu não nego suas raízes Montessoriana, na verdade eu as valorizo ainda mais, porque foi lá que formei os meus primeiros valores. Lá aprendi a importância de respeitar os meus pais, valorizar a agradecer a eles de forma genuína e de coração	PERTENCIMENTO
FAMT7	Eu aprendi a prezar pelas coisas boas que eu tenho eu experienciei a força e o impacto que o coletivo tem.	RESISTÊNCIA
FAMT8	Além disso, eu também senti a valiosidade da empatia, de se colocar no lugar do outro e tentar agregar na vida dos outros a partir de projetos sociais que realizamos.	EMPATIA
FAMT9	Enfim, não tem como não dizer que a importância de ter sido criada no Método Montessori mudou o rumo da minha vida e com certeza a partir dos resultados que eu já colhi, para melhor.	EDUCAÇÃO CÓSMICA
RFMT1 RENI FARIA	...eu conheci o Centro Educacional Maria Montessori e ali eu tive uma experiência um pouquinho diferente daquilo que é educação num sentido geral.	
RFTT1	Como eu sempre trabalhei com escolas muito mais tradicionais e que tem o conteúdo como sua primazia, ou seja, aquilo que se é necessário para o aluno naquele momento, eu tive um contato com uma ação pedagógica bem diferente disso. No Centro Educacional Maria Montessori me proporcionou essa realidade um pouquinho diferente de tudo que eu até então eu tinha visto.	CURRÍCULO CONTEUDISTA
RFMT2	A nossa ação pedagógica ela funciona exatamente como os Gregos diziam a tempos atrás, principalmente na era de ouro da filosofia, onde tínhamos Platão, Sócrates e Aristóteles que a educação na realidade é a arte de conduzir a criança e, no Centro Educacional Maria Montessori isso acontece de verdade onde a gente educa não só pelos conteúdos, mas a gente educa pelo exemplo e pela nossa ação em todos os sentidos.	EDUCAÇÃO CÓSMICA- NOÇÃO DO TODO
RFMT3 RFTT2	É muito bacana quando a gente traça um paralelo daquilo que é uma escola tradicional e o que é o Centro Educacional Maria Montessori, onde de um lado a gente tem só a questão do conteúdo como ponto principal , onde as crianças precisam aprendem cada vez mais, precisam saber todos os conteúdos e precisam, acima de tudo, passar nos vestibulares ou no Exame Nacional do Ensino Médio.	CURRÍCULO PARA ATINGIR - PRODUTO
RFMT4	No Centro Educacional Maria Montessori prepara na realidade pra vida, já que Exame Nacional do Ensino Médio, vestibular fazem parte da vida, mas é uma ação pedagógica muito bonita, porque conta com algumas coisas diferentes, e eu vou citar alguns exemplos pra vocês.	EDUCAÇÃO PARA VIDA

RFMT5	A ação pedagógica nossa tem uma flexibilidade muito bacana, eu posso estar dando aula pra um nono ano, por exemplo, e posso estar adiantando conteúdo do primeiro ano do Ensino Médio sem que haja problemas, basta só eu perceber que o aluno tem essa necessidade que tem essa capacidade. Também tem uma ação muito bacana que eu posso voltar, se houve algum conteúdo que ficou em defasado e eu posso voltar lá no conteúdo trabalhar e assim por diante	FLUIDEZ
RFMT6	E a nossa vida prática, tanto é que nós chamamos de Casa-escola ela é muito bonita na sua ação, quando a gente faz qualquer tipo de atividade os alunos são corresponsáveis por aquilo, por isso que a gente tem como tema, a parte de educação em sentido geral, de educar para responsabilidade, é Liberdade com responsabilidade.	LIBERDADE E RESPONSABILIDADE
RFMT7	Acaba um almoço, eles são responsáveis por sua louça, por secar a louça, limpar o refeitório, eles são responsáveis por limpar sua sala de aula por limpar todos os ambientes escolares. Isso é uma ação bonita de se ver porque vai educando pra vida não necessariamente só educação de conteúdo.	EDUCAÇÃO CÓSMICA
RFMT8	Então o Centro Educacional Maria Montessori tem esse diferencial que é muito bonito, a nossa ação pedagógica é diferente, o professor é muito mais um mediador do conteúdo do que um aplicador de regras e de imposição para os alunos	
RFMT9	É uma ação pedagógica bonita, muito gostosa de se ver e eu convido todos e eu convido a todos vocês a conhecer como é o Centro Educacional Maria Montessori e terem a sua própria experiência. Isso muda realmente a educação de um aluno.	PERTENCIMENTO
JMMT1 JULIANA MACHADO	O que eu posso falar sobre a importância desse método. Que é um jeito diferente não só de ensinara aprender, mas é um jeito diferente de viver do dia a dia da rotina...	OUTRA EDUCAÇÃO
JMMT2	Foi importantíssimo para mim como Educadora porque foi a primeira escola em que eu comecei a atuar é a minha base.	EDUCADOR - PERTENCENTE
JMMT3	É importante para minha filha, porque ela tornou-se um ser humano incrível. Hoje ela está na universidade, uma menina que eu admiro muito e tenho certeza absoluta que a escola tem muita ‘culpa’ nisso.	ÉTICA
JMMT4	Estar no dia a dia do Maria Montessori é bastante difícil, as vezes a gente tem a ideia que é tudo romanticamente perfeito e não é, a gente tem dificuldades e muitas. Mas é o tipo de educação que vale a pena porque é o tipo de educação que vê a criança como um ser humano, muito além de resultados numéricos, a gente quer, a gente se esforça, espera assim...	RESISTÊNCIA (POIS NÃO É FÁCIL O DIFERENTE) RE-EXISTIR
JMMT5	...seres humanos melhores para conviver em um mundo e espera que eles colaborem muito para mudança que a gente quer não só para o Brasil, mas para o planeta todo.	EDUCAÇÃO AMBIENTAL
JMMT6	...teve um papel crucial na educação da minha filha e no meu próprio desenvolvimento profissional e como pessoa também teve um papel bem importante.	PERTENCIMENTO
MCMT1 MARISA COSTA	Falar da minha experiência como mãe Montessoriana é mágico. Na verdade, foi uma das melhores escolhas que eu posso ter feito na nossa vida na vida do meu filho, ele era um bebê de um ano e meio e eu como Educadora precisava achar um espaço onde o meu bebê fosse crescer de forma saudável, construtiva e afetiva.	PERTENCIMENTO

MCMT2	...Maria Montessori que foi um lugar essencial na vida do meu filho, não só pelo crescimento acadêmico, mais principalmente pela preocupação com o ser humano na sua individualidade o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo de cada um.	SUSTENTABILIDADE.
MCMT3	Posso dizer que hoje eu tenho um adolescente pronto para seguir em frente hoje ele no ensino médio com uma base emocional, uma base acadêmica e de vida. Foi uma história linda...	SUSTENTABILIDADE/ SER
MCMT4	Eu preciso agradecer porque não se trata a única e exclusivamente de trabalhar o método, se trata de viver uma escola diferente. Estamos falando de um lugar onde todos somos únicos seja você mãe, seja você alunos, seja educador. Então pra mim foi realmente muito gratificante.	PERTENCIMENTO
MCMT5	E essa relevância faz com que cada criança, cada adolescente realmente se sinta único e isso é mágico. Isso é educação de qualidade e de verdade. Muito obrigada.	ALTIDADE
ROMT1 RAQUEL ORSI	...fizemos algumas visitas e é perceptível na unidade como um encaminhamento com ensino aprendizagem é diferente a forma que é colocada tanto o diálogo entre professores e alunos e entre professores.	PARTICIPAÇÃO
ROMT2	Existe uma autonomia em que o aluno possa expressar as suas habilidades, a sua forma de interagir com o espaço em que ele vive os cuidados que deve ter.	EDUCAÇÃO CÓSMICA
ROMT3	O eixo da arte da educação ambiental é uma preocupação muito grande por parte da escola, questão filosófica, a questão de fazer um aluno pensante.	ARTE/EDUCAÇÃO AMBIENTAL
ROMT4	Algo que nos faz ter uma ideia de quanto é importante esse espaço educativo que prevê, que promove uma educação realmente em que o aluno se sinta atuante...	PARTICIPAÇÃO