



Volta ao mundo em 13 escolas

SINAIS DO FUTURO NO PRESENTE

Coletivo Educação



Volta ao mundo em 13 escolas

Coletivo Educ-ação

André Gravatá

Camila Piza

Carla Mayumi

Eduardo Shimahara

COLETIVO EDUC-AÇÃO

São Paulo – SP – Brasil

Capa Alice Vasconcellos e Manuela Novais (projeto gráfico), Andreia Marques (ilustração)

Projeto gráfico Alice Vasconcellos e Manuela Novais

Ilustrações Alice Vasconcellos e Juliano Augusto

Edição e revisão Lorena Vicini, Renan Camilo e Thaise Macêdo (Prova3 Agência de Conteúdo), Elidia Novais e Luis Ludmer.

Diagramação Luiza Libardi (Prova3 Agência de Conteúdo)



Você tem a liberdade de:

Compartilhar Copiar, distribuir e transmitir a obra.

Remixar Criar obras derivadas.

Sob as seguintes condições:

Atribuição Você deve creditar a obra da forma especificada pelo autor ou licenciante (mas não de maneira que sugira que estes concedem qualquer aval a você ou ao seu uso da obra).

Uso não comercial Você não pode usar esta obra para fins comerciais.

Compartilhamento pela mesma licença Se você alterar, transformar ou criar em cima desta obra, você poderá distribuir a obra resultante apenas sob a mesma licença, ou sob uma licença similar à presente.

Renúncia Qualquer das condições acima pode ser renunciada se você obtiver permissão do titular dos direitos autorais.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE

V899

Volta ao mundo em 13 escolas / André Gravatá.. [et al.]. São Paulo :

Fundação Telefônica : A. G., 2013

288 p. ; 16 cm

Outros autores: Camila Piza, Carla Mayumi e Eduardo Shimahara

ISBN 978-85-60195-29-9

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Educação multicultural.
3. Sociologia educacional. I. Piza, Camila. II. Mayumi, Carla. III. Shimahara, Eduardo.

CDD 370.117

Catálogo elaborado por Antonia Pereira CRB-8/4905

Palavras iniciais

A Fundação Telefônica Vivo nasceu da vontade de levar muito mais que comunicação às pessoas. Nasceu para melhorar a qualidade de vida de crianças e jovens usando aquilo que o Grupo Telefônica tem de melhor: tecnologias. Atuante no Brasil desde 1999, nosso compromisso é impactar de forma positiva a vida de milhares de pessoas. Além do Brasil, a Fundação Telefônica está presente em 16 países.

Buscamos fazer isso de forma inovadora: através da colaboração entre pessoas e instituições. Antecipamos as tendências sociais e o desenvolvimento de novas tecnologias, aplicando-as aos nossos programas e iniciativas em quatro áreas: Combate ao Trabalho Infantil, Educação e Aprendizagem, Inovação Social e Voluntariado.

Na área de Educação e Aprendizagem temos o compromisso de gerar novos modelos educacionais e validar metodologias de aprendizagem com tecnologias que contribuam para a alfabetização plena e o desenvolvimento das competências do século 21. E foi neste contexto que a pesquisa proposta pelo Educação: *Volta ao mundo em 13 escolas*, despertou nosso interesse, e com muito orgulho apoiamos a realização desta publicação.

O livro *Volta ao mundo em 13 escolas* nasceu de um sonho compartilhado por um coletivo de pessoas: André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi, e Eduardo Shimahara. Em busca de histórias inspiradoras com novos olhares para a educação contemporânea, eles visitaram nove países em cinco continentes. Os 13 espaços de aprendizagem visitados representam parte das iniciativas que hoje estão reinventando a educação e, pouco a pouco, trazendo para o centro das discussões valores como autonomia, cooperação e felicidade.

Este livro é mais do que o registro de iniciativas, é uma plataforma para estimular mudanças práticas na educação. Não há fórmulas mágicas espalhadas pelos capítulos, mas sim histórias e perguntas para que o leitor se inspire e se questione.

Nós, da Fundação Telefônica, acreditamos no conhecimento como base de toda intervenção de qualidade. Esperamos que as experiências relatadas aqui possam ajudar a criar e fortalecer uma nova e significativa educação para o século 21.

Françoise Trapenard

Presidente da Fundação Telefônica Vivo

Meu primeiro contato com alguns dos autores do Volta ao mundo em 13 escolas foi por meio da pesquisa Sonho Brasileiro, que me chamou atenção pela inovação na metodologia, apresentação e conteúdos produzidos.

Assim, quando soube desse projeto, não tive dúvidas em apoiá-lo e procurei acompanhar o processo de viagens e descobertas.

Como educadora, encantou-me o fato de jovens profissionais de outras áreas se mobilizarem em torno do tema “educação” com o desejo de descobrir novas formas de organização de escolas, novos conhecimentos e formas de ensinar que estivessem mais consoantes com suas concepções de mundo e com os desafios do século 21.

São várias as possibilidades de leitura do livro, mas em todas elas o leitor embarca em uma viagem pelos cinco continentes, guiado por concepções acerca da educação.

Nas falas, atitudes e projetos, é possível perceber as nuances, especificidades e diferenciações entre eles. No entanto, me chamou muito a atenção que algumas características são comuns a todas as experiências e metodologias relatadas: criatividade, autonomia, curiosidade, empreendedorismo, empoderamento, diversidade dos espaços de aprendizagem, diálogo, convivência, confiança, respeito mútuo e desenvolvimento pessoal.

Nas experiências educativas apresentadas, é possível perceber que conhecimento e informação estão sempre relacionados com a realidade, com a experiência, com as ambiguidades e incertezas do mundo contemporâneo. E, principalmente, que o erro é uma forma de aprendizagem.

Finalmente, me emociona o fato de que sonhos e esperança no futuro são parte integrante dessa viagem por escolas ao redor do mundo, e que poderão ser compartilhados com todos os leitores deste livro.

Maria Alice Setubal

Presidente dos conselhos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Fundação Tide Setubal.

SUMÁRIO

<i>Embarque</i>	7
<i>Múltiplas possibilidades de jornada dentro da jornada</i>	17
1. CIEJA Campo Limpo	28
2. Amorim Lima e Politeia.....	44
3. CPCD	64
4. Escuelas Experimentales	84
5. Quest to Learn	100
6. North Star	116
7. YIP	134
8. Team Academy.....	151
9. Schumacher College	169
10. Sustainability Institute	185
11. Riverside School	199
12. Green School	217
<i>Ensaio</i>	234
<i>Desembarque</i>	263
<i>Agradecimentos</i>	279

Embarque

Um sonho comum, uma jornada coletiva, um desafio compartilhado

Em uma tarde de sábado, 15 amigos se encontraram em um escritório em São Paulo. Um chamado unia o grupo. Eduardo Shimahara – mais conhecido como Shima –, 41 anos, convidou seus amigos para partilhar sonhos. Na mesa, havia sucos, canetinhas e cartazes para anotações. Shima preparou uma apresentação com imagens e vídeos para ilustrar seus pensamentos – sonhos individuais que se tornavam coletivos. Um dos seus sonhos, aliás, era a criação de um livro sobre iniciativas inovadoras de educação. Ao compartilhar aquilo que o movia, Shima estimulava os amigos a repensar as próprias aspirações. Ele sentia uma frio na barriga, e ao mesmo tempo uma grande esperança de que aquilo faria sentido.

Na época, Shima era diretor de sustentabilidade e inovação de um grupo de universidades em São Paulo e Minas Gerais, com milhares de alunos. Ele costumava chegar em salas de aula lotadas e perguntar: “Por que vocês escolheram o curso que estão fazendo?”. Desafiado pelas respostas, que pareciam tocar apenas a superfície das motivações de cada um, Shima passou a se perguntar se existem outros modelos de escola além dos tradicionais.

Em busca de respostas, deparou-se com experiências inspiradoras em inúmeros países. Então, naquela tarde de sábado, perguntou aos amigos: “E se escrevêssemos um livro sobre uma jornada de educação pelos cinco continentes?”. Ao final do encontro, Shima citou versos do poeta irlandês William Butler Yeats:

Espalhei meus sonhos sob seus pés
Caminhe delicadamente, porque você
caminha sobre meus sonhos.

Sentadas à mesa, três daquelas pessoas ainda não sabiam, mas iriam fundar, junto a Shima, o Coletivo Educação – que trouxe este livro à existência. André Gravatá, Camila Piza e Carla Mayumi conectaram-se com a proposta de Shima imediatamente. Por coincidência, alguns dias antes, André e Carla haviam criado um arquivo on-line para compartilhar referências sobre educação inovadora.

Aquele encontro que trouxe à tona as inquietações de cada um. Camila, 32 anos, formou-se em psicologia e especializou-se em mediação de conflitos; sempre interessada em escutar histórias de vida, se encanta pelo encontro entre os temas da criatividade e desenvolvimento humano. Carla, 43 anos, mãe de dois filhos – uma garotinha de 4 anos e um rapaz de 19 –, é empreendedora e ativista da educação, além de participar de um grupo de tricô; não cansa de se perguntar como são os modelos de educação que valorizam os sonhos das pessoas. André, 23 anos, estudou em escolas públicas, formou-se em jornalismo, colabora para diversas revistas e se arrisca pelo caminho da ficção literária; eternamente incomodado pela desigualdade social e entusiasmado com o potencial do coletivo para modificar a sociedade. Shima, formado em engenharia mecânica, mudou de rumos e se tornou um educador que instigava seus alunos universitários a encontrar os propósitos que guiavam suas decisões; hoje estuda sustentabilidade na África do Sul, onde mora com sua filha Zoe, 4 anos.

Os demais convidados para a conversa daquela tarde não participaram da formação do coletivo por estarem envolvidos em outros projetos, no entanto colaboraram com o pontapé inicial e os passos que se seguiram.

Devido à história coletiva que catalisou a criação deste livro, os relatos serão feitos na primeira pessoa do plural. Nós vamos caminhar com você por uma jornada repleta de *insights* ou “clarões”, como diria o educador mineiro Tião Rocha. Nós vamos compartilhar o que de mais inspirador encontramos pelo caminho percorrido. Espalharemos sob os seus pés uma infinidade de sonhos, ideias e paixões.

Sonhos de educação. E educação, para além da escola, é escolha – do mundo que queremos no presente, dos saberes que valorizamos, do futuro que sonhamos. Educação é a ação de criar, nutrir, cultivar. É cultivar o ato de aprender. No livro *Como as crianças aprendem*, o educador norte-americano John Holt conta:

Uma criança faminta, mesmo no caso de um bebezinho que experimenta a fome como uma dor real, vai parar de comer ou de se amamentar se algo interessante acontecer, porque vai querer ver o que está acontecendo. Essa curiosidade, esse desejo de extrair algum sentido das coisas, vai direto ao coração do tipo de criaturas que nós somos.

O que nos moveu durante o período de quase dois anos nos quais desenvolvemos este livro foi a curiosidade. Em vez de uma tese acadêmica, escrevemos um livro-reportagem repleto de histórias. Antes da pesquisa, observávamos da varanda estrelas brilhando, e queríamos nos aproximar para entender a natureza daquelas luzes, para investigar a origem de sua intensidade. Na nossa jornada, percebemos que a luz que nos chamou atenção era ainda mais forte de perto.

Diversidade

Nosso objetivo não é desfiar teorias sobre educação, menos ainda apontar fórmulas mágicas para mudar as escolas brasileiras. Nosso foco está nas pessoas que tecem as redes de convivência e espaços que visitamos, no aspecto social que se movimenta. Em vez de abordar a crise na educação com os preconceitos que inevitavelmente carregamos, nosso coletivo se despiu das certezas para ser preenchido por histórias que ampliassem nossos horizontes. A nossa pesquisa é um manifesto positivo, que observa o lado cheio do copo em busca dos sinais do futuro no presente – como o amanhã é feito de um material chamado hoje, legitimar o futuro que está no presente é cultivar o que já existe de promissor.

Escolhemos visitar não apenas escolas de ensino básico, mas também faculdades e organizações de aprendizagem. Cada um desses espaços têm pelo menos três anos de existência, ou seja, já carregam um histórico. Cada um se relaciona diretamente com o principal critério de seleção definido por nosso coletivo: a diversidade. Da escola no Capão Redondo, na periferia de São Paulo – que não fecha seus portões – até a escola na Indonésia, onde alunos do mundo inteiro aprendem em aulas que estimulam a aprendizagem com todos os sentidos.

Temas como empreendedorismo, jogos, sustentabilidade, cultura e arte são os fios condutores de cada um dos capítulos. Ao escolhermos a diversidade como o corte transversal, propomos que se imagine um mundo em que diferentes metodologias e abordagens convivam paralelamente, onde a linearidade dos caminhos é substituída pela sinuosidade da criatividade.

A derrubada das paredes invisíveis

A primeira escola que visitamos fica em São Paulo. Durante as pesquisas, descobrimos várias iniciativas brasileiras que mereciam ser retratadas no livro. Escolhemos quatro exemplos bastante simbólicos de mudanças significativas na educação contemporânea: uma escola pública que experimentou colocar em prática sua autonomia pedagógica ao quebrar, literalmente, algumas das suas paredes; uma escola particular que instiga os alunos a estudar temas pelos quais se interessam; uma escola pública para jovens e adultos, com aulas em que pessoas de todas as idades estudam juntas; e, por fim, uma instituição onde as crianças são alfabetizadas enquanto preparam biscoitos. Com essas experiências por perto, já passou da hora do Brasil perder a “síndrome do vira-lata” e começar a valorizar as experiências com raiz nacional.

Além disso, não podemos ignorar que vivemos em um mundo cuja diversidade cultural deve mais nos unir do que afastar. Visitando a Índia, Argentina, Inglaterra, África do Sul, entre outros países, percebemos que, por mais avançado que um sistema educacional possa ser considerado em relação a outro, as mesmas questões humanas e essenciais nos unem, sendo uma delas bastante clara: qual é o propósito da educação? A escolha por buscar inspiração também fora do Brasil se pautou na necessidade de derrubar as fronteiras para conectar as iniciativas. O momento em que vivemos anseia pelo fortalecimento de redes e plataformas que, hoje, operam isoladamente. A conexão dos pontos dispersos é o elemento catalisador das mudanças.

A estadia em cada escola durou em média cinco dias. Para buscar múltiplas perspectivas, entrevistamos professores, alunos, ex-alunos, pais e fundadores. Observamos aulas, participamos de reuniões internas. Distantes de um olhar teorizador e catalogador, nosso foco era entender a rotina e, ainda mais, captar a atmosfera do lugar, dos princípios que movem as ações. Ora observamos como estudantes, ora como educadores ou com um olhar de pai e mãe.

Os princípios vão aos quatro cantos do mundo

Cada iniciativa que abordamos nasceu em contextos bastante particulares, e exatamente por isso são relevantes – por respeitarem suas condições locais. Contaremos histórias de espaços de aprendizagem que valorizam seus contextos sociais para responderem aos seus desafios. De escolas que são organismos vivos em constante mutação, que se alimentam do entorno, que respeitam a diversidade.

As práticas realizadas podem ser diferentes, mas há vários princípios em comum levados a sério – a autonomia, a cooperação e a sustentabilidade são alguns deles. “Quando temos princípios, eles viajam. Os princípios vão aos quatro cantos do mundo”, comentou Rachel Lotan, diretora da Escola de Formação de Professores de Stanford (STEP), em um seminário sobre formação de professores realizado na Universidade de São Paulo (USP).

O valor dos princípios só vem à tona quando os praticamos. Pilar Lacerda, educadora e ex-secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), tem uma história engraçada nesse sentido. Ela conta que o princípio da autonomia aparece na maioria dos planos pedagógicos brasileiros, que visam formar cidadãos críticos e ativos, mas raramente esses planos são respeitados. Quando ela visitava escolas, uma cena se repetia: o tal “cidadão crítico” sempre se encontrava na sala da diretora, sendo repreendido por sua capacidade de crítica e subversão. Os espaços de aprendizagem deste livro consideram seus princípios como o ar que respiram, exercitam seus propósitos na rotina. As experiências que abordamos são exemplos de iniciativas que, mesmo com suas fragilidades – afinal, não são perfeitas –, buscam não se cristalizar, não cair na mesmice, não se corromper com a mornidão.

O desafio compartilhado

O sistema educacional brasileiro é um gigante: há aproximadamente 51 milhões de alunos na educação básica, do ensino infantil ao ensino médio, somando escolas públicas e privadas, em dados do Censo Escolar 2010, feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse número corresponde à população de cinco Suécias, um dos países que

visitamos. Há quase 200 mil escolas no país, sendo que 84,5% dos alunos estão matriculados em escolas públicas, com os outros 15,5% em instituições privadas. Os jornais alardeiam que 8,6% dos brasileiros são analfabetos; outros 20,4% são considerados analfabetos funcionais, ou seja, não compreendem o que leem – é o que revela a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2011, divulgados pelo IBGE. Existem escolas brasileiras que não têm nem mesmo espaços físicos dignos para alunos. E não podemos nos esquecer das transformações que se deram no mundo – na expansão de possibilidades promovida pela internet, por exemplo. Para Pilar Lacerda, um dos desafios brasileiros é dar conta, ao mesmo tempo, de demandas dos séculos 19, 20 e 21. Do espaço físico, do analfabetismo e da reinvenção da sala de aula.

Até os números nos relembram que as instituições são, essencialmente, grupos de pessoas. Aliás, este livro só existe por causa de uma força que envolveu diferentes grupos de apoiadores. Inicialmente, investimos parte do nosso dinheiro no projeto sem almejar retorno, e contamos com a doação de uma amiga, uma pessoa física que acreditou no nosso sonho. Depois, criamos uma campanha de financiamento coletivo na internet, no site Catarse.me, e exatas 566 pessoas contribuíram com a gente, totalizando uma arrecadação de 56 mil reais.

Assim, falamos em nome do Coletivo Educação e de mais uma rede de centenas de pessoas que acompanharam nosso blog e criaram esse projeto com a gente. Este livro é um símbolo de um desafio coletivo global: para trabalharmos juntos, precisamos encontrar os pontos que nos unem, os propósitos que nos colocam na mesma mesa. Não desenvolvemos um projeto para reforçar o valor dessa ou daquela teoria, não estamos defendendo uma linha pedagógica. Queremos, na verdade, mostrar que há pontos em comum em projetos inovadores, os quais indicam uma direção promissora, que talvez faça germinar sociedades mais saudáveis.

A polinização de ideias

Disparar uma infinidade de perguntas e inquietações é um dos objetivos deste livro. E se a educação formal e informal andassem de mãos dadas? E se as pessoas aprendessem fazendo? E se a criatividade fosse mais valorizada durante os processos de aprendizagem? E se as relações entre professores e alunos não fossem tão hierárquicas? E se aprender e brincar se tornassem sinônimos? E se você pensasse nos seus próprios “e se...”? Todos somos criadores de realidades e, para afirmarmos essa capacidade, é fundamental questionarmos que futuro que almejamos fomentar. É fundamental interrogarmos as raízes do nosso próprio pensamento.

A partir daqui, a sua jornada pelas 13 escolas se inicia. Um cardápio de opções se abrirá à sua frente. Respire fundo e solte os cintos, para que você possa caminhar conosco pelos espaços e ouvir algumas das histórias que ouvimos. Escrevemos um capítulo para cada uma das escolas pesquisadas, com exceção do capítulo 2, que descreve duas escolas com abordagens pautadas em pedagogias democráticas. Em seguida, apresentamos um conjunto de ensaios sobre o propósito e o futuro da educação, escritos pelos pensadores e fazedores Dale Stephens, Fritjof Capra, Howard Gardner, José Pacheco, Maria Vilani e Lia Diskin. Por fim, está a seção Desembarque, dedicada aos “clarões” e conexões que despontaram na jornada.

A missão deste livro é polinizar ideias e olhares. É um convite para que você sonhe com a gente, como propôs Shima na gênese de tudo. Um convite para sonhar com processos que geram mais cooperação do que concorrência, com uma diversidade de caminhos inspiradores na área da educação.

Nós acreditamos no potencial da educação para redescobrir a felicidade e exercitar a capacidade de sonhar. Nossa jornada agora ganha concretude em um livro com licença aberta, para que estas ideias se espalhem pelos mil cantos do mundo.

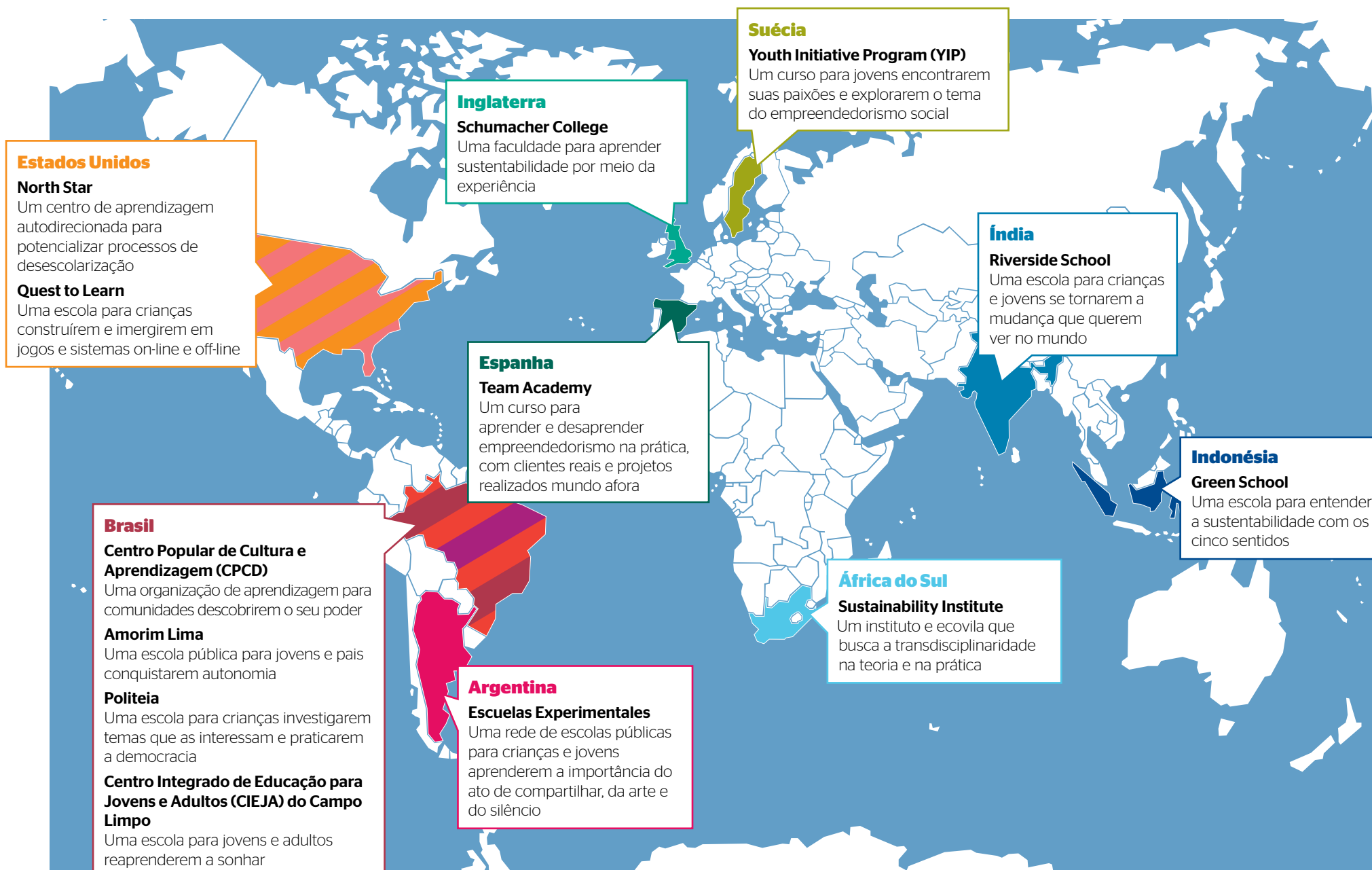
André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi, Eduardo Shimahara

Coletivo Educ-ação

www.educ-acao.com

Nossa jornada

13 espaços de aprendizagem / 9 países / mais de 300 conversas



Múltiplas possibilidades de jornada dentro da jornada

A ordem dos capítulos segue a distribuição geográfica das escolas, de continente em continente. Esta é apenas uma das maneiras de entrar na jornada. A seguir, propomos diferentes roteiros de viagem, com distintas possibilidades de leitura. Mas você também pode decidir não seguir nenhuma das sugestões e criar seu próprio itinerário.

VOLTA AO MUNDO DE CONTINENTE EM CONTINENTE

#América #AméricodoSul

CIEJA Campo Limpo	28
Amorim Lima e Politeia.....	44
CPCD	64
Escuelas Experimentales	84

#América #AméricodoNorte

Quest to Learn	100
North Star	116

#Europa

YIP	134
Team Academy.....	151
Schumacher College	169

#África

Sustainability Institute	185
--------------------------------	-----

#Ásia

Riverside School	199
------------------------	-----

#Oceania

Green School	217
--------------------	-----

A JORNADA QUE ACENDE A FAGULHA DA MUDANÇA

roteiro sugerido pelo André

Ainda fala-se muito nos problemas nos quais a sociedade atual está imersa. Pouco tempo é dedicado às boas práticas que estimulam a mudança. Proponho uma jornada para aqueles que querem abandonar a zona de conforto e imprimir o novo na própria realidade. Proponho uma jornada aos que estão inquietos com a situação em que vivem, que querem buscar novos rumos e voos. Refletindo sobre isso, lembrei-me de uma frase do poeta Paul Valéry, que diz o seguinte: “Sejamos leves como o pássaro, não como a pluma”. Sim, a jornada ao lado é para aqueles que querem a leveza do pássaro, que buscam a essência da natureza em movimento.

Da comunidade de portas abertas para a comunidade que funde real e virtual

CIEJA Campo Limpo	28
Quest to Learn	100

Da entrega do artista ao exercício da persistência

Escuelas Experimentales	84
Riverside School	199

Da experimentação dentro do sistema à experimentação fora dele

Amorim Lima e Politeia.....	44
North Star	116

Da interdisciplinaridade à dissolução das disciplinas

Sustainability Institute	185
Schumacher College	169

Da juventude que questiona a linearidade dos caminhos à infância que não se resume em uma linha

YIP	134
Green School	217

Do empreendedorismo global à revolução empreendedora local

Team Academy.....	151
CPCD	64

A JORNADA EM BUSCA DA SUSTENTABILIDADE

roteiro sugerido pelo Shima

Sustentabilidade é uma palavra muito em voga ultimamente. Chega a ser tão usada que, para mim, já virou clichê. Para definir o que é sustentabilidade, podemos acessar a definição clássica de 1987 de Gro Brundtland, ou podemos recorrer a tantas outras (in)definições que aparecem por aí. Prefiro pensar como Fritjof Capra, que diz que não vivemos múltiplas crises e sim uma só: a crise de como percebermos o mundo. Então o meu roteiro busca um olhar para a autonomia e, quem sabe, a ampliação de horizontes.

Da sustentabilidade vivida na escola para a sustentabilidade vivida em comunidade

Green School	217
CPCD	64

Da transdisciplinaridade para a inclusão em comunidade

Sustainability Institute	185
CIEJA Campo Limpo	28

Da tecnologia para o acolhimento

Quest to Learn	100
Riverside School	199

Da inocência para o protagonismo

Escuelas Experimentales	84
YIP	134

Do empreender o aprendizado para o empreender no mundo

Amorim Lima e Politeia.....	44
Team Academy.....	151

Da comunidade de aprendizado para a comunidade que aprende

North Star	116
Schumacher College	169

A JORNADA PELOS DIFERENTES ESTÁGIOS DA VIDA

roteiro sugerido pela Carla

Minha motivação para tentar entender como aprendemos e como podemos ensinar vem do fato de que tenho filhos. Nada mais premente e exigente do que ter filhos em tempos como estes: transitórios, multicêntricos, incertos. São dois filhos: um já trilhando o difícil caminho pós-escola, outra na linda idade pré-escolar. É assim que se desenha o roteiro que proponho: a partir da linha da própria vida, começando nos pequeninos e terminando na adultez. Observando práticas escolares, entendi que posso tentar ensinar menos e dar mais espaço para o conhecimento latente dos meus filhos. Proponho uma leitura a partir de um olhar de pai e mãe educadores. Com a percepção atenta para a forma como as práticas destas escolas e iniciativas podem se transformar em ensinamentos para uma vida mais plena entre pais e filhos.

As escolas que visitei pessoalmente e que vão do jardim de infância até as vésperas da universidade

Riverside School	199
Green School	217

As iniciativas abertas e democráticas, como as do pensador em educação A.S. Neill, que sempre me inspirou

Escuelas Experimentales	84
Amorim Lima e Politeia.....	44

A não-escola que volta aos tempos do brincar na terra e fazer os próprios brinquedos e a escola para nascidos na era digital, onde também se constroem as brincadeiras

CPCD	64
Quest to Learn	100

três caminhos completamente diferentes que levam os jovens a um mesmo encontro: o encontro consigo mesmo, com o seu propósito

YIP	134
Team Academy.....	151
North Star	116

A escola que ensina jovens e adultos a encararem a vida

CIEJA Campo Limpo	28
-------------------------	----

Já adultos, como podemos contribuir para um futuro melhor para nossos filhos, apoiando o início de um novo ciclo

Schumacher College	169
Sustainability Institute	185

AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DO APRENDER

roteiro sugerido pela Camila

Fincada na necessidade de compreender as diferenças e as semelhanças, me vi buscando o protagonismo do indivíduo junto à construção do coletivo. Percebi que a diversidade, de idades, culturas e contextos, foi o meu fio condutor. Durante esta jornada, questionei e fui questionada sobre quais crenças e valores balisam as nossas vidas. Me atentei à pluralidade de caminhos que podemos percorrer na construção do nosso conhecimento.

Convido você, a embarcar nesta jornada, respeitando as particularidades de cada contexto e imprimindo um olhar apreciativo para o que cada espaço pode oferecer de melhor.

A minha jornada seria assim:

Aprendendo a ser humano na potencialidade do indivíduo

North Star	116
YIP	134

Aprendendo com a cultura que nutre, desabrocha e ensina

CPCD	64
CIEJA Campo Limpo	28

Aprendendo com diálogos, diferenças e improvisos

Amorim Lima e Politeia.....	44
Escuelas Experimentales	84

Aprendendo na integralidade e complexidades do mundo

Riverside School	199
Schumacher College	169

Uma aprendizagem que vai de uma sustentabilidade ambiental para uma mentalidade sustentável

Green School	217
Sustainability Institute	185

Aprendendo com ousadia em um mundo sem fronteiras

Quest to Learn	100
Team Academy.....	151

ROTEIRO POR TEMAS

Aprender com a realidade

CIEJA Campo Limpo	28
Riverside School	199

Aprender no ensino público

Escuelas Experimentales	84
Amorim Lima.....	44

Aprender brincando

Politeia	44
Quest to Learn	100

Aprender empreendedorismo

YIP	134
Team Academy	151

Aprender sustentabilidade

Schumacher College	169
Sustainability Institute	185
Green School	217

Aprender em comunidades

North Star	116
CPCD	64

Para curiosos

HOLT, John. *Como as crianças aprendem*. Campinas, SP: Verus, 2007.

Citamos um trecho do poema *He Wishes for the Cloths of Heaven* (1899). Versão original: “I have spread my dreams under you feet; / Tread softly because you tread on my dreams”. Fonte: <http://prosody.lib.virginia.edu/materials/poems/he-wishes-for-the-cloths-of-heaven/>

O seminário em que ouvimos a fala da pesquisadora Rachel Lotan ocorreu dia 10 de dezembro de 2012, na Faculdade de Educação da USP, abordando o tema da formação de professores.



Aprender a sonhar no
CIEJA
CAMPO
LIMPO

São Paulo, Brasil

*Conhecimento te dá poder.***ÊDA LUIZ, COORDENADORA GERAL DO CIEJA CAMPO LIMPO**

A sala da coordenadora geral Êda Luiz, mais conhecida como dona Êda, é aberta a todos, a qualquer momento. Aparecem professores para conversar sobre as aulas e alunos para fazer os mais diversos pedidos – como uma jovem que decidiu usar uma sala da escola para apresentar o namorado aos pais, pois tinha vergonha de sua casa.

Samira Luis, agente escolar que trabalha no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) do Campo Limpo, no distrito de Capão Redondo, em São Paulo, disse que já trabalhou em muitas escolas, mas nunca havia se sentido tão bem recebida. “Não sou uma funcionária, mas sim parte de uma comunidade, parte de um coletivo que valoriza o respeito e o acolhimento”, disse. A coordenadora geral abraça aqueles que chegam e olha nos olhos de cada um com o carinho de uma mãe. É o reconhecimento de que o outro, independente de onde venha ou do que faça, deve ser valorizado. Por isso, quando jovens em situação de liberdade assistida vêm até o CIEJA Campo Limpo para se matricular, não se pergunta sobre seus antecedentes. Essa abordagem costuma causar espanto: “Coordenadora, a senhora não vai perguntar o crime que cometi?”, questionam os jovens. “Não, porque agora você começa uma nova página na sua vida”, é a resposta.

A escola recebe mais de 1.500 alunos por dia, a maioria são jovens: cerca de 65% dos estudantes têm entre 15 e 17 anos. Também são alunos adultos que decidiram retomar os estudos, pessoas com deficiência, jovens expulsos de outras instituições ou que estudam durante o dia para, à noite, voltar a centros de atendimento socioeducativos.

Visitamos a escola no início de um ano letivo e nos deparamos com uma “cena teatral” para receber os alunos. No piso azul, situado em uma área aberta da escola, entre dois prédios com salas de aula, havia um



As portas do CIEJA Campo Limpo ficam abertas o dia inteiro, inclusive há alunos que frequentam o espaço mesmo depois de terminado o seu curso

jovem enrolado em um cobertor, dentro de uma jaula também azul. Do lado de fora, livros abertos e espalhados. A princípio, os alunos não entenderam o motivo da presença daquele homem. Olhavam com curiosidade, tiravam fotos. “Um morador de rua dormiu dentro da escola?”, pergunta uma aluna.

Em sala, discutiram o que aquela cena representava. Não demorou até que todos entendessem a metáfora: o homem, quando apartado do conhecimento, entra em uma jaula. A apropriação dos saberes e a descoberta do valor de aprender são os dois movimentos estimulados no CIEJA Campo Limpo.

Como tudo começou

A educadora que mobilizou uma rede

Para entender os porquês que movem as práticas e a filosofia do CIEJA Campo Limpo, é importante juntar dois fios paralelos: a trajetória da dona Êda e a criação dos CIEJAs pela prefeitura de São Paulo. Começamos pela jornada pessoal de dona Êda, uma mulher apaixonada pela arte de educar.

Desde criança, ela deu aulas aos primos e irmãos, além de lecionar

matérias diversas a suas bonecas. De origem italiana, nasceu em São Paulo, em uma chácara onde vários parentes moravam juntos. Êda morava em frente à escola e, por isso, sua casa tornou-se o ponto de encontro dos seus amigos. O pai dela construiu uma espécie de sala de aula em casa, estimulando a vocação de professora da pequena Êda, que ajudava os colegas de sala.

A ideia de seguir carreira como professora a entusiasmava, e não sucumbiu nem depois de um momento traumático com uma de suas educadoras. Em uma aula, Êda não conseguia pronunciar a palavra “estojo”. Sua mestra não se conteve: usou um estojo para bater na aluna. Mesmo sentindo na pele o peso daquele abuso, a jovem decidiu cursar magistério e começou a dar aulas aos 15 anos, antes mesmo de se formar. O CIEJA Campo Limpo só apareceu na sua vida depois de 35 anos de experiência.

Nesse momento, o fio da história da dona Êda se encontra com o fio do CIEJA Campo Limpo. Em 1993, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo lançou um projeto direcionado para jovens (a partir de 15 anos) e adultos que almejavam completar sua escolaridade. Foram criados os Centros Municipais de Ensino Supletivo (Cemes), com horários flexíveis, plantões de dúvidas e apostilas. Em 2001, educadores, coordenadores e outros grupos discutiram mudanças no funcionamento dos centros. Os CIEJAs se originaram do documento redigido a partir dessas conversas, com destaque para tópicos como a integração entre áreas de conhecimento e a aprendizagem com autonomia, baseada na resolução de problemas.

Dona Êda, que havia trabalhado na direção de um Cemes em uma igreja na periferia, resolveu permanecer na instituição após a mudança. O centro foi realocado para uma casa nos arredores, e um chamado à comunidade local começou a envolver mais gente na escola, já batizada CIEJA Campo Limpo. Houve moradores que até ajudaram a comprar cimento e areia para construir as rampas de acessibilidade.

Em 2006, quando a perspectiva de fechamento dos CIEJAs ameaçava terminar abruptamente o projeto, dona Êda e seus alunos saíram às ruas para chamar atenção do secretário de educação da época. Ele foi convidado a visitar o CIEJA Campo Limpo – e aceitou. Em sua ida à escola, lançou um desafio: dona Êda deveria escrever um novo projeto para as 13

unidades do CIEJA da cidade. A escrita do projeto deu-se coletivamente, em um processo por meio do qual a coordenadora fez questão de visitar cada uma das unidades – e de resgatar ideias do educador pernambucano Paulo Freire, com quem estudou em um grupo sobre educação de jovens e adultos. O projeto, então, foi implementado, e a instabilidade quanto à continuação dos CIEJAs se dissipou – pelo menos nos últimos anos.

Com o tempo, o CIEJA Campo Limpo diferenciou-se dos outros por causa da sua rede ativa: funcionários, alunos e toda a comunidade ao redor puderam apropriar-se da escola.

As práticas

A autonomia é processo

O Capão Redondo é uma região periférica da capital paulistana, marcada pela violência. Um dos alunos do CIEJA Campo Limpo, que costuma chegar por volta das cinco da madrugada na escola, vem direto do trabalho em um restaurante. Ele espera a abertura dos portões, às 7h30, e já foi assaltado na porta da instituição. De acordo com os moradores, o clima de tensão diminuiu muito ao longo dos anos, mas o bairro ainda é considerado um dos mais violentos da cidade.

Ao mesmo tempo, sabemos que no Capão Redondo há um caldeirão de projetos e espaços reinventando o bairro – entre eles, claro, o CIEJA Campo Limpo. Nos primeiros dias da nossa visita, demos entrevista a um canal de vídeos chamado TV Doc Capão, realizado por jovens engajados em expor as mazelas e belezas da região. Também passamos pelo Projeto Sonhar – cujo propósito é resgatar jovens das drogas –, idealizado por Marcos Lopes, 30 anos, ex-traficante que se transformou em mobilizador social.

Tanto Marcos quanto os meninos da TV Doc são parceiros do CIEJA Campo Limpo. Alguns garotos que passaram pelo Projeto Sonhar, por exemplo, hoje trabalham na escola. Este é o caso de Anderson. Aos 22 anos, é estudante do CIEJA Campo Limpo e também trabalha auxiliando os cadeirantes e a limpeza de vidros, entre outras atividades. Parte das lembranças de Anderson não são nada alegres. Viveu situações-li-

mite, como quando contou à mãe que usava crack, aos 14 anos, e ela respondeu, como se o que tivesse ouvido não fosse nada demais: “Então vamos usar crack juntos, filho”. Sua vida se transformou devido ao Projeto Sonhar e ao CIEJA Campo Limpo. Hoje, ele está aprendendo a ler, em um ambiente que o acolheu. Esse local reconheceu nele a capacidade de desenvolver autonomia.

“Ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia [...] é processo, é vir a ser”, explica o educador brasileiro Paulo Freire no livro *Pedagogia da autonomia*. A relação que Anderson estabelece com a educação é uma grande evidência das falas do nosso pedagogo da autonomia: “A educação é uma forma de intervenção no mundo”, dizia Freire. Ao comparecer ao CIEJA Campo Limpo todos os dias, Anderson não está apenas aprendendo a ler, mas também reinventando sua relação com toda a comunidade em torno de si.

Às segundas-feiras, por exemplo, uma prática concretiza ainda mais essa proposição da educação como intervenção na realidade: os alunos desenvolvem uma ação com impacto local. Pode ser uma pesquisa, uma campanha em prol ou contra algo, uma proposta prática. A aluna Maria, 40 anos, conta que sua classe encaminhou à prefeitura o pedido de um semáforo para uma rua difícil de atravessar. A solicitação foi aceita e

Os alunos se distribuem pelo espaço em grupos, o que estimula a constante troca de ideias



o semáforo foi instalado. Outro projeto da turma solicitou mais policiamento na região, mas não houve êxito.

Participamos de aulas em que os alunos decidiam os temas das ações. A abundância de iniciativas realizadas abrange áreas diversas:

- › Campanha contra o cigarro – alunos saíram às ruas com um cigarro de quatro metros com uma mensagem contra o fumo que exibiam para os carros enquanto o farol estava fechado;
- › Aproveitamento de sobras e partes de frutas e legumes que recolheram na feira local: sopas e caldos foram oferecidos à comunidade em um dia com palestras sobre alimentação;
- › Instalação de lixeiras comunitárias ao longo de um córrego que recebia dejetos;
- › Criação de uma horta para doação de alimentos para uma creche próxima;
- › Plantio de árvores ao longo de uma avenida;
- › Resgate das próprias raízes culturais com o conhecimento da história do Capão Redondo, por meio da produção de textos.

As discussões sobre definição dos temas das ações giram em torno das demandas locais. Ainda assistimos a conversas nas quais os temas em pauta eram a conscientização sobre drogas, a capacitação para encontrar empregos e a necessidade de mais espaços culturais na região.

Um mês em cada ciclo

Nas salas de aula do CIEJA Campo Limpo, as mesas e cadeiras são dispostas em grupos de seis. Há cartazes colados nas paredes e pendurados no teto com frases como: “Quais os conhecimentos necessários para a sua vida?”; “Você tem alguma certeza que gostaria de pôr em dúvida?”; “Tem alguma verdade que você acha injusta?”.

Um dos alunos chegou a nos dizer com entusiasmo: “Não há sirenes na escola para sinalizar as divisões dos períodos”. Além da não existência de “sirenes”, as atividades também chamam a atenção dos alunos. O ensino se divide em quatro módulos, com duração de um ano cada, que

correspondem, conjuntamente, ao ensino fundamental completo. Os módulos são nomeados de Alfabetização, Básico, Complementar e Final – essa divisão substitui a separação em “séries” ou “anos”. E cada módulo é formado por quatro ciclos: Linguagens e Códigos (português e inglês); Ciências Humanas (história e geografia); Ensaio Lógico e Artístico (artes e matemática); e Ciências do Pensamento (ciências e filosofia). Há dois professores de áreas diferentes em cada ciclo, e a primeira aula que assistimos era uma combinação de geografia e história, e em seguida participamos de uma com professores de artes e matemática.

Em uma das classes do ciclo de Ciências Humanas, encontramos na sala o professor Dennis Blowol, de geografia, e a professora Célia Gama, de história. Há sempre um computador na mesa e, tal como os alunos, os educadores têm que escrever um diário de bordo da aula – um resumo do fluxo das conversas e apreensão de conteúdos. A dupla docência é um desafio para os professores, que devem buscar a harmonia em sala de aula não apenas com os estudantes, mas entre eles mesmos. Passam pouca lição na lousa, a maior parte do tempo é dedicada a debates.

Uma das aulas de Dennis e Célia iniciou-se com a leitura de uma frase da urbanista e professora da Universidade de São Paulo (USP) Ermínia Maricato: “É impossível esperar que uma sociedade como a nossa, radicalmente desigual e autoritária, baseada em relações de privilégio e arbitrariedade, possa produzir cidades que não tenham essas características”. O professor de geografia indagou: “Antes de discutirmos o conteúdo da frase, há alguma palavra que vocês não entenderam?”. Passaram-se alguns segundos de silêncio. Como os alunos se sentam em grupos de seis, é mais fácil o contato visual de uns com os outros, e eles se olhavam sem esboçar uma resposta, como se entendessem cada vírgula da sentença na lousa. Mas um deles, uma senhora, levantou a mão e disse que não sabia o significado da palavra “autoritária”. Então ela perguntou: “Autoritário é quem manda?”. Foi o estopim para uma conversação que tocou camadas profundas do sentido do termo. O professor replicou: “Todo mundo que dá ordens é autoritário? Há diferença entre autoritário e autoridade? Você se lembra de alguma situação autoritária no seu trabalho?”. A discussão se encadeou de forma a pavimentar ainda mais o assunto do dia, que incluiu uma música que abordava aspectos histó-



INTERVENÇÕES URBANAS E COLETIVAS

Às segundas-feiras os alunos desenvolvem uma ação de impacto local. Dedicam o tempo para pensar em uma intervenção social, desde solicitar um farol em uma rua movimentada e difícil de atravessar, até instalar lixeiras ao longo de um córrego ou plantar árvores às margens de uma avenida.

ricos da cidade de São Paulo, e uma discussão sobre a geografia urbana e a distribuição das pessoas no mapa.

Os alunos de Dennis e Célia continuarão um mês com eles, em encontros de segunda a sexta. Depois deste mês de aulas, a turma seguirá para outro ciclo, como filosofia e ciências, e para outro e enfim para o último do semestre. Na segunda parte do ano, repetem o itinerário, de ciclo em ciclo, em aulas que provocam o encontro entre os assuntos abordados e a realidade da rotina.

Aprendizagem com significado

“Ao assistir uma aula no CIEJA Campo Limpo sobre Tarsila do Amaral, José decidiu que iria pintar um painel no muro da escola. Comprou algumas latas de tinta com as cores primárias e secundárias, sendo que as cores primárias custaram R\$ 32,00 (cada lata) e as secundárias R\$ 34,00 (cada lata).

- a) Quanto José gastou no total?
- b) Se José tivesse conhecimento sobre as categorias de cores, quanto ele teria economizado?”

A proposição acima é um típico exemplo de uma situação-problema discutida em sala de aula, cujos objetivos principais são interligar as matérias e, paralelamente, provocar o aluno a entender a conexão entre os conteúdos e o cotidiano. Essa situação-problema entrou em debate em uma aula de Ensaios Lógicos e Artísticos. Para resolvê-la, os alunos são instigados a responder uma série de perguntas implícitas, que eles mesmos precisarão perceber: quem é Tarsila do Amaral e quais as suas obras? O que são cores primárias e cores secundárias? Quantas são?

O professor de matemática, Giulio Czesar, que aplicou a situação-problema das cores em companhia da professora Edinéia Andrade, de artes, ressalta a influência do teórico norte-americano David Ausubel no seu trabalho. Ausubel acreditava que, quanto mais sabemos, mais temos capacidade de aprender. Defendia que aprender de maneira significativa é ampliar e reorganizar as ideias na mente, criando conexões que possibilitem o acesso a conteúdos novos.

Em uma aula de português e inglês, os professores aplicam uma ati-

vidade semanal, chamada Novos Conhecimentos. Dedicam alguns minutos da aula para que todos – inclusive a aluna mais velha da escola, com 91 anos – compartilhem o que de mais importante aprenderam durante a semana. Em momentos assim, os estudantes relatam as próprias experiências, como a aluna que comentou: “Fiquei impressionada com a força de vontade dos estudantes aqui da escola que são deficientes visuais”. O aprendizado da jovem nasceu da sensibilização – ela passou a se dedicar mais a suas atividades devido ao encontro com o diferente. É por meio de atividades assim que não só a realidade do aluno se conecta com a da escola, mas também suas impressões sobre o próprio espaço de aprendizagem emergem.

O ponto de partida é a inclusão

Os professores de escolas públicas brasileiras são proibidos de comer a merenda que chega à escola. Têm que levar marmitas ou comer fora, em um intervalo de poucos minutos. No CIEJA Campo Limpo, a merenda é servida a todos. Na hora das refeições, não é raro encontrar um professor e um aluno sentados à mesma mesa, batendo papo. Essa medida simples, mas com bastante significado, estimula a diversidade e a troca de ideias.

“Inclusão não é uma questão de coragem, mas de concepção do que se faz”, diz dona Êda. Ao contar que o CIEJA Campo Limpo recebe 35 alunos surdos, 18 cegos, 22 cadeirantes e muletantes e 200 deficientes intelectuais, a coordenadora ressalta que isso é apenas o reflexo de que o ponto de partida do projeto é a inclusão. Aliás, nem a dona Êda nem os professores têm discursos assépticos quanto a isso – eles falam declaradamente que trabalham com a exclusão. Mas, na fala dos membros do CIEJA Campo Limpo, tal termo possui tom crítico e não preconceituoso. Quando falam de exclusão, a coordenadora e os professores estão apenas constatando um fato: um número significativo de pessoas não é aceito em lugar nenhum.

Parte dos alunos com deficiência participa da mesma dinâmica de módulos explicada anteriormente, com os demais alunos da escola. Outra parte visita o CIEJA Campo Limpo apenas dois dias por semana, em encontros no período da tarde. Há aqueles que, como Ronildo, 24 anos,

deficiente visual desde os 5 anos devido a complicações de uma meningite, voltam quase diariamente, mesmo depois do fim do curso. Para Ronildo, a escola deixou de ser um lugar de passagem para se tornar uma sala de estar, um ponto de encontro.

Semanalmente, o professor Billy Silva, responsável por aulas com grupos de deficientes, organiza o Café Terapêutico – um encontro para pais e mães desses estudantes. Em geral, são entre 30 e 60 participantes. O professor costuma desenvolver um tema inspiracional na primeira parte do encontro. A segunda metade é dedicada à conversa dos pais entre si e também para os filhos presentes trocarem ideias, enquanto comem alguns quitutes que trouxeram. “Foi no Café Terapêutico que aprendi a falar para os outros sobre as dificuldades da minha filha”, conta uma mãe.

A atividade semanal funciona como uma formação para pais. É uma maneira de estimulá-los a dialogar e a se manter em uma constante reciclagem de ideias. A iniciativa surgiu em 2007, depois que a prefeitura aprovou o transporte adaptado para os alunos da escola. Hoje, vans buscam e levam os jovens para o CIEJA Campo Limpo. Antes do transporte gratuito, quem deixava os filhos nas escolas eram, em sua maioria, as mães. Reunidas no pátio, enquanto esperavam o fim da aula, alimentavam amizades e atividades como tricô e bordados. Quando o transporte gratuito foi liberado, os encontros acabaram. O Café Terapêutico surgiu

Os pais dos alunos com deficiência participam de encontros semanais para trocar experiências e discutir temas, como “Somos todos iguais na diferença” e “A inclusão que temos e a inclusão que queremos”



para aproximar aquelas mães novamente. A iniciativa foi reconhecida nacionalmente, em 2013, com o prêmio Construindo a Nação, uma homenagem às boas práticas em escolas.

Questionar os rumos da escola

Nas sextas-feiras, o tempo é dedicado principalmente a encontros de professores com seus colegas de área. Em quatro reuniões ao longo do dia, os educadores planejam as aulas da próxima semana. “Aqui a gente estuda tanto!”, disse uma das educadoras, destacando que não dá para chegar nas reuniões despreparada, senão a construção coletiva de ideias emperra.

Nesse dia da semana, também conversam com a coordenadora, em um momento de análise dos processos. Certo dia, um dos professores compartilhou um desconforto. Disse que a celebração do Dia da Mulher realizada pela escola, por meio de desfiles com as alunas, reproduziu estereótipos combatidos por eles mesmos na sala de aula. Questionar os rumos da escola é uma atitude estimulada no CIEJA Campo Limpo.

As reuniões acontecem entre as aulas, que duram menos tempo na sexta-feira por seguirem um roteiro diferente. Desde 2013, a sexta é também o dia da tutoria. Professores e alunos ainda estão se acostumando com a novidade, implantada pela coordenadora depois de um longo período de maturação da ideia. É um momento para que os laços entre os professores e os alunos se fortifiquem. Nesses encontros, as dificuldades da semana são trabalhadas, com apenas um professor por sala. A ideia surgiu inspirada em um aluno que se responsabilizava por ligar para os colegas que faltavam, diminuindo as ausências da sua turma e aumentando a participação. A tutoria nasceu com a intenção de aparar as arestas das relações, para que os professores conheçam os alunos mais a fundo e vice-versa.

Uma comunidade

Quando perguntamos a um dos novos alunos do CIEJA Campo Limpo, de 17 anos, qual era o sonho dele, ouvimos uma resposta nada animadora: “Não tenho nenhum sonho”. Ele estava na sua terceira sema-

na de aula. Sua resposta categórica, sem nenhum vestígio de perspectivas para o futuro, carrega uma gravidade desconfortável. Todos sabemos que a realidade às vezes é tão opressora que os sonhos são sabotados. Mas, quando a gente ouve de alguém “não tenho nenhum sonho, nenhuma pessoa que me inspire, nada”, é como receber uma pedrada em vez de uma resposta. Quando dona Êda reforça a importância do sonho na vida dos alunos, ela está se referindo à necessidade de se criar uma realidade diferente daquela que parece determinante e absoluta.

Outro estudante do CIEJA Campo Limpo, o Gustavo, 15 anos, sonha cursar a faculdade de ciências contábeis, pois se interessa por trabalhar dentro de escritórios. E os sonhos dos alunos que passam pelo CIEJA Campo Limpo não são pequenos. Inúmeros, inclusive, inclusive já se realizaram: é possível encontrar ex-alunos que se tornaram dentistas, enfermeiros, administradores de empresas, escritores, entre outras profissões.

Há poucos anos um ex-estudante do CIEJA Campo Limpo, Adão, 63 anos, começou a cursar direito na mesma faculdade em que seu neto estuda. “Lá, aprendi que aprender é tudo”, conta. Quando entrou na faculdade, o filho questionava: “Pai, como você vai ser advogado com essa idade?”. Pouco a pouco, Adão deixou de se inquietar com esse tipo de comentário: aprendeu no CIEJA Campo Limpo que o conhecimento não tem idade. Adão incentivava também os amigos a voltarem à escola, e vários deles fazem faculdade hoje em dia. Não só os professores do CIEJA Campo Limpo o marcaram, mas também “camaradas” como Alex, 30 anos, um jovem cego que conseguia identificar cada um dos alunos na sua sala apenas ouvindo uma simples palavra pronunciada. Apaixonado por direito desde jovem, Adão sempre admirou pessoas vestidas de terno e gravata. Aos 25 anos, enquanto trabalhava em um banco, ocupava o tempo do almoço em visitas a júris, observando os advogados. A sua força é o reflexo de uma certeza compartilhada na escola: é possível aprender em qualquer etapa da vida.

O engajamento incansável da coordenadora geral da escola é um pilar essencial para a sustentação da sintonia entre as relações. Por mais que dona Êda se dedique ao trabalho, é patente que ela não se apresenta como o estandarte da mudança. Ela sabe muito bem o perigo da dependência, por isso se esforça para provocar naqueles que estão ao seu redor

a autonomia, que é a sustentação dos seus próprios passos.

Os funcionários ressaltam a importância de promover a autonomia na rotina. Dizem que, por exemplo, no trato com alunos com deficiência, se esforçam ao máximo para incentivá-los a desenvolver tarefas sozinhos – como comer e ir ao banheiro. Eles cobram de si mesmos uma relação com esses alunos que não se pautem no apego, para que eles não sofram caso não encontrem mais o funcionário preferido no outro dia. Esses aprendizados são frutos do dia a dia de trabalho, a partir de acertos e erros, depois de inúmeras conversas com pais e colegas.

Depois de saber tudo isso

Adaptação e transformação

A transformação promovida pelo CIEJA Campo Limpo se baseia no acolhimento. Há uma ausência de barreiras na escola que pode surpreender os desavisados. Começando pelo portão de entrada aberto durante todo o período de aulas, passando pela ausência de câmeras, pela não existência de divisão de banheiros – não há toaletes marcados para homens e mulheres, nem mesmo especialmente para professores, mas apenas banheiros com a placa “banheiro” –, pelo lanche que não é servido por uma merendeira, mas pelos próprios alunos – que decidem quanto vão comer – até a biblioteca aberta à comunidade, incluindo o acesso a moradores de rua sem documento que têm o direito de pegar livros emprestados.

Mesmo com um convite evidente ao descobrimento de uma nova relação com o saber, a evasão de alunos do CIEJA Campo Limpo continua alta. Segundo dona Êda, cerca de 20% dos alunos desistem. O problema é reflexo de uma necessidade social: o maior motivo de desistência é a busca pela sustentação financeira. Muitos alunos que encontram empregos para garantir ou complementar o salário deixam o CIEJA Campo Limpo temporariamente ou de forma permanente – mas, atenciosos, voltam à escola para se desculpar com a coordenadora e rever os amigos.

Em um almoço na escola, enquanto provávamos um delicioso prato de feijão com arroz, acompanhado por salada de acelga com tomate e

frango refogado, a aluna Zenaide, 43 anos, sentou-se à nossa frente e, no meio de uma conversa, disse: “Sem ler, me sentia cega, no escuro”. Ao final da refeição, ela perguntou se tínhamos pego uma maçã de sobremesa. Assim que dissemos que não, pois a maçã tinha acabado na hora em que passamos pelo refeitório, ela estendeu a mão com a fruta e nos entregou. “Tome uma, pois eu peguei duas”, disse. Em certo ponto da conversa, uma pergunta simples foi feita: “O que a senhora já aprendeu no CIEJA Campo Limpo?”. A resposta resumiu a visita na escola: “Aprendi que sou capaz de despertar meus sonhos adormecidos. E não apenas isso. Também percebi que posso sonhar mais”.

Para curiosos

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

A frase da urbanista Ermínia Maricato citada pelo professor do CIEJA Campo Limpo pode ser encontrada no seguinte livro:

MARICATO, Ermínia. *Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Blog do CIEJA Campo Limpo:

<http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com>



Aprender com liberdade na

AMORIM LIMA E POLITEIA

São Paulo, Brasil

Tomar as rédeas das próprias escolhas é uma habilidade que nem os adultos aprenderam ainda, então por que seria fácil para uma criança?

GABRIELA YANEZ, EDUCADORA DA POLITEIA

“**A** minha pesquisa é sobre astronomia. Uma das perguntas que quis responder: por que o espaço continua escuro na proximidade de estrelas ou mesmo do Sol?”, conta Gabriel, de 14 anos. Em um semestre passado, um dos seus amigos pesquisou o tema dos jogos, buscando entender a evolução dos consoles. Em outra pesquisa, refinou a intersecção entre tecnologia e política: estudou o grupo de hackers Anonymous, responsáveis por atos de protesto em que sites, blogs e outros aparatos on-line governamentais e privados são invadidos.

Os alunos da escola Politeia enveredam pelos temas mais complexos, desde economia até corrida espacial, de teoria da relatividade a zumbis. Desenvolvem seus trabalhos pessoais em múltiplos formatos, seja por meio de um jogo, uma história em quadrinhos ou até uma apresentação em PowerPoint. Todos apresentam as descobertas e reflexões do trabalho individual ao final do semestre, em encontros com a presença dos pais e também abertos à comunidade.

No mesmo colégio, assembleias são organizadas semanalmente para discutir assuntos como mascar chiclete na aula ou criar uma atividade extraclasse. Trata-se de debates em que as questões de cada um podem ser expostas. Assim, as regras de convivência podem ser construídas e atualizadas.

A Politeia é uma iniciativa privada, com 18 alunos, que oferece os três ciclos de estudos do ensino fundamental (ciclo I: 1º, 2º e 3º anos; ciclo II: 4º, 5º e 6º; e ciclo III: 7º, 8º e 9º anos). Os alunos não são divididos por anos – os membros de cada ciclo estudam juntos. Ela está localizada em Perdizes, bairro da cidade de São Paulo.

A pouco mais de dez quilômetros da Politeia, encontramos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, uma



A professora Cleide Portis ressalta que as práticas criadas na Amorim Lima foram desenvolvidas em um processo coletivo

instituição pública que tem como eixo central de sua pedagogia a valorização da autonomia do aluno. Recebe quase 800 alunos diariamente, do 1º ao 9º ano, nos períodos da manhã e da tarde. Como conta o pai de dois estudantes, a instituição é um ponto de resistência social. Uma escola pública com tantos desafios e dificuldades quanto soluções baseadas em propostas democráticas. “O espaço da contradição cria coisas novas”, diz Ana Elisa Siqueira, diretora da escola, que arrancou parte das grades do prédio logo no início do processo de recriação pelo qual a Amorim passou a partir de 2003.

Tanto a Amorim quanto a Politeia são consideradas escolas democráticas, pois ambas valorizam a capacidade de escolha do aluno, seja para construir o caminho curricular das aulas, seja para elaborar e repensar as diretrizes da escola. Geralmente, escolas com abordagem democrática apresentam duas características em comum: “gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizado, sem currículos compulsórios”, reflete a pesquisadora brasileira Helena Singer, no livro *República de crianças*, uma das educadoras envolvidas com a concepção da Politeia.

O escritor russo Liev Tolstói, criador da primeira escola com práticas

democráticas de que se tem notícia – no século 19 –, dizia que escolas são “organismos vivos”, em constante mutação. Amorim e Politeia fazem jus à expressão de Tolstói. Ambas escolas são convites abertos à cocriação.

Como tudo começou

A quebra de paredes na escola pública

Ana Elisa, como diretora da Amorim desde 1996, não mediu esforços para subverter a lógica vigente. “Abrir espaços participativos na escola possibilita que as pessoas entrem com outro olhar”, conta. Antes, enquanto as portas estavam fechadas às pessoas, existia o caos da ausência, da falta de perspectivas, de um beco sem saída. Cavar territórios de participação da comunidade estimulou um caos criativo, que se estende até hoje.

Na época da festa junina, a diretora percebeu que a celebração engajou as pessoas como nenhuma outra atividade até então. A realização do evento evidenciou um pedido dos jovens, que deixaram claro, ainda antes da festa, que preferiam músicas da moda às típicas cantigas regionais. Ao discutirem esse assunto, Ana se deu conta que o apelo dos alunos demonstrava uma carência da escola em oferecer espaços para que emergissem distintas formas de expressão. A voz dos alunos foi ouvida: uma das mães, estudiosa da cultura brasileira, ajudou a criar um festival musical para que os alunos se apresentassem, realizando um projeto que reafirma a escola como espaço público onde a diversidade tem a oportunidade de emergir.

Paralelamente, um grupo de dez mães voluntárias decidiu dar suporte à escola no recreio. Na época, apenas três funcionárias se revezavam, responsáveis pela alimentação e limpeza da escola inteira. Para cada uma das mães voluntárias, a presença no intervalo significava uma oportunidade de cuidar da própria prole. “Quando as mães perceberam que os filhos se incomodavam com a presença delas, nasceu uma discussão sobre como poderiam colaborar mais fortemente com o coletivo. A questão que se impôs: como cuidar dos filhos das outras mães?”, lembra Ana Elisa.

A mudança de pensamento é concreta e palpável: a mãe preocupada com a educação do seu filho passa a se interessar pela educação das

crianças e jovens que estão ao redor. “Aquilo que o pai mais diligente e sensato deseja para o seu próprio filho, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças que crescem no seu seio”, refletiu o educador John Dewey em seu livro *A escola e a sociedade*. E a frase de Dewey lida com a tensão permanente entre os caracteres público e privado, destacando o comportamento daqueles que passam a valorizar o que é de todos em vez de buscar apenas o que se restringe só a alguns.

Enquanto as mães se questionavam sobre seu papel na escola, Ana Elisa realizou outras mudanças. A onipresença do cinza nas paredes foi substituída por diversas cores e azulejos com desenhos. “Pensam que a violência existe só quando um bate no outro? Há também a violência simbólica, que aparece na cor da escola, por exemplo”, comenta a diretora.

Os incômodos não se restringiam ao cinza pálido. Uma cena quase diária atormentava a diretora: durante os intervalos, crianças se penduravam nos ferros de grades para brincar, com gritos estridentes. Assim, arrancar as barras de metal se tornou o objetivo seguinte. “Ana, ainda bem que a senhora tirou as grades, porque a gente não é nem louco nem bandido para ficar preso”, disse uma aluna. “Quem disse que as pessoas não percebem os mecanismos de poder que tecem diariamente as suas humanidades?”, questiona a diretora. Em outra iniciativa, um dos corredores da escola, que era sitiado apenas por lixo, transformou-se novamente em lugar de passagem após um mutirão de limpeza.

As reuniões do conselho escolar acabavam à meia-noite, tantas eram as pautas. Criaram uma comissão de pais e educadores para concentrar esforços na resolução de problemas urgentes.

Quatro paredes foram arrancadas para que dois extensos salões se formassem a partir de seis salas convencionais. No lugar das aulas expositivas, criaram oficinas sobre temas como português e matemática, sendo o resto do tempo ocupado com pesquisas, a partir de temas que os alunos escolhem em um roteiro de pesquisa recheado de assuntos.

Nos salões, os professores respondem às perguntas, à medida que são solicitados. Divididos em grupos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma atitude coletiva. “O grupo existe para que todos percebam as responsabilidades que compartilham. Vejo muita gente dizendo que trabalha em grupo e ao mesmo tempo reclama que os membros da

sua equipe não fazem nada ou contribuem pouco. Aprender a trabalhar em grupo é perceber que você também se responsabiliza por aquele que não faz nada, que você pode influenciá-lo”, comenta Ana. A autonomia de cada um é lapidada no encontro com os outros. Às quintas-feiras, os alunos dividem-se em grupos de dez para encontrar tutores responsáveis por acompanhar o ritmo do seu desenvolvimento. O papel dos professores-tutores é compartilhar leituras e referências relevantes, conversar sobre problemas e revitalizar a curiosidade dos seus pupilos. O tutor acompanha os alunos por anos seguidos, cultivando uma relação próxima.

“A mudança foi difícil para muitas pessoas”, frisa Midori Hayakawa, assistente de direção da escola. Ela entrou na Amorim em 1990, ainda como professora, época em que nenhuma alteração no plano da escola havia sido cogitada. “Não existiam cores nem jardim. Não existia quadra coberta, rampa, balanço, biblioteca, sala de artes”, conta. O que foi mais complicado na mudança? “Dizer para um aluno ‘eu não sei responder o que você está me perguntando. Você pode me dar um tempo, que procurarei saber e voltarei a falar contigo?’. Isso foi duro, muito difícil”. Para Midori, o mais espinhoso está ligado a uma virada de perspectiva: o professor não precisa demonstrar que é o mais completo sábio,

Pais e educadores organizam mensalmente um bazar na Amorim Lima, no qual vendem produtos usados e doados, investindo a verba arrecadada em reparos na escola



pois nenhum educador sabe tudo. Ao quebrar as paredes físicas, a Amorim Lima aproximou educadores e alunos, compartilhando o papel de aprendizes.

“A Ana sempre diz: ‘Desestabilizar para avançar’. É algo desafiador”, completa Midori. E quando um sistema é desestabilizado, isso não quer dizer que, em seguida, já volte à estabilidade. Até hoje, a Amorim é uma escola repleta de contrastes. Enquanto uma parte dos estudantes elogia a escola com mil adjetivos – como a ex-aluna e atual estudante de direito Beatriz, 19 anos, que ressalta: “Ninguém precisa pagar para ter uma boa educação” – outra parte, incluindo tanto estudantes quanto educadores, sente-se menos desafiada pela proposta, ainda não identificando o potencial da autonomia que é estimulada.

Elencar só os pontos positivos ou negativos seria um caminho maniqueísta, reduziria o trabalho realizado na escola e esconderia o fato que mais merece destaque: as escolas públicas podem exercer a autonomia que está prevista na lei e repensar seus formatos, mas precisam aceitar que a mudança implica novos desafios e traz novas perguntas. E, claro, novos processos esticam os horizontes das pessoas e, como geram impactos diferentes em cada um, demandam tempo para que sejam digeridos e apreendidos.

Em uma conversa com o educador José Pacheco, criador da Escola da Ponte, em Portugal – que serviu de inspiração à Amorim Lima –, e mentor do Projeto Âncora, em São Paulo, abordamos exatamente o assunto da mudança. Chegamos a perguntar o seguinte:

“Em uma entrevista sobre a Ponte, o senhor falou sobre o ‘lado feio’ do processo de desenvolvimento dessa escola, o lado da miséria humana que também a constituiu. Faz parte do processo de mudança entrar em contato com um lado obscuro do ser humano?”

Sua resposta partiu de referências linguísticas e poéticas:

“Mudança’, na linguagem ideográfica oriental, é a mistura de dois ideogramas: ‘oportunidade’ e ‘sofrimento’. E também o poeta português Fernando Pessoa já dizia que ‘quem quiser passar além do Bojador / terá de passar além da dor.’”

Ou seja, Pacheco reafirmou a importância de que os desafios sejam reconhecidos como parte inevitável dos processos de mudança.

“Legitimar o conflito é essencial”, nos disse a professora Lia Diskin, fundadora do Instituto Palas Athena, uma organização de cursos e iniciativas de impacto social em São Paulo. A pluralidade de pensamento instiga tensões, que só serão resolvidas quando realmente ouvidas, respeitadas e debatidas.

A criação de um acampamento permanente

A história da Politeia começa em um momento de despedida. Devido a discordâncias sobre questões internas, educadores e pais saíram da Escola Lumiar, no bairro da Bela Vista, em São Paulo. Criada pelo empresário Ricardo Semler, a Lumiar foi a primeira escola privada brasileira democrática, fundada em 2003.

A cisão não se deu conflituosamente, tanto que os educadores e pais que deixaram a escola em 2006 até hoje reconhecem o pioneirismo da Lumiar e a elogiam. Após se despedir da iniciativa de Semler, a trupe de educadores e pais decidiu fundar uma proposta semelhante.

Enquanto pensava nesse projeto, Carolina Sumiê – que viria a ser a diretora da Politeia – encontrou trabalho na Teia Multicultural, uma instituição de ensino infantil e fundamental cujo eixo principal é a arte. A Teia acabou servindo como incubadora para o projeto da nova escola, que ganhou o nome de Politeia. Na época, a Teia não oferecia o ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. Então a nova escola nasceu para suprir essa lacuna. Hoje em dia, ambas atuam independentemente, e a Politeia já recebe alunos de quaisquer anos do ensino fundamental.

O primeiro grupo de estudantes surgiu em 2009, com seis crianças vindas diretamente da Teia. Um dos pais que participaram da fundação da iniciativa nova, o consultor de sustentabilidade Celso Sekiguchi, conta que “a Politeia é um acampamento permanente”, um lugar em que se aprende com a diferença.

Um terço dos estudantes tem algum tipo de deficiência, como a aluna Luiza, 20 anos, que possui deficiência mental e cursa o ciclo III. “O Joaquim fala a língua de sinais. Ele é legal”, conta Pedro, 5 anos, quando sua mãe Solange pergunta como é a relação com seus amigos na escola. Por mais que, em certos momentos, questões sem resposta acometessem

Celso, como “o Cauê, meu filho, aprende mais ao ajudar outras crianças ou não?”, a sua satisfação em relação à Politeia é visível no seu esforço de divulgar a proposta onde quer que esteja.

Nem todos os pais se acostumam com as proposições democráticas. Voltamos às contradições novamente: parte das famílias que colocam seus filhos em escolas com práticas disruptivas se esquece de redefinir seu próprio comportamento diante de algum conflito.

Por exemplo, na primeira conversa com uma educadora da Politeia, uma mãe disse: “A convivência social é muito importante para a minha filha. Quero que ela brinque com outras crianças. A vida inteira ela foi menosprezada pelos amiguinhos”. A jovem já havia sido diagnosticada com transtorno obsessivo-compulsivo, e tomava remédios fortes. Já na Politeia, brincando de pega-pega, a adolescente caiu e torceu o joelho. A educadora ligou para a mãe: “Levaremos sua filha ao hospital”. “Ah, ela não podia correr!”, respondeu a mãe. De pronto, a educadora replicou: “A minha mãe me ensinou que a gente deve ter cuidado com o que quer. Você sempre almejou que sua filha tivesse amigos e brincasse. Quem brinca, uma hora cai. O risco é inevitável”.

O comportamento contraditório foi tema das reflexões de Tolstói, como afirma em uma carta disponível no livro *Os últimos dias*, indicado por Yvan Dourado, um dos educadores da Politeia. “Por mais que expliquemos à criança as palavras ‘liberdade’ e ‘fraternidade’, as pessoas e a maneira como elas vivem, desde que se levantam até a hora do jantar, lhe provarão o contrário”, escreve o escritor russo.

Se algumas mães demoram para se acostumar com a prática da liberdade, outras aprendem, pouco a pouco, a lidar com os imprevistos. “Estou feliz porque meu filho está na escola que escolhi. Escolher não é algo que fiz só no dia que matriculei. É uma coisa que faço todos os dias quando mando meu filho para a escola”, conta Lilian Kelian, mãe de Pedro, 6 anos. Quando ele chega com a roupa suja, ela se lembra: “Quem escolheu esta escola em que os alunos são livres para brincar fui eu mesma. Preciso arcar com as consequências”.

As práticas

Cães, gatos, corrida espacial e quadrinhos

“Aqui, a construção de conhecimento é aberta”, disse Yvan, na abertura de um encontro. Os estudantes da Politeia preparavam-se para compartilhar os percursos de suas pesquisas com uma plateia de 20 pessoas, formada essencialmente por pais. O primeiro tema da noite – economia – foi apresentado por Henrique, 13 anos. A pergunta que pautou sua jornada de pesquisador: “Como se constrói a riqueza?”. Falou sobre déficit, superávit, inflação, crise econômica. Quando terminou a explanação, Celso, pai do Cauê, perguntou a Henrique: “O que o atrai no tema da economia?”. “Quero entender o porquê da roubalheira na política”, respondeu.

Em seguida, houve uma apresentação sobre a teoria da relatividade. Ela foi feita por Fabio, 12 anos, interessado em entender por que dizem que Einstein era inteligente. Quando o estudante decidiu pesquisar a teoria da relatividade, a orientadora Tassiana Carvalho se deu conta: “As pessoas não estão preocupadas com crianças que querem entender a teoria da relatividade, é difícil encontrar materiais que expliquem o assunto para leigos”.

“Realizamos uma banca de qualificação no meio da pesquisa: chamamos pessoas das áreas estudadas pelos alunos para dar sugestões”, explica Carol. “Os temas vão se tornando mais complexos à medida que o tempo passa”, destaca Yvan. Na hora de fazer sua primeira pesquisa individual, a jovem Joyce, 13 anos, nem hesitou na decisão do tema: cães e gatos abandonados. Apresentou um agregado de fotos de cachorrinhos e gatinhos coladas em cartazes. No semestre seguinte, a discussão evoluiu, surgindo questões como: quais leis protegem os animais? Como cuidar de um animal? Para se aprofundar, Joyce saiu a campo e visitou uma creche canina nos arredores da escola. Também entrevistou uma veterinária, por meio da qual descobriu que alguns cuidados com bichinhos de estimação são exageros por parte dos donos.

Esse segundo trabalho de Joyce abordou o tema dos maus-tratos a animais. Paralelamente, em ciências naturais, os alunos estudavam conflitos do século 20, sendo um dos temas a corrida espacial. Atenta

às aulas, Joyce chocou-se quando descobriu que o primeiro ser vivo enviado à órbita da Terra foi uma cadela chamada Laika. E pior: o animal morreu na experiência. O fato histórico a influenciou a mudar o rumo do próprio olhar: após a pesquisa sobre maus-tratos, escolheu como tema a corrida espacial. As palavras em jogo passaram a ser conceitos como capitalismo e socialismo. Em busca de informações, de hyperlink em hyperlink, Joyce começou a ler tirinhas da Mafalda. Apaixonada pelo humor crítico da personagem argentina, decidiu pesquisá-la no semestre posterior. Ou seja, “animais fofinhos” a levaram ao espaço e, depois, à obra do quadrinista argentino Quino. Seus interesses mais genuínos, descobertos com a ajuda de um orientador, instigaram aprendizados diretamente conectados com a sua curiosidade.

“Ainda é um tabu dizer que a criança não precisa aprender determinada coisa em uma determinada faixa etária. As pessoas têm uma barreira quando você diz: ‘O professor não sabe o que vai dar neste semestre’. A maneira como lidamos com o conhecimento, que é construído em conjunto com o aluno, é a nossa maior conquista”, afirma Yvan.

É a partir dos temas individuais, escolhidos pelos alunos, que os professores planejam os conteúdos a serem compartilhados nas aulas de ciências naturais e português, por exemplo. A partir das linhas de pesquisa de cada aluno, apreende-se um projeto coletivo para o semestre, um pano de fundo geral, chamado Trilha Educativa.

Quando se estabelece a questão central, como “quem inventa os heróis?” ou “como se constitui o tempo?”, o desafio dos professores é traçar pontos de conexão entre o questionamento e suas áreas. Mas essa regra não se torna um martírio para os educadores, até porque não se aplica a todo instante. “Não vemos como uma obrigatoriedade que tudo dialogue com o tema do semestre”, aponta a diretora, deixando claro que matérias como matemática e espanhol nem sempre se relacionam diretamente com a Trilha Educativa.

Plenário mirim

Em uma típica semana de um aluno da Politeia, há espaço para uma infinidade de momentos: projetos pessoais; grupos de estudos e apri-

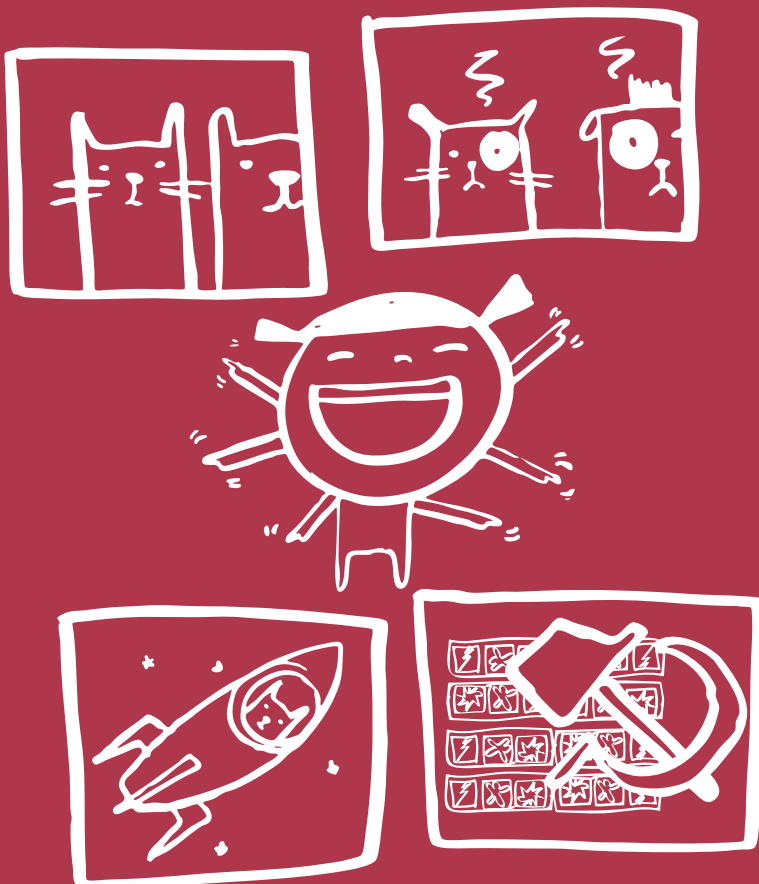
Nas assembleias, os alunos da Politeia têm a oportunidade de colocar em discussão as regras da escola



ramento (GEAs) – com temas tão variados quanto xadrez, Egito Antigo e histórias de terror; visitas a parques, planetários, museus, cinemas etc.; fóruns de resolução de conflitos, nos quais os problemas mais graves são discutidos; aulas de matérias como teatro, matemática e ciências naturais; reuniões de planejamento coletivo das aulas; e assembleias, tão importantes quanto os outros momentos, realizadas com o intuito de deliberar sobre assuntos da escola.

Em um desses encontros, alunos propuseram uma atividade: passar uma noite na escola. A aceitação da ideia seguiu-se de uma semana inteira sem que eles movessem uma palha para a concretização da proposta. “O que vocês comerão à noite? Quem comprará a comida? Quem dará o dinheiro?”, perguntou Yvan. Quando o educador apontou a falta de planejamento do grupo, os jovens caíram na realidade. Interessados em colocar em prática o que propuseram, dividiram-se em comissões para organizar os detalhes. Assim como a decisão é compartilhada, a responsabilidade também é. Se os alunos não se apropriam das decisões tomadas, as deliberações perdem valor. E, desde então, os alunos passaram a repetir essa atividade semestre a semestre.

Quando os alunos do ciclo I entraram na Politeia, três anos após sua fundação, eles trouxeram novo fôlego e mais movimento, o que aumen-



DE HYPERLINK EM HYPERLINK

Os alunos da Politeia desenvolvem projetos semestrais cujos temas surgem de seus interesses e paixões. Joyce, 13 anos, começou estudando cães e gatos abandonados e isso levou-a ao tema dos maus-tratos aos animais, pesquisa desenvolvida no semestre seguinte. Descobriu a história da cadela Laika, que morreu ao ser enviada ao espaço, encontrando assim seu tema de estudo posterior: corrida espacial. Deparou-se com conceitos como capitalismo e socialismo e, ao tentar entendê-los, pesquisou diversas fontes até encontrar um novo assunto de interesse: os quadrinhos da Mafalda e seu humor ácido sobre temas políticos.

tou a agitação pelo espaço. O corre-corre incomodou alguns alunos, devido a esbarrões inesperados na entrada de um dos corredores. A questão foi levada à assembleia: pode ou não pode correr no corredor?. “E se quem correr dentro da escola for proibido de visitar o Parque da Água Branca?”, disse um dos alunos. “Isso não vale, porque no parque dá para correr bastante. Não poder correr no parque é um exagero”, refletiram. “E se proibirmos quem correr no corredor de ir para a biblioteca?”, veio outra sugestão. “Não, isso não é coerente. O corredor não tem nada a ver com a biblioteca.” “Quem correr no corredor poderia perder o direito de passar pelo corredor, tendo que dar uma enorme volta para acessar o outro lado”, disse um aluno. “E em dia de chuva? Em dia de chuva não dá para dar a volta por fora, senão a gente se molha.” “Então a regra não vale em dia de chuva,oras”, comentaram.

A última proposta foi acatada: qualquer um que fosse visto correndo no corredor por três vezes seguidas ganharia um cartão vermelho e a proibição de passar por aquela via pelo período de cinco dias – após uma corrida, o aluno recebia uma advertência verbal, para que lembrasse a regra; após duas, um cartão amarelo; três era o limite.

“Depois de três semanas, ninguém estava respeitando os cartões vermelhos. Como cinco dias é uma eternidade para uma criança de 5 anos, decidiram que a penalidade não comprometeria mais do que dois dias”, conta Carol. É no exercício da democracia que os alunos aprendem a ser responsáveis, constroem os próprios limites com a ajuda dos educadores. “O limite não é imposto, é dado pelo próprio coletivo. É a assembleia que diz o que pode e o que não pode”, completa a diretora.

“O limite é estruturante. Gosto da visão do limite como uma demonstração de amor pelo outro. É a partir do limite que se convive”, diz a educadora Gabriela Yanez. A partir do estabelecimento coletivo de limites, os estudantes desenvolvem uma postura ativa diante da regra, trazem à tona suas vontades e dilemas pessoais para a esfera pública. Nos relatórios das assembleias, é possível ler anotações como: “Carol quer saber quando terá a caça ao tesouro no bairro”. Na linha abaixo, uma proposta: “Isa sugeriu fazermos uma banda caipira”.

Como afirma Edgard Morin, no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, “a democracia supõe e nutre a diversidade dos in-

teresses”. Cada vez mais as crianças da Politeia se sentem confortáveis em compartilhar o que querem e sentem, acelerando a transformação da escola por meio das tantas vontades que vêm à tona. “Todo dia estamos repensando qual é o papel da escola. Caímos mais em dúvidas e conflitos do que em certezas”, relata Yvan. Enquanto o educador desconstrói seu papel de autoridade hierárquica, o aluno deixa de lado a postura de simples receptor de informações.

O encontro entre a escola e os pais

Na Politeia, as pesquisas representam o pontapé inicial dos estudos. Na Amorim Lima, encontramos como essência do dia a dia os roteiros de pesquisa, realizados em salões nos quais os alunos se distribuem em grupos de cinco integrantes.

No caderno de pesquisa do 8º ano da Amorim Lima, os sete roteiros apresentados são: comunicação e memória, consumismo, digestão, o poema e o tempo, respiração, ritmos da vida e energia, e sangue e excreção. Em cada um dos roteiros, há uma série de objetivos a cumprir, como “conhecer um exemplo de epopeia” ou “entender a importância da saliva e dos dentes na digestão”, com indicações de textos e tarefas diversas.

Os alunos escolhem por onde começar. Mais da metade do tempo na escola é dedicado aos roteiros - é um estímulo perene à pesquisa. Para alguns alunos, é difícil se adaptar à proposta, pois ela exige um exercício consciente e ativo da capacidade de escolha. Para outros, a hora do salão é o ponto alto da escola, um momento de exercício de liberdade de escolha que lapida a autonomia. Afinal, os alunos não precisam se prender ao que está no roteiro. Há quem decida criar grupos de estudos sobre certos temas, quem invente atividades a partir do que é sugerido.

“O bom desta escola é que sempre tem novidades”, conta Sofia, 11 anos. Além do tempo no salão, os alunos frequentam oficinas de artes, matemática, português, educação física, latim, grego, violão, trabalho de conclusão de curso (TCC), entre outras. O latim e o grego, por exemplo, entraram recentemente na rotina do 4º e 5º anos, por meio de uma parceria com a Universidade de São Paulo (USP). As novidades mencionadas por Sofia dizem respeito às aproximações que a escola constrói com

diversos atores sociais, de universidades a organizações não governamentais, de empresas a pessoas físicas.

Em pleno sábado de manhã, encontramos na Amorim Lima o senhor Alcides de Lima, um mestre de capoeira que desenvolve oficinas para crianças, adolescentes e pais. Os participantes escrevem as letras de músicas da capoeira, leem textos de literatura e criam versos, desenvolvendo um olhar poético sobre essa arte. “As escolas não entendem a cultura tradicional. Já está na hora de a cultura tradicional ter o mesmo peso da acadêmica”, diz mestre Alcides, que é também professor da USP e fundador do Centro de Estudos e Aplicação de Capoeira (Ceaca). Um dos resultados das oficinas o livro *Cultura e educação*, lançado na própria escola. “A capoeira é um disparador para entender a nossa cultura”, ressalta Alcides.

Dias antes, presenciamos uma reunião entre cinco mulheres no refeitório da escola. Esse encontro simboliza uma das principais características da Amorim Lima: a parceria com os pais. Sentamos ao lado delas, sem saber que se tratava de uma reunião da comissão de alimentação. Elas estavam provando a merenda da escola para verificar a qualidade. Discutiam quais os pontos positivos e negativos da refeição, que naquele dia era composta por arroz, feijão, purê de batatas e carne de soja, servida às 9h30. Não gostaram muito da carne de soja e achavam que, por ser um almoço, devia ser servido mais tarde. “A diretora disse que há possibilidade de mudar o horário do lanche. Então, minhas amigas, insistam”, disse uma mãe a suas parceiras voluntárias. O grupo tem dois anos e nasceu com a motivação de diminuir o desperdício de alimentos na escola. “A gente já pensou em algumas ações, como passar um filme sobre obesidade infantil para os pais”, disse uma das mães.

Há comissão para alimentação, festas, formatura, entre outras. O grupo de trabalho que se dedica ao tema da autonomia da escola, por exemplo, existe para discutir as diferentes modalidades de autonomia previstas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que rege a educação no Brasil – autonomia pedagógica, administrativa e financeira. “As autonomias estão interligadas, precisamos distinguir o que é cada uma”, refletiu o pai Ederon Marques no início de uma reunião da comissão. “Por que a escola quer ser autônoma? Precisamos nos questionar profundamente

sobre nossos objetivos. É para criar um estudante autônomo?”, interrogou uma educadora. “Até aonde a gente *pode* ir? Até aonde a gente *quer* ir?”, completou Cleide Portis, outra professora, que trabalha na Amorim Lima desde a época inicial das mudanças no projeto. “Em uma rede de escolas, não precisa ser todo mundo igual”, reflete Ana Elisa.

“Nossa escola se inspirou na Escola da Ponte, mas não havia receita pronta. O que existe hoje foi construído a partir do que acontece aqui”, ressalta Cleide. Cada comissão acontece com uma periodicidade particular, ora com um número maior de participantes, ora em grupos menores. A conversa sobre a autonomia, por exemplo, envolveu dez pessoas.

Se nas comissões todos podem ser ouvidos, nos encontros de mediação de conflitos – organizados mensalmente –, todos podem ser mediadores. O mote deste outro grupo é incentivar diálogos produtivos, trazer problemas da escola para discussões. É quase como um curso de formação para pais, para que eles se percebam aprendizes também. “Os encontros de mediação promovem mais um momento na escola no qual todos são convidados a se escutar”, ressalta Ana Lucia Catão, profissional da área de mediação de conflitos responsável por esse projeto.

No dia em que participamos da roda de mediação, a discussão girava em torno das dificuldades para desenvolver o diálogo no grupo de trabalho focado no tema da autonomia da escola. Como certos participantes emperravam o fluxo da conversa, o desafio era abordar o assunto por outros olhares, buscar um ponto em comum que os unisse. Uma das perguntas em pauta nos marcou: “A escola existe para o professor, para o aluno ou para a sociedade?”.

Depois de saber tudo isso

A descoberta

Depois de conhecer duas escolas com abordagens democráticas, gostaríamos de levar a discussão para uma questão prática: se outras escolas públicas brasileiras quiserem repensar seus projetos pedagógicos, como fez a Amorim Lima, e replicar práticas como a Trilha Educativa da

Politeia, elas continuariam inseridas dentro do sistema formal. Um dos pontos-chave a ser entendido é que os limites da educação brasileira, oficializados na LDB, são mais amplos do que se imagina.

A lei dá autonomia para que as escolas experimentem processos mais significativos para as suas realidades, com liberdade para que outros formatos sejam colocados em prática. Separamos dois artigos da LDB que ilustram o potencial de inovação a ser explorado:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

“De acordo com suas peculiaridades” é uma expressão sutil, porém valiosa. A lei possibilita que as escolas sejam planejadas de acordo com suas demandas locais, que não é obrigatório seguir um modelo único e massificado. Ou seja, qualquer escola pública tem abertura para criar um projeto pedagógico diferente. “Existem enormes possibilidades de mudança que as escolas podem colocar em prática agora”, ressalta Ana Elisa. Em entrevista ao jornal *O Estado de S. Paulo*, o educador José Pacheco chegou a provocar as pessoas sobre o assunto: “Quem tem medo da autonomia dos colégios?”. Para Pacheco, quando uma escola exerce sua autonomia, a educação se torna mais barata e a pedagogia se sobrepõe à burocracia.

Em conversa com ex-alunas da Amorim, que hoje estudam rádio e TV, educomunicação e direito, ouvimos uma defesa enfática: “Temos orgulho de dizer que viemos de uma escola pública”. Mesmo depois de anos sem provas, elas se acostumaram com a dinâmica de avaliações

quando seguiram para outras escolas no ensino médio e, agora, na faculdade. Claro que nem todos se adaptam tão rápido, cada um tem um perfil. O que há de mais substancial nessas abordagens democráticas reside ainda em um questionamento maior: “Quem disse que é preciso se adaptar ao mundo que está aí? Precisamos de pessoas dispostas a construir o novo”, lembra a educadora Helena.

Em meio a tantos desafios, Ana Elisa compartilha o grande achado da sua carreira: “A maior descoberta é caminhar com o outro”. Um achado que envolve tanto o contato com as contradições que cada um carrega quanto o frescor e a energia da liberdade compartilhada.

Para curiosos

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água. 2002.

LIMA, Mestre Alcides de (org.). *Capoeira & educação: coletânea de estudos e práticas*. São Paulo: CEACA, 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec, 1997.

TOLSTÓI, Liev. *Os últimos dias*. São Paulo: Penguin & Companhia, 2009.

TOLSTÓI, Liev. *Obras pedagógicas*. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

Entrevista “O lado obscuro da ponte”, realizada com José Pacheco e publicada no dia 7 de março de 2011. É nesta entrevista que o Pacheco fala sobre “o lado da miséria humana que também fez a [Escola da] Ponte”.
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb0703201101.htm>

Blog da Amorim Lima: <http://amorimlima.org.br>

Projeto do mestre Alcides de Lima na Amorim Lima:

<http://projetoafrofuturismo.blogspot.com.br/>

Site da Escola da Ponte: <http://www.escoladaponte.pt>

Site da Politeia: <http://escolapoliteia.com.br>



Aprender com a cultura no

CPCD

Minas Gerais, Brasil

A educação só acontece no plural.
TIÃO ROCHA, EDUCADOR E FUNDADOR DO CPDC

A animação das crianças diante da mesa com ovos, polvilho, óleo, água e vasilhas se expressa no olhar agitado e no sorriso solto. Embaixo de um pé de manga, sentadas em banquinhos azuis, 15 crianças e duas educadoras conversam, ansiosas pelo início da biscoitada. Todos estão prontos para preparar um biscoito especial, com nome e sobrenome: biscoito escrito. Quem inventou a receita? Não se sabe exatamente. É uma tradição da região, levada para dentro do espaço de aprendizagem de uma não escola chamada Ser Criança, que recebe meninos e meninas de 6 a 16 anos.

A massa se encorpa à medida que as crianças remexem os ingredientes com as pequenas mãos. A maioria tem de 10 a 12 anos. Há também participantes como Thaleson, 14 anos, que é de outro grupo mas não quis perder o banquete dos biscoitos em forma de letras.

Já no ponto, a massa é colocada dentro de um saquinho plástico, com um pequeno furo na extremidade. O suporte improvisado funciona como uma “caneta de biscoito”: os alunos escrevem seus nomes com o fio de massa, direto na forma untada. Cícero, Ana, Emílio, Liza, Beatriz. Cada um escreve à sua maneira. “Quero escrever mais, pode?”, dizem em coro. “Pode, claro!”, responde a educadora.

Os alunos com nome maior riem com ainda mais entusiasmo, brincando com os colegas ao dizer que comeriam mais biscoitos. De repente, a educadora escreve uma conta na bandeja: “5 x 3”. “Quem sabe?”, pergunta. Do outro lado, uma das crianças grita: “Deixa que eu escrevo a resposta! Ah, e posso escrever outra conta também?”.

A biscoitada é um dos momentos mais esperados do Ser Criança, um projeto educativo de contraturno que oferece atividades para crianças no período em que elas não estão na escola regular. O Ser Criança é re-



Os participantes do Ser Criança, um dos projetos do CPCD, adotaram uma rua com a intenção de desenvolver ações de revitalização, desde plantar árvores frutíferas até pintar paredes com uma tinta feita de terra

alizado em Araçuaí, cidade do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, criado pelo Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), uma ONG que nasceu em 1984, em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais.

O Centro foi fundado pelo educador, antropólogo e folclorista Tião Rocha, que buscava responder a suas inquietações mais profundas. Ele considera o CPCD como uma “organização de aprendizagem”. Hoje, o centro é presidido por Tião, e conta com uma equipe de 86 pessoas, que realiza inúmeros projetos ao mesmo tempo voltados a crianças, jovens e adultos, com foco no desenvolvimento de comunidades.

O CPCD é o núcleo de um movimento que já se desenvolve para além desta organização, pois o maior desafio que os educadores colocam diante de si mesmos é germinar ações que continuem a existir sem a necessidade da presença deles. Neste capítulo, comentaremos cinco projetos: Sementinha, Ser Criança, Caminho das Águas, Sítio Maravilha e a cooperativa Dedo de Gente.

Todas as ações estão interconectadas. No CPCD não são criados projetos de curta duração, e as ações desenvolvidas abarcam cidades inteiras. As iniciativas se espalharam por vários estados (Minas Gerais, São Paulo, Maranhão, Amazonas) e países (Peru, Moçambique, Angola e Guiné-Bissau). Na nossa jornada, visitamos uma cidade onde os projetos do CPCD acontecem a todo vapor: Araçuaí, eternizada na literatu-

ra de Guimarães Rosa no episódio em que o personagem Riobaldo, da obra *Grande Sertão: Veredas*, traz dali uma safira à sua amada Diadorim.

As pessoas que moram no Vale do Jequitinhonha estão reinventando o olhar sobre a região. Quem sabe, nos próximos anos, passaremos a conhecer essa parte do norte de Minas Gerais como o “Vale do Empodimento”, para usar uma palavra bastante repetida por Tião. O neologismo “empodimento” foi inventado por moradores da região, como uma variação do termo “empoderamento”, para significar o processo pelo qual passam: pouco a pouco, eles percebem o poder de articulação e transformação que, juntos, têm.

Como tudo começou

Um Guimarães Rosa da educação

O hábito de usar chapéu-panamá é marca de Tião, que adquiriu essa mania quando um amigo disse a ele que quem anda com chapéu demonstra que tem juízo, não se esquece da cabeça. Ele nos recebeu pela manhã no escritório do CPDC, em Belo Horizonte. Em uma conversa de quase três horas, apenas interrompida para um café com pães de queijo, Tião provou que é, além de um educador apaixonado pelo ser humano, um ótimo contador de histórias. É o Guimarães Rosa da educação brasileira: brinca com a linguagem tal como o escritor mineiro, com um discurso salpicado por neologismos como “paulofreirar” (colocar em prática as ideias do educador brasileiro Paulo Freire) e “livrômetro” (medidor da quantidade de livros lidos).

Em nossa pesquisa prévia, lemos e assistimos a vídeos com a maior parte dos casos que ele contou durante a entrevista. Mas isso não tornou as histórias menos interessantes, pois Tião consegue soprar vida às narrativas que conta e aos neologismos que menciona. Em conversa com um dos membros do CPDC, discutimos como o papel do líder pode demandar que as histórias mais potentes sejam repetidas tantas vezes quanto for possível, para que a essência do projeto não se perca, para que a conexão entre o brilho dos olhos e o porquê de os olhos estarem brilhando esteja clara.

A história do biscoito escrevido é uma dessas narrativas sempre lembradas. No início do projeto, Tião andava de casa em casa com uma pergunta: “O que você sabe fazer para nos ajudar a acabar com o analfabetismo dos meninos?”. As primeiras respostas não variavam tanto: “Não sei nada não, sou fraquinho, também sou analfabeto”. Tião instigava as pessoas: “Não sabem nada, mesmo?”. Ainda intimidada, uma senhora travou o seguinte diálogo:

“Ah, Tião, a única coisa que sei fazer, que o povo gosta muito, é biscoito. Biscoito de polvilho. A gente desenha caraminholas nas formas.”

“Fica bom?”

“Sim, uma delícia!”

“Então, a senhora podia dar uma aula sobre isso!”

Na hora de ir embora, Tião perguntou:

“Minha senhora, qual é mesmo o nome do biscoito?”

“A gente chama aqui de biscoito escrevido!”

“Em vez de fazer caraminhola, a gente pode escrever letras?”

Claro que podia, então chamaram a meninada e fixaram uma regra: só comeria biscoito quem escrevesse o nome. Um dia, um garoto ficou emburrado depois da biscoitada, encostado no canto.

“Por que você tá triste, menino?”, questionou Tião.

“Meu nome é José. E ele ali se chama Washington.”

“Se quer comer mais biscoito, escreve o nome completo, menino! O nome da mãe, do papagaio!”

Chegando de mansinho nas casas, pedindo licença e perguntando os saberes tradicionais, Tião exercitava um dos seus aprendizados mais preciosos: a diferença entre professor e educador. “Professor é aquele que ensina, educador é aquele que aprende”, comenta Tião. Que aprende com a comunidade local. Que aprende com o aluno.

O caminho até esse *insight* não foi fácil – aliás, em vez de *insight*, Tião diz que em Minas Gerais se tem “clarão”. Em sua época de estudante, esse clarão ainda nem passava pela sua cabeça. A verdade é que seus professores nem o ouviam direito. Quando criança, uma educadora o marcou exatamente por resistir a aprender com ele. Era o primeiro dia de aula, e o futuro “educador-aprendiz” tinha 7 anos. A mestra pegou um livro e começou:

“Era uma vez, em um país muito distante, um rei e uma rainha...”

Tião levantou a mão, entusiasmado:

“Tenho uma tia que é rainha!”

A professora continuou, o pequeno Tião levantou a mão de novo, repetiu a menção à tia.

“Fica quieto, isso é história da carochinha, não existe, é mentirinha”, esbravejou a professora.

Na terceira vez, o garoto foi parar na sala da diretora.

“Quer ir embora? Quer ser expulso? Quer que eu chame sua mãe?”, ameaçou a autoridade escolar.

Quando Tião voltou, ficou mudinho. No ensino médio, em uma aula sobre reis, levantou a mão e disse novamente: “Tenho uma tia que é rainha”. Uma resposta ríspida o fez calar suas intervenções naquela aula. Entrou na faculdade de história, e então, no último ano, contou para um professor:

“Vim para cá com a intenção de estudar a história da minha tia rainha. Em quatro anos, li narrativas de tudo quanto é rei e rainha de todos os cantos do mundo, mas ainda não encontrei minha tia.”

“Tião, você veio para o curso errado. Você devia ter estudado antropologia, respondeu o mestre.”

O conselho foi seguido, o jovem se formou em história e depois em antropologia, com especialização em cultura popular. Encontrou sua tia nos anais da tradição, confirmou sua identidade como dama da realeza.

As crianças do CPDC aperfeiçoam a leitura e a escrita fazendo biscoitos em forma de letras



Ele era sobrinho da rainha Perpétua do Congado, uma monarca das comemorações da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário.

As práticas

Educação itinerante

A descoberta da rainha no curso de antropologia marcou o educador tanto quanto outra história. Esta, vivenciada na época em que trabalhava ao mesmo tempo na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e em uma escola particular. Um aluno do ensino fundamental, de 13 anos, aproximou-se bastante de Tião. “Toda vez que eu me lembrava: ‘Amanhã tem aula na sala do Álvaro’, sabia que precisava me preparar melhor. Esse estudante lia tudo o que eu sugeria e ainda outras referências, colocando a turma inteira para discutir. As aulas eram verdadeiras sabatinas”, conta. Um dia, o educador chegou na escola e encontrou uma movimentação incomum na entrada.

“O que aconteceu?”, perguntou.

“O Álvaro morreu.”

“Como? Morreu?”, espantou-se Tião.

No velório, a mãe do Álvaro perguntou:

“O senhor é o professor Tião Rocha?”

“Sim... E o que aconteceu com o Álvaro?”

“Ele se jogou do alto de um prédio, se suicidou.”

“Mas por quê?”

“Essa é a resposta que a gente não sabe. Passamos a noite procurando uma razão. De madrugada, pensamos: ‘Quem pode nos responder isso é o professor Tião Rocha!’. Nosso filho falava muito a seu respeito. Professor, por que nosso filho se matou?”

“Não sei, não tenho a mínima ideia”, respondeu Tião, em um instante de colapso interno.

Tião não tinha a mínima ideia do que havia acontecido com Álvaro, mas sabia exatamente o que aconteceu consigo mesmo. O educador se deu conta: não conseguira captar nenhum sinal dos planos do seu aluno. Não conseguira sentir o que se passava com ele por debaixo das apa-

rências. A partir daquele fato, Tião decidiu nunca mais perder nenhum aluno. Nunca mais deixar de escutar cada um dos recados que eles transmitem. Boa parte do trabalho do CPDC, aliás, se baseia na escuta – é um projeto de escuta permanente.

Enquanto lecionava, o educador nem imaginava criar o CPDC. Decidiu deixar o trabalho quando percebeu a diferença entre ensinagem e aprendizagem – entre só transmitir conteúdo e aprender com o aluno. “Decidi que quero ser educador, não professor”, conta. Saiu da universidade aos 30 anos, deixando um bom salário e uma carreira promissora.

Entre sair do papel de professor e criar o CPDC, um ano se passou. Após lidar com as formalidades da fundação da ONG em 1984, Tião foi convidado para oferecer um curso sobre cultura popular na cidade de Curvelo. Por acaso, descobriu que Guimarães Rosa considerava essa a cidade capital da sua literatura. Foi atrás dos personagens de Guimarães, até que percebeu a realidade das crianças.

“Essa meninada espalhada pela cidade faz o quê?”, questionava Tião.

“Nada, não tem escola para eles irem”, respondiam os moradores.

Quando Tião ia na escola, encontrava os prédios vazios e justificativas ainda mais vazias: “Uns foram embora, outros expulsos”. Em entrevista para um programa de rádio, o educador falou das suas inquietudes em relação ao futuro da meninada da região, apontando as duas perguntas enraizadas na origem do CPDC e na força do seu pensamento: “É possível fazer educação sem escola? Dá para fazer uma escola embaixo do pé de manga?”.

“Você sabe as respostas a essas perguntas, Tião?”, questionou a radialista, no momento em que as interrogações despontaram.

“Não sei, mas se os ouvintes quiserem pensar a respeito, podemos marcar um encontro.”

O chamado resultou em uma conversa que reuniu 26 pessoas, gerando uma lista de “não objetivos”: “não metas” que indicariam a direção de ação.

O grupo resolveu trabalhar em conjunto, em atividades construídas com as crianças. Os pequenos propunham os temas, e os educadores pensavam em como aprendê-los coletivamente. Começava aí o primeiro projeto do CPDC: o Sementinha, um exercício de aprendizagem itinerante. Seis meses depois do projeto, que hoje continua em comunidades



BISCOITO ESCREVIDO

Os participantes do Ser Criança exercitam sua capacidade de leitura e escrita fazendo o biscoito escrevido, cuja receita segue abaixo:

::Ingredientes::

1 kg de polvilho doce
2 copos de óleo
2 copos de água
12 ovos
Erva-doce e sal a gosto

::Modo de preparo::

Óleo, água e sal vão para a fervura. Despeja-se a mistura, ainda quente, sobre o polvilho. Para não embolar, mexa bem. Enquanto esfria, bata os ovos no liquidificador, e então junte-os à massa já fria, aos poucos. Mexa de novo até a massa chegar ao ponto - ela não deve ficar dura. Pegue um saquinho de plástico, coloque a massa lá dentro e faça um furo na ponta. Já dá para escrever o que quiser sobre a assadeira untada.

“Não objetivos”

Todos os itens da lista referem-se a práticas que se almeja jamais repetir.

- › Criar uma relação desigual (ou a dialética do “senhor-escravo”) entre crianças e adultos;
- › Fazer da criança um objeto do interesse de coordenadores e pais, vista como ser sem vontade e vida própria;
- › Repassar os nossos modelos e qualidades de vida como soluções para as crianças;
- › Pensar na criança como página em branco em que podemos escrever o “nosso” livro;
- › Ver a criança como adulto que não cresceu;
- › Cortar das crianças seus sonhos e criatividade;
- › Acreditar que nossos conhecimentos são únicos e verdadeiros;
- › Criar nas crianças o espírito possessivo de competição, concorrência e individualismo;
- › Produzir pessoas omissas, alienadas e sem identidade cultural;
- › Ensinar às crianças que o mundo é dos mais fortes, mais espertos ou mais ricos;
- › Podar o espírito crítico, observador e inquiridor das crianças;
- › Fazer das crianças e, principalmente, dos professores, eficientes e cordatos cumpridores de tarefas e repetidores de ideias e conceitos alheios;
- › Criar uma escola que seleciona;
- › Preservar o conceito de escola como um lugar “chato”, onde o autoritarismo reina, o castigo impera, a prepotência governa e a desigualdade domina;
- › Manter a escola como um lugar onde se entra, mas não se permanece; onde se matricula, mas não se continua; onde se estuda, mas não se aprende.

rurais de Minas Gerais, uma mãe desabafou com Tião:

“Essa escola é diferente da outra, porque essa a gente vê.”

“E a outra, a senhora não vê, não?”

“Não, a gente só vê o muro.”

“Mas a senhora nunca entrou na outra escola?”

“Entrei. Mas no dia em que entro, não tem aula, nunca vejo meu menino aprendendo. Aqui eu vejo. Ontem, por exemplo, a escola passou pela minha porta três vezes.”

Por causa do Sementinha, o CPDC recebeu um prêmio nacional para instituições com projetos que tiram as crianças da rua. Sem rodeios, Tião questionou a honraria: “Se deram o prêmio por isso, foi engano. Não quero tirar os meninos da rua. Quero mudar a rua. Porque lugar de criança é na rua. Na praça, no coreto. É na rua que as pessoas dançam, cantam, comemoram o título de futebol, fazem a procissão, a passeata, a manifestação, o bloco de carnaval. Rua é bom demais. Quem disse que a rua é ruim? Quero que a rua também seja vista como espaço de aprendizagem”.

Reinvenção da roda

As cerca de 180 crianças e jovens do Ser Criança também usam a rua como espaço de aprendizagem. No primeiro dia em que visitamos o projeto, a turma da tarde se dedicava a uma missão: plantar dez árvores frutíferas em uma rua perto da escola, adotada pelos alunos e recém-batizada de Rua dos Meninos. Árvores já haviam sido plantadas anteriormente por eles. Um dos moradores parabenizou a ação das crianças enquanto caminhávamos pela rua, dizendo que já tinha até cercado a sua muda para que nenhum animal a destruísse.

Rodeado de crianças, o educador e ex-aluno do CPDC Yuri Hunas, 23 anos, suava para cavar a terra, ajudado pela meninada. Em um grupo decidido a brincar de entrevistador, um dos alunos perguntou ao educador, com o punho fechado frente à boca, como se fosse um microfone:

“Tem alguma reportagem para falar?”

“Eu estou gostando do plantio de mudas, daqui a 20 anos essa rua vai estar toda sombreada”, respondeu Yuri.

“Estamos até reciclando pneus!”, emendou outro aluno, apontando

para as plantas rodeadas por pneus velhos. “E os moradores desta rua estão adorando!” completou o jovem, olhando para a dona de uma das casas, que assistia ao grupo da porta da sua residência, com um bebê no colo.

O Ser Criança, como projeto de contraturno escolar, oferece atividades que complementam e expandem o que está sendo aprendido na escola formal. Os alunos têm aulas de música, tanto de músicas populares brasileiras quanto da Nona Sinfonia de Beethoven; de tinta de terra, nas quais aprendem a juntar torrões de terra peneirada com cola e água; e alfabetização com biscoitos. É por meio da brincadeira que reforçam conhecimentos de matemática, português, ciências, entre outras matérias.

A sede do Ser Criança é um casarão cedido por uma escola particular. No início de cada dia, o salão central do lugar vira palco para cantorias. “Roda, roda, rodei / Roda, deixa girar / É bom brincar de roda / No terreiro de Sinhá”, entoam crianças e educadores, ao mesmo tempo em que batem em tambores espalhados pela roda composta por cerca de 80 pessoas. O repertório é formado por músicas tradicionais, parte delas com origem local, resgatadas depois de uma pesquisa realizada pelos próprios alunos e educadores – eles consultaram os idosos da região para descobrir as músicas que cantavam na infância.

A roda não é apenas um pretexto para iniciar as atividades, mas também uma ferramenta aplicada em quase todo tipo de reunião, seja para fazer um balanço dos projetos ou para resolver algum imprevisto. Rodas pequenas, rodas grandes, não importa. Para decidir as ações que seriam feitas na Rua dos Meninos, por exemplo, realizaram uma roda. Para preparar o biscoito escurecido, organizaram outra roda. Desde quando se sentaram pela primeira vez em círculo, perceberam um elemento-chave: essa disposição possibilita que cada um olhe no olho do outro. Nesses grandes arcos de gente, os educadores tornam-se “provocadores de clarões”.

Presenciamos uma roda em que se debatia a organização de uma barraca do CPDC em uma feira de rua. Havia representantes de todos os projetos da organização, pois o plano era criar uma barraca para disseminar o trabalho do CPDC e vender produtos da Dedo de Gente, como artesanatos e compotas. Um dos membros da roda avisou que não podia participar da inauguração. Em seguida, uma educadora disse: “Me sinto na obrigação de colocar um comentário na roda. Entendo a questão de



A criançada aprende brincando, seja em cima das árvores, seja com os mais de 2 mil jogos e brinquedos criados no projeto

um de nós não participar do primeiro dia da barraca. Ao mesmo tempo, isso me preocupa. Isso pode abrir um precedente para outras pessoas”.

Com essas breves frases, a maturidade da conversa se mostrava. Se alguém se sentia incomodado com o que foi dito, o incômodo ia para a berlinda. Aquele grupo estava confortável o suficiente para seguir com os assuntos além da superfície. E isso não se deve apenas à roda, claro. A roda é uma forma de disposição que apareceu repetidas vezes nos projetos que visitamos; mas a roda, sozinha, não é suficiente para criar uma atmosfera de cumplicidade e espontaneidade. Isso só acontece por causa da qualidade das relações entre as pessoas. A pedagogia da roda é potencializada por outras pedagogias desenvolvidas no CPDC, como, por exemplo, a pedagogia do copo cheio.

Pontos luminosos

“Nós somos treinados a olhar pelo lado vazio do copo. O lado vazio você mede, se chama IDH, Índice de Desenvolvimento Humano. É o lado das carências. Os indicadores geralmente medem o que falta. Pensam na solução de fora para dentro, como se fosse necessário jogar algo no copo. Mas não levam em consideração o que há dentro do copo.

Dentro do copo existe IPDH: Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano”, explica Tião, ressaltando que seu foco é naquilo que as pessoas trazem de melhor consigo.

Acolhimento, convivência, aprendizagem e oportunidade são as palavras usadas para resumir os ingredientes principais na germinação de sonhos. Juntando as iniciais dessas palavras, com uma cedilha e um til, encontramos o termo “ação”. A ânsia do CPCD é por encontrar o lado cheio do copo, pinçar pontos de luz que brotam em cada grupo. Valorizando as qualidades das pessoas, as relações se estruturam com maior proximidade. As pessoas encontram mais motivos para estar juntas.

Olhando para o lado cheio do copo, surge uma abundância de abordagens. As discussões não giram em torno dos problemas, mas das possíveis soluções. Para isso, uma ferramenta foi inventada no CPCD, chamada MDI, que significa Maneiras Diferentes e Inovadoras. Se uma criança não está aprendendo a ler, ainda que muitos esforços já tenham sido mobilizados, organiza-se um MDI, que se resume à pergunta: “De quantas Maneiras Diferentes e Inovadoras é possível alfabetizar essa criança?”.

A partir de questionamentos como esse, listas de soluções são produzidas. Em vez de colocarem em prática apenas uma resposta, muitas são testadas – como no caso da Rua dos Meninos, que gerou um MDI com dezenas de ideias, boa parte delas levada a cabo, desde a plantação de mudas à pintura de paredes.

O MDI é um brainstorm – um “toró de palpites” –, uma ferramenta para lembrar ao grupo que sempre é possível abordar um desafio por múltiplas frentes. Um dos MDIs mais famosos aconteceu há cinco anos, quando os alunos do coral do Ser Criança, chamado Meninos de Araçuaí, ganharam um cachê de 40 mil reais pela venda do CD *Roda que rola*, no espetáculo *Santa-ceia*, feito exclusivamente para o programa Fome Zero.

Uma das ideias iniciais era dividir o dinheiro entre os membros. Como eram 40 participantes, cada um ficaria com mil reais para gastar como quisesse. No entanto, essa ideia foi logo descartada pelas próprias crianças. “De quantas maneiras diferentes e inovadoras podemos gastar esse dinheiro?”, perguntou a meninada para a comunidade. Fizeram um orçamento participativo à sua moda, batendo de porta em porta para

descobrir os desejos coletivos. “Queria que refizessem as ruas!” disse uma das moradoras. Outra queria um shopping, outro um cinema. Computadas as demandas, descobriram o sonho coletivo: um cineteatro.

“Dá para construir um cineteatro com 40 mil?” perguntaram-se. A resposta foi clara: “Não”. Então, entregaram o dinheiro para a prefeita e propuseram uma Parceria Público-Privada (PPP), mas a autoridade local não se apropriou do sonho e o dinheiro foi devolvido ao CPDC. Entretanto, com o suporte de parceiros privados, a aspiração se concretizou. Não construíram um cineteatro, mas criaram o primeiro cinema da região – o Cinema Meninos de Araçuaí, com 103 lugares. O ponto escolhido foi estratégico: localizado no centro velho da cidade, ajudaria a revitalizar uma área em processo de recuperação desde a década de 70, quando foi devastada por uma enchente e rodeada por ruínas – hoje patrimônios da cidade.

O “não feito” instiga a criatividade dos membros do CPDC, estimula a busca pela água presente nos copos, nem que sejam as últimas gotas restantes. De quantas maneiras diferentes e inovadoras é possível transformar um lugar abandonado em uma comunidade saudável? De quantas MDIs é possível tirar um menino da linha de tiro? De quantas MDIs é possível utilizar um pedaço de madeira? Entrelaçada à pedagogia do copo cheio e da roda, estão outras três:

- › Pedagogia do abraço: envolve atividades como o cafuné pedagógico e a oficina de cafuné, nos quais se debate o tema dos afetos;
- › Pedagogia do sabão: as pessoas deixam de ser consumidoras para se tornar produtoras, fazendo desde sabão caseiro até remédios. Nasceu do convívio com a comunidade, de um resgate dos saberes que já existiam;
- › Pedagogia do brinquedo: originada de um desafio que Tião lançou às crianças: “Só comprarei um brinquedo para vocês no dia em que não conseguirem produzir seus próprios brinquedos” – e nunca ninguém precisou entrar no CPDC com brinquedos de loja.

O encontro das TIC e das TAC

Educação só acontece no plural. Um indivíduo, sozinho, não educa ninguém. Essa ideia é o coração do CPCD. Durante o tempo que o CPCD trabalhou em Moçambique, Tião aprendeu que é preciso de uma aldeia para educar uma criança. Quando a aldeia inteira se transforma em um time de educadores, a aprendizagem se dá efetivamente.

No projeto Caminho das Águas, por exemplo, o CPCD trabalha com comunidades rurais que, há pouco tempo, não tinham nem banheiro no terreno. As pessoas atendidas pelo projeto são chamadas de mães cuidadoras e guardiães das águas. A partir do momento em que entra no projeto, cada pessoa acaba se tornando educadora. A ação se concentra na preservação da água, envolvendo medidas como o cercamento de nascentes e encontros de formação dos moradores, para que seus hábitos causem menos impactos negativos ao meio ambiente.

Visitamos a casa de uma mãe cuidadora no dia do mutirão, uma data bastante especial. Enquanto Maria José nos recebia, já nos oferecendo um bolo de abóbora e biscoitos de polvilho, duas garotas pintavam, com tinta de terra, lindas flores brancas e amarelas em sua cisterna; um grupo escavava seu jardim para criar quintais em forma de mandala, nos quais plantaram vegetais para consumo e para venda; outro grupo preparava um espaço de terra para derramar um composto retirado do banheiro seco, mais uma tecnologia social disseminada pelo CPCD; e outro grupo se dividia na cozinha, preparando galinhas caipiras, feijão, arroz – em resumo, um banquete.

Entre os presentes no dia da mobilização estava Diego, 21 anos. O jovem, mesmo tendo terminado o ensino médio, não encontrou nenhum emprego fixo e embrenhou-se na desgastante função de cortador de cana – para se ter uma ideia, Diego ganha 5 reais para cada tonelada de cana cortada. Participando do mutirão na casa de Maria José, Diego vivencia um curso intensivo e informal sobre se relacionar com a terra de maneira mais próspera. Welton do Bonfim, outro morador da região, largou o corte de cana nos anos 2000. Aprendeu com o Caminho das Águas a se sustentar com a produção do seu próprio quintal. Planta e vende legumes e verduras, como pimentão e alface. O CPCD o ajudou “a se audaciar, a se compartilhar”, como ele mesmo diz.

Não só Welton reinventou sua vida após aprender a extrair a abundância da terra. No dia a dia de Celso Silva, também ex-cortador de cana, a terra é a maior companheira. “A natureza é uma grande vida formada por vidinhas pequenas”, diz o filósofo do verde. Ele é o cuidador do Sítio Maravilha, outro projeto do CPDC, que gera alimentos para outros projetos e oferece formações sobre permacultura, método de agricultura que respeita o ambiente baseado em uma relação sustentável com a terra – o projeto já realizou mais de 30 oficinas e cursos.

As histórias de Welton e Celso mudaram quando eles já eram adultos, após anos sob o sol no corte de cana. Para “não perder menino para o canavial”, como diria Tião, surgiu a cooperativa Dedo de Gente, que impacta a vida de 72 jovens de Araçuaí. A iniciativa começou por uma demanda social: a escassez de empregos na cidade.

A cooperativa é formada por Fabriquetas, que são espaços de trabalho e formação em áreas diversas, para dar conta de um variado espectro de caminhos. Atualmente, existem em Araçuaí as Fabriquetas de Software, Artesanato e Cinema. Os jovens do software, por exemplo, criam sites para empresas, tomam conta de canais em redes sociais, produzem materiais de design e trabalham diretamente na elaboração de projetos do CPDC – inclusive transformando os jogos criados no projeto em aplicativos para celular.

O jovem Marton, 21 anos, é o coordenador de uma equipe de dez garotos. “A Fabriqueta é um lugar de aprendizagem”, diz o rapaz. Em um dos primeiros projetos, Marton e outros companheiros de trabalho foram conversar com um empreendedor da região, dono de uma malharia. “Foi uma surpresa para ele”, conta Marton. “Só vêm vocês para a reunião? Não tem ninguém de maior?”, falou o empresário, em tom de espanto com a audácia dos jovens.

Serralheria, marcenaria e tinta de terra são as três áreas da Fabriqueta de Artesanato. As peças são criadas pelos próprios jovens, que exploram símbolos da região, como animais e homens da roça, além de imagens resgatadas da literatura de Guimarães Rosa. “A intenção da gente é prepará-los para que, futuramente, eles assumam as rédeas das Fabriquetas”, conta Edilúcia Borges, educadora da cooperativa. Ninguém precisa se fixar apenas em uma área, a ideia é que os jovens descubram suas paixões

partindo para a prática.

Por meio das Fabriquetas, o CPDC realiza o encontro fundamental entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) – como computadores e aplicativos – e, como nomeou Tião, as Tecnologias de Aprendizagem e Convivência (TAC), entranhadas nas relações. A tecnologia, no caso da Fabriqueta de Software, não diminui o peso da relação presencial e da troca viva de conhecimentos: até para decidir o formato de um aplicativo, os estudantes se sentam em roda. Para Tião, quando há muito TIC para pouco TAC, aí há um problema, há peso demais em um dos lados da balança.

Depois de saber tudo isso

Como não cair na vala

“Quem fez o exercício para você?”, pergunta a professora.

“Eu fiz sozinho”, responde Dieneron, 11 anos. O garoto permanecia no 2º ano após várias repetências.

“Não acredito! Você nunca soube!”, replica a professora.

“Eu mesmo fiz, tia. Aprendi com um jogo que tem lá no projeto”, conta Dieneron, referindo-se ao Ser Criança.

“Só acredito vendo. Me traz esse jogo!”, diz a professora.

Dias depois, pela primeira vez, a mestra pede que o aluno a ensine algo: “Como é que se joga?”. Desse encontro surge uma parceria entre uma escola pública e o Ser Criança, que começou a emprestar os jogos educativos a quem solicitasse. Mais de 2 mil jogos e brinquedos foram produzidos no CPDC, com propostas ligadas a áreas de cálculo e lógica, conhecimentos gerais, linguagem e expressão, entre outras.

Tudo o que há no CPDC envolve um convite às pessoas ao redor, um chamado para que se apropriem do que está disponível. Para Tião, o pior que pode acontecer com os projetos é cair na mesmice, perder a oxigenação provocada pelas pessoas que deles se aproximam, que trocam experiências, que “paulofreiram”. “O pior que pode acontecer é cair na vala”, diz, com ênfase. Cair na vala é perder os horizontes. Cair na vala é cair no lado vazio do copo, deixar de se reinventar.

“Agora está na hora de passar o bastão”, menciona Tião quando questionado sobre o futuro. Por mais que o projeto esteja ligado fortemente à sua imagem, ele reconhece a necessidade de sair da presidência do CPDC para dar espaço ao novo.

“Quero promover uma transformação social na nossa cidade”, diz a educadora do Ser Criança, Ana Paula Silva, expressando um sonho compartilhado pelos outros educadores. Uma mudança que se dá aos poucos, provando que “é possível fazer educação de qualidade fora da escola”, como diz Tião. Uma educação dentro da cultura. Afinal, a arte de “CPCDear” é resgatar saberes e querer decantados no caldo cultural do imaginário. Quando o tema é juventude e educação, a cultura é um dos campos de ação para mudar a situação atual do mundo. Para o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, por exemplo, “nada menos do que uma ‘revolução cultural’ pode funcionar”. A revolução cultural é a transformação do nosso modo de sentir o mundo.

Nos versos da canção de Milton Nascimento “Notícias do Brasil (os pássaros trazem)”, cantada pelos Meninos de Araçuaí no espetáculo *Ser Minas tão Gerais*, a poesia dos copos cheios do CPDC e da cultura brasileira se encontram:

Aqui vive um povo que merece mais respeito
 Sabe, belo é o povo como é belo todo amor
 Aqui vive um povo que é mar e que é rio
 E seu destino é um dia se juntar
 [...]
 A novidade é que o Brasil não é só litoral
 É muito mais, é muito mais que qualquer zona sul
 Tem gente boa espalhada por esse Brasil
 Que vai fazer desse lugar um bom país.
 [...]

Para curiosos

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DVD *Ser Minas Tão Gerais*, musical realizado pelos Meninos de Araçuaí, Milton Nascimento e Ponto de Partida, 2004.

Site do CPDC – <http://www.cpcd.org.br>



Aprender a compartilhar nas
**ESCUELAS
EXPERIMENTALES**

Província da Terra do Fogo, Argentina



A escola pode ser o lugar mais divertido do mundo se nós mesmos nos tornarmos divertidos.

NELLY PEARSON, UMA DAS FUNDADORAS DAS ESCUELAS EXPERIMENTALES

Mais de cem pessoas ocupam as bordas de um salão, sentadas em roda. Usam almofadas em vez de cadeiras. No primeiro dia na escola La Bahia, assistimos a aulas e também ao momento de celebração coletiva realizado antes de os pais chegarem para buscar os filhos. Acima das nossas cabeças, a imagem de uma baleia imponente e gigantesca se destaca entre dezenas de outras pinturas feitas pelos estudantes. Nas paredes, ganchos para mochilas e casacos, com os nomes de cada aluno. Se alguém, em um ponto da roda, quiser chegar ao lado oposto, anda nas margens do círculo, evitando movimentação no centro. Um burburinho de conversas paralelas preenche o espaço.

Tanto nas rodas da La Bahia quanto naquelas que ocorrem nas outras 25 Escuelas Experimentales (“Escolas Experimentais”, em português) espalhadas pela Argentina, os ruídos das conversas dos estudantes e professores cedem espaço ao silêncio. De repente, todos se calam, como uma orquestra que afina os instrumentos e interrompe tudo abruptamente, para então começar a música.

Alguns alunos distribuem pão e chá a cada um dos participantes do círculo. Enquanto todos não estão com o lanche diante de si, ninguém começa a refeição. A ausência de barulho perdura enquanto se come. Ao mesmo tempo em que se alimentam com o pão e o chá, surge uma melodia: geralmente, um professor começa a tocar músicas tradicionais no violão, conhecidas como romances e baladas. Nas margens internas da roda, inicia-se uma dança de duplas ou grupos que passam ao largo do círculo no ritmo da música. “Quem quer entrar comigo no rio? / Quem quer entrar comigo no mar?” são versos cantados em uníssono pelos estudantes e docentes. O entusiasmo se expressa nos olhares cristalinos.

As Escuelas Experimentales com mais alunos contam com 15 grupos



Nas Escuelas Experimentales, tanto alunos quanto educadores se sentam em círculos, sobre almofadas no chão

e cerca de 200 estudantes. Elas oferecem as etapas escolares: pré-primário (três anos de duração, grupos 1 a 3); primário (seis anos de duração, grupos 4 a 9) e secundário (seis anos de duração, grupos 9 a 15).

Nos momentos de aulas, os alunos se sentam em círculos que correspondem, cada um, a um ano do percurso escolar. Um grupo sempre está perto de outro, sem nenhuma parede que os separe. A La Bahia é uma das cinco Escuelas Experimentales que visitamos em Ushuaia, capital da Província da Terra do Fogo. A cidade tem cerca de 60 mil habitantes, e no inverno camadas de gelo chegam a se formar nas ruas.

Planejávamos visitar apenas uma das escolas, mas nosso itinerário mudou quando chegamos a Ushuaia. O professor Sergio Schwartzman, conhecido como Coco, que nos hospedou em uma linda casa situada bem no meio de um bosque, sugeriu que tivéssemos uma visão mais profunda sobre a rede das Escuelas Experimentales. Então, no domingo de chegada, ainda dentro do carro de Coco, rumo à sua casa, decidimos visitar cinco instituições da rede em cinco dias, uma a cada dia. A questão que mais nos instigava: como uma experiência independente transformou-se em instituição pública sem perder a flexibilidade nem deixar de valorizar a diversidade dos alunos?

Como tudo começou

Escuelitas: o ponto em comum

Os professores e as pessoas próximas às Escuelas Experimentales costumam usar o termo *escuelitas* para se referir a essas instituições de uma maneira carinhosa – dizer *escuelitas* é como falar *escolinhas*. A origem dessa experiência remonta ao ano de 1965, quando a artista Dorothy Ling aposentou-se do cargo de professora em uma universidade de La Plata, capital da província de Buenos Aires.

A professora Dorothy reuniu em sua casa um grupo de ex-alunos e interessados por música, em encontros realizados nos fins de semana. A percepção apurada da educadora encantava seus pupilos. Um de seus comentários mais marcantes é sobre o caminhar das pessoas: ela percebeu que alguns andam em um ritmo de dois tempos (tá, tá / tá, tá), outros andam em uma cadência de três tempos (tá, tá, tá / tá, tá, tá). Dorothy fez observações sobre o assunto no livro *El arte original de la musica* (“A arte original da música”, sem tradução para o português):

Percebendo o modo de caminhar de todos os meus alunos, observei que, de um grupo com 35, apenas dois ou três se moviam em três tempos, e eram justamente aqueles que em seu comportamento geral evidenciavam uma inteligência vital mais desenvolvida, mas que geralmente não estavam entre os melhores alunos em notas.

Nos encontros com ex-alunos, não havia um regulamento formal definido, e ninguém dirigia o rumo das oficinas. A principal preocupação do grupo era produzir sons musicais que fossem “ressonantes, expressivos, flutuantes e transparentes”. Cantavam e compartilhavam pão nos intervalos. As investigações do grupo foram ampliadas ao estudarem áreas como pintura, teatro e idiomas. Escreve Dorothy:

Nossa intensa tarefa da busca de si e do cultivo interior nos levou, naturalmente, a questionar todo o sistema massivo e obrigatório

de ensino público ao qual todos estamos submetidos e que, em algum momento, passou a se chamar de educação, com a qual nada tem a ver.

As pesquisas sobre educação levaram o grupo a fundar um centro de pesquisas pedagógicas. Dorothy e duas das estudantes da oficina, uma bailarina e uma musicista, que era também pintora e poeta, interessavam-se por fundar uma escola para crianças. Foi na sala da casa de uma das estudantes que a escola começou, com a arte na base das atividades, para que as crianças explorassem a sua inquietação criativa.

Criada no final da década de 60, a escola desenvolveu-se ao longo de 25 anos em um esforço privado, com um número entre cem e 120 crianças de 3 a 13 anos. Os integrantes da instituição se resumiam a educadores e alunos, sendo que um dos professores era o responsável pelas questões burocráticas – e assim eles se organizam até hoje. Ou seja, desde o início, alunos e professores realizam cada uma das tarefas rotineiras, desde limpar as salas até preparar os lanches.

Em 1984, um ano depois do fim da ditadura argentina, o Ministério da Educação propôs que a experiência se desenvolvesse em âmbito estatal, e que também fosse criado um Instituto de Magistério, com o intuito de formar professores que depois sustentassem outras experiências na mesma linha. A condição imposta por Dorothy e sua equipe ao governo era clara: deixá-los com plena liberdade. “Era a primeira tentativa oficial, na Argentina, para substituir a escolaridade obrigatória por uma autêntica educação”, diz Dorothy no seu livro.

A experiência se alastrou pelo país. Quando pais não conseguiam matricular seus filhos em uma das Escuelas Experimentales, contatavam professores para então criarem mais escolas. Curiosamente, a origem da maioria das Escuelas Experimentales tem esse ponto comum: o encontro entre pais e professores. Essas experiências educacionais nascem do interesse coletivo e da busca por uma educação diferente e gratuita, democrática nos termos mais elementares.

Depois de tantos anos, a relação com o governo não é mais tão próxima. Se, por um lado, existe menos interesse por parte do poder público argentino em acompanhar de perto as experiências das *escuelitas*, por

outro há famílias cada vez mais interessadas nas práticas da proposta. Hoje em dia, aproximações com o setor privado estão sendo desenhadas para possibilitar estruturas físicas de melhor qualidade. Há, por exemplo, uma *escuelita* inteiramente financiada por uma empresa de petróleo e gás.

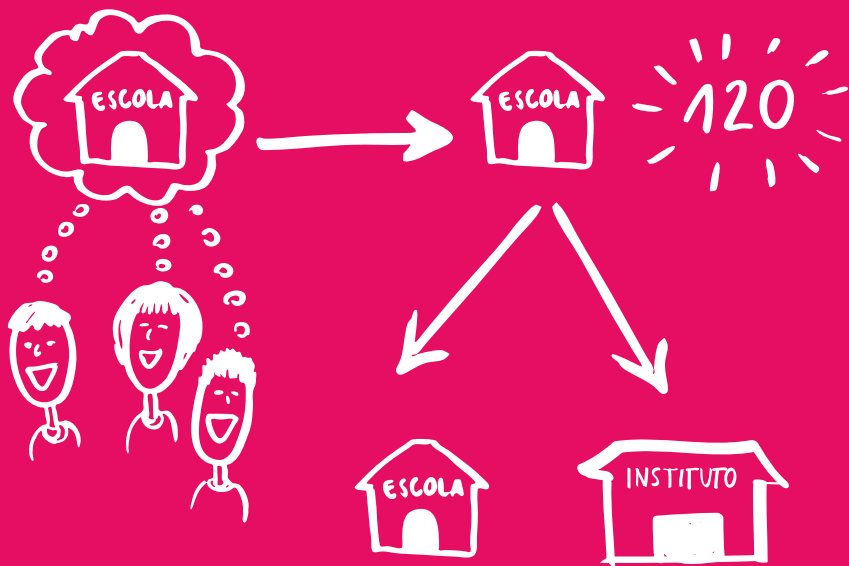
As práticas

A entrega do artista

Os professores se reúnem todos os dias no final das aulas, por volta das 14h, para cozinhar e almoçar juntos. O propósito é discutir os assuntos da escola. Em uma dessas conversas, o educador Mariano Leguizamón comentou que as habilidades artísticas dos estudantes são estimuladas frequentemente, mas não com a finalidade de formar artistas. O professor contou que um dos elementos da arte mais relevantes a se apreender é a postura do artista. Um artista é alguém que se entrega a uma atividade, cuja dedicação intensa ao trabalho resulta em peças e ações únicas. “Ser feliz não é fazer o que se quer, mas amar o que se faz. O ato de entrega do artista pode nos ensinar bastante sobre isso”, disse Mariano.

Os alunos pintam praticamente todos os dias, seja com têmpera, seja com giz de cera, em atividades das mais variadas matérias – não é preciso estar na aula de artes para fazer uso da pintura. Em uma aula de língua, por exemplo, a professora leu o conto “A pele do piolho”, de Ítalo Calvino. Depois de discutir a história com os alunos, propôs que eles pintassem a cena mais marcante na capa do caderno de poesias.

Em uma das aulas com crianças de 3 anos, presenciamos outra situação ressaltada pelos professores: a pintura é exercitada livremente, geralmente sem desenhos a lápis, que funcionariam como base, no papel a ser pintado. Não há, portanto, linhas que demandem preenchimento. O desenho inicia-se com uma mancha, sem nenhum compromisso com qualquer tipo de modelo. Em outro grupo de crianças, os alunos Benjamin e Miguel, ambos com 7 anos, estavam conversando sobre o desenho de um mapa. Benjamin começou a chorar, porque não conseguia desenhar o mapa com a precisão da versão original. Em resposta, Miguel disse: “Não importa se você desenhar de maneira diferente, assim você aprende também”.



UMA REDE COLETIVA DE ESCOLAS PÚBLICAS

Atualmente, há 25 Escuelas Experimentales. Nas suas origens, quem via a pequena escola de 120 alunos na década de 70 nem imaginava que o governo transformaria essa microexperiência em uma instituição pública. Ao mesmo tempo, criou-se um instituto de formação de professores que fariam uma imersão nessa proposta educativa. Aqueles que passaram pelo curso de magistério e viraram multiplicadores das *escuelitas*, representam pontos-chave no fortalecimento da rede e na articulação para o nascimento de outras escolas.

Cada um é incentivado a encontrar seu próprio caminho da forma que quiser, como um artista diante de um horizonte a ser representado com qualquer cor, qualquer forma. A pintora e escultora britânica Julie Brook, em um depoimento bastante relacionado com a filosofia das *escuelitas*, conta em entrevista apresentada no livro *Education* (“Educação”, sem tradução para o português): “O que eu amo sobre ensinar a desenhar é que você não pode fazer isso pela pessoa, ela tem que experimentar isso por si mesma”.

Desenhar e pintar simbolizam uma jornada interna que demanda concentração. A cada nova folha pintada, os alunos passam a se sentir mais confortáveis consigo mesmos, a ponto de expressarem suas próprias linguagens. A arte é criação, um exercício para que os alunos se apropriem da liberdade que lhes é própria. Nas *escuelitas*, a arte não é identificada como o resultado de um processo – como um desenho ou um conto terminados, por exemplo –, mas é o próprio processo, o exercício da imaginação e da autonomia. Trata-se de uma ação que estimula uma característica almejada pelos pais: “Sempre me preocupei com a independência dos meus filhos”, explica Claudia Pacheco, mãe da pequena Uma, 4 anos, e de Leon, com pouco mais de 1 ano.

Durante a visita às Escuelas Experimentales, descobrimos um livro intitulado *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (“Muito além da capacitação: debates sobre a formação de professores em exercício”, sem tradução em português). A obra consiste em uma compilação de textos reunidos pela educadora Alejandra Birgin – há, inclusive, o trecho de uma narrativa da escritora brasileira Clarice Lispector que nos lembra situações presentes nas *escuelitas*:

[A professora] queria que eles soubessem, através das aulas de português, que o sabor de uma fruta está no contato da fruta com o paladar e não na fruta mesmo. Não havia aprendizagem de coisa nova: era só a redescoberta.

Depois de escutar tantas vezes os professores dizendo que as Escuelas Experimentales são uma forma de mostrar aos alunos que a sociedade

poderia se organizar de jeitos diferentes, não pudemos deixar de relacionar o desafio dos professores argentinos com a citação de Clarice: ambos provocam o redescobrimto da realidade. Os alunos são convidados a repensar o mundo que já conhecem, lado a lado com os professores, ora partindo de uma mancha qualquer, ora de uma canção tradicional, ora de um texto do escritor francês Júlio Verne. Os professores não estão em busca da excelência acadêmica dos alunos, o ponto central é mostrar às crianças e jovens que o mundo que eles conhecem é uma criação realizada pelas pessoas ao longo do tempo e que, exatamente por isso, pode ser recriado de outras maneiras.

“As crianças geralmente cantam atrocidades aprendidas na televisão. É como se pensassem que ser criança é ser ignorante. Mas elas talvez sejam as mais sábias da humanidade. Se escutamos as crianças, percebemos que elas dizem frases essenciais”, disse Nelly Pearson, uma das fundadoras das escolinhas, em entrevista que realizamos durante a nossa viagem.

As digitais concretas dos pais

Assim como os estudantes entram em um processo de redescobrimto do mundo, o mesmo movimento acontece com os pais que levam a sério os estímulos da escola à sua participação. Como já dissemos, a maioria das Escuelas Experimentales é criada a partir do interesse de pais que participam ativamente da mobilização, pressionando o governo a aumentar o número de unidades – no entanto, o engajamento diminui depois que a escola é criada.

Para mobilizar os pais, inventaram um chamado criativo: em vez de uma reunião bimestral, as *escuelitas* convidam pais e mães para cozinhar na escola mensalmente, em uma ocasião conhecida como “padaria”. Não é um momento para mostrar as notas dos filhos, até porque não são conferidas notas aos alunos ao longo dos processos de avaliação. Como as escolas são pequenas, os professores conhecem os alunos pelo nome, suas histórias e dificuldades. Em grupo, os professores discutem quais são os pontos fortes e fracos de cada aluno, sendo esse diálogo suficiente avaliá-los. Não há provas com resultados numéricos (0-10), nem com letras (A, B, C), nem mesmo conceituais (ruim, regular, bom, muito bom).



No final do dia de aula, a escola toda se reúne para cantar e dançar

Trata-se de uma avaliação constante, diária, baseada em atividades em grupo e individuais, exposições orais e trabalhos em diversos formatos. Os educadores apenas usam os termos “aprovado” e “desaprovado”, no final do ano - como acontece comumente, os desaprovados permanecem no mesmo curso no ano seguinte.

As pizzas e pães preparados pelos pais são vendidos para a comunidade e a renda é repassada à escola, destinada a gastos extras. A presença dos pais impacta a escola diretamente, tanto criando uma rede fortalecida, quanto beneficiando financeiramente a instituição.

A marca dos pais nas escolas é perceptível à medida que se caminha pelos espaços. Na primeira escola que visitamos, a La Bahia, um professor logo apontou o parquinho das crianças, com brinquedos de madeira construídos pelos próprios pais. Ao lado do parquinho, eles criaram uma montanha de terra para que as crianças tenham, no inverno, um espaço com gelo para esqui e brincar. Essa característica das escolas se repetiu nas visitas, como se pudessemos encontrar digitais de pais em todos os cantos dos prédios.

O ato de compartilhar

Em Ushuaia, o mate é uma bebida bastante popular – no Brasil, o conhecemos pelo nome de chimarrão. A tradição, típica do sul da América Latina, é uma herança de culturas indígenas. O mate é uma erva servida em uma cuia, à qual se acrescenta água quente. Em grupos de amigos, a cuia passa de mão em mão e cada um toma um pouco da bebida. O mate é um costume bastante popular em Ushuaia, tanto que bebe-se até nas reuniões de professores, que acontecem quase diariamente em todas as Escuelas Experimentales da região.

O ato de compartilhar é a essência dessa tradição e, logo que soube-mos que o compartilhamento é um dos pontos centrais das *escuelitas*, foi impossível não relacioná-lo com as práticas da escola. Nos dois momentos diários de lanche, por exemplo, os alunos compartilham jarras de mate e pedaços de pães; além disso, os materiais para uso durante as aulas são coletivos, comprados no início do ano pela escola com uma verba que o governo entrega aos pais e eles repassam à escola.

“Aqui é preciso estar sempre desperto. Quando estamos presentes, oferecemos o melhor de nós”, disse uma ex-aluna das Escuelas Experimentales que hoje cursa o magistério e é estagiária da La Bahia. Ela nos disse isso enquanto varria o chão de uma das salas. Logo que as aulas acabam, os professores compartilham algumas tarefas de organização da escola – limpar os banheiros, lavar a louça etc. – e depois se encontram para um almoço coletivo. Em um desses encontros, na escola Las Gaviotas, enquanto comíamos uma macarronada com molho de cenouras e berinjela, a discussão se voltou à situação de alguns alunos problemáticos. Era impressionante como a reunião se assemelhava mais a uma conversa em família do que a um momento de deliberação sobre assuntos docentes.

O fato de os professores conhecerem os alunos e suas histórias faz uma diferença decisiva. Eles compartilham não só momentos e objetos, mas também o interesse uns pelos outros. Em nenhum instante aparecem dúvidas sobre qual é o aluno sobre quem estão falando, cada um tem os nomes bem claros em mente. Falar dos estudantes não é mencionar uma massa disforme, mas sim falar do Facundo, da Giovana, do Rocco, da Aoinkenko e de outros alunos cujas histórias pessoais são conhecidas por seus professores.

“A atitude de compartilhar deixa fora dos muros da escola os impulsos egoístas ou competitivos e a tendência de se sobressair, ou a de fazer as coisas com outro intuito que não seja a simples alegria de fazê-los. Compartilhamos o dia a dia sem esses pensamentos de ‘vamos ver quem termina primeiro’ ou ‘vamos ver quem faz melhor’”, conta Emilio Urruty, educador da La Bahia.

O magistério

A aluna Aoinkenko, 10 anos, respondeu à pergunta “como os professores ensinam vocês?” com uma frase breve: “Com milhões de coisas”. Quando perguntada sobre o que eram as milhões de coisas, ela disse que não dava para explicar, porque “milhões de coisas” eram muitas coisas, e o intervalo já estava acabando. Mas dá para saber mais sobre as estratégias dos educadores ao visitar um dos cursos de magistério das *escuelitas*, sediado na Escuela Experimental Las Lengas, também em Ushuaia.

Como em todas as Escuelas Experimentales, inúmeros desenhos espalhados pelo espaço colore o ambiente. O curso de magistério segue uma dinâmica bastante semelhante a das aulas nas *escuelitas*: os grupos de aspirantes a professores também se sentam em rodas, mais precisamente em dois círculos de almofadas. Depois da primeira parte da aula, vem o intervalo, no qual o grupo se reúne em uma roda maior, e um lanche é servido logo que se faz silêncio. Em seguida, mais uma aula e então uma roda final com música ou dança. Os alunos e professores varrem o espaço e lavam a louça, deixando a escola limpa em minutos depois da última aula. Em um dos dias que visitamos, uma aluna disse para uma amiga: “Somos mais rápidos do que os bombeiros”. E a colega respondeu de imediato: “Claro, estamos juntos”.

Para entrar no magistério, nenhum tipo de vestibular é realizado. Os alunos pagam 150 pesos (pouco mais de 60 reais), mensalmente, para a compra de materiais e alimentos. Coursar o magistério em Las Lengas é a maneira mais comum para se transformar em um professor nas Escuelas Experimentales de Ushuaia.

A aula de matemática a que assistimos ensinava aos professores uma abordagem com múltiplas possibilidades. “Se um aluno resolver uma con-

ta de somar de uma maneira diferente da sua, não o corrija. Tente entender o seu raciocínio e o incentive a continuar no seu caminho”, comentou Coco, um dos professores do magistério. Ele propôs inúmeras brincadeiras, como jogos de adivinhação e imaginação de números que, em seguida, levavam a assuntos como a multiplicação ou o raio do círculo. Usamos ábacos e o globo terrestre nesta aula, que terminou a contragosto dos participantes – eles queriam mais, até porque na parte final o professor começou a contar uma história ancestral sobre números.

Em outra aula, os aspirantes a educadores aprendiam a tocar flauta. Já na aula de geografia, o professor gastou mais de uma hora apontando as convenções que hoje tomamos como absolutas, como o calendário e as palavras que usamos. Propôs, por exemplo, a leitura de um livro sobre a batalha de Trafalgar, ocorrida na Espanha. Ele disse a seus alunos professores que, como a obra já havia caído em domínio público, poderiam sugerir em classe que os alunos construíssem seus próprios livros. Bastaria imprimir as páginas e cada um personalizaria sua edição como quisesse. Essa sugestão do professor de geografia interliga não apenas os assuntos história, geografia e artes, mas encontra uma maneira de estimular a inventividade dos alunos.

Silêncio para perceber e presença para brincar

Nas *escuelitas*, momentos de silêncio geralmente antecedem situações como o início das aulas e as refeições. Não é um silêncio disciplinar, pelo contrário, os instantes de quietude representam o compartilhamento de respeito, uma maneira de perceber o outro sem palavras, como um ritual experienciado em conjunto. Esses momentos nos arrepiaram, mexeram com a gente. Porque é quando se para o fluxo de palavras que outro nível de comunicação torna-se mais explícito. Sem ruídos, vinha à tona a força dos olhares com toda a intensidade.

O silêncio se conecta com o estado de “presença no presente” e isso, de acordo com o educador chileno Humberto Maturana, é o eixo central do ato de brincar. No livro *Amar e brincar*, escrito em coautoria com a pesquisadora Gerda Verden-Zöllner, Maturana reflete sobre o tema:



Nelly Pearson, uma das fundadoras das Escuelas Experimentales, defende que os adultos ouçam mais as crianças, para que percebam a sabedoria delas

Brincar é atentar para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto o faz. Se brinca de médico, é médico; se brinca de montar num cavalo, é isso que ela faz. O brincar nada tem a ver com o futuro.

Brincar é se conectar com as pessoas e com o espaço de maneira genuína. Nas *escuelitas* os jogos são utilizados frequentemente, como parte do processo de aprendizagem. Imediatamente depois de uma aula de escrita rítmica – na qual os alunos aprendem a escrever em letra cursiva, copiando letras da lousa enquanto o professor toca uma música no violão –, o educador dedica parte da aula para que as crianças brinquem com jogos diversos.

Os intervalos, que duram 30 minutos, são como verdadeiras epopeias para as crianças. Geralmente são realizados em espaços abertos e públicos, como bosques ou à beira de montanhas – um grupo de alunos não se cansava de nos mostrar uma casa havia criado com galhos no meio do mato. São escolas que valorizam as brincadeiras, que as reconhecem como uma forma de conhecer melhor a si mesmo e ao outro. Maturana expõe em seus escritos:

Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz. Isso é o que agora nos nega nossa cultura ocidental, ao cha-

mar continuamente nossa atenção para as consequências do que fazemos e não para o que fazemos. Assim, dizer ‘devemos nos preparar para o futuro’ significa que devemos dirigir a atenção para fora do aqui e agora; dizer ‘devemos dar uma boa impressão’ quer dizer que devemos atentar ao que não somos mas desejamos ser. Ao agir dessa maneira, criamos uma fonte de dificuldades em nossa relação com os outros e conosco mesmos, pois estamos onde está a nossa atenção e não onde estão nossos corpos.

Depois de saber tudo isso

A deglutição das pedagogias

Ao conversarmos sobre o propósito da educação com professores das Escuelas Experimentales, ouvimos respostas que deixam ainda mais claros os porquês por trás das suas práticas.

Um dos professores, Tite Sebastián Scurzi, ressaltou que não deveríamos pensar na educação com uma visão utilitarista, que busca propósitos e justificativas, mas analisar os atos de aprender e ensinar como inclinações naturais do humano para conhecer o mundo e a si mesmo. Emilio, educador da La Bahia, deixou claro que a educação é um processo espontâneo e orgânico, tanto que “gostaria que não existisse nada que se chamasse educação, que a educação se desse naturalmente, não como parte de um sistema”.

A educação, como dizia Dorothy Ling, é um processo de ida e volta. Se o professor presta atenção na criança assim como a criança presta atenção no professor, os dois aprendem por igual. “A escola pode ser o lugar mais divertido do mundo se nós mesmos nos tornarmos divertidos”, resalta a educadora Nelly Pearson, dizendo ainda que, quando uma escola não funciona, é sinal de que as pessoas na instituição não “funcionam” também.

“Usamos todas as pedagogias, na nossa biblioteca há livros dos mais

diversos autores”, relatou Vicente Arbo, professor da escola Las Gaviotas. Ao beberem de fontes como Rudolf Steiner, Paulo Freire, Célestin Freinet e Jean Piaget, apenas para citar alguns dos nomes que apareceram nas nossas conversas, os educadores das Escuelas Experimentales empreendem uma deglutição das pedagogias, criando algo novo, multifacetado, multirreferencial, em busca dos pontos nos quais cada teoria e prática mais se conectam com certas necessidades e propósitos. A pedagogia dessas escolas é um mosaico de ideias em diálogo, de pessoas e linhas de atuação que se encontram em todos os lugares.

Coco, o professor que nos recebeu em Ushuaia, vive no “bairro dos professores”, uma área onde moram outros dez educadores. Pela manhã, um geralmente dá carona ao outro para o trabalho. Vivem o tema da educação dentro e fora da escola. Assim como estimulam que seus alunos entendam o que é a entrega do artista, a dedicação irrestrita de alguém a uma atividade ou a uma causa, eles mergulham por inteiro em seus trabalhos. São todos professores-artistas e artistas-professores, que experimentam redescobrir o mundo a cada dia, compartilham um caminho coletivo, valorizam menos o alarido do novo e mais o silêncio do olhar.

Para curiosos

ALLEN, Felicity (org.). *Education*. WhiteChapell: Documents of contemporary art, MIT Press, 2011.

BIRGIN, Alejandra (org.). *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

LING, Dorothy. *El arte original de la musica*. Argentina: Ediciones Centro Pedagógico, 1983.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

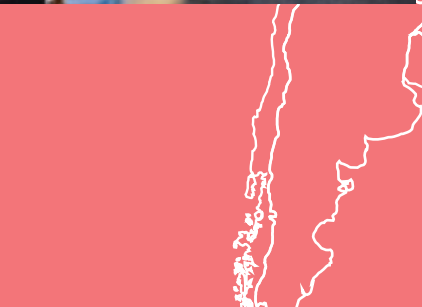
Entrevista em vídeo com o educador Emilio Urruty:

<http://youtu.be/VccjEhYCCRM>



Aprender com jogos na
QUEST TO LEARN

Nova York, Estados Unidos



A maneira mais efetiva de ensinar é deixar os estudantes no controle da própria aprendizagem.

**ELISA ARAGON, DIRETORA DA QUEST TO LEARN
E MEMBRO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE NOVA YORK**

Uma notícia se espalha pela escola: um professor foi raptado. Apenas vestígios sobre o sequestro vêm à tona. Por meio de uma conta no Twitter, indícios do seu paradeiro emergem. Os alunos se mobilizam para entender o misterioso desaparecimento. Decifram códigos, enigmas, investigam cada pista com atenção. “Ele não era um homem tão inteligente, foi parar em um labirinto subterrâneo”, destaca a professora Alicia Iannucci. “Sabíamos que o fato não era real, mas a busca pelo desfecho da missão nos entusiasmou muito”, conta a aluna Tia, 13 anos. O professor Pi compartilhava mensagens com endereços e enigmas nas redes sociais, estimulando os alunos a descobrirem não só seu paradeiro, mas também a estudarem mapas, por exemplo.

Na Quest to Learn (nome que, em português, se aproxima da ideia de “investigação para aprender” ou “busca para aprender”), os jogos são parte do dia a dia da escola, que se localiza em Nova York, nos Estados Unidos. Cada atividade é parte de uma missão maior, cada movimento é uma resposta a um desafio. Aberta desde 2009, quando recebeu 76 alunos, a escola hoje conta com 330 estudantes do 6º ao 10º ano escolar.

“Os alunos nunca têm atividades sem propósitos ou valores que as sustentem”, comenta Arana Shapiro, codiretora e uma das fundadoras da escola. Os jogos expandem a sala de aula e engajam os estudantes a participar mais ativamente da apropriação e criação de conhecimento. Jogos partem do campo das possibilidades, são sistemas que lançam problemas aos estudantes. Na rotina da Quest to Learn, vários são os momentos em frente ao computador. Mas essa é apenas uma faceta da escola, que também se notabiliza por produzir jogos não digitais – 70% são em papel.

A Quest to Learn é uma escola pública e recebe estudantes de distin-



A diretora Elisa Aragon afirma que a Quest to Learn está sempre em transformação, aberta às demandas dos educadores, alunos e pais

tos perfis. Os diretores ressaltam que não realizam nenhum exame de seleção para admitir alunos. Dizem isso orgulhosos, com a certeza de que um dos traços que caracterizam a escola é a multiplicidade de olhares.

Durante nossa visita, participamos de um almoço organizado na escola pelos pais, em agradecimento pelo trabalho dos educadores. Encontramos Suzanne Pillsbury, ex-editora de vídeos e mãe de Sam, 11 anos, que conversou com a gente sobre o fato de a escola estar em nítido e permanente movimento, em busca de novas maneiras de usar a tecnologia como uma ferramenta para potencializar a riqueza da troca de aprendizados nos encontros. Em determinado momento da nossa conversa, havíamos mencionado a palavra “flexível” ao citarmos uma outra experiência educacional, então ela disse: “Mais do que flexível, a Quest to Learn é dinâmica, é um sistema inteligente”.

Como tudo começou

Uma escola na virtualidade real

Nos corredores da Quest to Learn, é possível encontrar tanto pessoas que representam o Departamento de Educação de Nova York quanto designers que trabalham em uma ONG chamada Institute of Play (“Institu-

to do Jogar”, em português). A escola nasceu da parceria entre essa ONG, o sistema público de Nova York e a organização New Visions for Public Learning (“Novas Visões para a Aprendizagem Pública”, em português). Entre as motivações que guiaram a designer de jogos Katie Salen a criar o Institute of Play e a Quest to Learn, está a busca por observar as crianças como o centro da inovação. Ela questiona, no livro *Quest to Learn: Developing a School for Digital Kids* (“Quest to Learn: desenvolvendo uma escola para crianças digitais”, sem tradução em português):

Meu time perguntou: o que seria possível fazer para as crianças se tomássemos a escola como apenas um dos espaços de aprendizagem possível dentro de uma rede de diversos outros espaços que se estendem pela escola, fora da escola, que são locais e globais, físicos e digitais, liderados por professores e estudantes, individuais e colaborativos?

Pessoas perguntam frequentemente a Katie se a Quest to Learn é uma escola *charter* (“licenciada”) com gestão privada, pois nos Estados Unidos é comum que escolas com metodologias diferentes sejam desse tipo. No entanto, a Quest to Learn não é uma *charter*, é uma escola pública como as outras do país, operada pelo governo, mas com um elemento bem singular na sua composição: um instituto criativo instalado no seu prédio.

O Institute of Play é o que traz para a escola os ventos da inovação. É de onde vem a experimentação com tecnologia e jogos, a percepção de que a nova geração demanda uma outra abordagem educacional.

Uma outra abordagem que responde ao contexto contemporâneo; “A internet é a infraestrutura de nossas vidas”, afirmou o sociólogo espanhol Manuel Castells em uma conferência realizada em 2013, em São Paulo. Para ele, já vivemos em uma virtualidade real e não em uma realidade virtual. O pensador francês Michel Serres acredita que estamos vivendo agora uma terceira revolução mundial: primeiro houve a transição do oral para o escrito, depois do escrito para o impresso, agora do impresso para o virtual. Como reflexo desse contexto, as novas gerações, de acordo com Serres, estão construindo um novo perfil de inteligência,

mais rápido, múltiplo e intuitivo. “O espaço do teatro se enche de atores, móveis [...] Não mais professores no quadro-negro, eles estão por toda a sala de aula”, escreve Serres, no livro *Polegarzinha*. A Quest to Learn abriu as portas da escola para que entrasse na sala de aula a realidade caleidoscópica que as crianças e jovens vivem na sua rotina.

As práticas

Missões

O Doutor Smallz compartilhou sua situação com os alunos da Quest to Learn por meio de uma mensagem deixada no microscópio: em um desvio fantástico do destino, o doutor encolheu e entrou dentro do corpo de um paciente. Os alunos seriam então seus guias na jornada pelas entranhas de seu paciente. À medida que Smallz se movia, os estudantes aprendiam sobre o corpo humano. A última meta era aconselhar o doutor sobre qual o melhor remédio para o paciente visto por dentro.

As aulas na Quest to Learn são divididas principalmente em duas partes: missões, com turmas compostas por 25 a 30 alunos, como a jornada pelo corpo humano ao lado do Doutor Smallz; e *boss levels* (“fases avançadas”), períodos de no mínimo uma semana em que um desafio único é resolvido por grupos de 15 alunos. As missões são compostas de uma série de *quests* (usaremos a palavra *quest* sem traduzi-la, pois se trata de um termo de significado peculiar; uma *quest* é mais do que uma busca, é como um desafio, uma busca com uma intenção afirmada). Na missão em busca do professor Pi, por exemplo, decifrar suas mensagens no Twitter era uma das *quests*.

Em outra missão, o professor David Sadoff propôs aos alunos que criassem uma escola sustentável no Minecraft, jogo no qual se pode construir ambientes virtuais. Os alunos produziram vídeos sobre as escolas imaginadas, apresentando os espaços construídos para que outras pessoas adentrassem suas arquiteturas digitais.

Outra turma recebeu uma missão “do além”: um grupo de fantasmas que vive no porão do Museu de História Natural de Nova York entrou em contato com os estudantes. Os fantasmas logo desabafaram suas an-

gústias: eles brigavam entre si e quase destruíram o museu, pois defendiam opiniões diferentes sobre a guerra da independência americana. Um deles representava a voz dos escravos; outro a voz dos revolucionários americanos; outro a voz da multidão de civis. Para pacificar os ânimos dos fantasmas, os estudantes precisaram trabalhar em times, aprender sobre resolução de conflitos e empatia.

“Se você observar o que os jogos fazem e o que faz uma boa experiência de aprendizagem, você descobrirá grandes similaridades”, explica Brian Waniewski, diretor do Institute of Play. As semelhanças são explícitas: jogos estabelecem um claro conjunto de metas e oferecem aos jogadores um tipo de passo a passo para que as alcancem; jogos estruturam-se em diferentes fases para proporcionar, oferecer aos jogadores desafios suficientes; assim eles permanecem nos limites das suas habilidades, mas não se frustram nem desistem de jogar; jogos usam dados para providenciar aos participantes informações que lhes possibilitem entender onde estão e aonde devem ir para alcançar suas metas; jogos englobam distintos estilos de atuação e aprendizagem, com diversos caminhos para se atingir a maestria. Em desafios para múltiplos jogadores, por exemplo, é claro o convite para que os participantes se organizem de modo que cada um entre no jogo com suas habilidades mais singulares, facilitando a resolução de problemas complexos. “Um jogo não é nada

Alunos aprendem operações matemáticas com jogos de cartas



mais do que um conjunto de problemas”, comenta Brian.

Quando alguém contraria o educador Dan O’Keefe, colega de Brian no Institute of Play, dizendo que educação e jogos não combinam, ele pergunta: “Quais são os tipos de jogos aos quais você está se referindo?”. Valorizar os jogos não é apenas tornar o aprendizado divertido, mas legitimar uma ferramenta presente no dia a dia dos jovens, cujo potencial prático só agora começa a ser explorado.

Fases avançadas

O ano letivo da escola acontece da seguinte forma: alunos iniciam as aulas em setembro, sendo em dezembro o fim do primeiro trimestre; segundo se dá, entre janeiro e março; então o último período ocorre entre abril e junho. No final do primeiro e do último trimestre, o foco dos alunos da Quest to Learn é direcionado aos *boss levels*.

O aluno Rocco, 14 anos, estudante do 9º ano, se lembra do seu primeiro fim de trimestre com um sorriso que movimenta os músculos do rosto inteiro. Ao entrar na escola, no 6º ano construiu sua primeira máquina como atividade do *boss level* - uma geringonça chamada Rube Goldberg, inventada por um cartunista norte-americano de mesmo nome. Essas máquinas são formadas por objetos como tubos, dominós, trens de brinquedo e ventiladores que se articulam em cadeia. A finalidade de uma máquina Rube Goldberg é executar tarefas simples, como fechar uma porta ou abrir um livro. O desafio da turma de Rocco era alimentar tartarugas. Passaram uma semana inteira dedicados à construção da máquina.

A máquina de Rocco e seu grupo começava com canos pelos quais passavam bolinhas de gude. Ao longo do percurso, havia também galinhas de plástico, estacas, livros e um skate. Montar uma máquina dessas é um exercício fino de articulação de um sistema que depende de cada uma das peças para que a ação final realmente se realize. Durante o *boss level*, cada grupo de trabalho encontra por perto um mesmo professor ao longo da semana inteira, que encoraja os alunos a tentar inúmeras aplicações de distintos objetos, estimulando um número maior de experimentações e, ao mesmo tempo, mais falhas e mais aprendizados com os erros.

Domínios integrados

Uma das características da Quest to Learn mais citadas pelos estudantes é que as matérias não são as mesmas das escolas tradicionais. Em vez de ciências e matemática, eles aprendem A Maneira Como as Coisas Funcionam, uma fusão das duas disciplinas. No lugar de educação física, entram em contato com os mistérios do corpo e da saúde no momento de Bem-estar.

As disciplinas, inclusive, não recebem o nome “disciplina” nem mesmo “matéria”, mas sim “domínio”. Semanalmente, os estudantes participam de atividades em cinco domínios. Além de Bem-estar e A Maneira Como as Coisas Funcionam, existem também Esportes para a Mente, domínio dedicado à criação de jogos e artes multimídia; Ser, Espaço e Lugar, uma mistura de inglês e estudos sociais; e Mundo dos Códigos, uma integração entre inglês e matemática. Além dos domínios, atividades opcionais são oferecidas, como basquete, natação e beisebol, realizadas em parques públicos.

A integração dos temas possibilita que os assuntos sejam percebidos com menos fragmentação. Em uma aula do domínio A Maneira Como as Coisas Funcionam, o desafio é criar, por exemplo, um forno solar para pizzas – usando uma caixa de pizza, folha de alumínio, plástico, tesoura e papel. Nessa tarefa, aprendem ao mesmo tempo conceitos de ciências e matemática, tanto no momento em que discutem as benesses da energia solar, quanto ao receberem orientações do tipo “meça um centímetro na borda da tampa da caixa”.

Conforme diferentes assuntos se aproximam, diferentes abordagens são experimentadas. Se em um dia estão preparando um forno solar, em outro estão organizando um evento com palestras, por exemplo. Nas aulas de Bem-estar, o professor Cameron Brown e seus alunos realizaram um TEDxQuestSchool, evento baseado no formato TED – conferência norte-americana de palestras curtas, com até 18 minutos. Tal evento voltou-se à disseminação de ideias inspiradoras no campo da nutrição – exploraram temas como “A verdade por trás do McDonald’s” e “Músculos foram feitos para trabalhar”. Mais do que aprender sobre alimentação saudável, os jovens se colocaram no lugar de organizadores de eventos e palestrantes. Trabalharam em grupo para preparar cada

detalhe, esforçaram-se para defender – no curto tempo de 18 minutos – ideias em que acreditavam.

Em atividades que exigem tanta dedicação dos alunos, a atenção do professor também é redobrada. “Se eu não gostasse do que faço, provavelmente acharia que minha quantidade de trabalho é um excesso. Como amo o que faço, esse é o melhor lugar para estar”, destaca Cameron, entusiasmado.

Construção coletiva

O verão de Rebecca Grodner foi preenchido de leituras de todos os textos do site da Quest to Learn e do livro sobre a escola. Ela havia sido selecionada para ser professora e não queria começar o trabalho sem que soubesse pelo menos o vocabulário da instituição.

A seleção de educadores da Quest to Learn é minuciosa e extensa – apenas os candidatos que expressam real aderência à proposta podem atuar na escola. O colégio recebe frequentemente inúmeros currículos, principalmente porque, desde o início, definiu-se que a cada ano entraria uma nova equipe de professores para que mais um ano escolar seja adicionado, até que a escola complete o último ano do ensino médio. Para dar uma perspectiva do modelo da escola para potenciais professores, são realizados eventos sobre a Quest to Learn com os candidatos.

Aqueles que almejam continuar no processo de seleção enviam um texto sobre um projeto que tenham feito com crianças, alguma iniciativa que os tenha deixado orgulhosos. Há, na escola, comitês para seleção de professores, formados por pessoas de áreas diferentes que possibilitam olhares de diversas perspectivas no acompanhamento do processo – um educador, um membro do Institute of Play e outro da administração compõem o time. Os textos são selecionados e, em seguida, realizam entrevistas por telefone e pessoalmente. Finalmente, os candidatos considerados mais aptos pelo comitê dão uma aula, na qual são observados. Só a partir deste ponto vêm as ofertas de emprego. Depois de passar por uma peneira tão fina, Rebecca decidiu ocupar parte do seu verão estudando ainda mais sobre a Quest to Learn.

A primeira missão realizada por Rebecca com os alunos abordou

o tema “guerra”: Como os Estados Unidos se Envolvem em Conflitos com Outros Países. Estudaram a época da guerra civil, os conflitos com o Irã e Afeganistão. Ao final, escreveram uma proposta para solucionar os embates na região, apresentada a uma organização imaginária intitulada Middle East Strategy Team (“Time de Estratégias do Oriente Médio”, em português).

Outra atividade desenvolvida pela professora novata foi um jogo de debates em que os participantes são convidados a discutir um tema e, dependendo de como agem, ganham ou perdem pontos. Perguntar, concordar, discordar e refutar, por exemplo, são ações com recompensas ou penalizações. “Em vez de dizer ao aluno ‘não interrompa quando alguém está falando’, abrimos a possibilidade: ‘Você pode interromper, mas vai perder pontos se fizer isso’”, comenta Rebecca. Os pontos individuais somavam-se aos da equipe. Estimulava-se, dessa forma, que os alunos ficassem atentos ao próprio comportamento e ao de seus colegas, para que o time não fosse prejudicado. “Um jogo assim permite que você desenvolva um perfil prático-reflexivo”, afirma a professora.

Há um convite sempre em aberto aos alunos: modifiquem os jogos. Há exemplos de jogos em que estudantes criaram novas cartas e novas regras. Como comenta a diretora Elisa Aragon, também membro do Departamento de Educação de Nova York, “a maneira mais efetiva de ensinar é deixar os estudantes no controle da própria aprendizagem”.

O desenvolvimento dos jogos aplicados em sala de aula, seja em papel, seja em formato digital, demanda que todos os professores dialoguem com especialistas de outras áreas. Os educadores novatos, como Rebecca, têm dois encontros semanais com um designer/criador de jogos e um designer de aprendizagem, que é um especialista em pedagogia, experiente na arte de instigar o aprendizado dos alunos. Eles são responsáveis por colaborar, junto com a professora, na “gamificação” de certas tarefas levadas para a sala de aula, ajudando-a na criação de jogos que facilitem a apreensão de conteúdos. Os professores com um ano de experiência na Quest to Learn passam a ter um encontro por semana com a dupla de designers; e então, quando chegam ao terceiro ano, não há mais encontros entre os três, pois os professores já se apropriaram do mundo dos jogos o suficiente para elaborar as próprias atividades,

sem necessidade de uma ajuda direta na fase do planejamento, apenas na concretização.

Os encontros entre professores e designers acontecem no Mission Lab (“Laboratório de Missões”, em português), um laboratório criado pelo Institute of Play em um dos dois andares do prédio ocupado pela escola. “No início, designers de jogos nunca haviam trabalhado com educadores, então as discussões não fluíam tanto. Os professores, frequentemente, demonstravam resistência a essa parceria. Hoje em dia a relação avançou e já produzimos mais de 60 jogos desde a criação da escola”, diz a diretora do Mission Lab, Rebecca Rufo-Tepper.

A semente de cada jogo criado surge quando um professor compartilha a vontade ou a necessidade de reformatar a abordagem de um conteúdo. O tema sempre parte do professor. “Nós nunca usamos um jogo só porque ele é divertido”, afirma Dan. No primeiro encontro, os três agentes discutem possibilidades de jogos a partir da proposta compartilhada pelo professor. A seguir, em outro encontro, o designer de jogos apresenta um protótipo do jogo. “Se possível, a gente já aproveita para testar o jogo em grupo. Se não estiver bom, preparamos um outro protótipo”, ressalta Dan. Quanto mais professores se envolvem na construção do jogo, melhor o produto final se torna. Geralmente, depois de duas prototipagens, estudantes são convidados para testar o jogo e avaliar a qualidade.

Os jogos criados são arquitetados para que, futuramente, sirvam para outros educadores – e há um plano de disponibilização dos jogos na internet, para todos que se interessarem. A criação de um jogo é um processo que leva, em média, seis semanas.

Brian ressalta que esse processo é o “tempero especial” da escola. “A colaboração entre professores e designers abre uma janela para outros tipos de recursos, que não entrariam tipicamente em uma instituição de ensino público”, comenta. Cameron ressalta: “Com esse suporte, sinto que posso correr riscos e tentar coisas novas”.

O tempo dedicado para a construção dos jogos é longo, porém fundamental. O que se obtém são verdadeiras imersões e experiências nas quais o engajamento dos estudantes é o motor principal. Em outras palavras: “Ouço e esqueço. Vejo e lembro. Faço e entendo”, dizia o filósofo chinês Confúcio, no século 5 a.C.

A articulação em equipe

Uma das perguntas mais frequentes feitas aos educadores e designers da Quest to Learn é sobre a competição. Uma escola baseada em jogos não estimularia demasiadamente o comportamento competitivo dos alunos? “Nós fazemos mais competições em grupo do que competições individuais. Mas também acreditamos que o esforço de competir individualmente, quando estimulado de forma saudável, é positivo”, diz Arana.

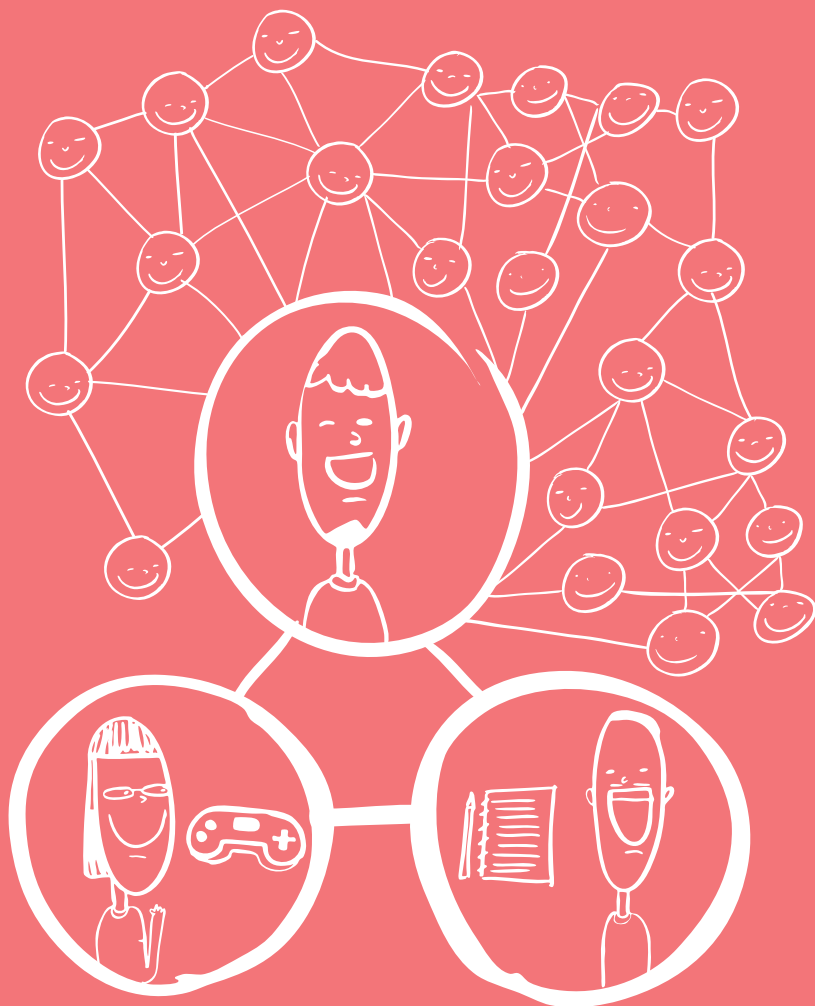
A escola impressionou-se com um evento que provou o aprendizado dos alunos em relação à colaboração em grupo. Dois anos atrás, a Quest to Learn inscreveu-se para as Olimpíadas de Matemática, sem nenhuma grande expectativa em relação a vitórias, apenas com a sensação de que a experiência nova seria divertida. Em uma das tarefas, os grupos deviam discutir coletivamente e falar, em voz alta, apenas uma resposta. O grupo adversário da Quest to Learn não conseguia se articular. Na hora em que se esperava uma conjunção de pensamentos expressa em uma única resposta, vieram soluções desconexas proferidas por membros nada alinhados como um time. Mesmo perto um do outro, os integrantes da equipe rival pareciam participar daquele desafio como indivíduos independentes.

Já os estudantes da Quest to Learn deram uma só resposta, sem titubear. “Foi tão emocionante ver aquele grupo tão forte. Nós choramos”, comenta Elisa. Naquele primeiro ano em que a escola participava das Olimpíadas, saíram ganhadores. Na edição seguinte, voltaram com o primeiro lugar novamente. “Meu sonho é que as crianças se sintam felizes em aprender e pensar. Não quero controlá-las, quero que elas explorem a própria sociedade. Espero que um dia os adultos possam tirar um dia livre e as crianças apenas aproveitem a aprendizagem do que elas estiverem fazendo, sem que ninguém as guie”, imagina Elisa.

Depois de saber tudo isso

O professor é central

Aprendemos que gamificar uma escola é subverter a rigidez das estruturas em prol da imaginação. O aluno é visto como o centro em quaisquer dos processos, e a tecnologia é a plataforma pela qual a criati-



QUEM APOIA O EDUCADOR

Na Quest to Learn, o professor trabalha lado a lado com duas figuras - um designer de aprendizagem e um designer de jogos - que o ajudam a pensar seus conteúdos com criatividade e ludicidade. Segundo um dos educadores entrevistados, esse apoio dá a ele coragem para correr mais riscos e tentar propostas novas.

vidade ganha asas. O professor é convidado a exercitar a própria imaginação na criação de novos materiais e propostas.

Na vinda do sociólogo Castells ao Brasil, outra de suas frases resumiu a oportunidade agarrada pela Quest to Learn, ainda que ele não estivesse se referindo à escola: “A internet é a liberdade e é um meio de perdermos o medo juntos”. Troquemos “internet” por “novas tecnologias” e encontraremos, precisamente, o cerne que sustenta a escola de Nova York: tanto professores quanto pais e alunos apostam em uma abordagem de ensino desafiadora, que possibilita a perda do medo provocado pela mudança. Os novos ventos da tecnologia trazem consigo a oportunidade de repensarmos comportamentos, recordando a infinidade de possibilidades disponíveis no mundo para se trilhar um caminho de aprendizagem.

Evidentemente, há mil perigos à espreita quando falamos sobre as novas tecnologias aplicadas à educação. Como quando as escolas abrem as portas da sala de aula para computadores como se máquinas, por si só, resultassem em uma solução. A tecnologia digital é um meio, não um fim. Na Quest to Learn, um dos pontos mais ressaltados não está nem nos jogos e nem nos computadores na mão dos alunos, mas sim no currículo dinâmico, em que as abordagens dos temas e os próprios

O cotidiano dos estudantes é repleto de missões e investigações, em aulas que interligam assuntos diferentes por meio de desafios



temas são repensados por três agentes que se encontram para colaborar: professor, designer de jogos e designer de aprendizagem.

“Nunca experimentei tanta energia em um ambiente de trabalho. No Departamento de Educação não há tanta inovação por causa da burocracia, mas aqui, devido à parceria entre o departamento e o Institute of Play, estamos na linha de frente das mudanças que ocorrem no mundo da educação”, relata Evan Klein, vice-diretor da escola, ao comentar sobre seu maior estímulo no cotidiano.

Além da Quest to Learn, existe a Chicago Quest, outra escola baseada no pensamento sistêmico e na gamificação, também nos Estados Unidos e criada pelo Institute of Play. Mas o foco do instituto não é a expansão das instituições. Brian ressalta que as escolas Quest to Learn “não são um modelo, são inspiração”. Inspiração para quem acredita no pensamento sistêmico, para quem valoriza a conexão entre o particular e o todo. Inspiração para quem não tem preconceitos com a lógica dos jogos, para quem acredita que dá para reinventar o modelo de escolas dentro do sistema público sem optar por práticas que envolvem seleção de alunos.

Depois de visitar o Brasil em 2012, Brian saiu com a impressão de que em nosso país as conversas sobre educação focam principalmente na larga escala, ou mesmo seguem um caminho que apresenta a tecnologia como uma ferramenta para substituir o trabalho do professor, uniformizando a experiência de aprendizagem. A preocupação de Brian não é com escala. “Nas nossas escolas o professor é central, nós realmente valorizamos o desenvolvimento dos educadores. Não apenas como transmissores de conteúdos, mas como designers. Como alguém empoderado para criar o que acontece na escola”, completa Brian.

Para curiosos

SERRES, Michel. *Polegarzinha*: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SALEN, Katie et al. *Quest to Learn*: Developing the School for Digital Kids. NY: MIT Press, 2011.

O sociólogo Manuel Castells veio ao Brasil participar do evento Fronteiras do Pensamento. As frases citadas no texto foram retiradas de uma matéria de uma edição do jornal *Folha de S. Paulo*, de 12 de junho de 2013. A seguir, o link da matéria: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/06/1293805-somos-anjos-e-demonios-na-internet-diz-o-sociologo-manuel-castells.shtml>

A frase de Confúcio foi retirada do livro OWP/P Architects; VS Furniture; Bruce Mau Design. *The Third Teacher*: 79 ways you can use design to transform teaching. Abrams: New York, 2010.

Site da Quest to Learn: <http://q2l.org/>

Site do Institute of Play: <http://www.instituteofplay.org/>



Aprender a se descobrir no

NORTH STAR

Massachusetts, Estados Unidos

Espero que a educação cada vez mais tenha menos a ver com os educadores, e mais a ver com viver a vida. A educação não pode ser separada da vida, ela é a própria vida.

JONAH MEYER, 18 ANOS, EX-ALUNO E ATUAL PARTICIPANTE DO CONSELHO DO NORTH STAR

Logo que entramos no North Star, vimos de longe um garoto com cerca de 14 anos, passando pela recepção com uma camiseta que estampava a seguinte frase em suas costas: “Aprendizagem é natural. Escola é opcional”. Não estamos em uma escola. O lugar que visitamos se autodenomina um centro de aprendizagem autodirecionada, uma opção para famílias que escolhem conduzir a formação de seus filhos com mais autonomia, pautada em seus próprios interesses. “O objetivo principal do centro é estimular os adolescentes a viverem uma vida com mais sentido. Convidamos as pessoas a repensarem seus preconceitos sobre aprender, e queremos auxiliar os pais a lidarem com seus filhos nesta maneira de aprendizagem”, comenta Ken Danford, cofundador do North Star.

Chegamos na semana de inauguração do 17º ano, que juntou dezenas de pessoas na pequena cidade de Hadley, em Massachusetts, Estados Unidos. É um belo dia de verão no início de setembro. Os cômodos de uma simpática casa de madeira se enchem de pais, adolescentes, crianças, professores, voluntários, ex-participantes e interessados pelo começo da nova etapa. Do lado de fora, um jardim recém-plantado chama a atenção de todos por sua beleza, repleto de enormes margaridas e outras flores vibrantes, além de uma horta lateral.

Ao subirmos a escada que leva à parte interna do centro, encontramos Isabel, 13 anos, aguardando sentada pelo início do dia. “Amo o fato de este lugar parecer uma casa, e não uma escola. Hoje é meu primeiro dia aqui, e já me sinto bem-vinda”. A casa, repleta de pessoas, parece um espaço para atividades de férias. O North Star é como um clube de aprendizagem para adolescentes de 12 a 18 anos que optam por aprender fora do ensino formal. Trata-se de um espaço que proporciona inúmeras experiências enriquecedoras e encontros cujo propósito é expan-



Manhã na sala de convívio do centro, onde adolescentes ocupam o tempo da maneira que escolherem

dir o repertório de vida de seus participantes, convidando-os para um estilo de vida mais livre.

Ainda no período da manhã, fomos surpreendidos pela melodia de uma flauta tocada por John Sprague, professor e especialista em cultura da paz. Tocando uma música simpática ao caminhar por diferentes cômodos, John chama as pessoas para dentro. O primeiro cômodo depois do salão de entrada é uma sala ampla, de madeira, com um ar acolhedor. Sofás e poltronas confortáveis misturam-se a cadeiras. Em uma das paredes, há uma janela com vista para o jardim e um mural ocupado por fotos, papéis e avisos. Os pais, estudantes, voluntários e a equipe de funcionários do North Star atravessam o cômodo – conhecido como sala de convívio –, e pouco a pouco ocupam os assentos do salão ao lado, a sala de música.

A presença de um novo participante na reunião inaugural torna o momento ainda mais singular. O membro recém-chegado é Noah, 12 anos, filho do cofundador Josh Hornick, com idade para integrar as atividades do centro, sinalizando o amadurecimento do espaço, concebido em uma época em que Noah nem sequer havia nascido.

A cerimônia foi tomada por uma série de falas emocionadas. “Sei o quanto a decisão de sair de uma escola pode ser assustadora, como se você estivesse entrando em um lugar escuro. Dar um passo neste outro

paradigma é muito grandioso. É escolher um estilo de vida em que reaprendemos a interagir com a nossa família”, disse Catherine Gobron, diretora de programação do centro. Aquela celebração pontilhada de declarações espontâneas deu o tom do encontro: um espaço aberto, construído com afeto e envolvimento coletivo.

Um pai desabafou: “Eu não teria ideia do ‘primeiro passo’ para fazer sozinho esta mudança com o meu filho. Então, agradeço bastante ao North Star”.

Como tudo começou

Inquietações

A dupla Ken e Josh Hornick se conheceu em 1994, quando os dois eram professores em uma escola pública nos Estados Unidos. Josh costumava comentar: “Parece até que estou ensinando os alunos a odiarem ciências”, referindo-se ao formato padronizado de suas aulas. O desconforto era compartilhado por Ken, que também incomodava-se com o desinteresse dos estudantes em sua aula de matemática. “Não me sentia no direito de dizer a meus alunos que suas vidas estariam arruinadas caso não fossem à escola, especialmente porque eu mesmo questionava se isso era uma verdade absoluta”, diz Ken.

A carreira de Ken como funcionário público parecia promissora, mas ele não acreditava que conseguiria alterar as estruturas da escola na qual era professor. A resposta ainda não era clara, mas sabia que havia outras possibilidades para ensinar aqueles jovens descontentes e desmotivados. A vontade de mudar ganhou mais força depois da leitura de um livro indicado por Josh: *The Teenage Liberation Handbook: How to Quit School and Get a Real Life and Education* (“Guia da libertação adolescente: como largar a escola e ter uma vida e educação reais”, sem tradução em português), da educadora norte-americana Grace Llewellyn. Lançado em 1991, o livro encoraja os adolescentes a saírem da escola para se dedicar a atividades pelas quais se interessem. É um livro que toca nos pontos principais de uma prática e filosofia pautadas na desescolarização (*unschooling*) e ensino domiciliar (*homeschooling*) – que

envolvem percursos de aprendizagem informais, não ligados a escolas.

“Confesso que, no começo, o livro e o tema me causaram estranhamento. Estava chocado e ficava me perguntando: ‘Como os jovens vão estudar sem a minha ajuda? Sem pessoas como eu, sem professores e colégios?’ Acabei acreditando que isso era possível”, afirma Ken. Inspirados pelo livro de Llewellyn, e ainda com muitas inquietações, Josh e Ken despediram-se da escola na qual lecionavam e deram forma a um sonho: a criação de um programa que oferece suporte a estudantes que desejam uma opção ao ensino tradicional.

Em junho de 1996, os dois educadores convocaram uma primeira reunião na pequena cidade de Amherst, no estado de Massachussets – com a presença de 80 pessoas, entre pais, estudantes, educadores e curiosos –, para escutar a proposta dos dois empreendedores que beiravam os 30 anos. “Não veio gente só da comunidade local, mas de todos os lugares”, conta Ken. No dia, apresentaram o centro de aprendizagem que inaugurariam em setembro. John, atual professor de matemática e meditação, foi um dos pais que se interessaram pelo convite. Na época, seu filho Tibet, 15 anos, era um dos alunos desmotivados de Ken. Pai e filho optaram por acompanhar o professor em seu novo projeto, como membros desde o o nascedouro da iniciativa.

O centro abriu as portas com 25 participantes inscritos. Hoje, passados 17 anos, conta com a presença de 60 jovens. Preserva desde a sua origem a intenção de ajudar adolescentes a se autodirecionarem, para que descubram seu caminho de vida, sua “estrela-guia”.

Liberdade de expressão

Os adolescentes associados ao centro não são chamados de alunos, mas de membros e participantes, como em um clube, onde podem escolher livremente suas atividades de interesse.

Depois de passar por diversas experiências desastrosas em algumas escolas públicas, Jonah chegou ao North Star, aos 12 anos. “Na escola, vivia uma batalha todos os dias e, logicamente, isso me impedia de aprender. O *homeschooling* nunca foi um objetivo para os meus pais, mas, quando entrei aqui, parei de me confrontar com tudo e todos, e passei a

me focar em conviver e aprender com os outros. Foi a primeira grande mudança de vida pela qual passei”, conta o jovem, hoje com 18 anos e integrante caçula do conselho de diretores do centro.

Logo nos primeiros dias, deparamo-nos com a especialista em *unschooling* e *homeschooling* Susannah Sheffer, que leciona no centro desde 2002. Ela é escritora e ex-editora da revista *Growing Without Schooling* (“Crescer sem escolarização”, sem tradução em português), fundada pelo educador norte-americano John Holt, precursor da desescolarização. “Muitos colégios alternativos não permitem que os alunos andem pelo espaço livremente, na hora que quiserem. A escolarização é compulsória: você pode até escolher o que quer estudar, mas não pode sair do ambiente escolar”, comenta. Susannah lidera uma oficina de escrita, dentre outras atividades. É vista como uma das pessoas que, junto a Ken, garante os valores do North Star. “Isto não é uma escola; por isso, tem uma série de regras que diferem de um modelo formal de ensino. Aqui todos têm liberdade para entrar e sair a qualquer instante, ninguém é obrigado a ensinar ou aprender nada”, diz a professora.

O contrato de adesão ao centro aborda também outros pontos, como “o North Star não concede notas ou certificados a nenhum de seus membros”; ou “o centro não garante que seus membros preencherão os aspectos exigidos pelo currículo padrão”. Ao mesmo tempo, compromete-se a oferecer um ambiente seguro e acolhedor aos seus

Os educadores Ken e Josh criaram o North Star em 1996, mas hoje somente Ken (à esquerda) atua no dia a dia, como diretor executivo do centro



membros, proibindo comportamentos ilegais ou que tornem o espaço inseguro e desagradável.

A flexibilidade das regras inicialmente assustaram Lauren Ross, mãe de Laura, 17 anos, que nunca havia pensado em *homeschooling* como uma possibilidade para sua filha. Hoje, quatro anos depois, reconhece que Laura voltou a ser mais sorridente e segura, além de mostrar um envolvimento com sua aprendizagem nunca visto antes.

“Todos passam por um período de adaptação. Quando entrei não ia a nenhuma das aulas, e só aos poucos fui entendendo quais eram meus interesses. A liberdade dada aos adolescentes foi o que fez com que eu tivesse uma experiência tão distinta de minhas amigas que estavam em uma escola”, relata Ellen Morbyrne, 29 anos, ex-aluna do centro, e hoje parte do time fixo de profissionais, atuando como diretora de operações, orientadora e professora de teatro, uma das aulas mais requisitadas do centro. Em um dia normal de funcionamento, a sala de convívio, o jardim e a biblioteca são ocupados pelos jovens enquanto aguardam uma nova aula ou quando não querem participar de nenhuma atividade do dia. Alguns preenchem o tempo com leituras, outros jogam cartas, brincam com jogos de tabuleiros, usam laptops, tocam violão ou simplesmente não fazem nada. Para o educador Ken, não há nada de errado com isso, já que “fazer nada é *sempre* fazer alguma coisa”.

Os cômodos da casa, livres de qualquer configuração fixa, ficam abertos e disponíveis para todos, desde que não estejam sendo usados para alguma aula ou oficina. Tanta liberdade faz com que os presentes tenham que refletir sobre seus papéis, descondicinando suas rotinas.

Limites que se constroem em relação

Na semana em que estivemos no North Star, conhecemos Rebecca Kirk, uma educadora de Michigan, nos Estados Unidos. Rebecca fazia uma imersão na rotina do North Star após decidir replicar o modelo do centro em sua cidade. Mais e mais, o North Star vem se destacando como referência para centros de aprendizagem autodirecionada, oferecendo uma consultoria para interessados em replicar o modelo em outras regiões dos Estados Unidos e países onde o *homeschooling* é legalizado.

Depois de visitar vários outros modelos educacionais, Rebecca encontrou no North Star aquilo que buscava. “Não sei se conseguirei descrever o que se passa aqui, mas existem muitas condutas respeitadas e sutis, que notamos apenas quando prestamos atenção na linguagem e na maneira como os adultos se colocam”, afirmou. Como exemplo, comentou sobre um dia no qual os jovens faziam uma barulheira. Catherine, educadora que costuma trabalhar na sala de convívio, perguntou com serenidade: “Como vamos fazer para lidar com o barulho? Como vamos manejá-lo?”. A palavra “manejar” saltou aos olhos de Rebecca. É um verbo que afirma cuidado, uma busca por uma resposta que parta da coletividade.

Mesmo quando o discurso é sobre álcool e drogas, a abordagem dos professores não segue uma linha punitiva ou ameaçadora. “Veja o que pode fazer para que você e seus amigos façam as melhores escolhas. Se não estiverem em condições de voltar ao centro, ajude-os a voltar para casa e a não retornar em estados inadequados”, diz Ken aos participantes, em um tom amigável. Pelo caráter flexível das regras, surgem comportamentos ambíguos. “Alguns jovens testam as normas para entender os limites do centro. Outros se sentem desconfortáveis pela aparente ausência de regras, mas elas existem e são claras: não é permitido ser violento, desrespeitoso e mal-educado”, comenta Catherine.

As práticas

O cotidiano

A cada semestre, um novo calendário é formado por atividades que se distribuem entre aulas e oficinas. Não há qualquer divisão por faixa etária ou série, os adolescentes agrupam-se de acordo com seus interesses.

A programação do centro ocorre às segundas, terças, quintas e sextas-feiras, das 9h às 16h, e cada membro decide os dias e atividades que quer frequentar. Às quartas, o North Star não abre: é uma quebra na rotina, sem nenhuma atividade pré-programada – para que os adolescentes tenham outras ocupações e uma vida além do centro.

Nos dias de aula, os temas oferecidos vão de desenho de história

em quadrinhos, filosofia, antropologia, improvisação em música, yoga, física, meditação, teatro (uma das oficinas mais requisitadas) até aulas como números reais –, que propõe exercícios de matemática aplicada ao cotidiano –, oficina de escrita, programação digital, engenharia sonora, dentre outras.

Os formatos das aulas são variados. O centro oferece uma programação semestral com aulas fixas que acontecem até duas vezes por semana, sempre nos mesmos dias, com duração aproximada de uma hora. Essas são aulas coletivas.

Nas tardes de terça, o centro oferece oficinas de diversos assuntos. Trata-se de um espaço aberto na programação, em que qualquer pessoa – funcionários, membros da comunidade, professores ou alunos – apresenta um tema, atividade ou palestra, com até três horas de duração. A oficina de análise de mídia, por exemplo, é liderada por uma graduanda de uma faculdade de comunicação.

Além das aulas e oficinas, alguns adolescentes preferem estudos individuais com um tutor. Esses encontros ocorrem entre professor e adolescente, ambos interessados em aprofundar um tema específico que nem sempre faz parte da programação. Geralmente, é Catherine quem vai atrás de um tutor que, junto com o adolescente, pesquisa o assunto de interesse. Nia Steiner, 19 anos, é uma ex-aluna do centro que atualmente se voluntaria como tutora, além de dirigir as oficinas de teatro com Ellen.

Junto à equipe de sete profissionais fixos que administra o centro e se divide entre aulas e outras funções, o North Star conta com uma rede que varia de 25 a 40 voluntários, composta por estudantes e professores de faculdades próximas, pais, ex-membros e pessoas da comunidade.

Na quarta, encontramos Steven Brewer, diretor do Centro de Ciência de Computação Biológica da Universidade de Massachusetts Amherst, e sua esposa Alicia andando pela casa do North Star. Ambos aproveitavam o dia tranquilo, sem aulas, para organizar seus afazeres no centro. Steven oferece oficinas de computação e Alicia ajuda a organizar documentos e arquivos administrativos. Essas foram, aliás, as formas de pagamento combinadas por Steven para que seu filho Daniel, 14 anos, pudesse frequentar o North Star – a anuidade de 5 mil dólares seria um custo pesado para ele. “Na educação tradicional, o

aluno assiste ao professor empurrando uma pedra morro acima. Quero que a educação ocorra de outro jeito: que o estudante empurre a pedra e o professor o acompanhe, colocando-se como um recurso para a aprendizagem”.

Elaborar as aulas e desenvolver uma programação atraente é um grande desafio dos professores do North Star, já que os membros não são obrigados a frequentar atividades, exceto as que lhes parecerem atraentes. “O que mais toma o meu tempo é o processo de desvendar o que motiva e empolga um adolescente ao longo da minha aula”, conta o professor Maurício Abascal, cubano radicado nos Estados Unidos, também conhecido como Mau. O professor encantou-se pelo centro e acabou desenvolvendo uma série de aulas e oficinas.

Imagem, como é intitulada uma de suas aulas, convida os adolescentes a compreenderem as semelhanças e diferenças entre a fotografia e o vídeo, trabalhando com iluminação, câmeras e publicações. O professor também oferece uma oficina sobre produção musical, outra em que ensina o idioma espanhol e mais uma em que convida os participantes a refletirem sobre o impacto dos alimentos nas suas vidas.

O engajamento que nasce das motivações

Em um lugar onde autonomia e liberdade de escolha são eixos principais, o educador é desafiado a manter os estudantes comprometidos e engajados. Em um dos semestres, alguns participantes demonstraram falta de interesse, frustrando o professor Mau. “Precisei me ajustar, adaptando os planos conforme os acontecimentos, e imprevistos foram surgindo”, lembra. Suas aulas dividiram-se em dois módulos: um básico, para todos; e outro, avançado, que exigia um maior grau de dedicação.

Uma das primeiras aulas que acompanhamos foi “por que fazemos o que fazemos”, que trabalha questões como recompensa, punição, medo, amor e trabalho, e é liderada pela professora Susannah. Estávamos sentados na sala dos cinco elementos, um cômodo que parece uma sala de estar. As paredes coloridas, com imagens da natureza, foram pintadas pelos membros no início do ano. Durante aquela aula, que dura cerca de uma hora, Susannah estimula os adolescentes com questões como: “O que te

motiva?”, “Você faria o que te motiva sem receber um retorno financeiro?”, “E se fosse pago para fazer o que gosta, agiria de forma diferente?”. Com isso, ela promove uma arqueologia das motivações, buscando-as e valorizando-as. Conversando, ela sutilmente introduz aos participantes conceitos da psicologia, sociologia, lógica e outros.

Os membros do North Star são convidados a experimentar o maior número de aulas e oficinas, para então decidir com quais atividades querem se comprometer. Mesmo sem provas ou notas, os participantes devem cumprir os requisitos de presença, leitura, pesquisa e outras tarefas dentro e fora do centro.

A ausência de sirene ou de qualquer sinal que anuncie o início ou o final das aulas é mais um detalhe que convida os participantes a serem responsáveis por sua própria agenda. “O desafio aqui está em achar a estrutura dentro de si mesmo. Posso sair de qualquer aula, eu é que decido ficar e aprender mais”, diz Sophie, 14 anos, participante do North Star há um ano.

Ao não sistematizar o cotidiano dos estudantes com estruturas rígidas, o centro almeja lembrá-los que eles são responsáveis por sua própria jornada de aprendizagem, seja onde for. E foi exatamente a possibilidade de uma agenda mais flexível que encantou Laura quando ela visitou o North Star quatro anos atrás. Depois que saiu da escola, pôde investir seu tempo nos vários assuntos que lhe interessavam. Às quartas, quando não há aulas, consegue dedicar-se à banda que tem com sua irmã, e frequenta um reforço de matemática, já que planeja entrar em uma boa universidade. Quando está no North Star, volta-se aos tutoriais de física quântica, astronomia e política.

Algumas atividades vão além do espaço físico do centro. O North Star incentiva trabalhos voluntários, estágios e intercâmbios culturais. Em 2012, alguns participantes se organizaram para uma visita à República Dominicana. Os preparativos estenderam-se ao longo do ano inteiro, mobilizando os viajantes a criarem uma oficina de espanhol liderada por um adolescente latino, e a participarem de oficinas de vídeo com o professor Mau. Tudo isso para que chegassem à República Dominicana mais preparados para desenvolver um projeto em um orfanato local.

Isabel, 13 anos, recém-chegada no North Star, gosta do aconchego e aparência do espaço



Os adultos como aliados

O ex-membro Jonah enfatiza que um dos elementos mais especiais do North Star vem da relação de respeito e admiração com os professores. “Uma coisa incrível dos adultos daqui: muitos são apaixonados por vários assuntos da vida. Não entram no centro para ensinar uma única matéria ou desempenhar o papel de professores controladores, mas de ampliar o conhecimento das pessoas”, diz.

Os adultos, como representam exemplos para os alunos, sabem da importância em ser uma referência que estimula os jovens em suas descobertas. Sempre há um adulto por perto, para o caso de os adolescentes perderem o controle da linguagem ou do comportamento. “Acreditamos que podemos agir com honestidade nos mostrando por inteiro, a fim de ensinar o respeito às igualdades e diferenças. Somos um recurso de aprendizagem, não autoridades”, diz Catherine, que considera os professores como eternos aprendizes. Como o “não saber” é encarado com naturalidade, e está longe de causar qualquer constrangimento, a educadora propôs, durante um semestre, uma oficina de oratória para se desenvolver com o intuito de aprender a lidar melhor com uma dificuldade dela mesma. “Sempre tive problemas para falar em público, então decidi criar uma oficina para melhorar meu desempenho. Comentei com os interessados que não era especialista no assunto, mas que estava disposta a estudar com eles para aprendermos juntos”, conta.

O comportamento aberto dos educadores se reflete na percepção positiva da maioria dos jovens. “Sinto que aqui os adultos estão a nosso favor, e não contra a gente”, enfatiza a adolescente Sophie, que pretende ficar no North Star até completar seus 18 anos. Os sete professores que compõem a equipe fixa do North Star garantem o amparo percebido pelos adolescentes e pais. Além das aulas, costumam se reunir ao menos uma vez por semana para trabalhar na administração e organização cotidiana do centro. Também dividem-se para orientar, de maneira personalizada, os 60 jovens e seus familiares. Como orientadores, realizam reuniões bimestrais com os adolescentes e pais para planejar juntos as áreas de conhecimento que serão exploradas ao longo do próximo semestre. O orientador acompanha as necessidades da família, auxiliando inclusive nas questões legais atreladas ao *homeschooling*.

“Muitos adolescentes saem de uma experiência escolar em que só havia uma maneira de fazer as coisas. Nós procuramos pensar em várias possibilidades que podem funcionar melhor para cada um dos jovens e sua família”, relata Ken. Entre conversas, experimentações e ajustes, o processo é criado.

A participação dos pais é fundamental para a evolução do adolescente e para que os integrantes da família se ajustem ao novo estilo de vida, com menos estruturas e mais oportunidades de escolha. Em alguns casos, a conexão entre família e orientador é bem próxima, enquanto que outros não necessitam de tanto suporte. “Estimulamos os pais a reaprenderem a aprender junto com seus filhos”, diz Susannah, que acredita que o vínculo entre os jovens e o North Star ganha consistência à medida que aumenta o envolvimento dos pais com o centro. “A construção do percurso de cada um é uma maneira de o indivíduo aprender sobre si mesmo, advogando em causa própria”, ressalta John.

As reuniões de orientação entre Laura e Susannah deram origem a outra parceria: uma oficina sobre o feminino na sociedade norte-americana contemporânea, denominada Crescendo como mulher, facilitado por ambas. A proposta nasceu nas conversas semanais de orientação, depois que Susannah e Laura concluíram que seria interessante para a jovem a participação em atividades mais coletivas, pois ela vinha se dedicando só a aulas individuais.

No início do ano, Laura começou a estudar filosofia com John em encontros semanais. Juntos leram um livro sobre budismo e discutiram o assunto. Antes vista como uma menina tímida, hoje Laura se comunica com mais facilidade. “Aprendi a aprender com diversão. Aprendi a pensar por mim mesma e sinto que tenho mais capacidade crítica e autoconfiança”, comenta.

No final do semestre, Laura e outros adolescentes apresentaram um grande espetáculo aberto à comunidade, com alguns números e conteúdos aprendidos ao longo dos meses.

Portas abertas

Um dos valores que o centro mantém desde seu surgimento é ser acessível para qualquer família que tenha interesse em frequentá-lo, independentemente da possibilidade de pagar ou não. “Nós nunca desconsideramos a entrada de um jovem por impossibilidades financeiras, por antecedentes de má conduta ou por qualquer outra razão”, ressalta Ken. A propósito, o financiamento do centro ainda é um dos maiores desafios enfrentados. Atualmente, são duas as fontes de verba: as anuidades e o apoio de empresas locais. Um conselho composto por 12 pessoas – entre pais, executivos, alguns funcionários do North Star – se encontra mensalmente para articular o planejamento financeiro do centro.

A permanência no North Star se dá pela ligação que os jovens constroem com o espaço e suas pessoas. “Todos gostam de estar aqui. Ninguém continua vindo para cá caso não se identifique”, diz Daniel. Logo que chegou ao centro, o jovem frequentou poucas aulas. Passada a etapa de adaptação, chegou com uma nova atitude em seu segundo ano de North Star. Cada vez mais se envolveu nas atividades do centro, curioso por entender sobre física e ciências. “Às vezes, basta mudar os adolescentes de ambiente para que mudem seu comportamento. Além disso, quando estamos em uma estrutura diferente, com outras suposições, uma série de mudanças ocorre”, explica Susannah.

A adaptação de Laura também se deu aos poucos. “Nos períodos escolares, o mais comum era eu ficar doente. Nunca podia sair durante a aula para ir ao banheiro, e me sentia muito mal por isso”,

comenta. Logo que sua mãe concordou com a mudança para o North Star, Laura sentiu-se bastante animada, ao mesmo tempo em que uma bagunça emocional a invadiu. A confusão inicial desapareceu rapidamente à medida que a jovem percebeu a receptividade do lugar. “Quando entrei no North Star, senti que estava sendo cuidada e ouvida por todos. Ninguém te julga ou tira onda da sua cara. As pessoas querem conversar com você”.

Os membros geralmente compartilham pontos comuns sobre suas experiências escolares anteriores. Muitos se incomodavam com a pressão das suas escolas, fragilizados pelos padrões nos quais tinham que se enquadrar. A fase de adaptação no North Star está ligada a uma íntima mudança de comportamento: significa passar de uma realidade em que as ordens apresentam-se claras e imutáveis para outra em que tudo está sempre em construção. Ainda que a entrada no centro seja bastante desejada pelos jovens, a transição não costuma ser fácil.

O estímulo à liberdade cultivado no North Star é uma aposta no potencial do jovem, que é rodeado de suportes para que enfrente suas barreiras, sejam elas internas ou externas.

Depois de saber tudo isso

O encorajamento das paixões

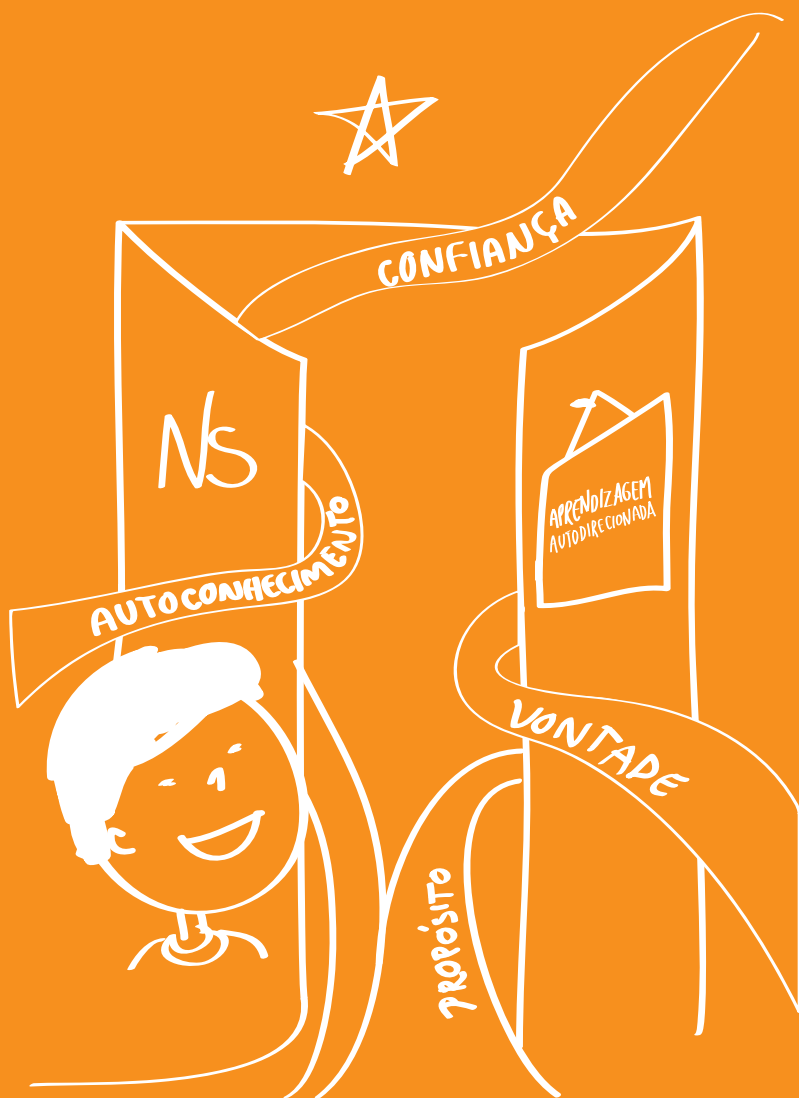
Os adolescentes que deixaram de frequentar a escola, bem como os pais que apoiaram essa decisão, optaram por um estilo de vida que prioriza a autonomia de aprendizagem. No Brasil, a prática do *homeschooling* não é permitida. Ainda assim, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned) estima a existência de 800 famílias brasileiras que educam seus filhos fora da escola. Um dos exemplos é o de Ana Thomaz, ex-bailarina e educadora, e seu filho Gutto. Hoje, aos 19 anos, Gutto é mágico, mímico, ator e palhaço, considerado revelação no ilusionismo. Alguns anos antes, aos 14, ele e sua mãe decidiram empreender uma jornada de desescolarização. Já fora do colégio, o filho recebeu da mãe uma proposta de mudança progressiva: no primeiro ano, deveria seguir as coordenadas indicadas por Ana; a partir do se-

gundo ano, ele poderia decidir o que fazer com metade do seu tempo; e, no terceiro, deliberaria sobre todas as suas atividades.

“Desescolarização é uma maneira de aprender sem formas ou modelos. É o aprendizado que vem de dentro pra fora e se desenvolve nos encontros”, diz Gutto. Inicialmente, sua rotina diária envolveu aulas em áreas como música, aikidô, filosofia e física quântica, com bastante tempo livre, até que um elemento imprevisto apareceu na rotina: a descoberta da mágica por meio de um amigo da sua mãe. Em pouco tempo, a curiosidade transformou-se em paixão. “Ou mudamos a nossa cultura ou não mudaremos a escola, afinal, a escola é um instrumento da cultura atual. Como você muda uma cultura? No ato de se emocionar. Temos que nos emocionar de outras maneiras. Se a minha maneira de emoção é baseada no medo, continuarei na cultura de hoje. Precisamos investir em um outro tipo de emoção”, comenta Ana. E esse outro tipo de emoção sugerido por Ana e pelo North Star está intimamente ligado às nossas paixões. “Como encorajar a paixão? Basta criar um ambiente com atividades interessantes, rodeado de pessoas competentes e flexíveis”, afirma Steven. Por exemplo, o filho de John Sprague, Miró, 29 anos, encontrou sua paixão no piano. Ao sair do North Star, entrou para o Instituto Thelonious Monk, em Los Angeles, uma referência na área de jazz que oferece uma única vaga anualmente. A maioria dos adolescentes associados segue para uma formação superior em universidades norte-americanas como Brown, Columbia, Massachusetts Institute of Technology (MIT) e Amherst College.

Mesmo com o suporte do North Star, os pais vivem sensações dúbias nessa quebra gradual de certezas. “Tenho uma relação de amor e ódio com este lugar. É tão diferente do modelo escolar pelo qual passei que nunca esperaria vir para cá. No entanto, olhando para meu filho, vejo quão mais feliz e desenvolvido ele está depois que entrou” desabafa Alicia, mãe de Daniel. A percepção de seu filho em relação ao processo que está vivendo é bastante refinada, alcançando o núcleo dos conceitos propostos: “O que mais gosto no North Star é a falta de estruturas. Tenho a liberdade de escolher o que aprender; mas, ao mesmo tempo, preciso de disciplina para usar as oportunidades disponíveis a meu favor”.

Ao abordarmos propostas diferentes de ensino e aprendizagem, não dá para negar a existência de experiências que apontam para a



A PORTA SEMPRE ABERTA

Os membros do North Star podem entrar e sair do centro na hora que quiserem, não há nenhuma obrigatoriedade de permanência. Desde o instante de entrada até o de saída, as escolhas estão nas mãos do participante, que exercita sua autonomia ao se perguntar sobre quais caminhos deseja seguir.

diminuição das estruturas formais ou mesmo para o “abolicionismo escolar”. Em um mundo no qual a diversidade é valorizada, por que as pessoas não poderiam seguir, desde jovens, as coordenadas que emergem de suas paixões?

Para curiosos

LLEWELLYN, Grace. *The Teenage Liberation Handbook: How to Quit School and Get a Real Life and Education*. Eugene: Lowry House, 1991.

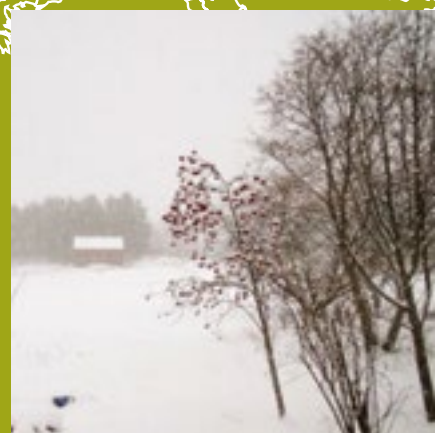
Arquivo das edições da revista *Growing Without Schooling*:

<http://holtgws.com/gwsarchives.html>

A expressão “abolicionismo escolar” foi retirada de uma dissertação intitulada “O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores”, realizada em 2012, por Danilo Alexandre Ferreira de Camargo. O trabalho está disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29082012-105335/pt-br.php>

Site do North Star: <http://northstarteens.org>

Site da Associação Nacional de Ensino Domiciliar (Aned):
<http://www.aned.org.br>



Aprender com iniciativa no

YIP

Järna, Suécia

*Eu não procuro, eu encontro.
“Buscar” é partir do que é velho
E descobrir no novo
O que você já sabe.
“Encontrar” é algo inteiramente novo,
Novo e também em movimento.
Todos os caminhos estão abertos,
E o que é encontrado
É desconhecido.
É um risco, uma aventura, um esforço sagrado.*

**TRECHO DE UM POEMA COM AUTORIA INCERTA, POR VEZES ATRIBUÍ-
DA A PABLO PICASSO. O TEXTO QUE EXPRESSA A ESSÊNCIA DO YIP,
DE ACORDO REINOUD MEIJER, UM DOS COFUNDADORES.**

Quando o jovem inglês Matthew Pike, 23 anos, chega à cozinha, encontra garotas canadenses que perguntam: “Você quer macarrão?”. Esta pergunta salta em sua mente com estranhamento. As meninas pronunciaram a palavra “macarrão” (*pasta*, em inglês) com uma entonação diversa daquela que ele sempre usou no seu país. O que Matthew sente naquele instante não é apenas receio. É também a constatação de que o outro é diferente – um aprendizado sobre a diversidade do mundo.

Matthew vivenciou essa situação em seu primeiro dia no Youth Initiative Program (em português, “Programa de Iniciativa Jovem”), em Järna, no interior da Suécia, uma cidade com pouco mais de 6 mil habitantes. O YIP é um curso de dez meses para que jovens de 19 a 25 anos conheçam melhor a si próprios, entendam seus limites e descubram potencialidades – ou seja, não é uma graduação superior convencional, mas sim um programa de aprendizagem informal. Em vez de professores, eles recebem a visita de “contribuidores” que, mais do que ensinar, compartilham suas experiências todas as manhãs.

Um grupo de 40 jovens participa de cada edição do curso, que demanda a fluência no inglês, idioma utilizado durante toda a experiência. Logo que entram, não se tornam alunos, mas sim *yippies*. No YIP, a relação de cada um consigo e com as pessoas é mais importante do que os conteúdos.

O curso surgiu de um desafio: como criar um espaço de aprendizagem mais duradouro do que um encontro de palestras, mas com o mesmo teor de inspiração desse tipo de encontro?

Como tudo começou

Mais gente para Järna

Bem antes do surgimento do YIP, as irmãs Pernilla Fogelquist e Susanne Hansen organizavam eventos para jovens na cidade interiorana de Järna. Criar esses encontros não era simples, apesar de Pernilla ser professora na escola local na época. Os moradores mais antigos da região diziam que jovens de outros lugares podiam visitar a cidade sem problemas, porém alguns argumentavam que a área ficaria depredada se eles passassem a frequentá-la.

A cidade de Järna ganhou mais movimento na década de 30, quando um número significativo de atividades ligadas à antroposofia possibilitou a criação de um centro cultural, um hospital, escolas, uma fazenda biodinâmica, casas para pessoas com deficiência, entre outros espaços. A antroposofia é uma ciência e prática criada no início do século 20 pelo austríaco Rudolf Steiner, focada no conhecimento do ser humano (do grego, *sophia* significa “saber” e *ánthropos* é relativo a “seres humanos”). O olhar antroposófico tem uma perspectiva própria sobre a racionalidade, o espírito e hábitos rotineiros. Na alimentação, por exemplo, é vital a conexão entre o indivíduo e a natureza.

Sem razões claras, já nos anos 2000, a região de Järna perdeu frequentadores e moradores. Na escola em que Pernilla trabalhava, começou a diminuir o número de alunos. Foi aí que uma questão veio à tona: e se a cidade abrigasse um programa de educação que atraísse mais pessoas?

Um projeto de longo prazo foi pensado coletivamente durante um encontro realizado na cidade, que convidou jovens do mundo inteiro e contou com participantes de 19 nacionalidades. Em 2008, depois de encontros com infinitas conversas e anotações em post-its, nasceu o YIP, fundado por um grupo de jovens mobilizadores de redes formado por Pernilla, Susanne, Reinoud Meijer, entre outros amigos.

Hoje em dia, Susanne consegue reservar os fins de semana para planos pessoais, mas isso é novo na sua vida. Nos primeiros anos, a dedicação ao YIP foi quase integral. Lidar com os jovens demanda não apenas tempo, também é necessário o entendimento sobre a delicadeza das relações para lidar com os atritos que surgem nos encontros. “Na chegada, todos se amam. Depois de alguns meses, as primeiras brigas reais acontecem. Eles realmente aterrissam, então começam a ser eles mesmos, as personalidades vêm à tona”, conta Susanne.

Pensar, sentir, fazer

As atividades desenvolvidas no YIP não seguem um plano rígido. O cofundador Reinoud costuma dizer que o programa é uma “permanente improvisação”. É que o primeiro ano do YIP não foi igual ao segundo, nem o último será igual ao que virá a seguir. “Mudam os participantes, mudam os tempos, por que não mudar os planos?”, comenta.

Contudo, isso não quer dizer que os organizadores não têm base alguma, que constroem o projeto ao sabor do vento. O que forma a espinha dorsal do YIP não é a definição pétrea das práticas, mas certos princípios. Um deles é o “interior e exterior”, que significa enfatizar nos jovens a compreensão do *status quo* da sociedade e, ao mesmo tempo, do conhecimento de si mesmos.

No dia a dia, isso se traduz em atividades como explorar as estruturas da Organização Mundial do Comércio (OMC) ou escrever uma autobiografia. “O que fica claro e consistente está no nível de propósitos, princípios, valores e crenças. O que é adaptável e mutável são as estruturas e processos que permitem atingir os propósitos”, conta Deborah Frieze, uma das contribuidoras do YIP, em uma reflexão sobre as experiências de aprendizagem que não perdem a flexibilidade. Além de contribuidora, Deborah é coautora do livro *Walk Out Walk On* (algo como “Sair em caminhada”, sem tradução em português). O livro conta a história de *walk outs*, expressão que designa pessoas que deixam para trás a escassez de possibilidades e seguem “caminhando” (*walking on*, em inglês). Os *walk outs* seguem em direção a práticas e ideias que lhes possibilitem criar novos sistemas que beneficiam o coletivo. Aliás, é so-

bre isso que Deborah fala aos *yippies* ao visitá-los como contribuidora.

O número de participantes do curso é o mesmo desde o início. Na maior sala da casa branca, onde as atividades do YIP acontecem, cabem pouco mais de 40 pessoas em círculo. Se mais alguém aparece, inviabiliza-se a ideia de que cada um consiga ver o outro. Enquanto os cofundadores planejavam o formato do curso, o critério “todos veem todos” foi definitivo na escolha da quantidade de participantes. Por coincidência, a conta dos organizadores chegou a um número que, inclusive, é citado pelo físico e pensador David Bohm, no livro *Diálogo*:

Quarenta é o maior número de participantes que se pode pôr convenientemente em círculo – ou podem ser dispostos dois círculos concêntricos. Em um grupo desse tamanho, começa a surgir o que se pode chamar de “microcultura”. Você reúne pessoas vindas de diversas subculturas, e, dessa maneira, elas constituem uma espécie de microcosmo da cultura global.

Essa permanente improvisação de microculturas é formada por três elementos no YIP: cabeça, coração e mãos. O aprendizado acontece por meio dos seguintes níveis:

- › Pensar (cabeça): palestras, leituras;
- › Sentir (coração): dinâmicas em grupo, vida em comunidade;
- › Fazer (mãos) – projetos individuais ou coletivos, trabalhos comunitários.

Ao longo de todo o curso, há estímulos para as capacidades cognitivas, emocionais e manuais. É por meio dessa estratégia que o YIP cumpre outro dos seus princípios: estimular a formação integral, que respeita a complexidade das pessoas.

As práticas

Cada momento é parte da iniciação

“Minha ‘experiência YIP’ começou antes mesmo do início do curso”, conta Matthew. Para pagar o curso (aproximadamente 24 mil reais), que inclui hospedagem e alimentação durante dez meses, Matthew mobilizou fundações, amigos e pessoas que nem conhecia, em busca de contribuições financeiras. Escreveu sobre seu sonho no jornal da escola. Chegou a ser abordado na rua por pessoas que queriam contribuir com dinheiro.

Sem nem perceber, com essa ação Matthew já estava tocando o ponto fundamental da experiência que ele viveria nos dez meses do curso. A palavra-chave do YIP é iniciativa: os jovens aprendem a perceber sua força como empreendedores de realidades. “Os jovens estão procurando mais liberdade para achar seus próprios caminhos”, conta a mãe de Matthew, Barbara Pike.

Quando conversamos com Matthew, já em sua casa na Inglaterra e dois anos depois da sua participação no YIP, ele enfatizou a sua empolgação para colocar em prática tudo o que aprendeu. Na época em que o

Matthew compara o YIP com uma ponte que leva os participantes a um lugar que ainda não conhecem, mas que tem bastante significado para eles



visitamos, ele estava bastante atarefado com a organização de um evento da rede comunitária Transition Towns (“Cidades em transição, em português”), iniciativa pautada na criação de uma cidade sustentável. Além disso, o jovem também colabora com publicações locais, escreve artigos sobre sustentabilidade e política. Ele compara o YIP a uma ponte daquelas de filmes de aventura, com cordas nas laterais. Com um detalhe especial: a ponte está sobre um cânion, em cima de um grande espaço vazio de mundo, um abismo. O YIP é um apoio ao longo de um caminho cheio de pedras. Uma ponte que leva os participantes até determinado ponto. Dali em diante, eles continuam a caminhada por si mesmos. Até porque é importante que, após essa experiência, eles já saibam construir suas próprias pontes.

Cada instante no YIP é parte de um processo de iniciação. “A iniciação não se fundamenta na suposição de que não há nada no jovem, mas sobre a constatação de que o jovem contém um tesouro para se acompanhar, que vai emergir. Este é o processo iniciativo, encontrado em várias tradições”, refletiu o sociólogo francês Michel Maffesoli em palestra realizada em São Paulo, no Instituto Palas Athena, em 2012, após uma pergunta que fizemos sobre processos de educação promissores para o futuro próximo. Em propostas iniciativas, não é a “lei do pai” – ou seja, da autoridade – que está em voga, mas a “lei do irmão” – sem hierarquias definidas. A verticalização do poder cede lugar à horizontalidade das relações.

O momento da seleção dos participantes do YIP é o primeiro minuto da iniciação, anterior até mesmo à necessidade da busca pelo dinheiro para pagar o curso. Os jovens precisam preencher um formulário com uma série de questões, que mudam a cada ano, como as seguintes: “Quais são seus pontos fortes e fracos?”; “Se você soubesse que não poderia falhar, o que faria para uma mudança positiva no mundo?”; “Em busca dessa mudança, qual projeto/iniciativa você gostaria de empreender?” e “Quais recursos (internos e externos) você tem agora que vão ajudar a fazer isso?”.

Os primeiros dias no YIP representam a entrada em uma nova fase da vida. Há participantes que demoram para se adaptar ao curso, e se mostram isolados no início. Como eles passam a morar em uma comunidade com dezenas de pessoas, ocorre uma alteração radical na rotina.

Um dos *yippies* chegou a criar um cotidiano próprio com atividades individuais, como meditação e exercícios, o que de certa forma manifestava suas dificuldades em se aproximar dos outros. Mas isso aconteceu só nos primeiros meses, depois ele se enturmou. O grande desafio na vivência coletiva é o compartilhamento. Os jovens passam a dividir quartos, espaço nos armários e na geladeira. O exercício da partilha começa, claro, desde a primeira noite.

Contribuidores: esquizofrênicos saudáveis

O que é a teoria U? O que são jogos cooperativos? Danças circulares? Como captar dinheiro para projetos? Como pintar um autorretrato? Como escrever uma autobiografia? Quais os conceitos básicos de sociologia? De economia? De nutrição? Da arte de facilitar diálogos? Os *yippies* entram em contato com questões como essas, entre muitas outras.

Na dinâmica do quinto ano, que se iniciou em agosto de 2012, por exemplo, os participantes se encontraram com um contribuidor diferente a cada semana. Essa pessoa é responsável por criar uma verdadeira imersão para os jovens: uma experiência de cinco dias em contato intenso com um tema específico. Durante o curso inteiro, os participantes são visitados por cerca de 30 contribuidores de países diversos.

Ao explicar o perfil dos contribuidores, Reinoud disse que eles são “esquizofrênicos saudáveis”. Ou seja, os convidados têm um jeito de ser extremamente múltiplo nos temas e nas esferas pelas quais circulam, multifocados e, ao mesmo tempo, sábios o bastante para organizar uma enxurrada de aprendizados e compartilhá-la de forma inspiradora. Eles se especializaram em certos temas, mas não perderam o olhar que conecta seu conhecimento com o todo. Com essa postura, que abarca o específico e o geral, integram distintas ideias e saberes, não estão aprisionados em vocabulários técnicos. Em vez de especialistas, são “integralistas”. “Nós não precisamos de professores, mas de facilitadores, de pessoas que entendem do desenvolvimento humano”, relata Reinoud.

Os contribuidores são convidados a elaborar cursos especialmente para o YIP, pensados para o público de jovens que encontrarão. Algumas das semanas são abertas à comunidade local, que paga um valor simbó-

lico para participar. A cada semana, o convidado do momento realiza uma apresentação aberta, para engajar ainda mais o entorno.

Em uma das primeiras visitas de contribuidores estrangeiros, os participantes encontram um brasileiro bastante animado. Assim que chega, ele pergunta: “O que vocês querem aprender?”. Depois da questão, vem uma enxurrada de pedidos. O contribuidor Edgard Gouveia Júnior anota todos. “Ah, então vocês querem dançar? Querem conhecer minha história? Querem um pedaço de bolo no intervalo? Querem se emocionar?”, diz Edgard.

Ele vai com planos para a semana, claro, mas muda sua abordagem de acordo com o grupo. Um dos papéis de Edgard é engajar os jovens em trabalhos comunitários, por isso boa parte das suas falas envolve seus próprios projetos sociais, que partem da certeza de que dá para mudar o mundo e se divertir ao mesmo tempo. O contribuidor fala sobre ações como o Oasis, uma metodologia em forma de jogo para realizar os sonhos de comunidades; e o game Play The Call, no qual os jogadores têm missões reais, como reformar uma praça, plantar árvores ou limpar uma praia.

Segundo Edgard, não só o momento em que ele está propondo atividades é crucial, mas também os períodos de conversas informais, quando os jovens pedem conselhos ou compartilham seus sonhos e inquietações. Ele ressalta uma tendência que percebeu ao longo dos anos: quando voltam aos seus países, os *ex-yippies* geralmente mobilizam núcleos de pessoas que desenvolvem ações de transformação local.

As manhãs são dedicadas aos encontros com contribuidores, as tardes seguem outra agenda. Às segundas, o tempo é reservado para a realização de projetos individuais; às terças, para atividades de música e outras artes; às quartas, as tardes são livres; as quintas, dedicadas à prática de esportes; e, às sextas, formam-se os grupos de acompanhamento, que são conversas coletivas guiadas pela questão: “O que aconteceu esta semana?”. Como há flexibilidade na agenda, certos contribuidores, como Edgard, às vezes estendem os encontros da manhã.

A maior parte do dinheiro que mantém o YIP é captada com doações diversas. Cada vez mais, o YIP busca se financiar coletiva e publicamente – no site do projeto (www.yip.se), inclusive, já é possível fazer colabora-

ções financeiras on-line. O sonho não é que poucos paguem muito, mas que muitos paguem pouco.

Paixões em forma de projetos

Uma garota aparece, deita-se no chão. Outra vem, deita-se também. Um casal se aproxima, arrasta-se pelo palco. Assim começa a coreografia de dança criada pela brasileira Ediane, 24 anos, com duração de 47 minutos. Antes de entrar no YIP, ela já dançava. Assim que chegou à Suécia, as colegas de curso pediram que Ediane ensinasse o que sabia.

A partir de então, todos os dias antes das atividades com contribuidores, das 7h às 8h, elas se encontravam para ensaiar. Com o decorrer do tempo, as amigas de Ediane a incentivaram a realizar um espetáculo de dança como seu projeto pessoal – e algumas delas também aderiram à empreitada.

O projeto individual ou em grupo é uma tarefa fundamental do YIP. O tema é aberto. Então, os participantes têm a oportunidade de realizar ideias relacionadas ao que gostam de fazer, podendo se entregar às suas paixões. Não existe uma limitação quanto ao número de projetos – os participantes desenvolvem quantas iniciativas quiserem ao longo dos dez meses.

Como os projetos nascem de interesses pessoais, ao longo do tempo vão tomando proporções inesperadas. A certa altura, Ediane e suas amigas estavam ensaiando muito mais do que o planejado no início e chegavam a se encontrar até na hora do almoço. As meninas da dança engajaram os membros do curso inteiro em seu processo. “Alguns ajudavam no almoço ou jantar, outros cooperavam com a limpeza da casa ou com a música”, comenta Ediane. Após o YIP, o grupo saiu em turnê, com apresentações na Alemanha e Holanda.

Em relação aos projetos de outros participantes, há desde ideias teóricas até propostas artísticas e sociais, de livros a performances. Por exemplo, um jovem teve a ideia de criar um presente a ser deixado para outras gerações de *yippies*: uma horta com tomates, manjeriço, coentro, entre outras ervas.

Já o projeto 100 Vocês, da brasileira Maíra, nasceu com o objetivo de enviar cem cartas com agradecimentos a pessoas importantes na sua trajetória pessoal. Enquanto pensava sobre a ideia dos envelopes de gratidão, Maíra



Ediane, uma das participantes do YIP, criou um espetáculo de dança como seu projeto pessoal

dedicou-se a outras ações, como o design de materiais de divulgação do YIP.

Ela decidiu conversar sobre o 100 Vocês com Chen Atid, um contribuidor israelense. Chen é formado em biologia, economia e ecologia, criador de um centro de pesquisa para sementes biodinâmicas e professor de antroposofia. Ele disse o seguinte: “Maíra, você está me falando de celebrações. Estas cartas são celebrações de encontros com pessoas que marcaram a sua vida”.

Então, o professor sugeriu que, em vez de escrever cem cartas para diferentes endereços, a *yippie* escolhesse apenas uma pessoa com quem ela gostaria de aprofundar o contato e trocar cartas sobre determinados temas. Assim, outra participante, Miriam, foi convidada para o projeto, e as duas substituíram as cartas por longas conversas sobre assuntos como: a experiência mais dolorosa, o momento mais feliz e o que você mais teme. O contribuidor também recomendou: “A cerimônia final pode ser um momento singular, um dia destacado na vida diária, com alimentos, arte, talvez uma oração, um símbolo, um presente, um poema, uma canção”. No fim, as duas organizaram um grande jantar reservado a elas, para o qual planejaram cada detalhe e trocaram presentes. As questões que ocupavam a mente de Maíra naquele momento refletiam a profundidade da relação que se estabeleceu com sua amiga: por que e como celebramos certos momentos hoje em dia?; se eu tivesse que

dar forma a uma nova celebração, o que faria?; como trazer de volta o sentimento de celebração para o nosso cotidiano?.

Os projetos do YIP são como espelhos, para que os jovens se vejam diante de questionamentos que até então não haviam feito a si mesmos.

Troca: a maior fonte de aprendizagem

Os jovens também participam como voluntários de atividades em organizações locais. A *ex-yippie* Maíra, por exemplo, colaborou com o design de materiais de divulgação de uma empresa de remédios e cosméticos naturais. Outra de suas ações foi a pintura de um mural em um estábulo. O dono do celeiro não tinha nem dinheiro para comprar as tintas. Quem contribuiu com esses insumos foi Reinoud. “Reunimos na mesma iniciativa a possibilidade de jovens artistas explorarem um espaço gigante, com materiais pouco usuais – tintas de cal e biodegradáveis – com o embelezamento do curral, um espaço que normalmente se limita a seguir uma função, sem tanta atenção à forma”, contou Maíra. Atividades que envolvem plantação, manutenção de sistemas de limpeza de água e preparação de alimentos também são comuns entre as contribuições comunitárias dos *yippies*.

O princípio por trás dessas atividades é o mesmo que torna ricas as interações entre os participantes: a aprendizagem acontece por meio da troca entre pessoas com perspectivas diferentes. Quando pergunta-

Vivência em comunidade: participantes do YIP em jantar preparado coletivamente



mos sobre as histórias mais marcantes, sublinharam repetidas vezes os momentos em que esse compartilhamento de pontos de vista acontecia. Como, por exemplo, quando Matthew presenciou a primeira vez em que o amigo sul-africano Mahlubi Zibi viu a neve. Matthew propôs que Mahlubi colocasse o rosto na camada de gelo acumulada no chão. Riram. Conversaram sobre o clima, sobre as diferentes perspectivas de pessoas em diferentes países. Para Matthew, neve era algo comum; para Mahlubi, o ineditismo dos flocos de neve em movimento o encantava.

A troca entre pessoas diferentes gera diálogos férteis, como o do ex-*yippie* neozelandês Thomas Burton e o contribuidor Edgard. “Quero criar um projeto social no meu país”, disse Burton a Edgard. O jovem estava cheio de ideias. Na verdade, a infinidade de caminhos possíveis o emperrou, confundindo o rumo dos seus sonhos. Pediu ajuda a Edgard, que respondeu com uma pergunta: “Dê um passo atrás e me diga: o que você quer alcançar?”. A pergunta martelou na cabeça de Thomas. Foi o questionamento de Edgard que o inspirou a se dedicar ainda mais a materializar seus sonhos. “O YIP não dá respostas”, comenta Reinoud. “Encorajamos todos a ter questões e a permanecer com elas. Se há uma questão, isso deixa você ativo”, completa o cofundador.

Dias após terminar sua jornada no YIP, Thomas embarcou em uma missão mundo afora: está experimentando viver a partir de premissas puramente colaborativas. Ele e outros ex-*yippies* resolveram desbravar os mares em um pequeno barco. Param em alguns países para se oferecer como voluntários a causas em ambientes diversos. O projeto, chamado Oasis Armada, é uma iniciativa que exalta a vivência em comunidade de maneira itinerante.

As portas de dentro

Na Suécia, a noite teima em não ir embora na época do frio. Há dias com cerca de 21 horas seguidas de escuro no céu, sem trégua. Nesse momento, os jovens são incentivados a empreender uma jornada de aprendizagem dentro de si. É quando o sol se esconde que vem um módulo repleto de assuntos que aproximam os *yippies* de suas interioridades. É a época dos cursos de autobiografia e autorretrato.

Ao aproveitar a condição do clima na dinâmica do curso, os organizadores do YIP valorizam o lugar em que estão. O que pulsa no mundo diante deles não é deixado de lado. Não ignorar as circunstâncias locais é uma peça-chave da experiência dos participantes. O frio que arrepia, transformado em uma jornada de autoconhecimento, expande o olhar e a importância do espaço. Vale retomar a metáfora da ponte. É como se, nesse momento, os participantes saltassem no imenso cânion, penetrando em um território que muito poucos alcançaram anteriormente.

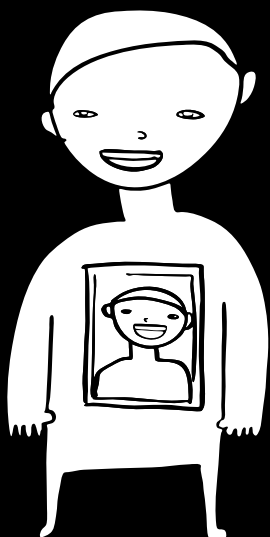
“Minha visão de mundo se dissolveu”, conta Pieter Ploeg, ex-participante e atual membro do YIP, responsável pela área de relações públicas do projeto. Pieter nunca havia saltado no cânion de si mesmo antes de entrar no programa, ele carregava mais certezas do que interrogações. “Agora minha visão está constantemente mudando, vejo o mundo como um sistema vivo e interconectado”, relata o jovem de 27 anos. Como integrante da organização, Pieter vê suas responsabilidades com uma perspectiva ampla: “Não é exatamente um trabalho, é uma atitude, um estilo de vida”.

A abertura das portas do mundo

O frio deixa os participantes do YIP com menos força, diminui o entusiasmo. “No meio do inverno, já não aguentávamos mais a escuridão. As aulas eram cada vez mais difíceis”, fala Ediane. Quando o inverno se despede e a claridade reaparece, retorna também a luz do olhar. As semanas seguintes ao momento do curso centrado no “eu” são dedicadas ao coletivo e à comunidade: aulas de teatro, conversas sobre maneiras inovadoras de reinventar os sistemas na sociedade.

A tensão entre as esferas individual e coletiva da vida é a ferida exposta desde o início do curso. Para Thomas, uma das suas principais questões sem resposta definitiva é como lidar de maneira equilibrada com esses dois níveis da existência. Outro de seus questionamentos: como encontrar o equilíbrio quando nos dedicamos a um projeto, uma causa, uma atividade, para não nos tornarmos obsessivos?

Nesse período, os jovens se preparam para atividades de intercâmbio. Parte do dinheiro que pagaram no início do curso, cerca de 3 mil reais, é reembolsado para que invistam em uma viagem. Podem escolher se vo-



DE DENTRO PARA FORA

Em uma parte do curso, os participantes do YIP mergulham fundo neles mesmos. Pintam seus autorretratos, escrevem autobiografias - conhecer a si mesmo se destaca como o mote central do processo. Em outro momento do curso, os *yippies* fazem intercâmbios pelo mundo, escolhem atividades em países diversos, uma etapa em que exercitam a empatia em busca dos seus sonhos. Ora dentro, ora fora, os participantes do YIP aprendem não somente a ter iniciativa, mas a construir uma vida com mais sentido.

luntariar em um projeto social ou até realizar uma ação independente, criada por eles mesmos em algum outro país.

Quando os participantes se espalham pelo mundo, vão a lugares tão diversos quanto uma favela no Brasil, uma fazenda no Nepal e escolas na Dinamarca. Uma das alunas, por exemplo, foi para a Itália com a intenção de colaborar com pessoas em uma fazenda sustentável. No fim de duas semanas de trabalho, percebeu que ela era quem estava sendo ajudada. Sentiu que estava aprendendo muito em pouco tempo, ganhando mais do que doava. O intercâmbio é parte do duplo movimento que o YIP propõe: entrar profundamente no interior de si mesmo e entrar profundamente no mundo. Na volta, os jovens compartilham o que viveram em apresentações para todos os participantes.

No término dos dez meses, os *yippies* apresentam seus projetos pessoais para o grupo inteiro e recebem um diploma, emitido por uma escola parceira do YIP. Recebem também um certificado assinado por cada um dos contribuidores que os visitaram ao longo do ano. No final dos dez meses, é tirada uma foto que costuma ser muito semelhante às aquelas capturadas no início do curso, pois o número de desistentes é menor do que 10%.

Depois de saber tudo isso

Escolhas

Os ex-participantes do YIP estão espalhados pelo mundo. No Brasil, Ediane estuda gestão de políticas públicas. Didintle está em companhia da sua família na África do Sul, em busca de uma carreira como escritora de ficção. Logo após o YIP, os jovens se envolvem em projetos diversos. Já criaram documentários, um grupo de estudos autodirecionado, uma ação com um ônibus que sai por cidades alemãs para discutir as possibilidades de atuação política, entre mil outras iniciativas. Quando perguntados sobre a marca que o YIP deixou neles, a palavra mais citada é autoconfiança.

A saída do curso é um período avassalador para muitos participantes. Depois de tanto tempo convivendo, a separação e a distância de um lugar tão acolhedor parece um pesadelo para alguns. “No final, era como

se dividissem meu coração em 40 pedaços, e eu levasse só um comigo”, conta Maíra.

Ao longo do curso, os jovens encontram namoradas e namorados. Ora acordam odiando todos, ora amando cada um dos participantes. Fazem aniversário, ganham um bolo preparado especialmente para eles, com a receita que escolhem. Esse curso intensivo de inspiração os torna mais conscientes de suas habilidades e de suas decisões futuras. “Uma escolha é um voto”, diz Didintle. “Mudei bastante durante o YIP. Agora não consigo não pensar no impacto das minhas escolhas por meio do consumo, por exemplo”, conta a jovem sul-africana. “Tinha muitas questões antes do YIP, e depois eu passei a ter três ou quatro vezes mais”, diz outra aluna.

Um ex-*yippie* da Alemanha entrou em um curso chamado Uma Nova Abordagem sobre Negócios, que é basicamente uma formação sobre empreendedorismo, que inclui matérias como teatro, dança e pintura, além de filosofia. Lyra, outra ex-participante da Alemanha, disse que precisa de um tempo para refletir. Até sugeriu que o YIP tivesse dois anos em vez de um: o primeiro para expandir os horizontes, como já é hoje, e outro focado diretamente na criação de ações, lapidando as ideias que passam a povoar a mente dos jovens. Conversando com membros da organização um pouco depois da nossa visita, soubemos de planos para o programa possibilitar que os jovens resolvam o que e com quem querem aprender.

De qualquer forma, ainda que seja uma escola 24 horas por dia, o YIP é apenas o início do caminho.

Para curiosos

BOHN, David. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 1989.

A conferência com o sociólogo Michel Maffesoli ocorreu no dia 19 de novembro de 2012, na Associação Palas Athena, com o título “Mudança de valores na sociedade pós-moderna”.

Site do YIP: www.yip.se



Aprender fazendo na

TEAM ACADEMY

País Basco, Espanha

Quando você é jovem, ninguém tem muitas expectativas quanto a sua capacidade; então você pode surpreender as pessoas.

ANA, ALUNA DA TEAM ACADEMY MONDRAGÓN

“**Q**uem mandou vocês aqui?”
A pergunta é feita por um investidor, diante de um grupo de jovens dispostos a negociar apoio para um projeto.

“Nós mesmos”, respondem os jovens de 20 e poucos anos, mirando nos olhos do executivo.

A situação aconteceu com alunos da Team Academy Mondragón, situada na Espanha, no País Basco. A Team Academy é um curso pensado para jovens que querem ser empreendedores e aprender na prática. A iniciativa surgiu na Finlândia, em 1993, de uma pergunta simples e direta que Johannes Partanen, professor da Escola de Negócios da Universidade Politécnica de Jyväskylä, espalhou por murais da instituição: “Quem quer percorrer o mundo e aprender sobre marketing?”

Não se tratava apenas de uma interrogação: a pergunta tinha o tom de um chamado. O sonho de Partanen era criar um espaço sem professores nem provas, focado no aprender fazendo, mas sem deixar de lado a força da teoria. O que começou com um convite informal transformou-se na Team Academy: um curso que já formou mais de 800 alunos na Finlândia e se espalhou pela Espanha, Holanda e França, entre outros países. Em 2012, um grupo de aprendizes da Finlândia desembarcou no Brasil para replicar a metodologia do curso em parceria com instituições locais.

Os estudantes da Team Academy, chamados de aprendizes, sabem muito bem qual é a grande fonte dos seus aprendizados: o dia a dia em equipe. A partir da convivência em grupo, aprendem a trabalhar em conjunto, a somar forças. A prática é exercitada na rotina. Logo nas primeiras semanas de aula, abrem uma empresa real e precisam se virar com os desafios que surgem. No decorrer de quatro anos, confrontam-se com seus medos e limites. Viajam o mundo a trabalho, desenvolvem projetos em

países tão diferentes quanto China, Índia, Estados Unidos, Congo e Brasil. Falam com investidores atuantes, erram bastante, e são expostos à realidade do mercado ao mesmo tempo em que a realidade é exposta a eles.

Entender a origem da Team Academy é captar parte do entusiasmo que até hoje move os jovens e mentores das equipes.

Como tudo começou

O chamado é escutado

Os cartazes de Partanen trouxeram exatos 24 aprendizes. Desse grupo nasceu a primeira equipe da Team Academy. Na sala, carteiras e cadeiras foram trocadas por poltronas e sofás dispostos em círculos, para facilitar as conversas. Em vez de aulas tradicionais, a equipe criou sessões com o intuito de trocar ideias e desenvolver projetos junto de clientes. Desde o início, a Team Academy considera que explorar o mundo além das portas da universidade é determinante para o aprendizado.

A criação do curso não foi tão simples: a maneira de aprender desenvolvida por esse grupo foi criticada dentro da Escola de Negócios. Alguns aprendizes defendiam que o modelo tradicional, com professores dizendo o que os alunos deviam fazer, era o melhor método de aprendizagem. Três anos e inúmeras críticas depois, havia cinco times e 80 aprendizes no total. O projeto cresceu a ponto de se tornar uma unidade independente dentro da universidade.

A iniciativa completou 20 anos recentemente, e sua ampliação segue a passos largos. Partanen comenta: “No início, os professores diziam: ‘Você domina o aspecto prático, mas não a teoria’. Agora, depois que escrevi o livro *The Team Coach’s Best Tools* (“As melhores ferramentas do Mentor da Team Academy”, sem tradução em português), ouço o seguinte: você domina a teoria, mas e o aspecto prático?”

Na Espanha, o País Basco abriu as portas para a metodologia da Team Academy. O curso encontrou território fértil na cidade de Mondragón, um lugar que tem o princípio da cooperação como sua identidade. O grupo empresarial Corporação de Mondragón (CM), por exemplo, foi considerado em 2012 pelo jornal britânico *The Guardian* como “uma

alternativa incrivelmente bem-sucedida para a organização capitalista de produção”. O CM conta com cerca de 85 mil membros em empresas cooperativas, agrupadas nas áreas industrial, financeira, varejo e de conhecimento. Entre 80% e 85% dos membros das empresas são cooperados, ou seja, também são donos de parte do negócio. Aquele que está no maior cargo só pode ganhar até 6,5 vezes mais do que o membro com menor remuneração.

O CM criou a Universidade de Mondragón, onde surgiu o anseio por uma metodologia inovadora para promover a aprendizagem dos cooperados. Importaram o modelo da Team Academy, e o complementaram à sua maneira. Daí nasceu o curso de graduação Liderazgo Emprendedor e Innovación – LEINN (em português, “Liderança Empreendedora e Inovação”).

Seja na Finlândia ou na Espanha, a Team Academy é um laboratório de desafios conectado ao mundo real. Um lugar onde os alunos aprendem a ser empreendedores sendo empreendedores.

As práticas

Desaprendizagem

Os primeiros dias do LEINN deixam a maioria dos aprendizes confusos. No segundo dia de aula, a aprendiz Amaia, 19 anos, vivenciou momentos desconfortantes. Deixaram toda a turma em uma sala, sem nenhum mentor por perto. Amaia não conhecia as pessoas ao seu redor, então as primeiras três horas serviram para que os alunos se apresentassem uns aos outros, trocando ideias que vinham à cabeça. O tempo foi passando e nada de alguém da Team Academy voltar para a sala...

Três horas findaram-se até o momento em que despertou a pergunta: “Não deveríamos fazer alguma coisa?”. Assim começaram a se movimentar. Não havia nenhuma tarefa definida, mas todos estavam a par de certas informações sobre os processos do curso, descobertas principalmente em conversas com ex-alunos. Conheciam, por exemplo, um de seus desafios: gerar lucro. “Procuramos um produto na internet. Acabamos comprando 500 isqueiros e saímos para as ruas para vendê-los”,

conta Amaia. A falta de habilidade não superou a vontade de ação. “Não sabíamos nada sobre a profundidade que existe em um processo de convencimento, então imagine como foi nossa conversa com os primeiros compradores”, diz Amaia.

Se não sabem o que fazer, os aprendizes entram em um campo desconhecido, que provoca um nó na cabeça. Em vez de receber ordens, eles mesmos decidem os primeiros passos. Como se chegassem em uma sala escura e, pouco a pouco, conseguissem distinguir os objetos, porque os olhos vão se acostumando aos ínfimos feixes de luz espalhados pelo local. De certa forma, são impulsionados a lidar com a própria autonomia.

“Somos levados a mudar o modelo mental praticado nas escolas tradicionais”, explica a finlandesa Kaisu, 26 anos, ex-aluna da Team Academy da Finlândia e atual mentora de equipe do LEINN. “Modelo mental” é uma expressão importante no vocabulário da Team Academy, e se refere aos filtros através dos quais olhamos o mundo. São “modelos internalizados em nós, que guiam nossas ações”, complementa Kaisu. Estão ligados à maneira como agimos, respondemos a problemas e criamos soluções.

Desde o primeiro dia de curso, os alunos são estimulados a sair de um modelo mental que restrinja seu campo de ação. Desaprendendo parte das amarras, dão espaço para o caos criador. Em um workshop sobre liderança realizado por ex-alunos da Team Academy finlandesa, adesivos com a expressão “mais caos” estavam espalhados pela sala inteira. O caos, vale explicar, representa, na mitologia grega, o vazio onde nasce o mundo, o espaço aberto à criação.

A aprendiz Ane, 22 anos, da Team Academy Mondragón, declarou que, desde o início do curso, o caos da desaprendizagem a levou a um processo de questionamento pessoal sobre os rumos da sua vida. Pouco afeitos a tantas reflexões, seus amigos não entendiam bem a experiência que a aprendiz vivenciava, então costumavam interrogá-la: “Por que você anda tão cheia de dúvidas?”. Amaia também conta: “Às vezes, quando fico estressada, meus amigos não me entendem. Eles me perguntam: ‘Como você está estressada se o seu curso te dá tanta liberdade?’”.

Aprender fazendo

“Você decide.”

“Confie no processo.”

“Pense nisso como um desafio.”

As frases acima são frequentemente ouvidas no ambiente da Team Academy. Quando as empresas criadas pelos alunos – abertas já nas primeiras semanas do curso – começam a funcionar, os trabalhos são direcionados a projetos e atividades que ocuparão os aprendizes no decorrer de quatro anos, exigindo inúmeras decisões e uma generosa dose de confiança no processo. Eles iniciam um intenso dia a dia de trabalho, ora dentro de projetos que abraçam com entusiasmo, ora em atividades com as quais não têm muita afinidade, mas que os impactam enormemente em termos de aprendizado. “Faça o que você está sentindo e sinta o que você está fazendo”, recomenda aos novos alunos o aprendiz Iskander, 26 anos, da Team Academy Mondragón.

Um dos projetos que marcou a memória de Kaisu era, no mínimo, curioso. Ela estava vendendo uma possibilidade: a participação de empreendedores em um programa televisivo, transmitido em um canal alternativo que exibia apenas essa atração – o restante da programação se resumia a propagandas. Pareciam mínimas as chances de que os participantes do programa fossem assistidos por um número relevante de pessoas. Diante da tarefa, Kaisu pensou: “Ok, isso é uma missão impossível”.

À época, ela ainda sentia o que chama de “horror a ligações”. Ligar para as pessoas era uma atitude postergada continuamente naqueles meses iniciais do curso. Depois de incontáveis chamadas realizadas a despeito da falta de vontade de fazê-las, o projeto do programa sobre empreendedorismo deu certo; e, para surpresa da própria aprendiz, os participantes gostaram da experiência. Devido a iniciativas como essa, a jovem perdeu o medo das ligações telefônicas e superou o receio de encarar os desafios inevitáveis na construção de um negócio. “Se você continuar a fazer apenas as coisas que você já sabe, não dará grandes saltos”, comenta Ulla Luukas, mentora no curso da Finlândia.

Partanen desenvolveu um esquema que resume o ciclo de aprendizagem da Team Academy: os projetos implementados capacitam os alunos a colocar ideias em prática e a ganhar novas experiências; então,

surtem novos pensamentos, que passam a ser concretizados e aplicados em outras iniciativas, gerando mais experiências e realimentando o movimento do circuito.



Timempreendedores

“A razão pela qual não podemos apoiar sua ideia é que ela é nova para nós. Se tivesse nos comunicado antes, talvez tivesse obtido o ‘sim’. Como não o fez, agora está ouvindo um ‘não’”. Essas frases foram direcionadas a Henna, 27 anos, ex-aluna da Team Academy Finlândia. Ela era a líder e queria uma mudança em um evento, mas não abriu a discussão ao grupo da sua empresa. Por esse motivo, causou incômodo quando comunicou sua decisão de maneira impositiva.

Problemas assim expandiram o olhar de Henna sobre si mesma e sobre sua atuação como líder. “Ainda não havia vivenciado situações realmente complexas”, diz. O encontro, na Team Academy, com um grupo de pessoas dispostas a entrar em uma jornada rumo a uma infinidade de obstáculos mudou drasticamente a vida da jovem. “A Team Academy é a escola mais fácil do mundo, se você não levá-la a sério. Mas, se você se dedicar, é uma experiência difícilíssima – e transformadora”, reflete Henna.

A finalidade do curso não é formar empreendedores, mas sim “timempreendedores” (*teampreneurs*). Em outras palavras, a Team Academy reforça habilidades de empreendedorismo em grupo, para que os aprendizes tornem-se especialistas em explorar as melhores caracterís-

O foco da Team Academy é formar empreendedores que sabem construir projetos em grupo, os chamados “timempreendedores”



ticas de grupos de pessoas conectadas com um objetivo comum.

O foco em times é a marca do curso. Nesse sentido, todo grupo/empresa forma uma comunidade de aprendizagem. Há cerca de 20 aprendizes em cada equipe – e o grupo permanece junto ao longo dos quatro anos do curso, com o mesmo mentor. Depois de montar a empresa, os alunos cumprem metas diversas. No primeiro ano, por exemplo, cada aprendiz deve visitar pelo menos 50 clientes diferentes.

Os membros da equipe dividem-se nas ações. Durante as viagens para implementar projetos, diferentes empresas trabalham em conjunto. Nos meses iniciais do curso, como os aprendizes precisam ganhar dinheiro, acabam concentrando a atuação em negócios como a venda de camisetas e realização de eventos. Ao longo do tempo, desenvolvem parcerias que rendem projetos em diversas áreas. A empresa do grupo de Iskander, por exemplo, desenvolveu workshops sobre liderança para jovens em acampamentos de verão do time de futebol Real Madrid, além de eventos sobre profissões do futuro realizados na Índia, China, Brasil e Espanha. A abundância de ações estende-se por outras áreas: há desde uma iniciativa para distribuir alimentos locais até projetos de exportação do modelo da Team Academy a outros países.

“Times se baseiam em compromisso”, explica Joanes, 26 anos, aluno da Team Academy Mondragón. Ele compara a vivência coletiva a uma relação entre namorados: se uma pessoa não dá atenção para a outra,

o envolvimento acaba. Partanen e outros membros da organização do curso, Niina Leinonen e Petri Palviainen, refletem sobre isso no livro *The Team Academy: A True Story of a Community That Learns by Doing* (“A Team Academy: Uma verdadeira história de uma comunidade que aprende fazendo”, sem tradução em português):

Aprender em time começa com um ponto de vista compartilhado. Cada membro é desafiado a refletir sobre suas próprias visões e opiniões, a escutar os outros. Um novo ponto de vista, aceito por todos, é alcançado por meio do diálogo.

Antes de cada encontro em grupo, seja em uma sessão de diálogo ou em um evento, as pessoas contam como estão se sentindo, em um momento que denominam *check-in*. Na saída, os aprendizes também dedicam alguns minutos juntos, no *check-out*, um fechamento em que compartilham sentimentos e impressões.

Mentores de equipes

Além das conversas pessoais com os mentores, que podem ser combinadas a qualquer hora, é possível participar de sessões de diálogo e treinamento semanais, com duração de quatro horas. Os assuntos vão de dinheiro a projetos, de relação com clientes a leituras teóricas feitas.

Os mentores orientam os aprendizes com o mínimo de respostas, para que as soluções sejam descobertas pelos próprios jovens. Aliás, na falta de uma palavra melhor, decidimos usar o termo mentor para designar as pessoas que acompanham os aprendizes da Team Academy. No curso, usam o termo coach, que também poderia ser traduzido como treinador ou orientador, mas preferimos o termo mentor por transmitir melhor a ideia de alguém que é uma espécie de guia e conselheiro, que intervém menos do que um treinador, mas que sempre está por perto para colaborar quando necessário.

Nas primeiras semanas do curso, quando os alunos ainda se sentem desconfortáveis em expor o que pensam e sentem, há sessões de treinamento que transcorrem no mais puro silêncio. “Não dou palestras,

aprendemos em comunidade”, comenta Asier Lopez, mentor da Team Academy Mondragón. Ele se coloca no papel de escutador, para estimular os aprendizes a descobrirem seus próprios caminhos. Desse modo, sua atuação passa por vários estágios:

- › No primeiro ano, o diálogo se desenvolve em uma fase primária, com o mentor sendo a figura que se posiciona no centro do grupo e distribui tarefas.
- › Aos poucos, os membros se empoderam dos processos, contribuindo com direcionamentos tanto quanto o mentor.
- › O mentor assume a postura de colaborador, como parte integrante do time. Isso é claramente percebido no processo quando, por exemplo, os participantes ocupam a maior parte do tempo das sessões de conversa dialogando entre si.

O mentor precisa se colocar no papel de aprendiz para entender a profundidade da dinâmica em curso. “O time começa a se revoltar contra a autoridade. Os aprendizes sentem que estão aprendendo por eles mesmos e querem tirar o mentor do time”, ressalta-se no livro *The Team Academy*. O auge da situação ocorre, geralmente, no terceiro ano. O mentor não é expulso, claro, porém sua relação com os alunos sofre uma mutação. Como o grupo tem mais independência, o mentor se torna a pessoa que está por perto para oferecer suporte e colaborar apenas quando necessário.

Passo a passo, cada um toma consciência das suas próprias capacidades. À medida que o olhar sobre o mundo se modifica, o aprendiz nota que é tão capaz quanto seu mentor. A falta dessa percepção, aliás, dá origem a uma série de males sociais – como lembra o pensador francês Jacques Rancière, na obra *O mestre ignorante*, ao falar que “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”.

A empatia como aprendizado global

No decorrer dos quatro anos de curso, a finlandesa Henna viajou praticamente todo mês, percorrendo 26 países. Na Team Academy da



Participantes da Team Academy Mondragón na Índia, onde organizaram um evento sobre inovação

Finlândia, não há uma programação estruturada de viagens, os aprendizes vão aonde quiserem, de acordo com os projetos que realizam. As missões de Henna pelo mundo eram as mais diversas: workshops, palestras, criação de projetos com outras empresas.

Por outro lado, a filial de Mondragón segue um calendário de viagens estabelecido. No primeiro ano, os alunos vão até a Finlândia, onde ficam por dois meses para conhecer a origem da iniciativa, procurar parceiros e desenvolver projetos. Amaia se lembra dos seus dias na Finlândia com um gosto especial: a empresa da qual fazia parte criou uma ação em que vendia *tortillas* acompanhadas por música ao vivo, cantada por ela mesma.

No segundo ano, os alunos de Mondragón passam um mês no Vale do Silício, nos Estados Unidos. Os destinos das últimas grandes viagens, no terceiro ano, são a China e a Índia, onde permanecem por dois meses no total. Caso a empresa dê lucros, outros roteiros mundo afora são realizados no último ano.

As experiências internacionais não apenas agregam maturidade às negociações, mas também despertam mais empatia nos aprendizes. Ao conhecer tantas culturas distintas, sentem de perto a imensidão da humanidade, e mudam até mesmo os próprios sonhos. Antes da Team Academy Mondragón, o aluno Asier, 22 anos, projetava seu futuro pautando-se na ideia de acumular dinheiro para viver em segurança, comprar

um carro e uma casa. Hoje em dia, não reconhece a grandeza que via em tais metas. No decorrer das paradas pelo globo, encontrou pessoas com vidas tão diferentes da sua que internalizou um olhar menos autocentrado, e agora está à procura de outro sonho que o inspire.

A China é o país que mais marcou Ane. Seu desafio por lá era estimular valores cooperativistas, com foco em empresários da região basca que atuam no mercado chinês. O time de Ane realizou dois programas de liderança para espalhar os conceitos experimentados na Team Academy relacionados diretamente com o espírito cooperativo de Mondragón. De novo, os eixos centrais do curso se expressam nas viagens: a conversação com clientes reais, o resultado como um impacto concreto, a quebra de modelos mentais, a ativação da empatia.

Os alunos são convidados a entrar em uma zona de desconforto permanente, reavaliando seus modelos mentais a partir de um percurso em que a realidade prática é o principal ponto de partida. A teoria – e eles leem muito, cerca de 20 livros por ano – é apreendida como ferramenta para a construção do real.

Laboratório de erros

Enquanto Kaisu estava na Team Academy, viajou para o Vale do Silício. Ela se encantou com as ideias que movem as pessoas dessa região. É um lugar onde os erros são bem-vindos, percebidos como parte dos processos daqueles que arriscam e persistem. Durante sua estada na cidade, Kaisu visitou a IDEO, uma das maiores empresas de inovação do mundo, onde disseram aos aprendizes: “Nós criamos protótipos de ideias rapidamente, mesmo que às vezes façamos os piores protótipos”.

Assim como o Vale do Silício, a Team Academy é uma zona isenta da aversão à falha. Esse aspecto do curso lembra, inclusive, uma história do livro *Sem medo de errar*, de Alina Tugend, colunista do *The New York Times*, reproduzida livremente abaixo:

A mãe pergunta ao filho, que acabou de chegar da escola:

– Meu querido, o que você aprendeu hoje?

– Nada, mamãe – replica o garoto.



O CAOS E A QUEBRA DE MODELOS MENTAIS

Os alunos da Team Academy viajam pelo mundo inteiro, em um processo repleto de projetos reais. “Aprender fazendo” os tira da zona de conforto, estimula que alguns modelos mentais sejam quebrados. Eles entram pensando de um jeito, saem pensando de outro, mais abertos às incertezas e à construção coletiva.

- Como assim, meu filho?
- Mãe, dizem que a gente só aprende com os erros. Como não errei hoje, não aprendi nada – responde o menino com serenidade.

Se o garoto da anedota não aprendeu nada na escola, porque não errou, não dá para dizer o mesmo de Asier. Ele desafiou as opiniões alheias e decidiu organizar um evento cujo potencial de acerto era desacreditado por todos ao seu redor. A ideia parecia simples: realizar um encontro de três dias com venda de produtos locais, oferecendo uma oportunidade para marcas com menos expressão no mercado. “Isso vai dar errado”, repetiam os amigos, depois de analisar o contexto que sustentava a ideia. Dito e feito, o projeto fracassou. Ainda assim, Asier não saiu totalmente frustrado. Aprendeu na Team Academy que os erros contêm uma enxurrada de aprendizados.

Durante os dias em que foi líder, Kaisu também cometeu equívocos. Chegou a ficar tão nervosa em uma reunião que saiu batendo a porta. Como ela sempre demonstrou ser uma pessoa calma, os amigos não entenderam sua reação e cogitaram até a possibilidade de sua atitude não passar de uma brincadeira. “Se você acha que vai falhar, falhe logo, e então comece de novo”, diz ela.

No exercício de experimentar papéis diferentes, de líderes a vendedores, os aprendizes da Team Academy acabam cometendo uma imensidão de erros. “Você começa a mudar e, quando percebe a mudança acontecendo, entende que precisa mudar ainda mais”, conta Joanes.

Uma visão compartilhada

Os aprendizes da Team Academy são convidados a avaliar o modelo do curso duas vezes por ano. Um dos objetivos da atividade é propiciar que a comunidade construa uma visão compartilhada sobre as linhas que guiam os percursos de aprendizagem, de modo que os participantes estejam em consonância com os propósitos do curso.

Para construir essa visão compartilhada, é preciso um esforço coletivo para imaginar “o futuro que queremos criar juntos, com os valores importantes para a iniciativa, as metas que almejamos atingir ao longo

do caminho e os princípios e práticas norteadoras que queremos empregar”, comenta Peter Senge, diretor do Centro de Aprendizagem Organizacional do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), no livro *Escolas que aprendem* (“Schools that learn”, no original), cujas ideias inspiraram bastante a Team Academy.

No decorrer do curso, os aprendizados são avaliados, sobretudo, pelos próprios alunos. Eles fazem um contrato consigo mesmos, atualizado a cada seis meses, com o objetivo de registrar as metas de curto e longo prazos. Esse documento pessoal é composto por cinco questões:

- › Qual era a minha situação no passado? (Histórico)
- › Onde estou agora? (Momento atual)
- › Onde quero chegar? (Objetivos)
- › Como chegarei lá? (Meios para atingir metas)
- › Como saberei se cheguei? (Como medir as conquistas?)

Depois de saber tudo isso

Surpreender os outros

“Quando você é jovem, ninguém tem muitas expectativas quanto a sua capacidade, então você pode surpreender as pessoas”, contou Ana, aluna da Team Academy Mondragón. Ao encarar desafios, os aprendizes subvertem estereótipos e modelos mentais ligados à atuação de jovens universitários. Entram em contato com investidores como se já estivessem há anos na área corporativa. Dialogam com empresas sem duvidar da qualidade do trabalho que desempenham. Miram diretamente nos olhos das pessoas – um movimento que provoca a empatia mútua. A juventude não configura um motivo para se considerarem menos capazes.

Muitos adultos, aliás, perguntam a Ana: “Onde você estudou?” ou “Como você ficou assim?”. Os pais da aluna estão bastante satisfeitos com seu desenvolvimento. “Não entendíamos nada do que a nossa filha contava sobre o curso. Parecia tão distinto do que estávamos acostumados, tão duvidoso... Só era interessante por ser diferente. Agora, três anos

depois, ainda é difícil entender o que ela diz, mas percebemos uma grande evolução, e vemos nossa filha bem contente”, relatou a mãe de Ana. “O importante é que ela tenha habilidades para lidar com o que encontrar pela frente”, completa. Antes, os vizinhos questionavam: “O que a Ana tem feito?”. Após perceberem que ela é uma cidadã do mundo, ora pela China, ora pelo Brasil, eles mudaram a abordagem, agora perguntam: “Onde a Ana está?”.

Os aprendizes não conseguem se sustentar financeiramente com os lucros da empresa criada no curso – o dinheiro obtido é investido na própria companhia ou, como mencionamos, em viagens no final dos estudos. Um dos desafios dos alunos é a dedicação integral à Team Academy ao longo de quatro anos. Na Finlândia, o curso é gratuito, mas na Espanha, a Team Academy cobra cerca de 22 mil reais por ano, valor que inclui as passagens de todas as viagens realizadas. Só para se ter uma ideia, um curso em uma das mais conceituadas faculdades de administração de São Paulo custa em torno de 25 mil reais anualmente, sem nenhuma viagem inclusa.

Os aprendizes da Team Academy terminam o curso com tantos contatos pelo mundo que acabam criando projetos próprios em outros países. Iskander, integrante da primeira turma da Team Academy Mon-

Pio e Ana demoraram para se acostumar com a opção da sua filha em estudar na Team Academy: “Três anos depois, percebemos uma grande evolução, vemos nossa filha bem contente”, diz a mãe



dragón e que se encaminha para os momentos finais do seu curso, diz o seguinte: “Estamos bastante entusiasmados para o próximo ano. Alguns de nós continuarão com a empresa que criamos na Team Academy, a ta-ZEBAez. Outros têm seus próprios projetos na China, Índia, Argentina, Madri e, claro, no País Basco. Todo mundo tem um plano e estamos bem dispostos para os novos desafios”.

Há cerca de 10 mil pessoas espalhadas pelo mundo que replicam as metodologias do curso. Na Finlândia, mais de 2 mil projetos foram realizados pelas 57 empresas que nasceram desde 1993. Cerca de 40% dos ex-aprendizes continuam trabalhando como empreendedores após a graduação. Entram 50 novos alunos anualmente na Team Academy da Finlândia. Na Espanha, são cerca de 35 novos aprendizes por ano. A taxa de evasão varia entre 7% (Finlândia) e 15% (Espanha).

Os aprendizes surpreendem as pessoas ao abordarem a realidade por outras perspectivas. Como disse um dos alunos, se ele estivesse em busca de um emprego, não entregaria um currículo, mas ofereceria uma oportunidade à companhia em que almeja ingressar. É assim: os aprendizes da Team Academy apropriam-se da visão empreendedora depois que a praticam exaustivamente. Quando eles percebem que, para começar, basta tentar, muda tudo.

Para curiosos

LEINONEN, Niina; PARTANEN, Johannes; PALVIAINEN, Petri; GATES, Mariett. *The Team Academy: A true story of a Community that Learns by doing*. Jyväskylä: PS-kustannus, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SENGE, Peter. *Escolas que aprendem*. São Paulo: Artmed, 2005.

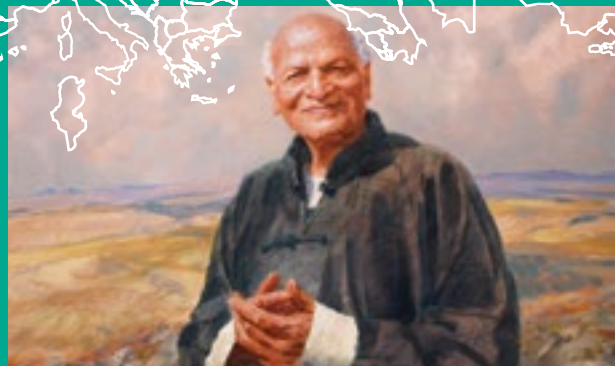
TUGEND, Alina. *Sem medo de errar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2012.

Matéria no jornal *The Guardian* sobre o cooperativismo em Mondragón, com o título “Yes, there is an alternative to capitalism: Mondragon shows the way”, de 24 de junho de 2012, disponível em: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2012/jun/24/alternative-capitalism-mondragon>

Site da Team Academy Finlândia: <http://www.tiimiakatemia.fi/en/>

Site da Team Academy Mondragón:

<http://www.mondragonteamacademy.com>



Aprender por meio do desconhecido no
**SCHUMACHER
COLLEGE**

Devon, Inglaterra



Na educação tradicional, a ênfase é na informação. O foco no Schumacher College é o uso da informação para a transformação.

STEPHAN HARDING, ECOLOGISTA E PROFESSOR NO SCHUMACHER COLLEGE

Alguém está varrendo a entrada do Schumacher College. Um homem alto, dedicado ao exercício de deixar o chão bem limpo, sem as folhas que insistem em se espalhar pelo caminho. O dia é especial: a chegada dos novos alunos dos cursos de mestrado, que ficarão hospedados na faculdade durante um ano.

O homem com a vassoura se chama Jonathan Rae e é conhecido como Jon. Seu cargo: diretor da faculdade. Independentemente da função, todos participam da limpeza do Schumacher College. Enquanto limpam, aprendem a importância de cuidar do espaço.

Os cursos oferecidos na faculdade abordam temas contemporâneos, com programas de mestrado que carregam títulos como ciências holísticas e economia para a transição; e cursos curtos sobre métodos de construção natural e empreendedorismo. O tema principal é a sustentabilidade, abordada a partir de uma miríade de perspectivas.

O nome dado à instituição é uma homenagem ao economista alemão Ernst Friedrich “Fritz” Schumacher, autor de um clássico do desenvolvimento sustentável publicado em 1973, intitulado *O negócio é ser pequeno* (*Small is Beautiful*, no original). A obra critica o crescimento desenfreado como sinal de progresso:

A busca obstinada da riqueza – ou seja, o materialismo – não cabe neste mundo, porque ela não contém em si nenhum princípio limitador, enquanto o meio ambiente onde se encontra é inegavelmente limitado.

O Schumacher College existe desde janeiro de 1991, quando se abriram as portas do casarão do século 15 em que até hoje os cursos se rea-

lizam. A origem dessa faculdade é o cume da trajetória de Satish Kumar, monge e escritor indiano que uniu todas as suas experiências ao longo da vida para criar esse espaço de aprendizagem.

Como tudo começou

Uma jornada, muitos caminhos

Nascido na Índia, no estado do Rajastão, Satish tornou-se um monge aos 9 anos. Deixou sua família e seguiu com um grupo de nômades, adeptos de uma religião chamada jainismo. Aos 18, já tendo memorizado mais de dez mil versos em sânscrito e prácrito, a língua das escrituras da sua religião, Satish leu o livro *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade*, do pacifista indiano Mahatma Gandhi, e sua visão de mundo passou por uma mutação repentina. Ele conta no livro *No Destination* (“Sem destino”, sem tradução em português):

O que Gandhi estava dizendo era que uma religião não é uma religião se não ajuda a resolver os problemas do mundo, aqui e agora. Se uma religião leva uma pessoa para fora da sua vida e da sociedade, isso é escapismo.

A influência de Gandhi fez com que Satish desistisse da vida monástica, seguindo para um *ashram*, “comunidade onde as pessoas vivem e trabalham em harmonia”, como ele mesmo explica. Roupas, comida, sapatos e até livros eram produzidos pelos próprios moradores da comunidade.

O mundo vivia o período da guerra fria, época em que a bomba atômica era uma ameaça onipresente. Depois de refletir sobre o cenário global da sua época, impactados pela prisão do ativista inglês Bertrand Russel, Satish e um amigo saíram em peregrinação pela paz, sem dinheiro no bolso. No total, foram quase 13 mil quilômetros percorridos. Levaram uma mensagem pacífica a Moscou, Paris, Londres e Washington, as capitais com maior poder nuclear. Anos depois, Satish estabeleceu-se na Inglaterra. Nesse país, passou a editar a revista *Resurgence*, que se notabilizou na área de sustentabilidade; e também abriu uma escola para

crianças – The Small School (em português, “A Escola Pequena”).

Foi em uma conversa entre Satish e o escritor e educador John Lane que a possibilidade de criar o Schumacher College despontou. Lane ia fechar a escola da qual era dono, por causa de uma crise. Enquanto compartilhava a dolorosa decisão, ouviu de Satish um comentário que o tirou da zona de queixas. “Cada crise é uma oportunidade”, disse Satish, antes de sugerir a criação de um espaço educacional que se tornasse a base para os pensadores contemporâneos mais expressivos. O modo de vida dos *ashrams* e os três princípios de Satish, cabeça, coração e mãos, tornaram-se norteadores do Schumacher College.

Ao mesmo tempo, a faculdade “é uma expressão da história de Dartington”, como ressaltou Mary Bartlett, uma escritora local e ex-aluna. Não apenas devido ao fato de que parte da faculdade é financiada por uma instituição local, a Dartington Hall Trust, mas também por causa de um passo ainda anterior, da história do condado. A efervescência cultural e ambiental do vilarejo Dartington – em Devon, na Inglaterra –, onde está localizado o Schumacher College, começou com a mudança do casal Elmhirst, em 1925.

O inglês Leonard e a norte-americana Dorothy orquestraram uma microrrevolução na região. Eles reviveram a economia agrícola e florestal com tecelagem e produção de sidra. Fundaram empresas e até uma escola. Abriram uma casa para convalescentes da segunda guerra, com aulas de dança e pintura; e criaram a Dartington Hall Trust, para facilitar a viabilização financeira de outros projetos.

Ou seja, o casal Elmhirst produziu um terreno fértil para que outras iniciativas progredissem. O Schumacher College nasceu da convergência entre a fecundidade da região e a semente plantada por Satish.

As práticas

Toda educação é ambiental

A manhã dos estudantes do Schumacher College começa às 7h15 em uma sala cheia de almofadas pretas. Nela acontecem as sessões de meditação. A seguir, eles tomam café da manhã e, às 8h30, participam de

um encontro em que a programação do dia é anunciada. Também nesse momento as pessoas compartilham leituras de textos ou poemas. Para fechar a conversa matutina, alguém propõe um movimento, como uma atividade física para acordar o corpo, uma dança ou massagem – o mais oferecido por estudantes brasileiros são abraços.

Após a rodada de movimentos, os alunos participam dos trabalhos coletivos, seguidos de um intervalo de 30 minutos, e então das aulas. As tardes geralmente são livres. “Nós precisamos de tempo para o conhecimento decantar”, conta uma das alunas.

A abordagem do Schumacher College amplia a noção sobre sustentabilidade. “Toda educação é educação ambiental”, conta David Orr, professor da faculdade, no seu livro *Earth In Mind* (“Terra em mente”, sem tradução em português), de 1994. O pensador argumenta que, atualmente, ora a visão ambiental é incluída nos processos de educação, ora é excluída, então os estudantes são levados a pensar que a educação pode ou não ser ambiental, pode ou não se conectar com o mundo natural. “Ensinar economia, por exemplo, sem citar as leis da termodinâmica ou ecologia, é basicamente transmitir a seguinte lição: ‘física e ecologia não têm nada a ver com economia’. Isso é completamente errado”.

Ao explicitar a conexão entre os campos do conhecimento com a prática do dia a dia, o Schumacher College revela que a visão ambiental é o fio que pulsa sob todas as outras visões.

Sessões matinais de meditação antecedem o café da manhã no Schumacher College



Novas formas de conhecer o mundo

“Aprender é viver com as ambiguidades e incertezas. Se você tem certeza de tudo, o pensamento intuitivo não emerge. Aproveite e celebre o não planejado. Hoje é um dia novo, a cada momento novas situações acontecem”, enfatiza Satish. Para ele, o pensamento intuitivo é aquele por trás das ideias, sobre o qual o pensamento racional se estrutura. É como se o pensamento intuitivo fosse um disparador de sinapses, de conexões entre sentidos. Esse pensamento corresponde à nascente das teorias, à raiz dos *insights*. O momento em que uma ideia vem à mente está ligado ao caos e ao acaso do pensamento intuitivo. “Intuição é emergência, vem com a surpresa da descoberta. É como uma semente que, de repente, brota. Repentinamente, você percebe algo profundo, suspeita de algo novo”, conta Satish.

Para dar conta das ambiguidades e incertezas do ato de aprender, os cursos do Schumacher College têm dois elementos principais: a informação e a experiência. Uma parte do tempo é dedicada ao aprendizado de teorias e análises sobre o mundo – e não apenas teorias legitimadas pela ciência ou pela academia. “Na educação moderna, informam a gente de que a única forma de educação é científica. Mas uma relevante parte dos conteúdos não é mensurável. Devemos honrar também aquilo que não conseguimos medir: a cultura indiana, intuição, sentimentos...”, ressalta Satish.

Além dos encontros na sala de aula, há caminhadas, jantares, entre outras experiências nas quais se aprende informalmente. Veja exemplos de temas abordados nos cursos:

- Pós-graduação: ciências holísticas, economia para a transição, design ecológico, e horticultura sustentável e produção de alimentos;
- Cursos curtos: construção natural, enfrentando o futuro: cenários de resiliência e colapso, ecopsicologia radical: uma nova psicologia para nossos tempos.
- Cursos vocacionais (ligados às práticas de determinadas profissões): construção natural, horticultura sustentável.

O inglês Paul Price, estudante do curso de horticultura – que envolve a arte e a técnica de cultivar hortas e jardins – comenta que os arredores repletos de árvores tornam a estada no Schumacher College ainda mais



Aula com Satish Kumar, fundador do Schumacher College, em um dos espaços nos arredores da faculdade

significativa. Eles estudam a natureza enquanto estão imersos nela, cercados por uma floresta e bem próximos de um rio. Os alunos contam que conseguem até sentir as nuances da passagem das estações do ano enquanto vivem por lá.

Já dentro da sala de aula, o diálogo é bastante exercitado. Uma aluna brasileira de mestrado, por exemplo, sentia falta de mais dados e discussões sobre a realidade da América Latina. Ela começou a questionar sistematicamente seus professores sobre a situação de países subdesenvolvidos. Sua insistência convenceu outros alunos, e o tema é frequentemente trazido à tona.

Por meio das falas que ouvimos no Schumacher College, deu para observar que até os incômodos são percebidos como aprendizados mútuos em potencial, como parte elementar e inevitável do processo de se conhecer – afinal, o que nos incomoda expõe mais sobre nós mesmos do que sobre os outros. “Quem conhece a si mesmo passa a conhecer o universo. Conhecer o universo por meio de si próprio é a melhor maneira de conhecer o universo”, diz Satish. A jornada interior é relacionada como uma travessia central para o tema da sustentabilidade. “É bastante simples compreender o conceito de sustentabilidade superficialmente, mas entender a rota que nossa sociedade ocidental tomou leva tempo. Em resumo, a jornada em busca do conhecimento é individual, é o ato de confrontar algo individualmente”, explica o professor Philip Franses.

As conexões

O Schumacher College conta com professores de áreas variadas, que se hospedam na faculdade durante o período em que oferecem os cursos. Há pensadores como Vandana Shiva, filósofa e ativista que defende a agricultura sustentável; Stephan Harding, ecologista que gosta de levar o violão para a sala de aula, autor do livro *Terra viva* (lançado no Brasil em 2008) e de um documentário com o mesmo nome; e Philip, um matemático, programador de computação e editor da publicação *Holistic Science Journal* (“Jornal da ciência holística”, sem tradução em português).

“A relação entre professor e aluno é baseada na confiança e no respeito. Quando um professor está ensinando, também está aprendendo. Quando um aluno está aprendendo, também está ensinando. Professor e aluno fazem uma viagem pelo desconhecido. Nessa viagem, o conhecimento fixo não é importante. O que é fundamental é o companheirismo. É uma viagem de aventura. O professor depende do aluno, tanto quanto o aluno depende do professor”, frisa Satish.

No Schumacher College, deseja-se que a informação se torne uma ferramenta para a transformação. O tema do empreendedorismo, por exemplo, é discutido em um curso de três semanas chamado Futuros Empreendimentos: Explorando Modelos Empresariais para o Século 21. As aulas partem de questionamentos que tocam os nós das situações: até que ponto as inovações representam apenas falsos sinais de mudança, mantendo viva no coração do capitalismo a forma intrinsecamente destrutiva das corporações? Ou as novas maneiras de fazer negócio realmente carregam as sementes de uma revolução em nossas formas organizacionais?

Ao lançar novos olhares para temas contemporâneos, ampliando as possibilidades de se conhecer um assunto, o Schumacher College explicita um desafio dos nossos tempos: como perceber a conexão entre as diferentes formas de conhecimento para que capturemos com mais precisão a realidade complexa que se impõe à nossa frente?

A canadense Kelsey, ex-aluna do mestrado em ciências holísticas, inquietou-se à medida que percebia as conexões entre os processos em curso na realidade. Acabou devastada por um fato simples: quanto mais entendia as interligações entre cada detalhe na natureza, mais estranhava o modo fragmentado de pensar das sociedades ocidentais. Como se, ao

olhar o mundo com uma lupa, ela percebesse os problemas atuais – como a emissão de gases poluentes – na sua real dimensão.

Um detalhe vital que gera a percepção da realidade como um complexo interconectado é lembrado pela ex-aluna brasileira Juliana, hoje voluntária fixa da faculdade, com a tarefa de dar suporte a qualquer detalhe na realização dos cursos de mestrado. Ela ressalta que a conexão entre saberes nas aulas do Schumacher College segue um percurso em que a palavra disciplina nem aparece. “Não é que integremos ou conectemos diferentes disciplinas. O que fazemos com as categorias pelas quais aprendemos a dividir os nossos conhecimentos e experiências? Dissolvemos cada uma delas”, conta.

Cálculos matemáticos, por exemplo, são estudados como formas de captar relações entre representações numéricas, sem que o assunto seja compartimentado em uma caixa chamada matemática. “Os limites da categoria intelectual são desfocados, nós empobrecemos a mente quando tentamos a difícil separação entre a experiência intelectual e as experiências emocional, social e espiritual”, nos contou Charles Eisenstein, autor do livro *Sacred Economics* (“Economia sagrada”, sem tradução em português), professor do Schumacher College e contribuidor do YIP, iniciativa que descrevemos no capítulo sete deste livro. Como a separação das experiências empobrece a aprendizagem, isso é evitado a todo custo.

Vida em comunidade

Os participantes dos cursos também se encontram fora das aulas, nos momentos em que estão cozinhando um prato especial ou até tirando o pó dos livros da biblioteca. As tarefas de limpeza são um exercício de doação ao espaço. “Privada, utilizo você todos os dias, agora você é que está me usando”, disse Kelsey, em um comentário bem-humorado enquanto se dedicava à limpeza de um banheiro.

Os trabalhos em comunidade duram cerca de 45 minutos por dia – a menos que a atividade seja o jantar, que demanda uma dedicação de aproximadamente duas horas. “Em uma comunidade, você tem papéis a cumprir, mas não está confinado neles”, diz Jon, deixando claro que seu

cargo não o exime de participar de tarefas manuais. Como diretor do Schumacher College, acredita que sua vida é o mais próximo que já esteve de uma harmonia profunda entre o lado pessoal e profissional. No passado, Jon já passou por diversos países, do Oriente Médio ao norte da África, desenvolvendo projetos ligados à agricultura e cultura de paz, até que recebeu um convite para morar e trabalhar no condado de Dartington. O educador ressalta o fato de a faculdade contar com poucos alunos – cerca de 60, em média – e afirma que não planeja um maior número de matrículas no futuro. “Temos claro o ponto de vista de que não queremos crescer em quantidade de alunos”, completa.

Mesmo em um pequeno grupo, parte dos estudantes não se acostuma com a vivência em comunidade 24 horas por dia, então esses alunos alugam quartos perto da faculdade. Há aqueles estudantes que demoram para se acostumar com a divisão de tarefas e até os que tentam se abster das atividades – mas a parcela de participantes com esse perfil é minoria.

Com tantas tarefas coletivas, não faltam encontros casuais entre as pessoas – a essência da troca de conhecimento no Schumacher College é a conversa informal. Para perceber a força disso, vale lembrar como a apropriação do conhecimento se dá nas instituições tradicionais. Geralmente, os professores, em pé, guiam os debates. Como bem notam Dou-

Sala onde os alunos se encontram para continuar as discussões que acontecem nas aulas



glas Thomas e John Seely Brown, no livro *A New Culture of Learning* (“Uma nova cultura de aprendizagem”, sem tradução em português):

[...] os estudantes se sentam isolados, escrevendo suas próprias anotações, fazendo exames ou assistindo às explicações. Nesse cenário, o objetivo do educador é transmitir informações de maneira pública para a mente privada dos estudantes. Por causa disso o estudante entra em pânico quando é chamado para falar na frente dos colegas, ainda que saiba responder a pergunta que lhe fazem. É porque ele está sendo questionado a expor em público o que até aquele momento era uma atividade totalmente particular.

Ao contrário do exemplo de Thomas e Brown, em que o pensamento segue um curso individual, e só então é compartilhado, no Schumacher College as ideias são exploradas em grupo. Como o ato de compartilhar é a fonte dos processos, o medo da troca de ideias perde espaço. As discussões iniciadas nas aulas continuam na cozinha e no jardim, na sala e no bar.

A troca entre diferentes

A pessoa mais jovem que frequentou o Schumacher College tinha 16 anos. A mais velha, 80. Ambos participaram dos chamados “cursos curtos”, que têm de 10 a 20 alunos em média, assim como as turmas dos cursos de mestrado. Nestes, há também a convivência de gerações diferentes: desde jovens de 20 anos até homens e mulheres na faixa dos 50.

A instituição não considera obrigatório apresentar um diploma de graduação para cursar o mestrado. Um dos ex-alunos do curso de ciências holísticas deixou a escola aos 15 anos. O que legitimou a sua entrada foi uma enorme experiência acumulada após anos e anos dedicados à exploração da vida marinha e alguns livros escritos. Ao aceitar as pessoas a partir do interesse que elas demonstram e não apenas por certificações, o Schumacher College quebra a ordem convencional do mundo acadêmico.

“Sem sombra de dúvidas, passar por aqui muda seu modo de olhar o mundo, de olhar a vida, de se olhar e olhar os outros”, conta a brasileira Denise Curi, atual coordenadora dos voluntários da faculdade

e ex-aluna de cursos curtos. “Aqui você não precisa fazer prova, não é pela nota que você tira que as pessoas vão valorizá-lo”, conta ela, que chegou ao Schumacher College depois de uma decisão que mudou sua vida completamente. Denise cursou três pós-doutorados, passando pela Universidade de São Paulo (USP) e por Harvard, e descobriu a faculdade de Satish enquanto trabalhava como professora de química em uma escola particular em São Paulo. Viajou a Dartington para participar de um curso curto que envolvia os temas da sustentabilidade, economia e educação, quando se apaixonou pela comunidade que encontrou.

De volta a São Paulo, não aguentou a distância do Schumacher College por muito tempo. Um ano depois, pediu demissão e voltou à Inglaterra, onde recebeu o convite da faculdade para coordenar a equipe de seis voluntários. Enquanto nos anos de estudante, o esforço de Denise era direcionado ao acúmulo de conhecimento acadêmico. Hoje, seu foco é a “aprendizagem transformativa”, uma busca pelo conhecimento que a modifica constantemente, como ela mesma salienta.

Produções criativas

“O que te dá mais medo?”; “Qual foi o gesto mais generoso que você fez?”; “Faça um movimento de dança sexy.”; “Você já participou alguma vez de uma campanha, manifestação ou protesto para mudar sua cidade, país ou planeta?”. Essas perguntas e propostas fazem parte de um jogo criado pela aluna brasileira Mari, no fim de um dos módulos de seu mestrado na área de economia, denominado economia para a transição.

A brincadeira criada por Mari e uma amiga inglesa, Aphra, 32 anos, é simples: em dois montes de cartas estão espalhadas interrogações e propostas relacionadas aos temas da sustentabilidade e autoconhecimento, bem como um tanto de questões lúdicas. Cada jogador pega uma carta, alternadamente. A ideia principal é aprofundar as relações para que os participantes conheçam melhor a si mesmos e aos outros.

O jogo foi inspirado nos conceitos de um economista e filósofo chileno chamado Manfred Max-Neef, que aborda as necessidades humanas sob uma ótica que não hierarquiza nossas demandas fundamentais – ele fala sobre nossa necessidade de ser, ter, fazer e estar. Manfred elabora



O CUIDADO COM O ESPAÇO

Ao dividirem as tarefas de rotina entre alunos, educadores e funcionários, uma relação mais profunda é cultivada com o espaço. O cuidado compartilhado se torna parte do processo de aprendizagem.

um contraponto ao pensador Abraham Maslow, que criou uma pirâmide para categorizar as necessidades mais básicas e essenciais – as fisiológicas na base, e as relacionadas à realização pessoal no topo. Ou seja, o jogo de Mari parte de reflexões teóricas sobre um assunto sério e denso. Mais do que um jogo para descontrair, é um pretexto para a reflexão.

Os mestrados do Schumacher College se desdobram em três blocos de estudos temáticos, cada um com duração de um semestre; seguidos de dois cursos curtos com escolha livre; e a entrega de um trabalho final, a dissertação. A cada bloco e curso curto, os alunos devem entregar um trabalho relacionado ao tema estudado.

O primeiro bloco do curso de Mari foi sobre os paradigmas da ecologia, seguido pelo tema da emergência de uma nova economia e a nova economia em prática. O primeiro trabalho entregue consistia em uma série de atividades desenvolvidas para ensinar os limites físicos do planeta para crianças. Seguiu-se o jogo com perguntas citado anteriormente, intitulado *The We Game* (“Abrindo o jogo”, em português); e, por último, um texto, com três mil palavras, sobre bancos locais que redefiniram a situação das suas comunidades positivamente.

Ao possibilitar e estimular que os alunos do curso de mestrado desenvolvam trabalhos em distintos formatos, o Schumacher College desperta uma criatividade latente. A maioria dos alunos entrega trabalhos escritos, mas nem entre esses trabalhos ocorre uma padronização da forma. Os alunos são incentivados a não impor estruturas rígidas, e sim a descobrir a arquitetura da narrativa à medida que a investigação acontece. “Como trazer de volta a criatividade, a arte, o movimento, a vida para um formato que é repetido mecanicamente? A arte pode estar em diversas manifestações de um trabalho, não está no formato final que ele ganha, mas no processo por meio do qual é concebido”, conta a ex-aluna Juliana.

Além disso, não faltam exemplos de alunos que experimentaram linguagens diferentes. Uma indiana, por exemplo, entregou uma pintura. Um inglês fez um vídeo. Outra estudante escreveu uma peça de teatro, depois desenvolveu uma ação em que espalhou citações de pensadores pela faculdade e pelo jardim, em uma disposição que formava diferentes caminhos, todos apontando para uma mesma direção, onde havia uma chave. Houve quem escrevesse músicas como um dos trabalhos, quem

entregasse um relatório dizendo que não gostou de parte do curso. Os alunos que escolhem entregar uma atividade em formato diferenciado devem também produzir uma justificativa em forma de texto para explicitar a relação entre o trabalho e o tema estudado.

Depois de saber tudo isso

A sustentabilidade do cotidiano

“Asse seu próprio pão”, recomenda Satish. Para ele, o pão é um grande símbolo da nossa existência. É um alimento que agrega o sol, a chuva, o solo. E a filosofia de fazer o próprio pão é levada a sério no Schumacher College, onde cada refeição é preparada pelas pessoas que moram na faculdade. À mesa, não faltam elogios à comida.

As refeições são vegetarianas e feitas com ingredientes frescos e orgânicos. O que pode parecer um detalhe é, na verdade, o âmago do que se desenvolve nessa faculdade. Por meio de uma alimentação diferente, da vivência em comunidade e da aproximação entre o conhecimento racional e o saber intuitivo, há a proposta de um modo de vida diferente.

Os mais de 8 mil ex-alunos, agora espalhados por cerca de 60 países, têm desbravado novos caminhos na vasta via da sustentabilidade, seja empreendendo projetos e negócios, seja com o desafio de reinventar os sistemas, trabalhando em grandes empresas.

“Em vez de estarmos em uma sala de aula para entender o que significa sustentabilidade nas nossas construções mentais, estudando matrizes e conceitos abstratos, estamos vivendo no Schumacher College a questão ‘o que é ser sustentável?’ no nosso dia a dia”, conta Juliana.

Para curiosos

KUMAR, Satish. *No Destination: An Autobiography*. Cambridge: Green Books, 2000.

ORR, David. *Earth In Mind*. Washington: Island Press. 1994.

SCHUMACHER, Ernst Friedrich. *O negócio é ser pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

THOMAS, Douglas; BROWN, John Seely. *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for the World of Constant Change*. [S.l.]: CreateSpace, 2011.

Site do Schumacher College: <http://www.schumachercollege.org.uk>



Aprender com uma esperança ativa no-
**SUSTAINABILITY
INSTITUTE**

Stellenbosch, África do Sul

*Há dois problemas principais no nosso tempo:
o primeiro é como as pessoas se relacionam
com outras pessoas; o segundo é como elas
se relacionam com o meio ambiente.*

**JEROME SLAMAT, DIRETOR DE INTERAÇÃO COM
A COMUNIDADE DE STELLENBOSCH**

Aprender teorias do mundo inteiro, realizar estudos de caso a partir de situações reais, debater assuntos polêmicos, entregar-se a experiências emocionais, vestir-se como um personagem de ficção em uma peça de teatro, pintar um quadro, produzir um vídeo, escrever artigos, ler pilhas de livros, sair para o jardim com enxadas e forcados para remexer a terra. Atividades como essas fazem parte da rotina do paisagista Eamonn, 45 anos, aluno do Sustainability Institute (“Instituto de Sustentabilidade”, em português), também conhecido como SI. Com tanto para fazer, ele se esgota mental e fisicamente. “Mas é uma exaustão boa”, ressalta Eamonn. Uma experiência intensiva que testa a capacidade dos alunos de se dedicarem com afinco.

O instituto oferece programas de mestrado e doutorado, com diplomas emitidos em conjunto com a Universidade de Stellenbosch. Localiza-se na ecovila de Lynedoch, a cerca de 30 quilômetros da Cidade do Cabo – na província do Cabo Ocidental, África do Sul. Em Lynedoch moram 60 pessoas espalhadas por 23 pequenas casas. “Você aprende mais trabalhando com pessoas diferentes de você”, conta Jerome Slammat, diretor sênior de interação com a comunidade da Universidade de Stellenbosch, que reconhece o trabalho realizado no Sustainability Institute como uma forma de cicatrizar as feridas abertas pelo regime de segregação racial que vigorou no país entre 1948 e 1994, conhecido como *apartheid*. À época, placas com os dizeres “apenas para os brancos”, espalhadas por espaços públicos, institucionalizaram o preconceito. Jerome relembra que o racismo gerou processos absurdos, como o “teste do lápis”, experimento para diferenciar os brancos dos negros – o teste consistia em passar um lápis por entre os cabelos de uma pessoa e, de acordo com a facilidade desse ato, aferir o resultado.



O Sustainability Institute se localiza em Lynedoch (na foto, a entrada do instituto), uma ecovila onde moram 60 pessoas

“Pode-se dizer que as fundações teóricas do *apartheid* foram criadas na cidade e também na Universidade de Stellenbosch. A maioria dos primeiros-ministros e presidentes do *apartheid* foi treinada em Stellenbosch — alguns até estiveram em altos cargos acadêmicos. Ainda temos muito trabalho para reposicionar essa universidade de berço do *apartheid* a farol da esperança”, explica Jerome, neto de escravos, filho de uma empregada doméstica e um pintor. O Sustainability Institute desenvolve seus cursos em parceria com a Escola de Liderança Pública e a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Stellenbosch. Por isso é um catalisador na construção e disseminação de conhecimentos benéficos à comunidade. “Precisamos aprender a criar identidades mais inclusivas do que aquelas inventadas no passado”, completa.

Como tudo começou

Ação dentro das raízes

Ainda na década de 90, a educadora e ativista sul-africana Eve Annecke participou de um curso que marcou sua vida, realizado no Schumacher College, na Inglaterra — espaço de aprendizagem apresentado neste livro. Naquele momento, o físico e professor Fritjof Capra — convidado

a escrever um ensaio na parte final deste livro —, já havia publicado *O ponto de mutação*, uma de suas obras mais famosas, na qual aponta um paradigma emergente no século 20: a visão sistêmica, pautada em uma abordagem da integralidade dos processos.

Cinco anos depois do curso com Capra, Eve voltou ao Schumacher College na companhia de seu marido, o educador Mark Swilling. Dessa vez, o objetivo não era participar de aulas, mas sim propor parcerias. Inspirados pelo modelo do Schumacher College, ambos fundaram a ONG Sustainability Institute, em 1999.

O trabalho de Eve e Mark conecta-se intimamente com a palavra “radical”, que deriva do latim *radix*, cujo significado é raiz. “A justiça pela qual ansiávamos enquanto ativistas — dentro de um país que luta com os desafios de uma nova democracia, devastado por seu passado racista — nunca iria acontecer a menos que uma ação transformadora ocorresse nas raízes do microcosmo da nossa comunidade nova e fragmentada”, reflete Eve em um artigo sobre o instituto. No início, o espaço do instituto possuía uma aparência muito distinta da atual ecovila, em que há abundância de plantas e árvores. “Não havia nada verde por aqui. Nós plantamos tudo”, diz o jardineiro Bryce Anderson, reconhecido pelas pessoas como educador e chamado de mestre. Inicialmente, Eve costumava perguntar ao Bryce: “Qual é sua visão sobre este espaço?”. “Quero criar um jardim central. Um lugar onde você possa se sentar, ler, ver”, respondia o mestre jardineiro.

Nos arredores do instituto há uma creche, uma escola e um centro para hóspedes, além de casas bastante simples ao lado de outras com design arrojado – ou seja, famílias de diversas camadas sociais convivem no mesmo espaço. A ecovila conta também com sistema de reciclagem de lixo sólido e água (do esgoto, chuveiros e cozinha). Depois de puxar a descarga, a purificação da água acontece por meio de uma engenhoca que envolve minhocas, micro-organismos, várias espécies de plantas e filtros com diferentes tipos de sedimento – a água, então, torna-se reutilizável para descargas e irrigação. Há também a coleta da água da chuva e o incentivo ao uso de energia solar.

Mais de mil árvores foram plantadas no processo de estruturação. Como a natureza valoriza o acaso e oxigena o pensamento, o tempo que

os estudantes passam no jardim torna-se uma meditação ativa, que envolve o corpo inteiro. Para o professor Johan Hattingh, que dá aulas em cursos do instituto e também no departamento de filosofia da Universidade de Stellenbosch, os encontros entre professores e alunos no jardim trazem mais horizontalidade às relações. “Os limites usuais que separam professor e aluno são desafiados na hora em que trabalhamos juntos no jardim, durante as manhãs”, comenta Johan.

As práticas

Dedicação com afinco

Centenas de estudantes concorrem às vagas abertas a cada ano. O instituto não divulga os cursos por meio da publicidade convencional — a propaganda é feita informalmente, no boca a boca. A preocupação em não colonizar a mente das pessoas com anúncios se reflete até nos arredores da ecovila, pois na estrada não há nenhuma placa de sinalização que aponte a existência do instituto.

“O aluno deve demonstrar excelência. Provar que é capaz de trabalhar com afinco”, explica Eve. Aos alunos interessados no curso de mestrado, exige-se o envio de documentos diversos que indiquem experiência acadêmica, profissional e pessoal, além de uma carta com as motivações por trás daquela escolha. Entre os selecionados, é possível encontrar pessoas que entraram nos cursos por diferentes razões: alguns estão em busca de uma carreira promissora, outros querem realizar sonhos; outros, ainda, nem sabem direito responder seus próprios porquês.

A vastidão de perspectivas é um ingrediente precioso para aumentar os aprendizados que uns têm com os outros, a partir da convivência no cotidiano. Há um esforço do instituto para que os alunos se conheçam — o que Bryce, o mestre-jardineiro, denomina “entrelaçamento de pessoas” —, fomentando a formação de uma comunidade. Por exemplo, logo nos primeiros minutos de uma aula na segunda-feira, o professor de biodiversidade e agricultura sustentável pediu à classe: “Por favor, me ajudem a fazer um mapa do mundo com fita adesiva, no chão”. Com o mapa já criado, cada um dos alunos foi convidado a contar sua história,

caminhando sobre os países que fizeram parte dela.

O primeiro a entrar na atividade foi um aluno local. “Nasci na Cidade do Cabo, onde fiz faculdade”, disse Jay, 32 anos, posicionado em cima da África do Sul. A seguir, deu um salto para a Inglaterra e continuou: “Morei em Londres por alguns anos, trabalhando em baladas”. Saltou novamente para a África do Sul, dizendo que agora está no instituto. A seguir, foi a vez de Tamanda, que se posicionou sobre o Malawi, onde nasceu. Também andou por países como Japão e China. Outro aluno encaminhou-se para o norte do continente africano e anunciou: “Sou Alan, orgulhosamente queniano”.

Os trabalhos em grupo representam apenas parte das tarefas dos mes-trandos. Neste capítulo, abordaremos principalmente as atividades desen-volvidas no mestrado de desenvolvimento sustentável, que reúne caracte-rísticas representativas das propostas do instituto. O programa dura dois anos na versão em tempo integral ou quatro anos na opção em período parcial. No curso de dois anos, são oito módulos temáticos anualmente – parte deles é obrigatória, parte é escolhida a partir de uma lista com cerca de 20 propostas, como cidadania corporativa, segurança alimentar e agri-cultura globalizada, ética ambiental, economia aplicada. Cada bloco dura seis dias de imersão, das 8h às 17h.

Alunas Chinwe e Hamida no jardim, onde os alunos aprendem sustentabilidade na prática



As manhãs são ocupadas por trabalhos no jardim e reflexões acadêmicas, seguidas por tardes com palestras, filmes e aulas de arte e movimento. “As tardes são preenchidas com atividades que aguçam bastante a criatividade. Continuamos envolvidos com os conteúdos estudados, em um pensamento contínuo, mas de outra maneira”, reflete a aluna Anne-Marie, 22 anos, mestranda no instituto. Ela sente muita diferença entre a Universidade de Stellenbosch, onde se formou, e o instituto. Afirma que o Sustainability Institute propõe uma abordagem mais parecida com o que ela procura, integrando diferentes áreas. A jovem hoje se orgulha mais dos seus trabalhos, assinando-os com entusiasmo. A sua clareza sobre o futuro impressiona: ela reconhece em si uma habilidade no campo acadêmico e assegura que quer continuar nessa área. “Você precisa ser a mudança e inspirar a mudança. Meu sonho é encontrar espaços nos quais eu consiga fazer as duas coisas”, conta Anne-Marie.

No sábado pela manhã, há apresentações dos trabalhos realizados em grupo, cada um com duração de aproximadamente 20 minutos. Os alunos também preparam um artigo científico após o fim de cada módulo, que contém de seis a oito mil palavras, no qual argumentam sobre o tema estudado, ilustrando suas ideias com casos reais. Outra tarefa é a produção de um diário, manifestando as reflexões semanais em formato livre, tanto em textos quanto em pinturas, esculturas, vídeos, entre outras possibilidades.

Uma nova maneira de conexão

Todas as atividades do instituto respondem a uma demanda contemporânea que Jerome resume em uma frase: “Precisamos encontrar uma nova maneira de nos conectarmos uns com os outros”. Ele acredita que a universidade deve oferecer pelo menos dois caminhos aos seus estudantes: o paradigma acadêmico convencional, centrado na teoria; e um modo diferente de estar na academia, que fomente a sustentabilidade e provoque mudanças na vida pessoal de cada um. “A universidade deveria esclarecer que há, pelo menos, esses dois caminhos, deixando a cargo dos estudantes a escolha pela direção que mais lhes interessar”, reflete. Curiosamente, um dos ex-alunos do Sustainability Institute, o

zimbabuano Luke, 27 anos, empreende atualmente uma iniciativa no instituto que oferece aos estudantes outro paradigma além da própria universidade.

O sonho de Luke era se tornar fotógrafo, mas acabou perdendo o encanto pela carreira quando trabalhou para um reconhecido profissional europeu, que se dedicava principalmente à venda de produtos. Colocando-se na posição do fotógrafo que a princípio admirava, pensou que jamais suportaria colocar seu talento a serviço de objetos que não tivessem a mínima conexão com suas ideias. Deixou a fotografia e voltou para a África do Sul, onde cursou o mestrado do Sustainability Institute, que despertou nele profundo interesse pelo tema da produção de alimentos. Em seguida, saiu em uma viagem pelo mundo para conhecer projetos sociais que elaboram respostas locais a problemas ambientais. Passou por países como Índia, Nepal, Costa Rica e Cuba. “Nós estamos tão presos ao hábito de procurar soluções nos mesmos lugares! Temos apenas que quebrar isso”, comenta o jovem.

De volta à África do Sul, desenvolveu um programa em parceria com o instituto que mescla duas experiências – curso superior e ano sabático – em uma única proposta, denominada SI Explorers (“Exploradores SI”, em português). Trata-se de um projeto de aprendizagem em movimento, com 20 vagas para jovens que se deslocarão por seis países diferentes ao longo de sete meses. O percurso é repleto de atividades práticas e comunitárias em projetos locais; e processos relacionados à carreira profissional e ao conhecimento de si mesmo. É uma experiência para que os jovens sintam de perto, por exemplo, a situação das savanas africanas — onde rinocerontes enfrentam a extinção por conta da caça ilegal. Há também aulas sobre biologia marinha nas águas de Moçambique e pesquisas sobre conservação ambiental em montanhas na Costa Rica.

A transdisciplinaridade

Os mestrandos do curso de desenvolvimento sustentável recebem um questionário no primeiro dia de aula. É uma folha repleta de provocações, como: cite três árvores nativas; cite três pássaros; cite três marcas famosas; para onde vai o seu lixo?; qual é o tipo de solo que existe onde

você vive? Desde o primeiro instante, as atividades no instituto ressaltam a conexão entre as diferentes áreas. É assim que entra a transdisciplinaridade, um elemento que compõe a essência do instituto.

Na transdisciplinaridade, deixa de existir a divisão por disciplinas, as conexões tornam-se mais importantes do que qualquer compartimentação ou rotulagem daquilo que está sendo estudado — as fronteiras se liquefazem de variadas formas, como veremos adiante.

Para os criadores do instituto, não há dúvidas de que os maiores impasses atuais demandam soluções transdisciplinares. “Um desafio transdisciplinar requer uma resposta transdisciplinar”, consta na apresentação do programa de pesquisas do Tsama Hub, um centro de estudos sobre sustentabilidade e transdisciplinaridade dentro do instituto. Na rotina dos alunos, a transdisciplinaridade é vivenciada principalmente devido à presença de dois elementos. O primeiro é a ecovila, que potencializa a percepção da complexidade dos assuntos por unir o tradicional (as salas de aula) e o informal (o jardim, as conversas no café, a meditação pela manhã); por unir a prática (com as mãos na enxada) e a teoria (a biblioteca); por unir o barulho (de gente batendo o martelo para consertar alguma coisa nas suas casas) e o silêncio (da quietude das plantas).

O segundo elemento é o fator humano: a diversidade dos alunos. “Na Coreia do Sul, de onde vim, o sistema é totalmente diferente. O aprendizado se dá em um único sentido. Você se senta e ouve. Mas o sistema do instituto me faz pensar... Pensar!”, enfatiza Insoo, 28 anos. O jovem estudante é um aventureiro: já foi voluntário em fazendas em Israel e na Índia, com experiências no exército dos Estados Unidos e em companhias de petróleo na Nigéria. “Este instituto me faz sérias perguntas, nas quais nunca havia pensado antes”, finaliza.

Vozes que aprofundam a diversidade

Aprender em grupo, com os pares, é um dos pilares do curso, ao lado de outros como experiência e prática; e pesquisa dentro do contexto africano. Em um dos grupos que encontramos, havia pessoas de três países: Nomandla e Jay, da África do Sul; Chinweoke, da Nigéria; e Alan, do

Insoo, que saiu da Coreia do Sul para a África do Sul especialmente para estudar no Sustainability Institute, enfatiza que o instituto realmente o estimula a pensar



Quênia. Buscavam um consenso quanto à pergunta: “O desenvolvimento por meio da agricultura é um paradoxo?”. A mistura cultural revelou um caldeirão de perspectivas. Para Chinwe, uma apaixonada pela terra, a agricultura promove o desenvolvimento, porém os grandes latifúndios seriam prejudiciais; nas observações de Alan, que provém de uma tribo de pescadores, o que está em xeque é o significado do termo desenvolvimento. A combinação de distintas experiências, de engenharia a agronomia, garantiu a exploração de diversas linhas de raciocínio.

Enquanto um dos estudantes estruturava as ideias em um software, os outros dois contribuíam sem escrever nada. Recorreram apenas à memória e à reflexão para dar corpo ao que pretendiam apresentar dentro de três dias. No final das contas, os slides quase não foram usados na fala de Chinwe. Essa estratégia de exposição de ideias, que parece tão natural para nós, não fazia sentido para a estudante nigeriana. Durante sua fala, recorreu à sua história de agricultora e à leitura de diferentes autores, ilustrando pontos em que concorda com a pergunta e outros em que discorda — a tradição oral é uma característica ancestral honrada pelos alunos africanos.

Como o formato das apresentações é livre, os estudantes do instituto organizam até peças de teatro para compartilhar suas reflexões

— presenciamos algumas encenações com figurinos improvisados que arrancaram boas gargalhadas. Os múltiplos formatos estimulam a emergência de diferentes abordagens dos assuntos — por isso, vale repetir: a transdisciplinaridade depende da integração de múltiplos olhares. “Aqui não há apenas uma visão sobre os assuntos. Há diferentes perspectivas – e cada perspectiva importa”, comenta a aluna Songo, 27 anos, que já trabalhou em comunidades de risco e com a ONG Greenpeace, hoje convencida da importância da sustentabilidade para a sua carreira. Quando findam as apresentações, o educador compartilha suas impressões, e cada um dos integrantes expõe como se sentiu no trabalho em grupo. Dá para perceber que é uma atividade estressante para alguns alunos, enquanto para outros é um momento de diversão.

A pesquisa dentro do contexto africano, outro pilar nos trabalhos em grupo, é a maneira encontrada pelo instituto para transformar encontros repletos de ideias prolíficas em um legado para o país. Parte das pesquisas desenvolvidas pelos alunos, chamadas de pesquisas de ação, são formuladas a partir de problemas reais. Um desses trabalhos, por exemplo, discute extensamente o tema da ocupação ilegal de terras, em estudos com fazendeiros locais, sem-teto e desempregados.

Depois de saber tudo isso

Os faróis do novo contexto

O sul-africano Bradley é um dos alunos do módulo cidades sustentáveis, um dos mais disputados do curso. Certo dia, estava hospedado dentro do próprio instituto e jantando com outros colegas quando um desconhecido se sentou à mesa. O recém-chegado apresentou-se:

“Sou Wilhelm Verwoerd, muito prazer.”

Bradley começou a gaguejar:

“Você é, você é...?”

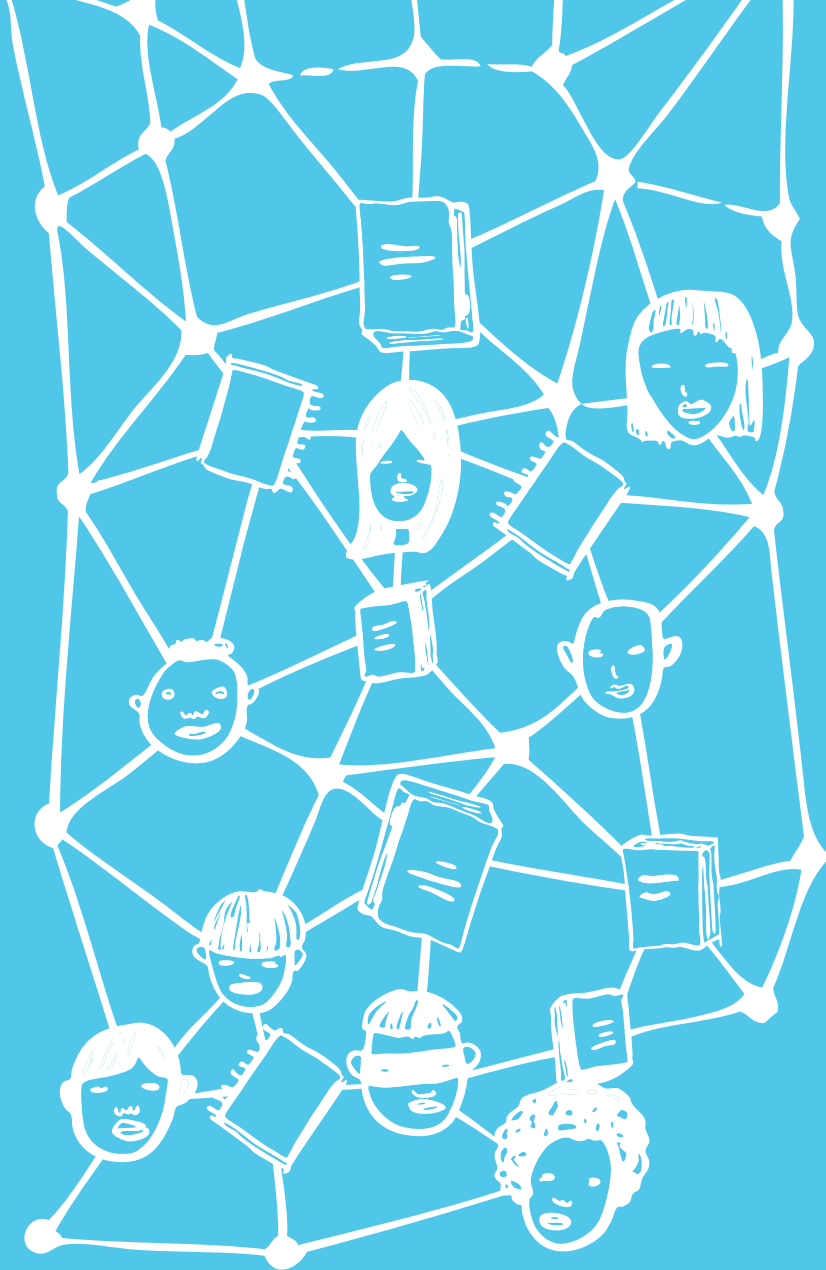
O espanto de Bradley tinha um justificativa: Verwoerd é um sobrenome que pesa toneladas, marcado pela história. Seu avô, o político Hendrik Verwoerd, é conhecido como o principal articulador e implantador do *apartheid*. Depois do estranhamento inicial, conversaram a noite in-

teira sobre sonhos, conflitos humanos, sustentabilidade. E Wilhelm sempre com um sorriso leve e fala mansa. Ainda que ele não estude no mestrado, é comum vê-lo nos arredores do instituto, e em breve, Wilhelm vai se mudar para a ecovila. Antes, ele trabalhou por um período na Irlanda do Norte, onde lidava com o tema da reconciliação, em contato direto com ex-combatentes e sobreviventes de um conflito ocorrido no país.

A estrutura da sua casa na ecovila será constituída por sacos de areia. Para levantar uma casa no vilarejo, é obrigatória a aprovação da comunidade de moradores e a realização de um projeto com estratégias de minimização de impacto ambiental. Sua presença na ecovila é um símbolo da mudança em curso no país.

Para o casal Eve e Mark, não se deve subestimar a potência de pequenas ações inovadoras, que trazem mudanças pontuais aqui e ali, como uma casa que gera menos impacto ambiental. Eles acreditam que estamos em um período de transição, afirmam que um processo justo só emergirá quando as pessoas transcenderem a divisão entre ação local e ação global — afinal de contas, ao agirmos em nível local, inevitavelmente contribuimos com parte da mudança maior.

Antes de criar o instituto ao lado de seu marido, Eve foi facilitadora de um curso de liderança em Harvard. Quando perguntamos a diferença entre uma aula em Harvard e no Sustainability Institute, ela respondeu: “Penso que Harvard é brilhante e hábil, com grandes professores, fantásticos estudos de caso e infinitos recursos. É uma educação baseada no modo ocidental de pensar. Já a educação que desenvolvemos no instituto está baseada na construção de comunidades de aprendizagem, na integração entre alma (*soul*), solo (*soil*) e sociedade (*society*), de uma maneira que torna possível a transformação”. Em seguida, Eve ressaltou um ponto fundamental: ela considera ambos os modelos relevantes, cada um com a sua abordagem, cada um em busca de certos elementos e perfis de pessoas. “Vejo uma certa arrogância no sentimento de se perceber melhor do que os outros”, completa. E sua fala vem carregada de sentidos. Deixa claro o fato de que ela reconhece o valor da diversidade não apenas dentro do instituto, mas em qualquer lugar. Traz para o centro a palavra transformação, ecoando as reflexões de Jerome, que reconhece o instituto como um catalisador da esperança na África do Sul.



INTERCONECTAR PARA REEDUCAR O OLHAR

Com a transdisciplinaridade, a fragmentação daquilo que está sendo estudado é substituída pela conexão explícita entre os assuntos. É como se emergisse uma rede que dilui fronteiras, cuja raiz é a diversidade. A teoria se une com a prática, o informal com o formal.

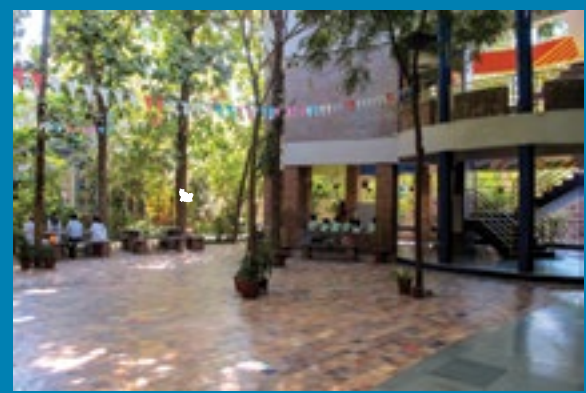
Uma esperança que é cultivada no país, mas que se espalha pelo mundo a partir de ex-alunos como Luke. De uma esperança ativa, transdisciplinar e sustentável, que demanda dedicação integral para se concretizar.

Para curiosos

ANNECKE, Eve; SWILLING, Mark. *Just Transitions: Explorations of Sustainability in an Unfair World*. Cidade do Cabo: UCT Press, 2012.

ANNECKE, Eve. Radical openness and contextualisation - Reflections on a decade of learning for sustainability at the Sustainability Institute. Em: MCINTOSH, Malcom. *The Necessary Transition: The Journey Towards the Sustainable Enterprise Economy*. Leeds: Greenleads Publishing, 2013.

Site do Sustainability Institute: <http://www.sustainabilityinstitute.net>



Aprender a ser a mudança na

RIVERSIDE SCHOOL

Gujarat, Índia

*Deve ser dado às crianças o direito de escolher.***KIRAN SETHI, FUNDADORA DA RIVERSIDE SCHOOL**

Quando Kiran Sethi estava no 8º ano escolar, os alunos tinham que fazer um projeto sobre um animal. Enquanto seus colegas escolheram gatos, cachorros e tartarugas, ela pensou em um trabalho sobre cobras. Seus pais a levaram a um lugar nos arredores de Ahmedabad – cidade do estado de Guzerate, na Índia – para comprar uma cobra.

“Pode ficar com o animal enquanto conseguir alimentá-lo”, disse o pai. O irmão mais velho de Kiran advertiu que iria embora de casa se a irmã chegasse com uma cobra. No final, a garota cuidou do seu “bicho de estimação” por alguns dias. Ela nos contou esse exemplo para mostrar o quanto seus pais a educaram com liberdade, questionando os limites do possível: “Quem disse que isso não pode ser feito?”. Anos depois, Kiran questionaria a si mesma sobre a educação que seus filhos recebiam na escola, em um processo de busca que culminou na criação da Riverside School, em Ahmedabad.

Quem nos apresentou a Riverside foram os alunos Samveg e Aryan, de 10 anos. O pátio central é a sala de estar da escola. É também onde fica a sala da diretora, com paredes de vidro. Os estudantes circularam conosco pelo ambiente colorido e claro, repleto de intervenções dos alunos da pré-escola ao 12º ano.

Mostraram uma estrutura circular construída no pátio, com espaço para que as pessoas possam se sentar. “Este é um círculo para a contação de histórias”, disse um dos alunos. Samveg e Aryan iam falando, sem uma rota preparada para impressionar os visitantes, sem discursos nem frases prontas. Quando questionados sobre como conheciam a escola com tanto detalhamento, responderam: “A gente simplesmente sabe”.

A escola, que hoje conta com 350 estudantes e 52 professores, com no máximo 25 alunos em cada sala, tem um modelo já replicado por



Os alunos criam cartazes frequentemente, como uma maneira de praticar a tradução de ideias em imagens

outras seis instituições indianas, chegando a cerca de 4 mil alunos no total. A Riverside é uma escola particular, e cerca de 20% dos estudantes recebem bolsas por meio de um programa do governo. Jahnavi Mehta, uma das professoras mais antigas e coordenadora do estágio 1 (da pré-escola ao 2º ano), contou que logo nos primeiros dias de trabalho, disse a si mesma: “É uma escola nova de verdade! Meu aprendizado começará do zero”.

Como tudo começou

A busca por uma educação com sentido

A história de Kiran, como ela mesma ressalta, não é exatamente a jornada de uma educadora, mas de uma mãe. Um dia, uma professora pediu que seu filho escrevesse um texto sobre o papel das vacas na sociedade e na religião – esses animais são sagrados na Índia. O garoto, então com 5 anos, resolveu usar a imaginação e inventou uma história. Recebeu avaliação negativa da professora.

Mil perguntas surgiram na mente de Kiran: “Por que mutilar a capacidade de escolha de uma criança? Por que meu filho não podia decidir

contar uma bela história fictícia?”. Ela resolveu sair em busca de uma nova escola para seu filho, sem saber, no início, como diferenciar as instituições.

“No geral, a medida básica é o desempenho acadêmico. Mas minha perspectiva de designer me levava a olhar para os espaços físicos”, diz Kiran, que também se dedicava a observar os alunos. “Queria perceber se eles sabiam conversar. Em muitas escolas em que afirmam desenvolver um bom trabalho, as crianças não conseguem sustentar um simples diálogo. Eu buscava conhecer os diretores da escola para ver se havia pessoas dinâmicas e interessadas de verdade em educação. Criei minhas próprias lentes para analisar as escolas”, contou.

Encontrou um colégio privado em Ahmedabad, dirigido por pessoas jovens que, como ela, queriam transformar o mundo da educação. Então, decidiu que o filho devia estudar lá. Acabou se tornando professora de uma disciplina de criatividade nessa escola e, devido ao impacto positivo da sua presença, foi convidada para ser diretora. Sob seu comando, as matrículas dobraram em um ano. Porém, divergências com o dono da escola – principalmente ligadas a questões ideológicas – levaram à sua saída.

Depois de quase dois anos como diretora do colégio em Ahmedabad, Kiran voltou ao mundo do design. Não parava de pensar no seu interesse por educação, e considerou abrir uma escola. Para começar a empreitada, resolveu usar sua casa, que estava em construção na beira de um rio. Também publicou um anúncio no jornal oferecendo vagas. Como resultado, ela foi procurada por 24 pais.

Kiran se lembra de levá-los para visitar a “escola em construção”, apontando onde seria cada uma das salas de aula. Entretanto, um terremoto adiou o sonho inicial: mais de 90 prédios na cidade foram destruídos na tragédia – entre eles, a casa-escola de Kiran. Meses depois, em junho de 2001, ela foi novamente atrás daqueles primeiros pais. A escola, enfim, nasceu com quatro turmas, na sua casa, com aproximadamente 25 alunos.

No ano seguinte, nem precisou anunciar a abertura de vagas. A escola já havia se tornado conhecida graças à divulgação boca a boca feita pelos pais – o número de alunos aumentou para 58. Todos os integrantes

da primeira equipe, formada por Kiran e outras cinco pessoas, continuam trabalhando juntos até hoje.

Uma das principais reflexões, que levou à criação da Riverside, era sobre qual deveria ser o propósito de uma escola na vida de uma criança. Como as escolas podem ajudar as crianças a criar seu próprio futuro?

Bom senso, boa prática

A metodologia da Riverside não partiu de nenhuma pedagogia existente. As noções que Kiran trouxe do *design thinking* inspiraram as práticas da escola. Resumidamente, *design thinking* (em português, a expressão pode ser traduzida como “pensar com design”) é uma abordagem para a solução criativa de desafios, baseada nas habilidades que os designers têm de “estabelecer a correspondência entre as necessidades humanas e os recursos técnicos disponíveis”, como explica Tim Brown, CEO da consultoria de design da empresa IDEO, no livro *Design Thinking*. Encarar a escola como algo a ser “desenhado” para “funcionar melhor” abriu espaço para explorações e descobertas. O aluno é colocado no centro das discussões, como o usuário do lugar escola.

Durante a criação da Riverside, as práticas tradicionais foram questionadas. A equipe não deixou de estudar modelos educacionais e, principalmente, psicológicos. As pessoas envolvidas buscaram teorias sobre como funciona o cérebro, como o conhecimento é organizado, como motivar o ato de aprender. Perguntaram a si mesmas como fazer algo em que realmente acreditassem.

Foi neste momento que a filosofia do “bom senso, boa prática” (do inglês, *common sense, common practice*) veio à tona. Há um exemplo bem simples para entendê-la: é fato que adolescentes, em geral, não gostam de acordar cedo. Todo mundo sabe disso, mas as escolas não fazem nada a respeito. Pois bem, na Riverside os alunos dos anos mais avançados começam as aulas às 9h30. Eles têm um melhor aproveitamento e um maior nível de engajamento com a escola, pois sentem a preocupação da instituição com seu bem-estar. “Gosto da filosofia daqui, porque o senso comum é uma prática comum – e as atividades giram em torno disso, o que é muito incomum”, conta a mãe de uma garota que entrou na River-

side com 5 anos e hoje está com 16.

O bom senso diz que não se apreende conteúdos de maneira profunda com a memorização de textos. Ele também diz que aprendemos bastante com as mãos na massa. Ainda que o bom senso não seja absoluto e possa derivar em propostas controversas, não dá para negar que alguns pontos de conhecimento geral, se melhor explorados, trariam mudanças inovadoras.

Colocando o óbvio em perspectiva, a escola se questiona o tempo todo sobre como o conhecimento poderia se transformar em prática cotidiana. A Riverside desafiou-se a reconhecer a importância de medidas simples e com impactos significativos, que podem ser implementadas sem planos mirabolantes.

As práticas

Contato com o mundo

Certo dia, o irlandês Niall Walsh, professor de literatura, conversou com Kiran sobre uma atividade que seria desenvolvida na sala de aula. A diretora – que também leciona na Riverside em alguns horários – instigou Niall a extrapolar as dependências da escola naquela atividade. “Como levar uma aula sobre romances para o mundo real?”, interrogou Kiran. A segunda versão da proposta de Niall partia de um convite aos alunos: “Que tal irmos todos a uma livraria?”

Em conversa com o gerente da loja, o professor combinou quais seriam os autores principais da caçada aos livros, somando um total de 80 escritores de diferentes gêneros literários. O desafio dado aos estudantes, divididos em quatro grupos, era coletar o máximo de informações sobre os estilos e tons das narrativas, realizando uma comparação entre as obras encontradas e o romance estudado em sala de aula. O tempo para cumprir a missão: uma hora e meia. Minutos depois de as portas da loja serem abertas aos estudantes, já se ouviam falas animadas de jovens correndo para lá e para cá, dizendo: “Preciso encontrar este livro”, “Você já achou aquele outro?”

Naquele mesmo dia, um escritor conversou com os estudantes, com-

partilhando uma boa dose de inspiração. Os grupos apresentaram, em cartazes, as informações adquiridas na visita, e o time vencedor do desafio ganhou um prêmio. Engajar os alunos no processo de aprendizagem é o desafio diário assumido por Niall.

A cada mês, os alunos têm entre duas e três interações com o mundo externo – é a aprendizagem incorporada em experiências reais. De maneira geral, a estrutura das aulas não difere muito de uma escola normal. O importante na Riverside é o pensamento que rege três diferentes estágios de aprendizagem pelos quais os alunos passam ao longo de sua vida escolar:

› **Estágio-chave 1**

Conscientizar (*Aware*): traduzindo o mundo complexo / entendendo o mosaico

Anos: jardim de infância ao 2º ano

› **Estágio-chave 2**

Dar condições (*Enable*): tornando o aprendizado visível / da dependência para a independência

Anos: 3º ao 8º

› **Estágio-chave 3**

Empoderar (*Empower*): seja a mudança / da independência para a interdependência

Anos: 9º ao 12º

Outro aspecto do mundo real levado em consideração na Riverside é o fato de que, no cotidiano, todos entram em contato com pessoas de variadas idades. Por isso, alunos de estágios diferentes geralmente participam de atividades em conjunto – são as chamadas *buddy interactions* (“interações com companheiros”, em português). “Quem é mais novo também pode ensinar algo para os mais velhos”, afirmou um dos alunos. Durante a nossa visita, encontramos dezenas de jovens dos estágios 2 e 3 sentados na área central da escola, desenvolvendo juntos uma atividade. Os alunos mais novos ensinavam os mais velhos a fazer pulseirinhas de

Alunos de diferentes idades são incentivados a interagir, como nesta atividade, na qual produzem pulseiras de miçangas



miçangas antes de eles seguirem para uma prova, com intuito de diminuir o estresse daquele momento.

Outro projeto ligado à interação com o mundo se chama Artista em Residência. Todos os anos, um artista é convidado a morar por alguns meses na escola e desenvolver uma obra. Quando visitamos a Riverside, encontramos um artista que havia proposto aos alunos a montagem de uma instalação. O projeto estimula os jovens a tomarem contato distintos domínios da produção artística, como roteiros, cenários, som e luz, patrocínios e documentação.

Outra oportunidade de explorar o mundo além da Riverside é um programa de intercâmbio, que possibilita aos alunos entrar em contato com outras escolas dentro e fora da Índia. O mote do programa é “sair da zona de conforto”. No 4º ano, os estudantes passam três dias em outra escola da cidade; no 5º, são três dias em um colégio de uma cidade vizinha; no 6º, passa-se um tempo em uma escola rural; no 7º, visita-se um colégio em outro estado indiano; e, no 8º, uma escola em outro país. “Visitei uma escola na Suécia. A melhor parte foi quando nos dividimos em grupos para criar uma instalação sobre as semelhanças e diferenças entre a cultura indiana e a sueca”, conta o aluno Aniruddh, 13 anos. Em contrapartida, a Riverside recebe estudantes de outras nações.

As iniciativas de interação com o mundo não param por aí. Há, ainda, o Café na Riverside, uma atividade que traz convidados para a escola. Pensadores de diversas áreas participam de conversas com alunos, os quais preparam uma série de perguntas. Entre os mais ilustres visitantes já recebidos está Howard Gardner, psicólogo cognitivo e professor de Harvard que também é uma figura central na pedagogia da escola.

Os múltiplos percursos

Howard é o criador da teoria das inteligências múltiplas, um dos alicerces da Riverside. É autor do livro *Estruturas da mente*, lançado em 1983 nos Estados Unidos. Na obra, descreve as sete dimensões da inteligência: linguística, musical, lógica/matemática, visual/espacial, corporal/sinestésica, interpessoal e intrapessoal. Recentemente, a lista ganhou mais duas dimensões: naturalista e existencialista.

Para Howard, vivemos em um mundo onde duas modalidades de inteligência são supervalorizadas: a linguística e a lógica/matemática. O pesquisador defende que consideremos com igual atenção as pessoas que desenvolvem outras categorias de inteligências, como empreendedores, arquitetos e artistas em geral. Quem limita a exploração do mundo apenas às lentes matemáticas e linguísticas corta uma infinidade de olhares possíveis. Ele afirma:

Não me preocupo com aquelas ocasionais crianças que são boas em tudo. Elas vão se sair muito bem. Eu me preocupo com aquelas que não brilham em testes padronizados e que, conseqüentemente, tendem a ser consideradas como desprovidas de qualquer tipo de talento.

Quando visitou a Riverside, Gardner elogiou a escola e refletiu sobre o fator essencial na formação de um ser humano, em uma fala registrada em um vídeo ao qual tivemos acesso: “Caráter é mais importante do que intelecto. Se as pessoas não tiverem um bom caráter, se não souberem tomar as decisões certas, que vão além de mais poder e dinheiro, o mundo estará em um mau caminho”.

A teoria das múltiplas inteligências chegou até a Riverside depois que a diretora encontrou os livros de Gardner. Além de usar a teoria como pano de fundo em todas as práticas, a Riverside criou os Centros de Interesse, voltados às crianças do primeiro estágio (pré-escola ao 2º ano). Esses centros abarcam atividades ligadas às várias inteligências: dança, música, contação de histórias, esporte e culinária. As crianças são convidadas a escolher a área que mais lhes interessa. Nesse momento, ocorre novamente a interação entre diferentes idades. Os alunos agrupam-se de acordo com afinidades, em encontros com cerca de uma hora e meia, uma vez por semana.

Os alunos também são responsáveis pelas aulas e os professores colaboram na preparação dos roteiros dos encontros, a partir dos seguintes tópicos: o quê?; por quê?; como? e reflexões. Presenciamos uma aula de contação de histórias, na qual conhecemos Nandini, uma pequena professora de 6 anos. A seguir, a descrição da aula preparada por Nandini, anotada com letras caprichadas em seu pequeno caderno:

O quê? Ler um livro.

Por quê? Porque é uma história sobre fazer amigos.

Como? Primeiro, vou ler a história. Depois, vou perguntar se os alunos entenderam.

Reflexões: O livro que eu escolhi era muito longo e alguns alunos ficaram cansados. Da próxima vez vou encontrar uma história menor.

A escola ressalta a importância de deixar o caminho livre para as vontades de aprendizagem. Em outra atividade dos Centros de Interesse, as crianças da pré-escola brincavam com argila quando um pedaço caiu e entrou por uma grade no chão. A professora não o pegou, aproveitando a situação para estimular os pequenos a resolver o contratempo. Uma primeira voluntária apareceu para dar conta do dilema, usando uma vassoura na tentativa de recuperar a argila perdida – e conseguiu, colocando sua inteligência espacial em ação.

A brincadeira ganhou novos contornos: uma das crianças deixou cair outro pedaço de argila pela grade. Dessa vez, o material parou mais longe, fora do alcance da vassoura. Entrou em cena outra criança

que resolveu se esgueirar por dentro do vão embaixo da grade, mostrando sua inteligência corporal. Ela alcançou o pedaço de argila com os pés, enquanto os amiguinhos a ajudaram com dicas: “mais pra lá...”, “mais para cá...”. A brincadeira continuou com outros pedaços de argila sendo jogados na grade – e, claro, com mais tipos de inteligências sendo exercitadas.

Os faróis do aprendizado

Em uma das aulas temáticas, decidiu-se trabalhar o tema chocolate. A primeira atividade relacionada ao assunto foi a leitura do livro *A fantástica fábrica de chocolate*, de autoria do galês Roald Dahl. Os alunos também assistiram ao filme homônimo e conversaram sobre a relação entre o roteiro do longa-metragem e o conteúdo do livro. E a imersão no assunto chocolate prosseguiu por várias outras atividades.

Em vez de compartimentar o conhecimento em disciplinas, os estudantes da Riverside se debruçam durante meses em temas específicos. Cada assunto se conecta com diferentes “faróis” (*beacons*). No total, são seis:

1. Linguagem: interagir com o mundo;
2. Lógico/matemático: desenvolver o sentido numérico;
3. Pensamento científico: observar e interpretar dados;
4. Criatividade: alimentar a curiosidade e hábitos da mente;
5. Habilidade manual: exercitar a criatividade a partir de trabalhos manuais;
6. Pessoal/(intra)(inter)pessoal: desenvolver uma identidade saudável, aumentar a empatia com os outros.

O desafio dos professores é encontrar diferentes maneiras de abordar um mesmo tema. Sobre o tema chocolate, depois de ler o livro e assistir ao filme, os alunos prepararam chocolates com ingredientes relacionados às suas personalidades. Arya, 8 anos, preparou uma barra com gelatina, porque se considera um bom amigo; menta, por seu jeito engraçado; e pimenta, pois nem sempre é um garoto bem-comportado.

Aprenderam a história do cacau e, no preparo das próprias barras, lidaram com a matemática das quantidades, calculando as porções de ingredientes.

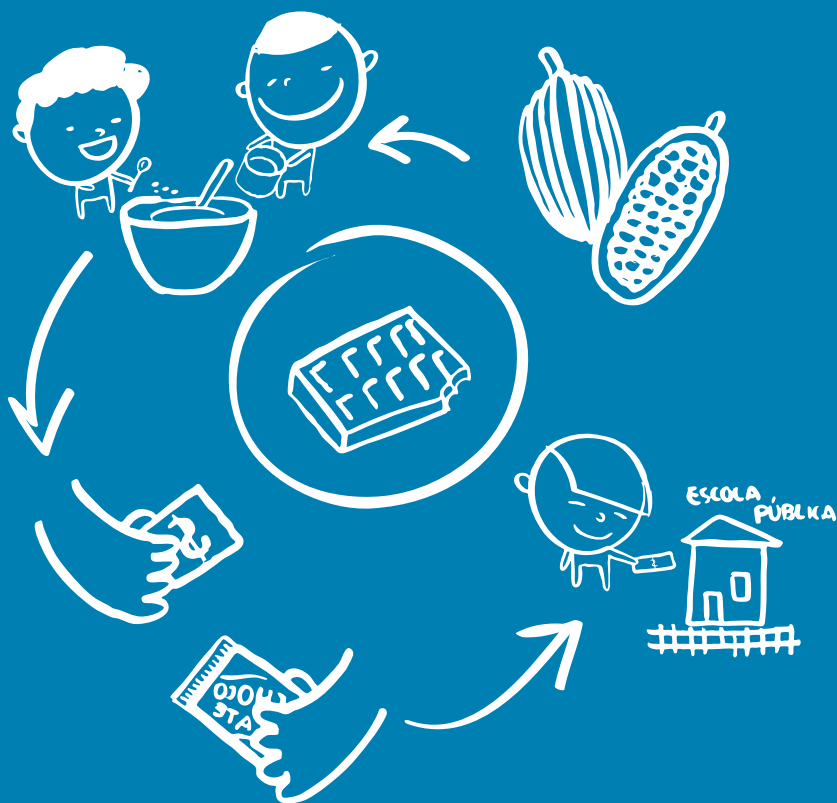
A seguir, veio uma tarefa que demandou ainda mais habilidades: vender as guloseimas preparadas. Em sala de aula, formaram grupos de três. “Cada grupo deve conter alguém que seja bom em fazer perguntas, outro que fale gujarati (a língua local) e outro com desenvoltura na interação com as pessoas”, disse a professora. Em um processo que exigiu não só autoconhecimento, mas também conhecimento interpessoal, os alunos escolheram uns aos outros para montar as equipes – e eles deviam explicar para toda a turma o porquê da escolha de cada integrante do grupo.

Contas foram feitas para definir o preço do produto final, e então os chocolates foram vendidos em uma feira. Depois, encaminharam os lucros a uma ONG local que os estudantes escolheram e visitaram. A organização trabalhava com uma escola do município, que também os recebeu. Nessa interação, entraram em contato com a realidade indiana ainda mais a fundo: descobriram que os alunos da escola municipal trabalhavam nas férias em vez de viajar, como faziam os pequenos da Riverside. Do início ao fim, o tema chocolate acompanhou os estudantes por dois meses.

Ser a mudança

A Riverside coloca os alunos em uma jornada de conscientização, dá condições para que se tornem cidadãos ativos e engajados. Os adolescentes lideram iniciativas de persistência, cujo objetivo central é incitar o jovem a perceber a importância do seu papel na sociedade. Todos os sábados, durante os quatro anos do último estágio, participam de trabalhos voluntários. Isso significa que, além de estudar de segunda a sexta, ainda se dedicam a uma atividade no final de semana. A escola acredita que a persistência é uma importante característica a ser desenvolvida pelos alunos.

Um dos projetos das iniciativas de persistência foi intitulado Cura: Curando com Nossos Corações, no qual os estudantes visitavam a en-



TEMAS QUE DESPERTAM O ENTUSIASMO

Em vez de separar o conhecimento em disciplinas, os estudantes da Riverside se debruçam durante meses sobre temas que conectam atividades e áreas diferentes. No tema chocolate, por exemplo, estudaram a história do cacau, prepararam a guloseima, venderam e doaram o dinheiro arrecadado.

fermaria de crianças com câncer em um hospital local. Conversavam com os pacientes por cerca de duas horas e, por vezes, incluíam no bate-papo os pais dos enfermos e até a confecção de artefatos para decorar o ambiente. Jazz, 17 anos, aluno do 11º ano, conta em depoimento no livro *Education for Creativity* (“Educação para a criatividade”, sem tradução em português):

Cura não é apenas uma iniciativa de persistência, é um movimento muito próximo do meu coração. Participando do núcleo do grupo desde o primeiro dia, realmente percebi o crescimento da iniciativa. Nas primeiras semanas, éramos apenas cinco, mas agora há mais de 50 integrantes.

Nas ações de cidadania, os estudantes aprendem aquilo que Gardner tanto ressalta: a lapidação do próprio caráter. “Entendi o real significado de empatia: sua dor no meu coração”, completa Jazz.

A partir da proposta da Riverside, cuja essência é formada por ideias do *design thinking*, Kiran criou a iniciativa Design for Change (em português, “Design para Mudança”), um projeto que já alcançou mais de 25 milhões de crianças em 35 países – é uma metodologia aberta, disponível para qualquer pessoa implementar à sua maneira. A proposta se divide em quatro fases: sentir, imaginar, fazer e compartilhar. As crianças são estimuladas a causar um impacto positivo na própria realidade durante uma semana, alterando situações que as incomodam ou inventando ações que desejam. Há desde a criação de uma campanha para promover a vacina contra a rubéola até ações para a redução do número de sacolas plásticas utilizadas localmente. O aprendizado se dá na prática, sendo importante destacar que, na Riverside, a prática é tão valorizada quanto a reflexão sobre o que é feito.

Pensar além do básico

A palavra reflexão provém do latim *re* (repetição, retorno) e *flectere* (curvar, dobrar). “Dobrar repetidamente” pode carregar um sentido poético – significa retornar ao começo, mas sem deixar nada para trás

As atividades realizadas pelos alunos estimulam múltiplas inteligências e comportamentos – ora um adulto é o professor, ora o próprio aluno faz papel de educador.



– uma “dobra” precisa de todas as partes para ocorrer. Na Riverside, refletir não é só uma atividade mental. É parte dos processos – e um dos verbos mais citados nas entrevistas. O foco da reflexão é claro: despertar a consciência do aluno sobre seu processo de aprendizagem.

A abertura dos encontros retoma os assuntos da aula anterior – é o momento chamado “dando o tom”, que dura cerca de três minutos. No término das aulas se dá a etapa de conclusão, chamado “fechando o ciclo”, a qual se reflete sobre as aprendizagens de cada um. “As crianças passam a ver claramente o caminho percorrido”, comenta Niall.

Dessa forma, a reflexão é um ponto-chave para os professores na preparação das aulas e aperfeiçoamento de suas capacidades. Nas conversas com seis educadores que entraram na escola em diferentes momentos, vimos o entusiasmo de todos devido à forma como a Riverside os desafia e os leva a pensar sempre além do básico. Esse espírito vem da fundadora, e tanto alunos quanto professores mencionaram que Kiran não permite mediocridade. Na filosofia da escola, constam três “Rs”: Rigor, Relacionamento e Relevância. O foco é em uma aprendizagem para a vida, não apenas para passar em testes.

O rigor da Riverside está diretamente relacionado com o conceito de excelência, de praticar e aperfeiçoar uma habilidade como um artesão. “Almejamos que os professores também façam o que se espera que os alunos façam”, conta Niall. Ele explica que os alunos do terceiro estágio

devem escolher um tema para que, depois de pesquisas profundas, o dominem com maestria. Assim como os alunos são desafiados a atingir a excelência em um tópico, os professores também ganham esse desafio. “Eu e outro colega nos focamos no assunto da reflexão. Como a reflexão pode ser benéfica em vez de uma simples repetição de lugares-comuns? Como realmente colocá-la em prática?”, disse Niall.

Os educadores contam com líderes escolares, uma espécie de coordenadores de cada estágio. Esses líderes oferecem suporte aos professores em conversas semanais, nas quais dialogam sobre diferentes maneiras de abordar os assuntos, baseados nos faróis de aprendizagem – é como se eles treinassem o professor no dia a dia.

Além dos líderes escolares, os docentes contam com assistentes durante as aulas, tanto para ajudar com demandas de ocasião quanto para documentar o trabalho realizado. Aliás, não é incomum ver os educadores e assistentes com um celular em punho durante as aulas, gravando vídeos. Os professores afirmam que a opinião alheia é bastante pertinente para melhorar o que desenvolvem. “Como conseguiria aplicar um processo de reflexão nos alunos se eu não passar por isso também?”, disse um dos educadores.

Nos primeiros dois estágios, cada turma tem apenas um professor. No terceiro estágio, aumenta o número de educadores, sendo um para cada matéria que os alunos passam a estudar. Ano a ano, os professores visitam a casa de todos os seus alunos. “A visita preenche muitas lacunas e agrega um toque pessoal à relação com o professor. Tanto os educadores quanto os pais se sentem mais confortáveis uns com os outros”, diz Smita Moksh, mãe de uma estudante. No início dos períodos letivos, os pais novatos participam de um encontro com cinco pais de alunos veteranos da Riverside para que troquem experiências sobre a escola e se familiarizem com suas práticas.

Como nos contou Nandini, os docentes da Riverside estão sempre em busca de uma visão de pássaro, um olhar de cima. A escola e os educadores agem em um nível microscópico mas, ao mesmo tempo, procuram uma perspectiva do panorama geral, indispensável à reflexão e compreensão dos caminhos presentes e futuros. “Tudo o que aprendi sobre educação foi através do trabalho”, conta. Ou seja, a Riverside foi tam-

bém a sua escola de pedagogia, o espaço onde percebeu como estimular os alunos a empreender jornadas de descoberta e experimentação. Jornadas que não são avaliadas com provas convencionais, mas sim no dia a dia, por meio da participação em aulas, relatórios, trabalhos manuais, dentre outros. No último estágio, o número de avaliações escritas aumenta, devido à preparação para os testes de seleção das universidades.

Depois de saber tudo isso

Como não cair na armadilha

Não há uma atividade que seja central na Riverside. O que existe é uma multiplicidade de práticas que convergem para colocar o aluno no foco das atenções. A missão da escola é tornar cada criança mais competente e menos desesperançosa. “Aqui é um espaço onde os estudantes aprendem com a gente e a gente aprende com eles”, disse a professora Nandini.

Em 2006, Kiran concluiu que não devia guardar o conhecimento acumulado na escola. Ao longo dos anos, a Riverside desenvolveu repertório e vocabulário próprios para explicar suas práticas. Para tornar os aprendizados disponíveis a outras escolas, nasceu o Centro de Aprendizagem, com programas de treinamento para professores de outras escolas – o que tem gerado uma verba extra para o colégio.

“É possível não cair na armadilha do sucesso?”, questiona-se Kiran. Desde o início, muitas práticas mudaram, mas a lente pela qual ela e sua equipe olham o mundo permanece a mesma. As crianças continuam como o centro dos processos, o mundo exterior à escola ainda é visto como imprescindível no dia a dia da aprendizagem. “Melhorar sempre” é a expressão repetida em relação ao futuro. O exercício cotidiano é a revisão dos processos, para que novas camadas sejam adicionadas às boas práticas. Pela perspectiva dos educadores da Riverside, como hoje sabem mais sobre educação do que quando iniciaram, a meta agora é ser ainda melhores no que fazem.

Assim como a Riverside recomenda aos estudantes que levem a sério o ensinamento de Gandhi “seja a mudança que quer ver no mundo”, a escola propõe esse desafio a si mesma.

Para curiosos

BROWN, Tim. *Design Thinking*. Philadelphia: Elsevier, 2010.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. São Paulo: Artes Médicas, 1994.

Education for Creativity, no prelo.

Site da Riverside School – <http://www.schoolriverside.com>

Design for Change – www.dfcworld.com



Aprender com os sentidos na

GREEN SCHOOL

Bali, Indonésia

Você entende que não pode ser um espectador passivo do mundo?

LESLIE MEDEMA, COORDENADORA DO ENSINO MÉDIO DA GREEN SCHOOL

22h – Canadá

O educador Tim Fijal assiste a um vídeo de 20 minutos sobre uma escola em Bali, na Indonésia. Tenta acordar sua esposa para mostrar o vídeo, mas ela vira de lado e resmunga alguma coisa difícil de entender.

6h – manhã seguinte

Tim conta para a sua esposa, a filipina Insook Park, que ele não conseguiu esperar que ela acordasse e já matriculou, pelo telefone, os dois filhos na Green School. Ela pergunta: “O que vamos fazer com os cachorros?”

Quem nos contou essa história foi a própria Insook, hoje com os dois filhos estudando na Green School e morando na Indonésia junto com seu marido, que se tornou encarregado do processo de matrícula de novos alunos. Para muitos, esta escola simboliza o ponto da virada. E foi assim, inclusive, para o cofundador John Hardy, que respondeu aos seus questionamentos sobre o futuro por meio da Green School, após uma mudança radical no seu modo de olhar o mundo.

Atualmente, a escola é frequentada por 280 alunos, que vêm de cerca de 50 países diferentes para cursar desde o jardim de infância ao último ano do ensino médio. Dos 50 professores da escola, a maioria é de estrangeiros, além de outros colaboradores responsáveis por aulas complementares. A escola ocupa um espaço que se estende por 16 hectares, no meio da floresta. Seus prédios são inteiramente feitos de bambu, um material abundante na região em que está localizada. Não há salas fechadas, apenas espaços cheios de frestas por onde entra o vento e o sol, conectando o “dentro” com o “fora”. Ou melhor: a arquitetura da Green School aponta que não há divisão entre dentro e fora – tudo é meio ambiente, tudo merece cuidado.

Como tudo começou

Uma escola que desperta sensações

Quando criança, o canadense John Hardy chorava quando ia à escola, cabisbaixo na hora dessa obrigação diária. Aos 25 anos, foi morar na Indonésia, onde se casou com Cynthia, sua esposa até hoje. Criaram uma joalheria de sucesso, em uma época que Hardy se lembra como se fosse um conto de fadas. O casal se aposentou e, certa vez, Cynthia resolveu levar o marido para assistir a um filme que ele nem queria ver – mas o marcaria para sempre. O documentário *Uma verdade inconveniente* (2006), do norte-americano Al Gore, perturbou Hardy. “Esse filme destruiu minha vida”, costuma dizer. Hardy se deu conta das adversidades iminentes, e chegou a refletir o seguinte: “Ainda que só metade das reflexões de Al Gore seja verdade, o futuro dos meus filhos será marcado por catástrofes ambientais”. Foi após esse filme que ele decidiu direcionar seus esforços para possibilitar outros futuros para seus descendentes.

A Green School nasceu dessa inquietação, de uma percepção aguda sobre o amanhã previsto e o amanhã que podemos criar. A escola começou em 2008, com aulas em inglês e turmas do jardim de infância ao 8º ano. Então, ano a ano, novas turmas foram criadas, até que se completasse o ensino médio.

A palavra *green*, que compõe o nome da escola, significa verde e é levada a sério. Tudo na escola convida a pensar sobre nossa relação com a natureza. O bambu, a luz natural, a localização, o rio que corre ao lado, os banheiros orgânicos, a comida crua, os balanços de corda perto do campo de futebol verdejante, o calor. O barulho vem do som das cigarras, pássaros e sapos.

O bambu é o material predominante: nas paredes, tetos, móveis. A luz natural entra e aquece o ambiente multicolorido. O espaço agrada aos olhos, é puro deleite estético. Quem conhece a origem da palavra estética, entende o sentido dessa afirmação – ela deriva do grego *aísthētós*, que significa perceptível pelos sentidos, sensível. Justamente, a Green School exalta os sentidos – foi a primeira coisa que chamou

O bambu é o principal material da arquitetura da escola



nossa atenção quando chegamos. As instalações parecem um cenário de ficção.

Vale frisar que na Green School existe uma ética interna que rege tudo – até a estética do lugar. Os valores que compõem a ética da escola são representados pelas palavras: integridade (*integrity*), responsabilidade (*responsibility*), empatia (*empathy*), sustentabilidade (*sustainability*), paz (*peace*), igualdade (*equality*), comunidade (*community*) e confiança (*confidence*), cujas iniciais em inglês formam a expressão eu respeito” (*iRespect*). Quem nos contou sobre essa sigla foi Alejandro, 10 anos, ao nos responder a questão: “O que não perguntamos sobre a Green School, mas deveríamos saber?”

Não são valores ligados somente à educação, mas a um modo de viver o mundo. É por isso que a Green School atrai famílias de distintos países – principalmente dos Estados Unidos e Canadá –, que deixam suas casas e se mudam com os filhos para os arredores da escola. Há de se considerar que a decisão de estudar nessa escola não é para qualquer um, já que no caso de muitas famílias requer uma mudança para outro continente.

A escola se mantém com as mensalidades e por meio de doações.

Seu objetivo é alcançar um índice de 20% de alunos de origem local, com bolsas de até 100%, mas hoje esse número corresponde a menos de 10%. As mensalidades custam em torno de mil dólares, um valor alto se considerada a realidade balinesa, porém competitivo quando se fala em uma escola internacional na Indonésia.

O documento *Three Springs* (“Três primaveras”, em português), de Allan e Ruth Wagstaff, inspirou a criação do esqueleto metodológico da escola. “A escola terá um coração genuíno, em que inteligência espiritual, sinestésica e beleza sejam valorizadas”, imaginava Wagstaff, em reflexões que só saíram do papel a partir do encontro entre ele e John Hardy.

Ao valorizar diferentes inteligências, a criatividade é estimulada. Como em uma situação que o professor de inglês Joel Mowdy nos contou, com uma atividade que continha as opções A, B, C, D e E, sendo que a opção E era seguida não por uma frase assertiva, mas por um desafio: pense em uma solução diferente. Ninguém escolhia a opção E. Agora isso mudou, os alunos se sentem mais livres para sugerir uma forma de avaliação que funciona do ponto de vista deles”, comenta o professor. Assim, os alunos são convidados a experimentar e vivenciar ativamente cada parte do processo em que estão imersos.

As práticas

O verde e as outras cores

A escola é capaz de sustentar mais de 80% da energia que consome por meio da captação de energia solar.

A ousadia não para por aí. Está em fase de desenvolvimento, com a participação dos alunos do ensino médio, uma turbina de água chamada vórtex. Essa turbina fará com que mais energia renovável seja gerada a partir de um pequeno canal que desvia água do rio.

A preocupação com o meio ambiente não se restringe à energia. Parte dos ingredientes do cardápio diário, por exemplo, é cultivada no terreno da escola. Os alimentos são servidos sobre folhas de bananeira, levando a zero o impacto gerado com lixo não orgânico. *Fast-food*, nem pensar. No dia a dia, o menu exhibe versões ocidentais e orientais, mas

nada de enlatados, congelados e importados.

A criação de animais e o cultivo de vegetais são parte do processo de aprendizagem. É comum ver crianças perambulando pelo galinheiro, colhendo frutas e vegetais, correndo pela floresta. Outra prática sustentável é encontrada nos banheiros. Há um vaso sanitário para líquidos e outro para sólidos – e, no segundo vaso, nada de água: folhas secas jogadas no fundo do recipiente preparam o início do processo de compostagem.

Por meio da disciplina Estudos Verdes, o pensamento sustentável é reforçado com ações realizadas pelos próprios alunos. “Essas crianças são as maiores tomadoras de decisão do futuro. Terão grandes desafios para resolver. Precisam de uma conexão com o meio ambiente, para que entendam o que está em jogo em cada contexto. É preciso educá-las sobre isso, para que apreciem a natureza”, comenta Noan Fesnoux, professor da disciplina.

Os Estudos Verdes são como um fio que perpassa todas as séries: têm diferentes focos para cada idade, propõem uma visão sobre os diferentes aspectos da sustentabilidade. São três professores: dois para os ciclos I e II do ensino fundamental, e um para a faixa de estudos que representa o ensino médio. O foco das aulas é o desenvolvimento de projetos.

O 6º ano, por exemplo, abordou o tema das represas: o que são, para que servem, que efeitos têm. As crianças desenvolveram seu vocabulário sobre o tema. Depois, partiram para a prática: foram até o rio para selecionar um local onde tentaram construir uma pequena represa. Quando perceberam, a partir da observação, que as margens do rio eram lamacentas e arenosas, decidiram construir uma base mais sólida, com sacos cheios de areia. Mas esses sacos deixavam buracos por onde a água passava, com vãos que aumentavam progressivamente. Voltavam toda semana para ver a evolução do projeto. Tudo funcionava por meio da tentativa e do erro.

O 7º ano desenvolveu uma pesquisa sobre saúde e nutrição. O 8º sobre justiça social. Começam explorando um assunto e, então, experimentam a concretização do conhecimento – o desenvolvimento de cada tema dura cerca de um mês.

Muitos alunos, quando perguntados do que mais gostam na escola,



O ESPAÇO COMO EDUCADOR DA LIBERDADE

A Green School ocupa um espaço que se estende por 16 hectares - 160 mil m² -, no meio da floresta. A construção é inteiramente de bambu, sem salas fechadas, com paredes cheias de frestas por onde entra a luz do sol. Aqui se tem um esboço da visão de cima da arquitetura do prédio, com um formato semelhante ao encontro de três caracóis, em uma área pontilhada por árvores.

indicam Estudos Verdes. O aluno John, de 11 anos, nos contou que sabia tudo sobre cocos, depois de atividades como subir no coqueiro, encenar uma peça com bonequinhos feitos de cascas do fruto e produzir óleo de coco, que foi transformado em sabonete. “Aprendi que podemos usar todas as partes de um coco”, disse.

Uma nova mentalidade gera novas atitudes

Nas turmas de ensino médio, os alunos têm a aula Empresa Verde, na qual são desafiados a elaborar uma ideia para criar seu próprio empreendimento. Nas aulas, aprendem a elaborar planos de negócios que os levam a explorar suas paixões ao mesmo tempo em que se preocupam com o futuro do planeta. Parte das ideias torna-se realidade. “Os alunos gostam de explorar e criar coisas novas, então faz muito sentido experimentar o papel de empreendedor”, diz Gika, 18 anos, ex-aluna da Green School, que hoje continua dedicada ao negócio que criou na escola. Enquanto Gika estudava, fundou a Bubam Cards, uma empresa que produz cartões de visita feitos com bambu. Outra aluna passou a oferecer aulas de *aikido* – arte marcial japonesa – para crianças de 5 a 12 anos. “Todos os nossos estudantes começam um negócio antes de se graduar”, lembra Leslie Medema, coordenadora do ensino médio da Green School.

A jornalista Carolina Bergier, brasileira que passou alguns meses como voluntária na Green School, contou que na escola o empreendedorismo é entendido não apenas no sentido da criação de uma empresa, mas ligado a uma postura ativa, com protagonismo na execução de ideias. Uma turma de alunos de 6 anos, por exemplo, queria ter mais tecnologia na aula. A aspiração era clara: almejavam um iPad. As crianças realizaram o sonho de maneira autônoma: mobilizaram-se e fizeram uma campanha de arrecadação de dinheiro para comprar um tablet para a turma.

Os professores sonham que os alunos levem adiante o que aprenderam na Green School. Que suas escolhas individuais se pautem por um olhar atento ao contexto em que estão inseridos e à realidade global. E, claro, enraizar comportamentos sustentáveis na rotina é um grande desafio, seja para os pequenos e jovens, seja para os adultos. Por exemplo, ainda que

os pais tenham escolhido a Green School para seus filhos, isso não quer dizer que seu impacto negativo no ambiente tenha diminuído em níveis significativos – os carros continuam sendo o meio de transporte primordial para chegar à escola. Ao repensar certos hábitos consumistas, pais estão aprendendo tanto quanto alunos. Ambos tateiam novos caminhos, na contramão do desperdício e da competitividade.

Passar um semestre na Green School ajudou Carolina a rever seus comportamentos. Uma constatação pessoal a afligia: “Àquela época, vivia alguns valores para dentro, outros para fora”. A contradição incomodava a jornalista, que antes trabalhou na empresa da mãe, uma rede de varejo de moda infantil. Uma de suas funções na empresa era cuidar do blog da marca. Certa vez, recebeu de uma amiga uma dica para o blog: divulgar um vídeo com Hardy, fundador da Green School. Chorou ao assisti-lo, sem nem imaginar a influência que aquele vídeo teria sobre seu futuro.

Uma decisão rápida foi tomada depois da emoção repentina: conversar com sua mãe e pedir demissão. Mãe e filha decidiram, juntas, vender as lojas e mudar a vida que levavam. Na Green School, para onde Carolina foi como voluntária, encontrou pessoas em uma busca diária pela vivência dos mesmos valores para dentro e para fora. Noan, professor

Mais de 80%
da energia
consumida na
escola vêm de
painéis solares



de Estudos Verdes, comenta um dos pontos que chamaram a atenção da Carol: “Os alunos se incomodam com o lixo. Entendem a importância da reciclagem, assim como a necessidade de se conservar energia. A maior parte tem uma noção muito clara do que é algo orgânico. O essencial é que estão mais conscientes”.

A Green School aposta na transferência dos conhecimentos das crianças para os pais. “Se os diálogos na escola gerarem debates quando as crianças chegarem em casa no lugar de conversas sobre o que está passando na televisão, já será um grande passo”, reflete Noan.

Uma comunidade multicultural

Quando se pergunta qual é o grande diferencial da Green School, a palavra que mais se ouve é comunidade. Para cada protagonista do espaço – alunos, pais, professores – a visão sobre o termo comunidade ganha contornos especiais.

Para os pais, comunidade pode significar passar o dia ali, no coração da escola, trabalhando. É o caso de Susie, uma mãe norte-americana, dona de uma editora nos Estados Unidos, cujo “escritório” são as cadeiras e poltronas da Green School. Ela passa boa parte do tempo no centro da escola, que parece uma catedral, sustentado por duas torres de 30 metros de altura formadas por bambu trançado. O espaço funciona como uma imensa sala, onde as pessoas se encontram para comer e estão suscetíveis a diversos encontros casuais, pois esse centro também é um lugar de passagem.

Durante os cinco dias da nossa visita, encontramos Susie por ali com seu computador, conectada ao mundo. Diariamente, ela tinha acesso aos professores, podia conversar com eles sem nem ter hora marcada. Para os pais, comunidade também significa sentar no restaurante de alimentos crus, localizado na entrada da escola, e bater um papo com outros pais. Imagine diversas pessoas amigavelmente dialogando embaixo de uma choupana de bambu, enquanto seus filhos brincam de balanço ou jogam futebol em um gramado. Imagine também pessoas tomando um café colhido nas montanhas perto da escola, em uma rede reconhecida por preparar um dos cafés mais sustentáveis do mundo – produzido por

um pai de aluno que decidiu fincar o pé em Bali.

“Nunca vi tanta gente interessante em um mesmo lugar como eu vejo aqui. Como estamos longe dos nossos países de origem, a amizade se fortaleceu entre nós”, conta a jornalista Carol da Riva, brasileira que foi para a Green School para que seu filho, Tiago, 9 anos, estudasse durante seis meses. O primeiro semestre passou tão rápido que resolveram ficar mais. Estão na escola há dois anos.

As pessoas que procuram a escola geralmente questionam valores de um mundo em transição. Pessoas cosmopolitas, que querem romper o ciclo trabalho-carreira-dinheiro-bens materiais e mais trabalho. Vivem em busca de algo maior e estão preocupadas em viver em um planeta mais saudável. “A maior parte dos pais vem por um determinado grupo de valores. Querem que seus filhos sejam pensadores independentes”, explica Noan.

“A comunidade tem uma importância enorme”, destacou o estudante Jerobi, 17 anos. E prosseguiu seu depoimento dizendo que, a cada dia, ele aprende coisas diferentes com pessoas diferentes. Assim, o espírito comunitário transforma-se em conhecimento para os alunos: convivendo com pessoas de distintas origens e com interesses diversos, é praticamente impossível não aprender coisas novas a todo instante. “Se você quiser aprender alguma coisa, você pode. Sempre vai ter alguém que pode conversar com você”, ressaltou Jerobi. Esse alguém pode ser um educador – como Jen, que era professora de um instrumento de percussão chamado marimba e, após se encantar por gastronomia, virou professora de culinária; ou como o próprio Jerobi, que começou a compartilhar com outros alunos da escola o que sabe sobre games.

Essa comunidade multicultural convive com muita proximidade, em um espaço físico onde a troca e a transparência são o pano de fundo.

Frames e bigs

Padrões de contagem foi o tema de uma das aulas que assistimos com alunos do 2º ano. Quando chegamos, as crianças estavam pulando corda, uma a uma, enquanto contavam em voz alta. A professora assistente tocava um djembe, instrumento de percussão africano, dando rit-

A varanda da casa dos estudantes dentro da Vila do Bambu, a cinco minutos de caminhada da Green School

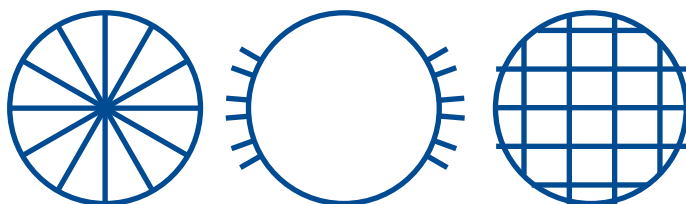


mo e musicalidade para a cena. Estavam desenvolvendo sua inteligência sinestésica. Ao terminar, todos se sentaram em roda e a professora pediu que pensassem em um número que tivesse um significado particular, de 1 a 20. Naquele momento, relacionavam os números a sensações e sentimentos, exercitando a inteligência emocional.

As crianças, de 7 anos, fecharam os olhos. Uns deitados, outros sentados. Aos poucos, a professora deu direções de como o número deveria ser imaginado: “Pinte seu número de azul... Acenda a luz para o seu número ficar branco... Agora ele está flutuando no oceano... Corra atrás dele... Você está quase pegando o número... Fugiu de novo... Imagine que você está cantando uma música... O número para... Abrace-o... Traga ele para a aula... Sente-se com ele... Agora, alguém quer compartilhar seu número e dizer porque ele é especial para você?”. Todas as crianças levantam o braço. Começam seus relatos: “Escolhi o 2 porque é o número de irmãos que eu tenho”. “Escolhi o 8 porque é a idade que eu vou fazer.” “Escolhi o 20 porque é o número de jogos que tenho no iPad”.

Na sequência, a aula se desenrolou em torno da seguinte pergunta: “De que forma podemos dividir um círculo para que ele tenha 12 partes iguais?”. As crianças tiveram três minutos, em duplas, para desenhar suas respostas com giz, no chão. Rapidamente e sem medo de errar,

compartilharam suas ideias. A primeira dupla fez o desenho de uma pizza cortada em fatias. A professora não disse se aquela forma estava certa ou errada. No lugar disso, contou o número de partes e perguntou à turma: “São 12 pedaços iguais?”. Todos concordaram. Mais duas duplas compartilharam suas visões de como poderiam solucionar as questões. Em momento nenhum houve interferência com rótulos como certo ou errado. As ideias, desenhadas no chão, expressavam bastante criatividade, uma multiplicidade de olhares.



A aula sobre padrões de contagem se dá em um momento intitulado integração, com duração de duas horas. Cada dia de um aluno de ensino fundamental da Green School é dividido em três períodos, sendo o primeiro deles o da integração, cuja essência é a expressão do aluno na sua integralidade a partir das aulas temáticas, que cruzam diversos assuntos. Em seguida, há o período da proficiência, com foco no desenvolvimento das competências intelectuais para necessidades acadêmicas de aprendizado, como matemática e línguas – é a segunda aula, duração de 40 a 60 minutos por dia. O terceiro momento do dia é a prática/experiência, que envolve atividades reais realizadas dentro e fora da escola, de acordo com as necessidades dos alunos, e ajuda a desenvolver um espírito empreendedor – é a terceira aula, com duração de 90 minutos por dia.

Os três períodos são conhecidos como *frames*, como se fossem as molduras da rotina na escola. Uma a uma, as aulas divididas pelos três *frames* exploram diferentes dimensões da inteligência, chamadas pela Green School de *bigs*. São quatro *bigs*:

- › Inteligência sinestética: desafios físicos;
- › Inteligência emocional: desafios culturais e artísticos;
- › Inteligência racional: desafios intelectuais e cognitivos;
- › Inteligência espiritual: desafios intrapessoais.

Os *bigs* e *frames* sustentam o dia a dia da escola, como bússolas. Como as paredes de bambu, que propiciam estrutura e abertura para a luz ao mesmo tempo. Esse sistema é uma lanterna permanente, que joga luz sobre a necessidade de aplicar uma visão integral na rotina do aprendizado. “Até se uma criança fala ‘que triste’, depois de uma atividade, sei que ela aprendeu alguma coisa por meio da emoção. Um sentimento negativo não deixa de ser um aprendizado”, diz Shaun McGurgan, coordenador pedagógico.

Dois alunos do 5º ano nos contaram que, no segundo dia da aula temática de geometria, dentro do período da integração, criaram sacolas e desenharam a casa dos seus sonhos usando apenas pentágonos. Na aula temática sobre a Grécia Antiga, fizeram uma peça de teatro cujo final eles mesmos inventaram. O ritmo dessas aulas, com um tema desenvolvido a cada quatro semanas, é elogiado pelos alunos – eles sentem que aprendem rapidamente.

Os temas são desenhados para construir o conhecimento em quatro áreas principais: matemática, inglês, ciências e ciências sociais. Para que os professores consigam elaborar suas aulas com essa estrutura, muito preparo é necessário: os educadores participam de treinamentos e são apoiados por um supervisor pedagógico.

É evidente que o sistema ainda tem desafios a enfrentar. Os primeiros cinco anos escolares são um ótimo período para realizar os três *frames* e quatro *bigs*, porque cada professor é um generalista responsável por todas as aulas, mantendo mais proximidade com a turma inteira. Já nos anos seguintes, entre o 6º e o 8º ano, o cenário é mais complexo e pulverizado, com diferentes professores especialistas. Nas últimas etapas, nos anos correspondentes ao ensino médio (9º ao 12º), a prática ainda não está totalmente implementada, e o coordenador pedagógico Shaun relatou que serão feitas melhorias.

Até que a metodologia se tornasse o que é hoje, aconteceram inúmeras

ras mudanças. Assim como em outras das escolas visitadas, na Green School os processos não são estáticos – então, caso algum visitante esteja passando por lá depois da nossa visita, talvez perceba que as práticas evoluíram ainda mais.

Novas experiências no ensino médio

Diferente do ensino fundamental, que funciona na lógica dos três *frames* e quatro *bigs*, o ensino médio tem uma dinâmica que acontece a partir de módulos com duração de cinco semanas. O sistema modular elimina as séries e oferece aos alunos a possibilidade de montar seu próprio currículo – há uma tabela de opções a serem escolhidas. As matérias são revestidas de uma linguagem atraente. No lugar de história da revolução russa, existem títulos como Espero que os Russos Gostem das suas Crianças, Uma Noite Escura de Tempestade e Roube esse Poema.

“Esse sistema estimula os estudantes a se esforçarem mais, e os professores a se tornarem melhores”, diz Leslie. Além dos módulos, os alunos do ensino médio aprendem matérias que os jovens do ensino fundamental estudam no *frame* práticas: empresa verde, artes visuais, artes performáticas, educação física e educação ambiental.

Como são os próprios alunos que escolhem o que estudarão, cada vez que um assunto não agrada tanto há uma oportunidade de aprendizado a cerca da responsabilidade sobre as próprias escolhas. Existe um tutor no ensino médio, que discute as decisões com os alunos e contribui para a reflexão sobre as direções trilhadas.

Muitas vezes, os professores promovem uma interação entre as matérias. Um dos módulos da aula de drama foi uma sequência à aula de redação criativa. Os alunos começaram criando um roteiro inspirado em uma série de TV. Depois, filmaram suas histórias, escolhendo o que gostariam de fazer, como atuar, filmar ou editar. Foram dez semanas com cada professor, mas ambos trabalharam em conjunto.

Depois de saber tudo isso

O espanto diante da natureza

A Green School incentiva a fazer com que a natureza seja vista, ouvida, cheirada, provada, tateada. “Meu papel é fazer estes garotos olharem para a natureza e dizerem ‘Uau!’”, comenta entusiasmado o professor de Estudos Verdes Matt Shroads, ressaltando que o encantamento com a natureza é o estopim da consciência ambiental.

Não apenas os professores ensinam na Green School, mas também o espaço. A arquitetura é o educador onipresente. As frestas por onde entra a luz acabam sendo apenas um dos símbolos de como a natureza invade o espaço, convidada a habitar cada segundo das aulas. A arquitetura da escola é um dos elementos que mais chamaram a atenção das pessoas que deixaram seus antigos modos de vida em busca de uma educação integrada ao meio ambiente – que não fragmenta nem a vida, nem as inteligências, nem as relações.

A Green School é mais do que uma escola para crianças e jovens. É uma esfera em que outro mundo é experimentado coletivamente, uma utopia em desenvolvimento. “Nós apenas precisamos que alguém deixe que as crianças exerçam sua capacidade de escolher”, disse Hardy em entrevista à revista *Dumbo Feather*, uma publicação norte-americana.

Bem na época em que visitamos a escola, a primeira turma estava se formando. Como a escola não acredita que a universidade seja a única opção após o ensino médio, os educadores não dizem aos alunos “vá para o ensino superior”, ou “vá depois”, ou “não vá”. Eles sentem que sua tarefa é mostrar o maior número de alternativas para que, então, os estudantes decidam por si mesmos.

O ato de escolher é, ao mesmo tempo, o ato de criar. Quando Tim e sua esposa escolheram largar tudo para seguir à Green School, criaram uma nova realidade para eles, para os filhos e para o mundo que os rodeava. As salas fundidas à natureza e a comunidade da escola despertam nas pessoas um sentimento de ruptura com um estilo de vida e de associação com outro. Elas aprendem a falar “uau!” não só diante da natureza, mas também em face de perspectivas de futuro.

Para curiosos

O documento *Three Springs* está disponível em:

<http://www.greenschool.org/wp-content/uploads/2012/03/Three-Springs.pdf>

A entrevista com John Hardy foi realizada pela revista *Dumbo Feather*:

<http://www.dumbofeather.com/conversation/john-hardy-founded-the-green-school/>

Uma verdade inconveniente, dirigido por Davis Guggenheim e protagonizado por Al Gore.

Ensaio

Seis convidados pelo Coletivo Educ-ação refletem sobre a educação que temos e a que queremos, traçando imagens do presente e do futuro.

Imaginemos

José Pacheco é o fundador da Escola da Ponte, uma experiência de aprendizagem criada em 1976 que inspira educadores até hoje, por estimular os alunos a estudarem temas que partem dos seus próprios interesses. Mudou-se para o Brasil por três motivos: “Para me afastar da Escola da Ponte e deixar que ela progredisse; para aprender com os educadores brasileiros; e para ajudar a melhorar a educação do Brasil, se isso puder fazer”. Participa, de perto, de inúmeros projetos de educação no país, além de ser mentor do Projeto Âncora, uma comunidade de aprendizagem em Cotia, no estado de São Paulo, baseada em valores como autonomia, afetividade e solidariedade.

Pergunta o Coletivo Educação: qual é o propósito da educação? Respondo que o propósito é fazer de todos os jovens seres mais sábios e pessoas mais felizes. E recupero palavras do *Dicionário das utopias*¹: “Há muitos professores que dão sentido às suas vidas dando sentido à vida das crianças e das escolas”. Uma reforma silenciosa, marginal, está acontecendo por aí, obra de educadores anônimos, que concretizam utopias, pontes lançadas sobre o abismo da impossibilidade. Acompanho mais de uma centena de projetos por todo o Brasil, concebidos por educadores corajosos e responsáveis. Acredito na possibilidade de uma efetiva mudança, na concretização de projetos que visem desenvolvimento sustentável. Participo como voluntário num deles, partilho-o com outros educadores, sem presunção de modelo, mas prova de que é possível que os jovens brasileiros sejam mais sábios e mais felizes. Despontou por iniciativa de uma equipe, ciente de que um projeto humano é sempre um empreendimento coletivo, e que o coletivo deve agir contextualizado numa comunidade de aprendizagem, tal como o Mestre Lauro² a intuiu, há mais de 50 anos.

1 PACHECO, José. *Pequeno dicionário das utopias da educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

2 Pacheco se refere ao educador Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), pedagogo cearense e autor de obras como *Educar na comunidade* (1969) e *Pedagogia: reprodução ou transformação* (1984).

O *Dicionário de valores* diz-nos que essa escola acolhe alunos oriundos de bairros sociais e favelas, jovens castigados pela fome e por outras violências, crianças “fantasmas” em outras escolas. E que esse projeto consagra valores, cuja prática opera o resgate daquilo que torna os seres humanos mais humanos.

A vivência dos valores enforma o caráter, projeta-se nas atitudes. Os educadores que nela operam felizes transformações desenvolvem uma “ética universal do ser humano”, como diria o saudoso Paulo³. A coerência que nela se opera entre teoria e prática, reorienta a ação humana e vai dando bons frutos. O Robson, atento e crítico nas intervenções que faz durante as reuniões de pais, proibiu a filha de ver a novela. E o filho da Cleide já não assiste às aberrações do *Big Brother*. O pai do Maique vendeu a bicicleta de ir para o trabalho e ajudou a escola na compra de um violino para o seu filho. Aos 13 anos, o Maique não conseguia sequer pegar num lápis. Os trabalhos da roça tornaram os seus dedos hirtos, as mãos calejadas difíceis de fechar. Hoje, já vai ensaiando acordes de bachianas partituras, enquanto aprende noções de matemática e recebe lições de sensibilidade. O impulso criativo da orquestra e do coral de jovens ganha raízes no propiciar às crianças a oportunidade do deslumbramento dos sentidos.

Pergunta o Coletivo Educação: como imagina a educação do futuro? Imaginemo-la, então, no passado e no presente. Imaginemos um grupo de jovens considerados “perdidos para o estudo”, sete jovens marcados por perdas e danos, que alternavam períodos de dureza na construção civil com passagens pela prisão. Os volumosos relatórios, que os acompanhavam, davam conta de andanças pelo submundo do tráfico e da prostituição, de assaltos e outras violências.

Imaginemos que haviam sido expulsos de várias escolas. Imagine-mos que, com 15 ou 16 anos, quase não sabiam ler e muito menos compreender um texto. Sentados em volta de uma mesa, escutaram a inusitada pergunta:

3 Paulo Freire (1921-1997), educador pernambucano e autor de livros como *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Pedagogia da indignação* (2000).

– O que quereis fazer?

Sorriram, entreolharam-se e um deles inquiriu:

– Está a falar sério? Nunca ninguém nos perguntou isso! – exclamaram, quase em coro.

O professor confirmou:

– O que quereis fazer?

E a conversa fluiu plena de surpresas e interrogações:

– Podemos trazer uns pássaros que temos lá no presídio?

– Podereis trazer os pássaros. Mas dissei-me porquê...

– Os guardas dizem que os vão matar, porque fazem barulho e sujaram tudo.

– E, se trouxerdes os pássaros, onde os ides pôr?

O decano do grupo interveio:

– Eu estive a trabalhar num condomínio e ajudei a construir um viveiro. Sabeis o que é?

E após a retórica pergunta, explicou:

– É assim como uma casa de pássaros, muito grande, com árvores dentro, e os pássaros ficam como quem está em liberdade... Entendeis?

Entenderam. E com o professor repetindo a pergunta inicial

– O que quereis fazer? – deram início a um... projeto.

– Preciso saber como será esse tal viveiro – insistiu o professor.

Os moços o desenharam. O professor olhou o esboço de viveiro e perguntou:

– Qual é a proporcionalidade, qual é a escala?

– O que é isso?

O professor explicou e eles registraram os conteúdos no espaço da folha encimado pelo título: “O que precisamos saber”.

E outros conteúdos foram acrescentados em forma de pergunta: em que ponto cardeal estará a porta? Quanta cantoneira de alumínio?

Os jovens interromperam o interrogatório do mestre:

– Quanta... o quê?

Quantos metros. E quantos metros quadrados de tela vão comprar? Sabeis como se calcula a área de um retângulo? Conheceis as medidas de área? Quanto vai custar todo o material? Ireis pedir desconto ao dono da loja? Sabeis calcular percentagens? O que comem esses pássaros? Qual

o seu habitat? E os seus predadores? O que é uma cadeia trófica?... E por aí foi progredindo um diálogo, que deu origem a... um roteiro de pesquisa.

Duas semanas depois, lemos um convite, num cartaz pendurado na parede: “Quem quiser aprender como se faz um viveiro, o que é uma escala, como se calcula a área do retângulo e outras coisas mais, vá ter conosco ao viveiro que a gente explica.”

E quase todos os alunos foram assistir à explicação. De régua em punho, os sete começaram por explicar que a cada centímetro na escala equivalia um metro:

– Não é um metro quadrado. É só um metro, não confundas medidas lineares com medidas de área! – atirou um dos autores do projeto, quando braços se erguiam para pedir esclarecimentos.

Quando todas as dúvidas foram dissipadas e os professores concluíram os seus registros de avaliação, os “sete do presídio” descobriram uma lápide de cartão: “Oferecemos este viveiro à nossa escola”. Ato contínuo, centenas de alunos os aplaudiram, cumprimentaram, abraçaram, não os “sete do presídio”, mas sete maravilhosos seres humanos.

Imaginemos que esses jovens recuperaram a autoestima, que alguns cursaram a universidade. Imaginemos que já são sexagenários e que todos são pessoas felizes. Imaginemos, também, que todas as escolas podem operar tais milagres. #

Escola dos sonhos

Maria Vilani é cearense, educadora, formada em filosofia, pedagogia e com duas pós-graduações. Sua atuação como mobilizadora social é tão forte quanto seu trabalho em escolas. É fundadora do Centro de Arte e Promoção Social (CAPS), no bairro do Grajaú, em São Paulo, onde mora. Organiza rodas de poesia, feiras de sustentabilidade e um café filosófico.

Ontem fui dormir ansiosa pelo dia de hoje, meus pais me avisaram que conheceríamos minha nova escola. Acordei cedo, tomei um banho cuidadoso, penteei meu cabelo partido ao meio. Adornei o meu rosto rubro com duas lindas tranças e vesti-me de esperança, afinal seria o dia onde conheceria a escola dos meus sonhos. Assim disse mamãe.

Alegremente, no café da manhã, notei que os olhos dos meus pais tinham um brilho diferente. Seria o brilho da esperança? Ao entrarmos no carro papai disse-me que ao chegarmos à escola teríamos que deixar o carro a uma pequena distância, que iríamos caminhar um pouco para adentrarmos a escola. Não entendi, pois na minha escola, o estacionamento fica ao lado, próximo à diretoria.

Demoramos a chegar, pois a escola fica um pouco afastada do meu bairro na periferia; papai guardou o carro num amplo estacionamento, e um homem de roupas coloridas sorriu para nós, tomou posse da chave do carro e mostrou-nos o percurso, a quinze minutos com meus pequenos pés.

Começamos a caminhada, passei os olhos ao meu redor, buscando muros ou alguma parede onde estivesse escrito o nome da escola, quem seria o patrono? Algum diretor ou fundador? Quem seria? Uma professora muito boazinha que lecionou para todas as pessoas do bairro? Quem seria o patrono? Eu tinha pressa em saber. Em todas as escolas que estudei, o primeiro trabalho era uma pesquisa sobre o patrono.

O terreno da escola era um enorme semicírculo ladeado de árvores, à frente um belo jardim sendo cuidado por crianças. Meninos e meninas vestidos de calças curtas e botas impermeáveis. E, nesse grupo, havia duas moças com as mãos cheias de terra, pareciam professoras, mas por

que estavam ali, sujas de terra? Lugar de professora é na sala de aula, escrevendo na lousa ou no diário de classe.

Caminhamos um pouco mais, aí foi um choque! Surgiu à nossa frente uma fonte a jorrar água cintilante; ali vimos crianças vestidas com roupas semelhantes às das crianças que cuidavam do jardim, e também um adulto orientando o trabalho, eles cuidavam da limpeza de grandes pedras que protegiam o alicerce da fonte, a fonte era muito grande para a minha pequenez. Outro adulto com outras crianças faziam anotações em papéis presos a pranchetas. Mais uma vez não entendi nada!

Atrás da fonte uma área com poltronas, ao lado pequenas mesas onde as pessoas descansavam os seus pertences, livros computadores portáteis, etc.. Atrás da área uma sala com mobília modesta, uma prateleira com livros, fichários e cadernos; duas senhoras aparentando idade de avó. Elas receberam-nos com um sorriso, fizeram-nos sentar num círculo, em poltronas confortáveis, ao lado das poltronas também havia pequenas mesas para apoio de objetos.

As senhoras apresentaram-se como gestoras da escola, aí eu esfreguei os olhos, belisquei o meu braço, e, perguntei-me se estava sonhando, mas o beliscão doeu muito. Eu estava acordada! Não entendi o porquê de duas diretoras, nem a não existência de uma mesa grande, nem porque se sentaram conosco como se estivéssemos na sala da nossa casa. Não me contive, perguntei:

“Qual o nome dessa escola? Quem é o patrono?”

As mulheres trocaram olhares e sorrisos, discretos... Uma delas colocou as minhas mãos ente as suas e disse:

“Minha pequena, essa escola tem vários nomes. Aqui tem muitos espaços, uma atividade diferente em cada um; nesses espaços, a cada bimestre os alunos se reúnem em assembleia e elegem um colega para ser homenageado, esse aluno escolhido passa a ser o patrono daquele espaço. Venham, vou mostrar-lhes alguns espaços com os seus respectivos patronos”.

Sáimos da sala, conduzidos por aquelas diretoras, aí um mundo apareceu à nossa frente, caminhamos muito, mas não sentimos cansaço, visitamos os espaços, uma atividade diferente em cada um, nesses espaços alunos e professores, sempre em dupla. Enquanto um professor fazia as

explicações, outro na roda de alunos os ajudando a fazer cálculos, escrever textos e a confeccionar objetos.

A sala que mais me chamou a atenção foi a sala de brinquedos, lá não vi brinquedos comprados na loja, como na minha escola, bolas, petecas bonecas etc.. Lá na escola dos meus sonhos, naquela sala os alunos confeccionavam os brinquedos, ajudados pelos professores. Vi carrinhos de madeira e de metal, mobília de casinhas de boneca, bonecas de pano, panelinhas de barro, cavalo de pau e muitos outros brinquedos. Nessa sala o patrono era uma menina que tinha o meu nome, Heloisa, SALA HELOISA DA SILVA, nome fixado na porta em letras coloridas.

Visitamos a sala de leitura, lá havia muitos puffs e muitas almofadas onde as crianças sentavam para ler, alguns livros colocados sobre o carpete, no meio do círculo. Algumas crianças sentadas no carpete escolhendo livros, elas não liam para si mesmas. Elas decidiam sobre a escolha do livro que outro aluno fazia então alguém lia em voz alta. Ali demoramos um pouco mais, porque eu queria ver o final da história; a história tratava de uma escola onde os alunos viviam entre grades, ouviam uma sirene de barulho insuportável para saírem e entrarem em suas salas, nas quais nada havia a não ser um professor com giz e lousa, cadeiras desconfortáveis e muito próximas uma das outras dificultando a movimentação dos alunos, eles eram proibidos de levantarem e circularem na sala lotada, não era possível ouvir uns aos outros. Uma aluna chorou. A Margarida Maria, patrona daquela sala.

Quando nós fizemos menção de sairmos da sala, um dos meninos consultou um enorme relógio na parede, depois se dirigiu a nós e nos chamou para irmos ao refeitório, pois era hora do almoço, então o seguimos, atravessamos uma campina onde havia um campo de futebol, entre uma trave e outra, bem ao centro do campo uma faixa estendida no alto em letras azuis e bem grandes: FRANCISCO DE ASSIS soube depois que era um goleiro de um dos times da escola.

A uma pequena distância avistamos uma casa bem grande e alpendrada, com enormes portas e janelas, uma movimentação muito grande. Ali á frente no alto da parede um letreiro muito, mas muito colorido que compunha o nome DONA MARIA DO ROSÁRIO, o menino lá da sala de leitura que nos conduzia ao refeitório disse-nos que os alunos na-

quele bimestre resolveram homenagear a dona Maria do Rosário, uma das cozinheiras. Quando nos aproximamos ainda mais do refeitório, vimos crianças e adultos carregando em bacias, frutas, verduras e legumes, mais uma vez o nosso guia informou sobre aquelas pessoas, elas eram alunos, professores e pais, estavam trazendo tudo àquilo da horta que eles cultivavam. Quando adentramos ao refeitório, vimos muitas mesas e cadeiras, alunos almoçando, outros na fila com bandejas e talheres, esperando a sua vez de pegar a sua refeição num self service, dois adultos orientando os alunos, um na fila outro nos bandejões, onde se encontravam os alimentos. Ouvia-se uma música suave, bem baixinho.

Após o almoço, fomos à sala da sesta, lá havia cadeiras reclinadas, redes armadas, e música ambiente tudo para repouso dos professores, alunos e funcionários, ali ficamos cerca de 30 minutos, saímos porque percebemos as crianças consultarem seus relógios e lentamente deixarem a sala, saíam e seguiam para direções diferentes; uma funcionária da sala nos pediu que acompanhássemos um rapaz de rosto avermelhado, olhar atento e gestos delicados que por sua vez nos conduziu a um riacho. Do lado de fora antes de começarmos a caminhada, olhando para a sala vimos escrito entre uma porta e uma janela os seguintes dizeres: “Precisamos de repouso para recomeçar as nossas tarefas”, dessa vez a minha mãe perguntou: Quem é o patrono da sala da sesta? O rapaz então nos fez ver uma faixa muito grande em uma árvore ao lado da sala, nessa faixa estava escrito em letras garrafais Antônio Moraes, um aluno que sugeriu a colocação de redes para o repouso na casa da sesta.

Chegamos ao riacho ali encontramos professores e alunos examinando a água e as plantas. Dois dos alunos fotografavam o ambiente, tudo à sua volta. Num determinado momento um aluno falou alto: “Ei, Juca, chama a Mariazinha, é hora de filmar a aula”. Não entendi nada, nunca havia visto coisa igual, uma aula do lado de fora da sala, sem lousa, sem giz, com máquina fotográfica, filmadora, naquele ambiente com todas aquelas pessoas conversando, coletando água, cheirando as plantas e as apalpando.

Nesse instante chegou uma moça e nos convidou a voltar para a sala das gestoras, sentamos-nos naquelas poltronas confortáveis, uma moça sorridente apoiou numa mesa pequena no centro da roda de poltronas

uma bandeja com chá, leite, café e um pão cheiroso saído do forno; aí ficamos sabendo que na escola havia uma sala onde os alunos e professores aprendiam a fazer pão – a sala do pão.

Saboreamos o nosso lanche e nos dirigimos a um amplo salão com cadeiras compondo um semicírculo, à frente um palco que tinha duas faces uma para aquele salão e outra para fora onde havia muitas mesas redondas com tamboretas, uma lanchonete onde servia lanche e suco natural. E ao fundo daquele espaço bancos com encostos onde pessoas faziam leituras à sombra das árvores.

Ao adentrarmos o salão uma jovem fechou uma cortina do palco, impedindo a visão para o lado externo. Aos poucos outras pessoas foram chegando e tomando lugares o que nos motivou a sentarmos também.

Dois homens e uma menina-moça subiram ao palco, colocaram lá uma tela gigante e projetaram a programação da escola, lá vimos tudo que já havíamos visitado e outras atividades que iríamos vivenciar, se abraçássemos a escola. Aos poucos a escola aparecia naquela tela como um mundo encantado.

Antes da projeção um dos homens, o Senhor Rubens usou da palavra para nos informar que, a escola é composta por alunos, professores e pais. Os funcionários são capacitados para atuarem como educadores, pois, segundo o outro homem, o senhor Osório, todos os adultos são responsáveis pela educação das crianças. Aquela fala me fez sentir muito protegida. A menina-moça tomou posse de alguns livros e os distribuiu entre os presentes, a programação da escola. Naquele momento percebi que aquelas pessoas eram pais e alunos aspirantes a vagas naquela escola.

Alguns pais se apresentaram, nesse instante pude constatar que uma das moças que cuidava do jardim e um homem que limpava as pedras da fonte eram pais de alunos. Um deles explicou que os pais podem vivenciar algumas atividades juntamente com os filhos e seus respectivos professores.

Na tela maquetes em movimento, cenas que causaram marcas indeléveis no meu cérebro. Por esse meio chegou a nós a engenharia, a estética e o humanismo que eu não sabia que tinha direito, vi salas-ambiente, onde professores tomavam nota num imenso quadro branco, que aos poucos se enchia de letras coloridas que apontavam para a vivência dos

alunos, eles vivenciavam os espaços que mais os atraíam, e, no final do dia refletiam com os colegas que haviam frequentado outros espaços. O professor falava dos espaços pedagógicos que os alunos ainda não conheciam e os alertava sobre a sua importância.

Um espaço chamado SONHAGEM que tinha como patrono o aluno Roberto Alonso, é muito especial, lá se produz textos onde a fonte é a imaginação dos alunos, eles brincam de sonhar e ao “acordarem” contam o sonho, então eles se reúnem em grupo por afinidade das histórias que os sonhos suscitam então compõem seus textos. Lindo! Adorei! Estou sonhando com esse espaço da SONHAGEM.

Outro espaço que eu também quero participar é o espaço POESIA, lá alunos, pais e funcionários se reúnem numa roda e recitam poemas de sua autoria ou de autoria de outros poetas conhecidos. Também se mostram música composta pelos participantes da roda, pois eles também estudam música no espaço HARMONIA.

No espaço ARTE aprecia-se a produção artística da comunidade escolar: gravura, pintura em tela, pirogravura, escultura e até uma parede enorme para grafite, pelo que vimos não faltam grafiteiros. Atraiu-me um garoto na sua prancheta, segurando um pincel com o seu olhar perdido, parecia pensar ou vislumbrar algo além da janela.

Um espaço que me deixou um pouco encucada foi o espaço FILOSOFIA, nele uma roda de pessoas de todas as idades discutem algum tema sugerido por alguém ali, num determinado momento dois adultos retiram suas crianças de aproximadamente 09 anos, para outro compartimento do espaço FILOSOFIA. Na roda dos adultos as pessoas se aproximam ainda mais, enquanto a roda das crianças é formada. No final das atividades as duas rodas se juntam, e crianças e adultos fazem um fechamento agradável com um bate-papo e muitas palmas.

Quando o espaço CIÊNCIA aparece, a imagem é congelada e nós, os assistentes somos convidados a tomar um chá que é servido numa mesa atalhada em branco e ornada com flores naturais de cor amarela. Trocamos algumas impressões acerca daquele ambiente tão novo para nós, mas que parecia tão comum às pessoas que ali trabalham e estudam.

Passado alguns minutos somos chamados de volta ao semicírculo para a continuidade da projeção. Ciência era o assunto, confesso que

não me interessei muito, mas meu pai ficou muito entusiasmado ao ver os mapas do corpo humano em partes, quadros com figuras de plantas e animais fixados à parede. Foi tão bom ver minha mãe contente, pois para ela, não havia alegria maior do que ver o meu pai com sorriso no rosto.

Muito interessante o espaço NÚMEROS, CÁLCULOS, MEDIDAS E DIVERSÃO. Não entendi nada. Quê história é essa, misturar números com diversão? Nunca havia pensado nisso. Vi que meu pai tocou levemente a mão da minha mãe, ela não tirou os olhos da tela, onde apareceu uma sala muito colorida; alunos jogando xadrez e outros jogos matemáticos que eu desconheço. Enquanto alguns jogavam outros assistiam e faziam anotações. Noutra ala do espaço alunos faziam desenhos geométricos e equações num enorme quadro branco. Os professores apreciavam o vai e vem dos estudantes e suas animadas conversas.

E assim, passaram-se naquela tela todos os espaços da escola, no último – SOCIEDADE apareceu o mapa da escola com muitos detalhes, até algo que havia escapado à nossa visão, um bazar onde os alunos compravam artigos caso necessitassem, cadernos lápis etc.. Em seguida à aparição dessa imagem surge uma moça explicando a um grupo de alunos como gastar o dinheiro que eles recebiam, era um dinheiro fantasia que só valia ali, naquele bazar.

O senhor Rubens e o senhor Osório fazem o encerramento daquela demonstração, deseja-nos sorte. Antes de sairmos do salão ele aponta para uma sala relativamente pequena, onde estava escrito: REFLEXÃO, nesse espaço os alunos são atendidos individualmente sempre que necessário. Quando alguém se entristece, sofre por algum motivo ou se desentende com o colega, com o professor ou qualquer outra pessoa, ele é conduzido àquela sala, onde é ouvido pacientemente, a partir daí orientando e orientador envolvem-se numa reflexão que culmina na construção de novos caminhos.

Dirigimo-nos ao estacionamento, chegando lá, antes de retirarmos o nosso carro, papai ficou intrigado com a ausência do nome da escola. Disse: Toda instituição tem um nome. Como vou indicar essa escola aos meus colegas de trabalho, aos nossos vizinhos se não tenho um nome? Nesse ínterim, aparece o rapaz do estacionamento e entrega a chave do

nosso carro para meu pai. Minha mãe se aproximou do rapaz e sorridente perguntou: Qual é o nome desta escola? O rapaz, gentilmente nos convidou a olhar no muro, à meia altura ao lado do estacionamento, lá estava escrito: A ESCOLA DOS SONHOS. #

Educação: decidir por você mesmo

Dale Stephens é fundador do UnCollege (“Sem Faculdade”, em português), um movimento social que ajuda as pessoas a “hackearem” sua educação. O mote do UnCollege é o estímulo à aprendizagem informal. Dale, por exemplo, saiu da escola na 5ª, quando passou a ocupar seu tempo com projetos pessoais, conversas com mentores e viagens. O ensaio a seguir foi escrito em parceria com Jean Fan, gestora de interação com a comunidade.

Tradicionalmente, as pessoas acreditam que a educação existe para treinar os estudantes com habilidades de trabalho ou para ajudá-los a se tornar cidadãos eruditos e cultos, prontos para contribuir para o mundo. Na realidade, uma “boa” educação deveria capacitá-los a tomar suas próprias decisões, a aprender como se tornar agentes e se abster da necessidade de validação externa.

Essa foi a experiência de Dale com a desescolarização. Fugir do sistema possibilitou que ele aprendesse e tomasse suas próprias decisões. Do lado de fora do sistema, não se tem a pressão dos pais, dos professores ou de provas. A pessoa pode agir como considerar adequado. Deixar o sistema obrigou Dale a tomar suas próprias decisões muito jovem, um processo que marca o desenvolvimento de alguém como adulto.

A experiência de Jean foi o oposto. Aluna de uma escola pública de ensino médio, ela não precisava tomar suas próprias decisões. Fazia o que lhe ordenavam, obedientemente. Depois que começou a questionar o sistema, ela se deu conta que há muito ensino e pouco aprendizado. Ela entrou para o UnCollege, apesar das reações negativas dos pais e professores. Os argumentos que usou para trabalhar lá fizeram com que fosse aceita pela Universidade de Stanford.

Essa capacidade de tomar as próprias decisões é um traço de caráter excepcional. É uma particularidade do seu futuro sucesso e do sucesso

de todos os *hackademics*¹. Um *hackademic* é alguém que assumiu o controle da própria educação. Ele escolhe o que aprende, quando aprende e como aprende. Em vez de permitir que professores ou patrões tomem decisões por ele, o *hackademic* toma a iniciativa, e faz questão de escolher por si mesmo. Muitos *hackademics* estão frustrados com o sistema escolar, que não prioriza necessariamente o aprendizado. Alguns optam por parar em favor de planejar a própria educação. Outros permanecem na faculdade, garantindo obter o máximo da experiência. Todos os *hackademics* decidem conscientemente aprender de um modo que seja o certo para eles.

Qual é o propósito da educação?

Nós nos educamos a cada instante de nossas vidas. Seja conversando com nossos pais e amigos, seja lendo um livro. Educação é um processo de transformação, de crescimento interior, no qual descobrimos o mundo que nos cerca, e o mundo nos descobre também. Educação é troca. Educação, para mim, é um processo subjetivo, vivido no momento em que cada um se percebe aprendendo alguma coisa nova.

A educação convencional, no entanto, está focada em transformar ou deformar pessoas para que elas se encaixem no mercado, um processo com pouca ou nenhuma liberdade de escolha. E não digo que isso não funcione. Funciona. Mas, a que custo? Funciona para quem? O maior objetivo da educação é tornar cada um de nós uma melhor versão de nós mesmos, sem tentar ser ou querer ser igual a ninguém. A melhor educação é aquela que incentiva a autonomia do pensamento único de cada um.

É isso que importa – que você desenvolva o tipo de mentalidade em que tem a confiança para tomar as decisões para si próprio. As habilidades que aprende e o contexto em que as aprende não são nem de perto tão importantes como a sua *escolha* de aprendê-las.

Além disso, o propósito da educação é prepará-lo para uma vida inteira de aprendizado, o que é especialmente importante em nossa era de mudanças velozes. Hoje em dia não basta mais ficar sentado diante

1 Caso façamos um exercício de tradução do neologismo inglês para o português, chegaremos à palavra *hackadêmico*.

de uma mesa nove horas por dia. Você precisa tomar a iniciativa e, na maioria das vezes, isso significa aprender coisas novas e aplicar o seu conhecimento. No fim, a sua capacidade de aprender, de se adaptar e de tomar decisões determinará a extensão do seu sucesso.

Aprender deveria ser divertido

No futuro da educação, as pessoas vão querer aprender em vez de serem ensinadas. Toda a nossa mentalidade em termos de aprendizado irá mudar. Em vez de ser algo que se persegue intensamente no começo da vida e depois se pare de fazer, aprender será algo feito regularmente, ao longo de toda a existência de cada um.

Precisamos criar uma cultura em que aprender e criar seja um ciclo constante, que ocorra independentemente de estarmos ou não numa sala de aula. Não importa onde você se encontre ou qual tecnologia esteja usando. No futuro, a mentalidade será estar sempre aprendendo. Nossa esperança é de que os currículos das escolas mudem gradualmente para refletir essa mentalidade.

Na maioria das escolas públicas de hoje, estuda-se disciplinas padronizadas, como história e matemática. Esta, obviamente, não é uma forma eficaz de mobilizar os alunos em torno de sua educação. Também não tem utilidade alguma para esses estudantes quando eles ingressam no mercado de trabalho. Entre em qualquer sala de aula do ensino médio e você encontrará pelo menos um aluno dormindo. Eles não estão interessados. Não estão empolgados. Descobriram uma coisa que os administradores escolares não descobriram: aprender fatos é inútil. Para isso temos o Google.

Uma escola eficaz no futuro mudará isso, ensinando os alunos como aprender em vez de *o que* aprender. Imagine ir à escola e poder escolher disciplinas como “descobrir e ir atrás de uma paixão”, “articulação pessoal por escrito ou pessoalmente” e “aprender a aprender”. São coisas com que os alunos realmente precisam de ajuda.

O futuro da educação não é algo que vá ser resolvido pela tecnologia – postar palestras na internet não é o futuro. Na realidade, isso é muito chato. Não é nenhuma ciência espacial publicar vídeos na internet. O YouTube resolveu isso anos atrás.

Nós não acreditamos que o futuro da educação vá começar nas escolas tradicionais. As escolas são velhas, lentas e burocráticas demais para mudar na velocidade necessária. O que vemos acontecendo imediatamente são empresas e organizações fora das escolas competindo com o sistema de educação. Elas estão oferecendo soluções mais baratas e mais significativas. Hoje, há poucos motivos que fariam alguém escolher uma instituição de ensino em vez de um aprendizado autodirigido.

As únicas coisas que estão detendo as pessoas nesse sentido são as expectativas sociais. Felizmente, a noção de entrar na faculdade logo depois de terminado o colégio é um padrão que está mudando rapidamente. Cada vez mais, veremos pessoas sendo valorizadas pelo que sabem fazer e pelo que estão dispostas a aprender, não pelo local de onde são e pelo que aprenderam nas salas de aula. Esse processo se mostrará verdadeiro de maneira especialmente rápida em regiões metropolitanas e em outras regiões mais progressistas.

De modo mais crítico, nós acreditamos que, no futuro da educação, os estudantes irão se divertir. Hoje, isso não acontece. Eles vão para a escola e aprendem porque é o que lhes mandam fazer. Acredite se quiser, a vasta maioria dos alunos não sente prazer em decorar fatos.

Aprender pode ser algo incrivelmente agradável. É uma pena que não seja oferecido a estudantes um ambiente em que eles consigam descobrir isso. Pelo contrário, eles vão à escola para passar em provas, não para encontrar uma paixão. Nós acreditamos que, no futuro, os estudantes serão estimulados a aprender sobre coisas que os empolgue de uma maneira que faça sentido para eles.

É possível fazer educação em escala?

A minha principal pergunta é a seguinte: como podemos escalonar a educação de tal modo que não percamos a personalidade ou a personalização? Conseguimos fazer isso?

Isso me leva a uma outra pergunta, ainda mais fundamental: a educação deve ser algo escalonado?

Não sei ao certo. Talvez as melhores experiências simplesmente não sejam escalonáveis. Não se pode escalonar um professor e dez alunos sem contratar mais professores. Não se pode replicar um ambiente de

aprendizado que valorize a curiosidade mandando os professores valorizarem a curiosidade.

Talvez, por mais triste que seja admitir isso, a boa educação só estará disponível a uma elite. Essa elite não é definida, no entanto, em termos de riqueza, credo ou cor de pele. Ao contrário, definimos “elite” em termos de disposição de pensar por si mesmo.

Você é alguém que quer receber ordens ou prefere acordar e escolher sua própria aventura? Você terá coragem suficiente para assumir riscos e definir seu próprio caminho, independentemente do que os outros podem pensar? Você vai querer fugir do sistema e irá realmente fazer isso?

A responsabilidade pessoal é imensamente importante na educação. Se você irá ou não receber uma educação de elite, é algo que está inteiramente nas suas mãos.

Se for esse o caso, então não sei ao certo se “boa” educação seja realmente algo que possamos escalonar. Talvez seja necessário haver uma versão “ruim” para a boa existir? #

Alfabetização ecológica: o desafio para a educação no século 21

Fritjof Capra¹ é físico e teórico de sistemas, diretor fundador do Centro para Ecoalfabetização em Berkeley, na Califórnia. É autor de vários best-sellers internacionais, incluindo A teia da vida, As conexões ocultas e A ciência de Leonardo DaVinci.

Conforme nosso novo século se desenrola, um dos nossos maiores desafios é construir e cultivar comunidades sustentáveis. Desde sua introdução, no começo dos anos 1980, o conceito de sustentabilidade foi frequentemente distorcido, cooptado e até mesmo trivializado ao ser empregado sem o contexto ecológico que lhe dá o devido significado.

O que é sustentado numa comunidade sustentável não é o crescimento econômico, o desenvolvimento, a participação no mercado ou as vantagens competitivas, mas toda a teia de vida de que depende nossa sobrevivência de longo prazo. Em outras palavras, uma comunidade sustentável é projetada de tal forma que seus modos de vida, negócios, economia, estruturas físicas e tecnologias não interfiram na capacidade inerente da natureza de manter a vida.

O primeiro passo nessa missão, naturalmente, é compreender os princípios de organização que os ecossistemas desenvolveram para sustentar a teia da vida. Essa compreensão é o que chamo de “alfabetização ecológica”. Ao longo dos últimos 20 anos, meus colegas e eu, no Centro para Ecoalfabetização em Berkeley, na Califórnia, desenvolvemos uma pedagogia especial para ensinar essa alfabetização ecológica. Nossa pedagogia oferece uma abordagem experiencial, participativa e multidisciplinar. Às vezes, nos perguntam: por que tanta complexidade? Por que simplesmente não ensinam ecologia? Neste artigo, eu gostaria de demonstrar que as complexidades e sutilezas da nossa abordagem são inerentes a qualquer verdadeira compreensão da ecologia e da sustentabilidade.

Nós não precisamos inventar comunidades humanas sustentáveis do

1 <http://www.fritjofcapra.net>

zero, mas podemos modelá-las a partir de ecossistemas da natureza, que são comunidades sustentáveis de plantas, animais e microrganismos. A característica principal da biosfera é sua capacidade inerente de manter a vida. Alfabetização ecológica é a capacidade de compreender os princípios de organização dos ecossistemas para sustentar a teia da vida. Nas próximas décadas, a sobrevivência da humanidade dependerá da nossa capacidade de compreender esses princípios básicos de ecologia e de viver de acordo com eles.

Precisamos ensinar às nossas crianças – e aos nossos líderes políticos e empresariais! — os fatos fundamentais da vida. Por exemplo, que a matéria é processada continuamente através da teia da vida; que a energia que move os processos ecológicos vem do sol; que diversidade garante resiliência; que o refugio de uma espécie é o alimento de outra; que a vida, desde que teve início há mais de três bilhões de anos, não tomou conta do planeta por meio de combate, mas por meio de integração. Ensinar esse conhecimento ecológico, que também é sabedoria antiga, será o mais importante papel da educação no século 21.

A compreensão total dos princípios da ecologia exige uma nova forma de ver o mundo e uma nova maneira de pensar — pensar em termos de relacionamentos, conexões e contexto. A ecologia é acima de tudo uma ciência de relacionamentos – relacionamentos entre os membros das comunidades do ecossistema. Para compreender completamente os princípios da ecologia, portanto, precisamos pensar “sistemicamente” – em termos de relacionamentos, contexto, padrões e processos.

Essa nova maneira de pensar agora também está emergindo na vanguarda da ciência, na qual uma nova concepção sistêmica de vida está sendo desenvolvida. Em vez de ver o universo como uma máquina composta de blocos de construção elementares, os cientistas descobriram que o mundo material, em última análise, é uma rede de padrões de relacionamentos inseparáveis; que o planeta como um todo é um sistema vivo autorregulado. A visão do corpo humano como uma máquina e da mente como uma entidade separada está sendo substituída por uma que vê não apenas o cérebro, mas também o sistema imunológico, os tecidos corpóreos, e mesmo cada célula, como sistemas vivos e cognitivos. Essa visão não enxerga mais a evolução como uma batalha competitiva pela

existência, mas sim como uma dança cooperativa em que a criatividade e a emergência constante de novidades são as forças motoras.

Consequentemente, ensinar ecologia exige uma estrutura conceitual bastante diferente da estrutura das disciplinas acadêmicas convencionais. Professores percebem isso em todos os níveis de ensino, desde as crianças muito pequenas até os universitários. Além disso, a ecologia é inerentemente multidisciplinar, porque ecossistemas conectam os mundos vivos e não vivos. A ecologia, portanto, está baseada não apenas na biologia, mas também na geologia, na química atmosférica, na termodinâmica e em outros ramos da ciência. E quando se trata de ecologia humana, precisamos acrescentar toda uma gama de outros campos, incluindo agricultura, economia, design industrial e política. Educação para a sustentabilidade significa ensinar ecologia de modo sistêmico e multidisciplinar.

Quando estudamos os princípios básicos de ecologia de maneira aprofundada, descobrimos que todos estão bastante inter-relacionados. São apenas diferentes aspectos de um único padrão fundamental de organização que permitiu que a natureza sustentasse a vida por bilhões de anos. Em resumo: a natureza sustenta a vida criando e alimentando comunidades. Nenhum organismo individual pode existir isoladamente. Animais dependem da fotossíntese das plantas para suas necessidades energéticas; plantas dependem do dióxido de carbono produzido pelos animais, bem como do nitrogênio fixado pelas bactérias em suas raízes; e, juntos, plantas, animais e microrganismos regulam toda a biosfera e mantêm as condições propícias à vida.

A sustentabilidade, portanto, não é uma propriedade individual, mas de toda uma teia de relacionamentos. Ela sempre envolve uma comunidade inteira. Essa é a lição profunda que precisamos aprender com a natureza. A forma de sustentar a vida é construir e manter a comunidade.

Quando ensinamos isso em nossas escolas, é importante que as crianças não apenas compreendam a ecologia, mas também a vivenciem na natureza – num jardim da escola, numa praia, no leito de um rio – e que elas também vivenciem a comunidade enquanto se tornam alfabetizadas ecologicamente. Do contrário, elas poderiam sair da escola e serem ecologistas teóricos de primeira categoria, mas se importarem

muito pouco com a natureza, com a Terra. Em nossas escolas de ecoalfabetização, queremos criar experiências que levem a um relacionamento emocional com o mundo natural.

A comunidade é essencial para a compreensão da sustentabilidade, e é também essencial para o ensino da ecologia da maneira multidisciplinar necessária. Nas escolas, várias disciplinas precisam ser integradas para criar um currículo ecologicamente orientado. Evidentemente, isso só será possível se professores de diferentes disciplinas colaborarem, e se a administração da escola tornar essa colaboração possível. Em outras palavras, os relacionamentos conceituais entre as várias disciplinas apenas podem ser explícitos se houver relacionamentos humanos correspondentes entre os professores e os administradores.

Vinte anos de trabalho nos convenceram de que a educação para a vida sustentável pode ser melhor praticada se toda a escola for transformada numa comunidade de aprendizado. Nessa comunidade de aprendizado, professores, alunos, administradores e pais estão todos interligados numa rede de relacionamentos, trabalhando juntos para facilitar o aprendizado. O ensino não flui de cima para baixo, mas há uma troca cíclica de conhecimento. O foco está no aprendizado, e todos no sistema são ao mesmo tempo professores e aprendizes.

A educação para uma vida sustentável é uma iniciativa que transcende todas as nossas diferenças de raça, cultura ou classe social. A Terra é o nosso lar comum, e criar um mundo sustentável para nossos filhos e para as gerações futuras é nossa tarefa em comum. #

A resposta de Howard Gardner

Howard Gardner é um pesquisador de Harvard conhecido mundialmente por causa da sua teoria das inteligências múltiplas, que afirma a existência de uma série de inteligências no ser humano (lógico-matemática, linguística, musical, espacial, entre outras) e reforça a importância da pluralidade de maneiras de ensino e aprendizagem.

Até vocês me escreverem, eu havia me esquecido completamente que, em 1993, pensei em algumas previsões sobre o estado da teoria e prática das inteligências múltiplas (*Multiple Intelligences*, abreviada em inglês como MI) para 2013. Minha maior surpresa é que em 2013 ainda haja interesse na teoria das IM em todo o mundo. Na verdade, no final deste ano, lançarei um site chamado MI-OASIS - <http://multipleintelligencesoasis.org>. Nesse site, apresentarei vários aspectos da teoria, incluindo interessantes e controversas aplicações das ideias principais.

Olhando em retrospecto para as minhas previsões de 30 anos atrás, preciso concordar que houve tremendos progressos nas áreas de neurociência e genética. Em geral, as descobertas oferecem muito mais detalhes sobre a natureza e as conexões entre as diferentes inteligências, mas não desafiam as suposições básicas da teoria. Ainda assim, se eu fosse reescrever *Estruturas da mente*, lançado em 1983, recorreria a um imenso acervo de descobertas que não haviam sido feitas até o começo dos anos 1990.

Desde o princípio da década de 90, eu acrescentei uma inteligência, a inteligência naturalista, e especulei sobre a existência de outras duas: a inteligência existencial, que seria a inteligência dos grandes questionamentos; e a inteligência pedagógica, que é a utilizada no ensino. Não realizei pesquisas para estabelecer a validade dessas inteligências, mas continuo a discutí-las informalmente – e convido outros a fazerem o mesmo.

Em 1993, o uso educacional da teoria das IM estava ainda engatinhando. Isso não é mais verdade. Na realidade, em 2009, Jie-Qi Chen, Seana Moran e eu publicamos *Inteligências múltiplas* ao redor do mun-

do. Nesse livro, 42 autores de 15 países espalhados pelos cinco continentes descreveram suas práticas preferidas inspiradas na teoria das IM. E mesmo nos quatro anos que se passaram desde sua publicação, já fiquei sabendo de muitas outras experiências realizadas em diversos países do mundo. Espero apresentar algumas delas no novo site. Vale também ressaltar que a Escola New City, em St. Louis, nos Estados Unidos, apresentou ideias de IM, e a Comunidade Key Learning, de Indianápolis, está rumo ao 30º ano.

Eu não poderia ter previsto as possibilidades abertas pelas novas mídias digitais para a educação das IM. Em 1993, a rede mundial de computadores estava apenas começando, smartphones ainda não haviam sido concebidos, e sites e aplicativos tão amplamente utilizados hoje – como Facebook, Twitter, Tumblr etc. – sequer eram imaginados. Na realidade, Mark Zuckerberg tinha 10 anos de idade! As novas mídias digitais abriram uma cornucópia de possibilidades educacionais para as duas mais importantes implicações da teoria de IM: a individuação (entrega de conhecimento a indivíduos por meios em que eles podem apreendê-lo melhor, permitindo que eles demonstrem o que aprenderam do modo mais confortável para eles) e a pluralização (a decisão de quais conhecimentos e habilidades são mais importantes e a distribuição desse conteúdo de múltiplas formas, aproveitando e nutrindo as inteligências múltiplas). No futuro site, apresentarei impressionantes intervenções educacionais de IM como o Scratch¹ e o SmallLab.

Por fim, e mais importante, em 1993 eu não poderia ter previsto a forma como eu passaria os 20 anos seguintes fazendo minha própria pesquisa. Por acaso, 1993 foi o ano em que fiquei sabendo do uso mais assustador das minhas ideias – uma descrição de grupos raciais e étnicos em termos de quais inteligências eles possuíam e quais lhes faltavam. Fiquei horrorizado com esse desenvolvimento inesperado e prejudicial. Assim, em 1994-95, quando passei um ano fazendo pesquisas com Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon, nós nos preparamos

1 Scratch é uma linguagem de programação educativa e uma ferramenta multimídia de jogos simples, visualizações de experimentos em distintas matérias, como ciências e matemática, entre outras funções.

para embarcar num novo projeto. Denominado originalmente de projeto Criatividade Humana, essa iniciativa surgiu em parte como resultado da minha própria conclusão de que eu precisava assumir a responsabilidade pelo mau uso das minhas ideias. E se alguém havia tentado usar a teoria de IM para caracterizar diferentes grupos raciais e étnicos, eu precisava estar preparado para denunciar esse uso publicamente.

Desde 1994-95, meus colegas e eu estamos trabalhando numa questão difícil e importante: como alguém pode realizar bom trabalho durante um período em que as coisas estão mudando tão rapidamente? Nossa noção de tempo e espaço está sendo radicalmente alterada pela tecnologia, forças de mercado são muito poderosas – e talvez, de maneira singular, não existam meios para contrapor essas poderosas forças de mercado. Os resultados do nosso trabalho podem ser conferidos em dez livros e dezenas de artigos. Além dos escritos, temos agora a iniciativa de vários programas e a criação de diversos produtos que ajudam a iniciar e a manter o bom trabalho. Eles podem ser seguidos pelo nosso site <http://thegoodproject.org>.

Assim têm sido a teoria e a prática das IM nos 20 anos desde que fiz algumas previsões. Vocês me perguntaram sobre minhas previsões para os próximos 30 anos. Se por acaso eu sobreviver, estarei com 100 anos! Meu histórico de prognósticos não foi bom para que tente antecipar os acontecimentos de 2043. Mas expressarei minha esperança de que as ideias da teoria das inteligências múltiplas perdurem – seja sob esse rótulo ou não, não me importa – e que as pessoas do mundo todo estejam utilizando suas inteligências, individual e colaborativamente, para ajudar a conquistar o bem comum. #

Educar para a paz¹

Lia Diskin é escritora e articuladora de redes da cultura de paz. Nascida na Argentina, fugiu da ditadura no seu país e, no Brasil, fundou a Associação Palas Athena, um espaço de aprendizagem que realiza programas culturais e socioeducativos. É também conferencista e coordenadora do Comitê da Cultura de Paz, um programa da Unesco.

De onde emerge a expressão “educação para a paz”? De onde emerge o propósito de fazer da paz a raiz e o sentido de qualquer projeto pedagógico e proposta educativa? Esse movimento começa com a italiana Maria Montessori (1870-1952), que não era educadora, mas uma das primeiras médicas da história recente da nossa humanidade. Ela é quem promoveu, no movimento da Escola Nova, a necessidade de não se estudar apenas a história do próprio país, mas sim a história da humanidade – pois não há história de país ou cultura que não tenha se nutrido de outros países e culturas; não há cultura que tenha nascido como fruto apenas de si mesma.

Outro ponto importante é a fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1945, que nasce da urgência de colocar um ponto-final numa situação dramática. Por favor, não esqueçamos que o século 20, o mais violento de toda a história da humanidade, presenciou duas guerras mundiais que não se deram entre culturas diferentes, nem entre etnias diferentes, nem entre crenças diferentes. As duas guerras mundiais aconteceram em uma Europa culta, entre irmãos, nascidos nos berços do Oriente Médio e de Atenas. Isso terminou colocando em pane a própria consciência da humanidade. O que estamos fazendo? A toque de caixa criaram-se as Nações Unidas, assim como a toque de caixa criou-se a Unesco para educar para a paz. No preâmbulo da constituição da Unesco, está o compromis-

1 Este ensaio foi escrito com base em uma palestra realizada no Núcleo de Estudos do Futuro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no dia 28 de agosto de 2013.

so com a paz: “Se a guerra nasce na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz”.

As guerras nascem nas mentes dos homens. As guerras não chegam num ar rarefeito que vem das galáxias, nem num vapor que vem do húmus da Terra. O maior empenho e o maior esforço devem ser dedicados a educar, e a educar de maneira comprometida, de modo amigável, não hostil, não ofensor – um modo fraterno; este, aliás, é um passo ainda maior.

A educação tem por missão oferecer os nutrientes necessários para potencializar as habilidades e talentos naturais das gerações mais novas e, igualmente, ajudá-las a canalizar as energias agressivas, autocentradas e imaturas que acompanham o desenvolvimento.

Se por um lado é preciso contatar a realidade, por outro é indispensável viabilizar uma identidade, um cenário de pertencimento e reconhecimento que sustente a autoestima, a autonomia e a sede de futuro.

Ressalto alguns focos de reflexão dentro da educação para a paz:

- › Redefinição de valores: necessariamente teremos que repensar valores, partindo da matriz de que o conhecimento não é uma propriedade ou um objeto de honraria, mas um senso de responsabilidade. Quanto maior conhecimento eu tenho, maior deve ser minha responsabilidade em possibilitar sua circulação.
- › Legitimar o conflito: até muito pouco tempo atrás, as pessoas consideravam o conflito como algo demeritório. Entendia-se que uma família, uma escola ou uma empresa com conflitos era mal gerida e mal organizada – o que é, obviamente, fruto de uma mentalidade patriarcal, de uma hierarquia instituída pela incontestabilidade da ordem. Hoje, entendemos que a democracia e a horizontalização dos atores necessariamente faz emergir conflitos, interesses divergentes, necessidades distintas. O conflito se caracteriza exatamente quando essa emergência, natural e necessária nos contextos democráticos tem a chance e legitimidade de se externar e se expressar. Onde inexistem conflitos? Nos sistemas totalitários. Nestes, os conflitos sequer conseguem emergir, são abafados imediatamente pela pressão, controle e dominação que se exercem de cima para baixo.

Nós temos que legitimar o conflito, não temê-lo. Quando vou para uma escola e ouço de um diretor ou conselheiro pedagógico a frase “Aqui não temos conflitos”, já começo a suar frio, e me vem uma grande preocupação. Se não existem conflitos, podem ter certeza de que existe alguém muito controlador, ceifador de vontades, competências, habilidades e talentos dos outros. Os conflitos são sinal de um relacionamento democrático.

- Jogos e dinâmicas grupais interativos: é mais fácil estimular a compreensão e a internalização de fatores de convívio utilizando dinâmicas do que apenas conceitos. Se estivéssemos em outro cenário, poderíamos entrar em contato com tudo isso que acabo de dizer a partir de, por exemplo, jogos cooperativos ou círculos reflexivos.
- Compromisso com os direitos humanos e a sustentabilidade social e ambiental: a questão da sustentabilidade segue em condições extremamente lentas no cenário mundial. Mesmo tendo o conhecimento, não conseguimos passar para a ação. Isto, logicamente, compromete a dignidade da humanidade como um todo. Ocorreu, recentemente, um incêndio em um prédio de costureiros e costureiras em Bangladesh. Morreram mais de mil funcionários. As roupas que eles costuravam eram depois vendidas nos EUA e na Europa, por grifes renomadas. Quando aconteceu essa tragédia, notou-se o fato de que os operários ganhavam, por dia, 1,62 dólar. Por dia! Descobriu-se também que cerca de 70 deputados estavam envolvidos em empreendimentos comerciais com mão de obra barata. Iniciou-se um movimento em vários países: o que fazer pelos funcionários de Bangladesh? Enquanto uns buscavam algum tipo de reparação, o movimento sindical de costureiros e costureiras do país declarou algo como: “Por favor, não façam nada. Porque se tiram esses trabalhos aqui de Bangladesh, sequer teremos o 1,62 dólar por dia”. Alguma coisa está muito errada. Esses operários têm consciência de que estão sendo explorados para beneficiar ricos empreendimentos. Não obstante, eles preferem essa condição a não ter nada. Visto que algo muito errado está acontecendo, precisaremos nos dedicar com muito afinco para reparar a sustentabilidade social.

- › Desenvolver a capacidade de enxergar com clareza: nosso cérebro é seletivo com relação à realidade. Em determinadas situações, não enxergo a realidade, mas sim aquilo que atende minhas necessidades e interesses.

Até aqui temos algumas linhas de reflexão, apenas alguns focos entre diversos outros que poderiam ser explorados. Quero terminar com Walter Benjamin (1892-1940). Quando ele, de maneira muito esperançosa e promissora, nos diz: “Cada época não somente sonha a seguinte, mas ao sonhá-la a faz despertar”. Se nós, como época, como geração, pudermos sonhar uma educação para a paz, na qual o potencial de cada um dos humanos possa de fato externar-se sem ser tolhido por condições hostis – o próprio filósofo francês Jean-Marie Muller (1939-) nos diz: a matéria-prima da atualidade é a violência, nós fazemos da violência o quadro não só das conversas, mas também dos entretenimentos -; se pudermos reverter isso e participar do despertar, nosso empenho e nossos anseios serão justificados. #

Desembarque

Ao final da jornada, um momento para refletir sobre nossos aprendizados, para que cada membro do coletivo compartilhe experiências e sonhos.

Reflexões de Eduardo Shimahara

Como você entrou e saiu da jornada?

Quando comecei a imaginar escrever um livro junto com amigos visitando escolas pelo mundo, julgava que a experiência em si seria muito enriquecedora e que, sem dúvidas, identificaríamos novidades no percurso. Descobri ao longo da jornada como o tema é amplo e praticamente infinito. Agora, prestes a lançar o livro que conta um pouco do que vivemos, me vejo pensando que jamais pude imaginar que pessoas como Fritjof Capra e José Pacheco pudessem se envolver no projeto deste livro escrevendo partes dele. Entrei nesta jornada motivado a buscar modelos diferentes do convencional. E saio dela, determinado a buscar modelos diferentes do tradicional. A grande diferença é que pude ver, sentir, ouvir e visitar pessoalmente algumas das mais fantásticas iniciativas do mundo, que antes só conhecia por meio de sites, palestras e conversas.

Qual é o propósito da educação?

Nós nos educamos a cada instante de nossas vidas. Seja conversando com nossos pais e amigos, seja lendo um livro. Educação é um processo de transformação, de crescimento interior, no qual descobrimos o mundo que nos cerca e o mundo nos descobre também. Educação é troca. Educação, para mim, é um processo subjetivo, vivido no momento em que cada um se percebe aprendendo alguma coisa nova.

A educação convencional, no entanto, está focada em transformar ou deformar pessoas para que elas se encaixem no mercado, um processo com pouca ou nenhuma liberdade de escolha. E não digo que isso não funcione. Funciona. Mas, a que custo? Funciona para quem? O maior objetivo da educação é tornar cada um de nós uma melhor versão de nós mesmos, sem tentar ser ou querer ser igual a ninguém. A melhor educação é aquela que incentiva a autonomia do pensamento individual.

O que descobriu sobre inovação?

Da mesma forma que educar é algo que vem de dentro, a percepção de inovação também é algo subjetivo. Cada um de nós percebe inovação naquilo que não está no seu cotidiano, naquilo que é diferente, naqui-

lo que nunca viu ou ouviu falar. A palavra é derivada do termo latino *innovatio*, e se refere a uma ideia, método ou objeto que é criado e que pouco se parece com padrões anteriores. Penso que inovar não tem necessariamente uma ligação com escalabilidade. Nem todas as escolas ou métodos que vi são replicáveis fora de seus contextos.

Quais foram seus aprendizados?

Acredito que muitos que estão lendo este livro já conheçam métodos de construção coletiva ou desconstrução, como é o caso de algumas metodologias que já fazem parte de várias propostas educacionais. World Cafe, Open Space e Appreciative Inquiry, por exemplo, são comuns entre as escolas inovadoras. Mas ainda estão muito longe da grande maioria dos espaços de aprendizagem convencionais. Eu já conhecia e praticava esses métodos e não foi novidade encontrá-los por ali. Afinal, o estímulo à autonomia passa pela discussão entre pares e pela coragem de oferecer algo como a metodologia de Open Space de Harrison Owen.

Além disso, me tocaram muito as camadas de aprendizado que eu achava que estavam esquecidas e foram revisitadas no Schumacher College, no YIP, no Sustainability Institute e mesmo na Green School, em níveis sinestésico, emocional, racional e espiritual valorizados simultaneamente.

Mais do que métodos, estas escolas me trouxeram a esperança de que estamos religando o que nosso sistema convencional separou. A transdisciplinaridade volta à tona. E, aliás, simplesmente não existe, na minha opinião, melhor forma de se aprender a conviver em um mundo cada vez mais complexo se não aprendermos na transdisciplinaridade.

Qual é seu sonho de educação?

Não acredito que o sistema convencional (colégios, faculdades, universidades, com currículos unidisciplinares e fragmentados) vão desaparecer. Muito pelo contrário. Uma vez assisti ao discurso de posse de um jovem reitor brasileiro que assumia o cargo numa prestigiada universidade de Minas Gerais. Na sua eloquente fala, ele dizia que alguns “incautos” falavam sobre o fim das universidades enquanto ele dizia que as universidades estavam cada vez mais pujantes. Bem, não entrarei

aqui em polêmicas sobre dados de evasão escolar pelo mundo, mas trago uma visão que me diz que o futuro terá, acima de tudo, mais opções. A criatividade, o design, vêm com força total e a expressão inovadora de cada um vai buscar se encontrar nos mais diferentes espaços. Carreiras mais tradicionais como engenharia, medicina e direito terão seu lugar nas universidades, mas outras carreiras podem encontrar outros caminhos; e outros caminhos, por sua vez, construirão novas carreiras.

Sonho uma educação que faça as pessoas mais felizes consigo mesmas. Uma pergunta que sempre faço para minha filha quando vou buscá-la na escola (uma escola Waldorf na Cidade do Cabo, na África do Sul, onde moramos atualmente) é se o seu dia foi feliz. Se me responde que não, procuro conversar com ela para entender os motivos, que podem ser diversos: uma pequena discussão com uma amiga, um dia inteiro dentro da sala de aula com chuva lá fora etc. Mas a grande maioria das vezes ela está feliz, e isso é o que importa para mim. #

Reflexões de Carla Mayumi

Como você entrou e saiu da jornada?

Minha jornada começou há alguns anos quando meu filho, então com 15 anos, acordou numa manhã cinza de outono e disse que não queria mais ir para a escola. Lembro como se fosse hoje o que senti naquele momento: uma grande dúvida sobre o que responder. Alguns meses depois nasceu minha segunda filha. Me vi então, de um lado, como a mãe de um adolescente desmotivado com a educação que estava recebendo; de outro, a recente mãe de uma criança começando a ser educada para o mundo. Foi nessa época que decidi enfrentar o assunto educação de frente, para não experimentar mais a impotência que senti na fatídica manhã de outono. O tema tinha virado uma premência, algo que demandava a minha atitude como mãe. Não podia mais ser levada pelo sistema, nem escolher para minha filha uma escola que fosse “boa” sem que eu de fato entendesse o que pode ser uma boa escola.

Essa vontade de encarar o problema foi o que me motivou a fazer parte do Educ-ação. Entrei como uma mãe querendo fazer algo melhor do que tinha feito até então para os meus filhos. O que aconteceu durante o processo foi além do que eu poderia esperar. Entrei – com André, Shima e Cami – com o propósito de inspirar outras pessoas, talvez subestimando a possibilidade de eu mesma ainda me inspirar. Vivi com muita intensidade o poder da jornada, o durante, o caminho. Aprendi coisas que não imaginava, como lançar uma campanha numa plataforma de financiamento coletivo. Aprendi que viajar com um propósito e um tema te dá a chance de entrevistar pessoas e ir a fundo numa exploração cheia de significados.

Quando me perguntaram se, como mãe, eu me via usando algo do que tinha aprendido nas duas viagens, percebi quanta coisa já estava colocando em prática. Diminuí o número de vezes em que uso as palavras certo e errado para minha filha, agora com 4 anos. Dou tempo para que ela apresente soluções a questões cujas respostas sairiam da minha boca de forma automática. Busco levá-la a se conhecer melhor. Fico tranquila em aceitar que meu filho escolha não entrar em uma faculdade só porque é o que geralmente se faz quando se tem 18 anos. Aprendi que

desperdiçava muitos momentos de interação com meus filhos em que poderia trocar conhecimentos com eles.

Mais que tudo, saio estimulada a seguir caminhando.

Qual é o propósito da educação?

Vivi dois momentos de grande emoção nas conversas que tive na Índia e na Indonésia. Um deles foi quando a Leslie Medema, coordenadora na Green School, ao final da entrevista, respondeu a esta exata questão: qual é o propósito da educação? Ela listou uma série de perguntas que faria a um jovem cujas respostas ele deveria saber depois de passar por uma escola. Algumas interrogações mais filosóficas, outras nem tanto. “Você sabe se preparar para uma entrevista de emprego?”, seguida por algo como “Você entende que é responsável pelas decisões que toma a cada dia?”. Fui muito impactada por essa resposta cheia de perguntas. Passei a ampliar minha ideia sobre o porquê de uma escola, entendi que é papel da educação formar pessoas para o mundo como ele é hoje, na contemporaneidade. Junto com isso fui tocada pelo pensamento de Fritjof Capra, da importância de estimularmos nas crianças pensamentos e, conseqüentemente, ações que mantenham a sustentabilidade da nossa sociedade. Saio desta jornada acreditando que a linha que divide até onde vai cada um – pais, escola, comunidade – deve ser muito mais tênue do que é hoje, menos compartimentada.

O que descobriu sobre inovação?

A quebra de paradigmas é um ato de coragem. Requer uma liderança – mesmo que coletiva – e a disposição para construir em cima de percalços e aprender com o erro. Sem abertura à experimentação e ao erro, não tem como haver inovação. O risco faz parte dela, e a coragem está justamente em arregaçar as mangas e tomar decisões em cima do que o cotidiano vai apresentando. Vejo isso como um processo muito fenomenológico: a reflexão a partir do que se mostra e daquilo que se manifesta.

Nas escolas que estão tentando fazer algo diferente, os erros são vistos como passos necessários. É como se pais e alunos entendessem que a escola está tentando com empenho e deve ser perdoada por tudo que

não deu certo até ali. Sinto que o momento é de experimentação – em vez de olhar para trás, cabeças novas estão usando criatividade para reinventar os modelos.

Quais foram seus aprendizados?

Antes de mencionar práticas que me encantaram, preciso compartilhar uma descoberta formidável: perceber que existem muitas microrrevoluções acontecendo no campo da educação. A quantidade de pessoas interessadas e protagonizando ações é enorme. Não tenho dúvidas de que estamos vivendo uma revolução silenciosa, que vai começar a tomar mais forma muito em breve.

Entrando no tema de práticas que me marcaram, posso falar com mais propriedade das duas escolas que visitei: a Green School e a Riverside School. Sou uma pessoa essencialmente visual e tive a sorte de vivenciar dois tipos diferentes de ambientes que são configurados para deixar o conhecimento e o aprendizado explícitos. Durante o projeto li um livro chamado *The Third Teacher*, que fala sobre a forma como o design do espaço físico e dos ambientes contribui para a construção e materialização do conhecimento. Algo simples, como um mural do lado de fora da sala de aula, pode ter um poder catalisador muito grande. Percebi isso na Riverside: os alunos de outras turmas gostam de saber o que os demais estão estudando. Isso cria um processo de empatia entre as diferentes idades e pode levar a interações enriquecedoras. “Emoldurar” o próprio conhecimento cria um valor compartilhado, maior do que mantê-lo fechado dentro dos cadernos. Os próprios alunos ficam orgulhosos daquilo que estão estudando e ainda aprendem a criar uma narrativa e colocar a mão na massa para produzir um mural.

Gostei muito da simplicidade de pequenas coisas, como uma hora por semana onde se encontram em uma atividade coletiva. A aula que assisti foi com a turma mais jovem ensinando a turma dos mais velhos a fazer pulseiras de miçangas; todos se divertiam. Assisti a uma criança de 6 anos dar uma palestra com noções de contação de histórias e vi seu caderninho com anotações do plano de aula com as reflexões sobre o que tinha dado errado na aula anterior. Adorei quando um professor da Green School usou imagens nonsense e engraçadas do site 9gag.com

para ensinar pontuação, criando uma identificação dos alunos com uma linguagem à qual eles estão acostumados, que é a linguagem dos memes da internet. Assim, pequenas ações, as chamadas microrrevoluções, estão transformando sutilmente estruturas e modelos de aprendizagem.

Qual é seu sonho de educação?

Meu sonho se divide nas faixas etárias dos meus filhos, portanto tenho um sonho para crianças pequenas e um sonho para crianças grandes. O primeiro envolve escolas. Acredito que elas vão existir por um bom tempo. Então acho que é imprescindível questionarmos o modelo que temos e que já não entrega o que precisamos no mundo como ele é hoje. Sonho com escolas que se conectem com demandas reais dos alunos dentro de cada realidade e contexto. Que considerem também as diferentes necessidades de cada criança, desenvolvendo seus potenciais, sejam ele intelectuais ou não. Que ensinem a consertar motocicletas, que ensinem sobre a geração de renda para pessoas de baixa renda, que ensinem como fazer pequenas hortas para quem mora em grandes cidades. Imagino um futuro no qual alunos, pais e escola terão um diálogo verdadeiro – onde todos se interessem pelo que está sendo construído no ambiente da escola e fora dele. Meu sonho é que crianças aprendam a pensar de forma crítica e reflexiva e que aprendam a aprender.

Meu segundo sonho diz respeito aos jovens adolescentes. A pessoas de 17, 18 anos que hoje têm que encarar uma grande decisão na vida num momento do desenvolvimento em que escolher é muito difícil. Quero que minha filha encontre um cenário, daqui a alguns anos, onde ela possa decidir não decidir, que ela encontre mais que uma opção para seguir em frente rumo ao mundo adulto. Que possa experimentar, escolher um caminho que talvez seja o que ela acredita, sem ter que apertar um botão automático que diga “universidade”. Se assim for, que ela e muitos jovens encontrem diferentes formas de desenhar seu caminho no mundo como cidadãos. #

Reflexões de Camila Piza

Como você entrou e saiu da jornada?

Entrei nesta jornada com inquietações que se iniciaram em 2010, depois que fui ao TEDx Amazônia. Embarquei com vontade de descobrir coisas novas, participar de um projeto em que promovesse alguma transformação significativa em minha vida e na vida de outras pessoas. Parece que, desde o início, recebi um chamado: como um momento para eu me entender além de minha zona de conforto. Esta jornada, para mim, foi um convite, parecido com aquele que muitas das escolas nos fizeram, de sair da teoria e vivenciar a escola da vida na prática. Entrei como aluna e pesquisadora curiosa, saí com a mochila preenchida por um novo universo em expansão e a ser explorado.

Sabe quando você se dá conta de que aquela roupa que sempre te serviu não cabe mais? Ou que aquela frase que você sempre repetiu já não te representa mais? Sinto que nestes quase dois anos de jornada, vivenciei questionamentos que ainda estão se revelando e que ainda estou pondo em prática.

Me deparei diversas vezes com o “não saber”, além de estigmas e preconceitos aprendidos na época em que estudei. A primeira grande reflexão veio no próprio North Star: mas se esses adolescentes não estivessem na escola, onde então estariam? Vi que eles poderiam aprender na praça, andando de bicicleta, construindo engenhocas, lendo um livro, em uma atividade comunitária, com outro colega. Independente do onde e sem juízo de valor, confirmei que a educação transcende muros e formatos, e mostra-se ampla, dinâmica e possível para aqueles com vontade de aprender.

Sinto ainda mais respeito e admiração por todos aqueles professores, pais, gestores e estudantes que estão à frente de movimentos de transformação. Me dou conta que toda mudança exige esforço e energia. Mas saio otimista, com exemplos e ferramentas na bolsa de mão que confirmam que se queremos mesmo mudar o mundo, precisamos compartilhar nossos sonhos e então, arregañar as mangas para concretizá-los.

Qual é o propósito da educação?

Assim que embarquei nesta jornada, fui convidada a repensar o propósito da educação. E se a escola fosse opcional? Quem é responsável pela nossa jornada de educação? Qual é o papel do professor e do aprendiz? Para uns, essas reflexões já são antigas. Para outros, pensar sobre isso jamais compôs a pauta cotidiana. Penso que parte do propósito da educação é possibilitar que as pessoas se desenvolvam como seres singulares, providos de capacidade crítica e autonomia para navegar pela vida. Na jornada, vi o quanto a educação é um universo muito maior do que a escola, universidade ou mercado profissional. É um caminho que abarca e permeia cada uma das nossas experiências. Para mim, o objetivo da educação é munir pessoas com ferramentas para navegar pela vida. Me questiono se este meu propósito não é um pouco utópico, ou se não estou filosofando demais. Mas tendo a achar que, muitas vezes, uma conversa informal de um professor com um aluno ou uma experiência inesperada no percurso do ônibus podem representar um ensinamento muito maior do que uma aula teórica em que somos obrigados a aprender.

O que descobriu sobre inovação?

Descobri que inovação tem menos a ver com infraestrutura e tecnologias digitais do que com questionar o *status quo*, revisar o papel dos recursos humanos e incentivar as tecnologias emocionais dos espaços de aprendizagem. Inovação, na esfera da educação, está relacionada à coragem de romper com formatos conhecidos para fazer diferente, reconhecendo que nem sempre o que é uma solução inovadora para uma escola ou cultura será replicável em outra. Trata-se de usar a criatividade e a brincadeira como técnicas de aprendizagem, como vimos no Quest to Learn e na Riverside. É ensinar o que são empreendedorismo, sustentabilidade e plano de vida, propondo exercícios e vivências que possibilitem a realização e a prototipagem, como vimos na Team Academy. Significa entender que a aprendizagem vai além da sala de aula convencional, como vimos na Amorim Lima, CPCD e North Star. Me dei conta que inovação na esfera da educação não necessariamente está atrelada à novidade ou ao ineditismo, mas a uma educação mais humana, que leva em conta aspectos relevantes da cultura local e particulares de cada indivíduo.

Quais foram seus aprendizados?

Aprendi que a escola é um organismo vivo em eterna transformação, que tem as pessoas como seu maior capital. Me dei conta de que os espaços inovadores ousam contemplar o erro como uma importante parte do processo, que permite uma aprendizagem mais dinâmica, pautada em experiências práticas e próximas do cotidiano. Aprendi que inovação é repensar os papéis de professor e aluno. É compreender que todo mundo tem o que aprender e ensinar. Vi uma educação transbordando dos muros das escolas e espaços abertos para um diálogo com os pais e a comunidade do entorno. Vi pais se envolvendo para resolver alguns desafios das escolas, pessoas da comunidade se oferecendo para ensinar atividades de diversas naturezas. Me deparei com crianças e adolescentes com brilho nos olhos e com vontade de aprender.

Qual é seu sonho de educação?

Sonho com uma educação que faça sentido e crie significados consistentes com o desenvolvimento das pessoas. Espero encontrar espaços que promovam mais integração de pensamentos plurais e menos caminhos impostos. Torço para que a escola seja vista como uma zona de intercâmbio. Desejo muito que os espaços de aprendizagem sejam diversos o suficiente para atenderem às múltiplas inteligências e pluralidades humanas. Espero que a educação seja mais transversal à nossa vida, como um exercício possível em vários ambientes. Gostaria de ver os pensadores e gestores menos preocupados com evasão escolar e mais atentos a criar experiências atraentes e engajadoras para jovens inquietos.

Você já parou para pensar que a transformação na educação começa com pequenos atos? Sonho, em um futuro próximo, encontrar espaços férteis e inspiradores, que promovam trocas, tragam novos conhecimentos e principalmente, aproximem cada um de sua verdade interior. #

Reflexões de André Gravatá

Como você entrou e saiu da jornada?

Entrei como um curioso pelo tema da educação, saí como um educador habitado por sonhos. Na época em que embarquei na ideia de realizar essa jornada ao redor do mundo, no início de janeiro de 2012, estava organizando um projeto em escolas públicas que mobilizava alunos na criação de vídeos com temas propostos por eles mesmos. Um projeto que me impactou bastante – uma das turmas de alunos participantes, de uma escola na periferia, não só criou um vídeo encantador sobre o tema da sexualidade como também organizou uma sessão de cinema na escola, com direito à pipoca feita pelas merendeiras e sacos pretos de lixo nas janelas para tampar a luz. Esses alunos me lembraram da minha época em escolas públicas – passei por seis instituições diferentes ao longo da vida. Não percebia que a precariedade que encontrava na escola podia ser transformada com minha ação – não me dava conta de que eu podia, por exemplo, dialogar com o professor que dizia para mim e meus amigos: “No futuro ainda vou ver vocês estampando as páginas policiais!”. Na minha época de estudante, não percebia o potencial positivo da educação ainda inexplorado na minha realidade local, mas sentia, em contraponto, que algo está errado quando você passa a frequentar todos os dias um lugar aonde você não gostaria de ir nem uma única vez. Enfim, foi com essa bagagem toda que entrei na jornada pelas escolas. Visitei espaços de aprendizagem em seis países diferentes, incluindo o Brasil, e voltei com a certeza de que agora também sou educador; e o sonho de no futuro criar um espaço de aprendizagem que represente um encontro significativo entre educação e arte, que ofereça experiências para estimular as pessoas a cavar espaços férteis nelas mesmas e no mundo, veredas pelas quais possam passar e atualizar sua forma de ver a realidade. E, vale ressaltar, afirmar que hoje sou um educador é também frisar que todos somos educadores à medida que concebemos a aprendizagem como um processo contínuo e interdependente. Um aprendizado com raiz no CPCD, em Minas Gerais. Lá, todo mundo é educador – desde a merendeira até a própria criança. “Professor é aquele que ensina, educador é aquele que aprende”, disse Tião na nossa conversa em Minas. E

aprender não quer dizer apenas entender conteúdos, mas sim escutar a si mesmo e ao outro com atenção, sem imposições, com abertura à troca.

Qual é o propósito da educação?

Visito muitas escolas públicas, e um dia encontrei uma garota de uns 10 anos que me surpreendeu. Logo de início ela se aproximou de mim, com o rosto bem perto do meu, olhou no fundo do meu olho e disse: “Tio, você tem a cabeça muito grande. A partir de agora vou te chamar de Cabeça”. O tom de sarcasmo na sua voz me fez rir. Conversamos um pouco sobre o dia a dia na escola e, depois de ouvir reclamações, perguntei: “O que você faria se fosse a diretora da escola?”. Ela me disse, sem titubear, com uma precisão cirúrgica nas palavras: “Explodiria a escola e construiria um shopping no lugar”. A frase da garota me desequilibrou. Só não caí da cadeira onde estava porque firmei o pé no chão. A conversa com a jovem esfregou no meu rosto o propósito da educação, um propósito que aquela escola não estava cumprindo. E qual é esse propósito? Nutrir as pessoas, estimular o resgate dos sonhos, a percepção das inteligências em potencial e do senso crítico. A educação existe para que as pessoas se descubram singulares. Sem nutrir o olhar das pessoas, a escola deixa de cumprir sua essência e passa a sabotar as vidas que por ela passam. E as vidas sabotadas por vezes sentem vontade de sabotar os espaços que as sabotam – o que passa pela cabeça de uma garotinha que quer destruir sua própria escola? Costumo mencionar uma estatística fictícia, que eu mesmo inventei e está impregnada de realidade: em quase 100% dos casos de alunos que abandonam a escola, a escola e a sociedade abandonaram antes o aluno.

O que descobriu sobre inovação?

Antes de um bebê vir ao mundo, uma bolsa d’água estoura, e não é um acontecimento qualquer, pois esta é a bolsa que envolve o bebê no útero, com a função de protegê-lo – ou seja, antes de uma pessoa nascer, estoura o que a protegia. Quando nasce, o bebê chora. Em resumo, sinto que com a inovação o processo é bastante parecido. Uma bolsa de proteção estoura quando se experimenta a entrada em um mundo novo, e pode ser até que se chore em algum(ns) momento(s) desse processo.

A inovação em educação demanda não apenas observar o contexto, valorizar o aluno e, claro, cada uma das pessoas envolvidas, mas também aceitar os riscos atrelados à mudança. A mudança não é indolor, simples e rápida. Mudanças genuínas exigem maturação, demandam que as pessoas sustentem a vontade de mudar por bastante tempo. Uma escola tradicional, baseada em avaliações, punições, fragmentação de matérias etc. só vai mudar à medida que certas pessoas dentro dela aceitarem correr os riscos de recriar o presente. Os riscos e os embates que surgem são essenciais para que o processo seja construído coletivamente, para que não seja uma imposição de baixo para cima, não apropriada pelas pessoas. Na Politeia, por exemplo, uma escola que visitamos em São Paulo, uma educadora nos contou que nem todos os pais se acostumam rapidamente com a substituição, no que se refere à resolução de problemas, da punição pelo diálogo – o que você faria ao saber que quem atingiu o seu filho no rosto entrará em um processo de diálogo para o reconhecimento do próprio erro? Na minha visão, enfrentar as dificuldades de frente é o maior desafio daqueles que querem inovar.

Quais foram seus aprendizados?

Se eu fosse resumir em uma ideia o maior aprendizado da jornada, eu diria: a educação se transformará radicalmente quando as pessoas realmente entenderem que não se aprende apenas na escola, mas em qualquer lugar; quando as cidades se tornarem cidades educadoras, quando as crianças puderem aproveitar mais a rua, o parque, o supermercado e quaisquer outros espaços para aprender. As conversas com alunos, educadores e pais me mostraram que as escolas mais inspiradoras são mais do que escolas. São pontos que conectam uma rede de outros pontos, espaços com uma miscelânea de estímulos onde as pessoas aprendem a aprender onde quer que estejam. Isso me lembra uma frase de autoria incerta, mas comumente atribuída ao poeta irlandês William Butler Yeats: “Educação não é encher baldes, é acender fogueiras”. Acender fogueiras pelo corpo e pela cidade inteira, focos de incêndio de curiosidade. Como aluno, desenvolveria uma outra relação com a realidade se minha cidade ou bairro fosse a minha sala de aula. Isso acenderia fogueiras dentro de mim, interligando as matérias estudadas na prática, potencializando as

trocas novas. Na maioria dessas escolas sobre as quais falamos aqui, os pais estão presentes na rotina dos alunos, assim como os alunos costumam não gastar seu tempo apenas dentro dos limites da própria escola – as fronteiras entre o dentro e o fora se diluem. Os alunos da Quest to Learn, por exemplo, praticam esportes nos parques ao redor da escola. Os pais dos alunos nas Escuelas Experimentales se encontram uma vez por mês com professores para fazer pizzas. Os alunos da Riverside têm aulas de literatura na livraria da cidade. Tais práticas estimulam a aproximação da escola com a comunidade e da comunidade com os alunos. Tudo se resume a um único ponto: desburocratizar a aprendizagem, torná-la um hábito consciente, compartilhado e espalhado por todos os cantos. Já imaginou se um dia, ao encontrarmos uma pessoa, não perguntarmos “tudo bem?”, mas “o que você aprendeu hoje?”.

Qual é seu sonho de educação?

Meu sonho é que um dia as pessoas possam escolher como se educar a partir de múltiplas opções, que possibilitem às crianças, jovens e adultos o desenvolvimento de sua singularidade. Ao mesmo tempo, sonho que você, meu querido leitor/minha querida leitora, e eu, este simples artesão das palavras, nos mobilizaremos mais e mais para valorizar, apoiar, construir diferentes espaços emancipadores de aprendizagem – a gente é capaz de participar ativamente desta transformação.

Um dia, minha mãe me perguntou: “Filho, por que você gasta tanto tempo do seu dia nesses projetos de educação?”. A minha resposta mais sensata está na certeza de que a educação é uma ferramenta para nos reencontrarmos com o mundo e nos reconectarmos com nós e com os outros.

Por fim, gostaria de compartilhar um poema escrito por mim ao final da jornada, com o título “A podência da educação”. Sinto que certas reflexões são mais bem apreendidas por meio da arte.

Educação é feita principalmente de gente
Gente é feita principalmente de abundância
Freire disse que se a educação não pode tudo
alguma coisa fundamental ela pode
E a educação pode uma podênciã
Que surgiu bem antes de método ou ciência

A educação tem a podênciã do esticamento do olhar
Para que ele se abra enorme
Do tamanho do mar

A educação tem a podênciã da expansão
Do cultivo de campos de diversidade
Para fertilizar os sertões
Que hoje têm nome de cidade

A educação tem a podênciã do desafioamento
Passa pelo encontro com nossos redemoinhos internos
Que giram, sem trégua, num movimento de bagunção
Daquelas entranhas feitas principalmente de emoção

A educação tem a podênciã de instaurar
Uma catação de horizontes dentro de cada um
Para que as abundâncias sejam descobertas
Lapidadas, expostas, caleidoscopadas
Tocadas, abertas, compartilhadas

A educação tem a podênciã de conjugar
Um verbo sinuoso, em chamas
O verbo ousadiar
Que é verbo de significância
Verbo de propósito sem demora
Para que nos ousadiemos no agora
E no gerúndio, ousadiando
A qualquer hora. #

AGRADECIMENTOS

Ensaístas inspiradores

Nosso primeiro agradecimento vai para Dale Stephens, Fritjof Capra, Howard Gardner, José Pacheco, Lia Diskin e Maria Vilani. Pessoas com uma trajetória inspiradora, que contribuem imensamente para a área de educação. Foi uma grande honra receber dessas pessoas textos que trazem a este livro um brilho especial e reafirma o valor da multiplicidade de vozes e olhares.

Colaboradores generosos

Um agradecimento especial a quem nos ajudou colocando a mão na massa no dia a dia do projeto.

Alice Vasconcellos

Ana Holanda

Andreia Marques

Anna Paula Nogueira

Clio Pešek

Elidia Novaes

Gabriela Namie

Isabela Noronha

José Augusto Barrichello

Juliana Ambold

Juliano Augusto

Lena Maciel

Lorena Vicini

Luis Ludmer

Luiza Libardi

Manuela Novais

Marcos Lembo

Maria Alice Setúbal

Renan Camilo

Rodrigo Fonseca

Samuel Santos

Vitor Motomura

AGRADECIMENTOS

Apoiadores atenciosos

Quando embarcamos nessa jornada, logo percebemos a quantidade de tarefas que nos esperavam. Desde nossa primeira apresentação até a listagem das escolas, muitos foram os encontros que nos ajudaram a trilhar os melhores caminhos, descaminhos e respostas para relatar nossas experiências. Obrigado por colaborarem nisso,

Adriano Bechara	Candido Azeredo
Alcides de Lima	Carlos A. Inada
Amanda Gambale Borges	Carolina Bergier
Ana de Piazza	Carolina Nikaedo
Ana e Pio Aguirre	Carolina Pasquali
Ana Elisa Siqueira	Carolina Romano
Ana Inoue	Carolina Sumie
Ana Thomaz	Carolina Toledo Piza
Ana Uriz	Celso Sekiguchi
André Deak	Daisy Toledo Piza
Andre Melman	Daniel Castanho
Angela Shimahara	David e Nicola Souden
Anielle Guedes	Denis Russo Burgierman
Anna Penido	Denise Curi
Antonio Sagrado	Diego Reeberg
Arana Shapiro	Dorly Neto
Atila Simoes	Êda Luiz
Betânia Furtado	Edgar Mascarenhas
Brian Waniewski	Edgar Morin
Bruno Capão	Edgard Gouveia Jr
Camila Haddad	Emilio Urruty

AGRADECIMENTOS

Enzo Shimahara Migrone
Erik Shimahara Migrone
Fabio Ueno
Fernanda Casas
Fernanda Faria
Fernanda Nudelman
Fernanda Orsati
Fernando Brant
Fernando Migrone
Flávia Faria
Florentine Versteeg-Vedana
Gabriela Namie
German Doin
Germano Guimaraes
Gilberto Dimenstein
Gislane Sena
Grazielle Veiga
Guimarães Rosa
Gustavo Gitti
Heitor Flumian
Henna Kääriäinen
Henrique Terada
Henrique Versteeg-Vedana
Herbert Santo de Lima
Herbert Santo de Lima
Igor Botelho Bernardes
Iracema Guisoni
Irene Knoth
Isabel Brant
Iskander Alkate Ibarrola
John Cage
Jorge Pacheco
Jose Bueno
Jose Goulart
José Gravatá
Josefa Gravatá
Joseph Jacotot
Juan Piazza
Juliana Schneider
Kaisu Tuominiemi
Ken & Tamara Danford
Leo Duarte
Leonardo Ferreira
Lilian L'Abbate Kelian
Lívia Ascava
Lucas Foster
Luciana Aguiar
Luis Fernando Guggenberger
Luiz de Campos Jr
Maíra Rossini Rahme
Marcelo Bueno
Marcelo Noah
Marcelo Peña
Mari Del Mar Turato
Mariana Costa
Mariana Fonseca
Marina Amaral Cançado
Marina Minari

AGRADECIMENTOS

Mateus Bagatini

Matias Piazza

Matthew Pike

Mauricio Curi

Mauricio Escobar

Melina Bomfim

Meredith Monk

Milton Nascimento

Natalia Menhem

Nô Salvador

Noemi Jaffe

Olga Shimahara

Ozires Silva

Pablo Handl

Paulo Freire

Pedro Kelson

Pedro Toledo Piza

Pieter Ploeg

Pilar Lacerda

Ralph Peticov

Ricardo Cançado

Roberto Trindade

Rodrigo Fonseca

Ronaldo Lemos

Rosi Dopazo

Sergio Schwartzman

Simone Batista

Sol

Tainã Bispo

Tatiana Piazza

Thaíse Costa Macêdo

Tiãõ Rocha

Victoria Andreoli

Zoe Piazza Shimahara

Empresas e organizações especiais

Catraca Livre

Fundação Telefônica

IK Ideas

Instituto ABCD

Mandalah

Ouro e Prata Turismo

Perestroika

Plug n' work

Porvir

Prova3 Agência de Conteúdo

Pto de Contato

Zeppelin

AGRADECIMENTOS

Colaboradores Catarse

Este livro não teria acontecido sem o apoio de uma quantidade enorme de pessoas que acreditaram no projeto. Por meio do Catarse (catarse.me), uma plataforma de financiamento coletivo, exatas 566 pessoas tornaram viável a criação deste livro. Somos bastante gratos a cada um, pois cada mínima colaboração foi essencial no desenvolvimento deste projeto. Um muito obrigado

Adriana Barros	Ana Claudia Germani
Adriana Tommasini Rizk	Ana Cristina Coutinho
Adriana Zanki Cordenonsi	Ana Dillon
Alan Cristian de Oliveira Peixoto	Ana Goelzer
Alan Dubner	Ana Guimaraes
Aldo Barduco Jr.	Ana Helena E. de Oliveira
Alessandra Marder	Ana Paula Cortat
Alessandro Martins	Ana Paula Peron
Alex Fisberg	Ana Rosa Egídio
Alexander Van Parys Piergili	Ana Thomaz
Alexandra Santos	André Camargo
Alexandre Bononi	Andre Deak
Alexandre Oyamada	André Hideki F. Oshiro
Alfredo Fedrizzi	Andre Melman
Aline Bueno	Andrea Alvares
Aline Rodrigues	Andrea Iversson Piazza
Aline Rossin	Andrea Mendonça
Aline Souza	Andreia Franceschetto
Alison Hatta	Andreia Marques
Amanda Gambale Borges	Andressa Damin
Ana Carol Thomé	Andressa Lutiano

AGRADECIMENTOS

Andyara Santis
Angela Marsiaj
Anita Giansante
Anna Aranha
Antonio Amaral Braga
Antônio Luis de Lima Carvalho
Antonio Sagrado Lovato
Ariane Mates
Ariel Gajardo
Arnoni Hostyn
Artur Tavares
Aurely Freitas
Barbara Soalheiro
Bárbara Zimmermann
Beatriz De Capua
Beatriz Lomonaco
Bee Grandinetti
Betânia Furtado
Bia Lopes
Bob Wollheim
Bruna Paiva
Bruno Covolan
Bruno Matinata
Bruno Moreno de Menezes
Caio Casseb
Camila Araujo de Lima Anselmo
Camila Haddad
Camila Leite
Camila Mikie
Candice Pomi
Cândido Azeredo
Carla Federizzi
Carlos Jose F. Carvalho
Carol Sierra
Carol Sumie
Carola Piza
Carolina Nikaedo
Carolina Pasquali
Carolina Pereira da Silva
Carolina Romano
Catharina Rosendo
Cecilia Zanotti
Celia Nunes Galvão
Célia R De Bortoli
Celia Tilkian
Celso Luiz Barros
Cesar Matsumoto
Christina Cupertino
Claudete Munhoz
Claudia Cavalcanti
Claudia Isoppo
Claudia Pires
Clayton Ricardo Franceschetto
Clibas Pacheco
Coletivo Centro
Cris Bertoluci
Cris Bilsland
Cristiane Gantus Encinas

AGRADECIMENTOS

Cristiane Grosselli
Cristina Brand
Christopher Faoro Bertoni
Cynthia Barros Hammoud
Cynthia Serva
Cyra Malta
Daiani Mistieri
Daisy Toledo Piza
Daniel Cunha
Daniel Daher Saad
Daniel Oliveira Nascimento
Daniel Romero
Daniela Giraldez Vianello
Daniela Mattos
Daniela Monteiro
Daniele Lessa Soares
Danielle Meres
Danilo Machado
Débora Andrade
Débora Brandão
Débora Imada de Jesus
Deborah Dubner
Denis Marcorin
Denise Curi
Denise Forganés
Desirée Marantes
Diana Tatit
Diego Borin Reeberg
Douglas Denker
Ederon Marques
Edgar Mascarenhas
Edson Matsuo
Eduardo Fraga
Eduardo Henrique S. Mesquita
Eduardo Melo
Elenice Tamashiro
Eliane Catucci
Elisa Alkmim
Elza Tamas
Emerson Bento Pereira
Estaleiro Liberdade
Fabiana Dias
Fabio Montefusco
Fabio Novo
Fábio Otuzi Brotto
Fabio Silveira
Fabio Uehara
Fabio Ueno
Fabio Yabu
Fabricio Kassick
Fabricio Mainieri
Felipe Benites Cabral
Felipe Bonato
Felipe Caruso
Felipe Denz
Felipe Domingues

AGRADECIMENTOS

Felipe Junqueira
Felipe Raulino Hirota
Felipe Ribeiro Tinoco
Fernanda Baroboskin
Fernanda Ebert
Fernanda Obregon
Fernanda Vidal
Fernando Barreto
Flavia Camarero
Flavia Ramos
Flavia Santos
Flavia Tavares
Flavio Cafiero
Flavio Muckenberger
Florentine Versteeg
Francisco Abrunhosa Jr
Francisco de Assis S. Sobrinho
Francisco Sousa
Francislaura Caldeira Baratela
Franco Rosário
Franklin Lopes
Frederico Linardi
Gabi Agustini
Gabriel Amaral
Gabriel Calou
Gabriel Chamis
Gabriel Ribeiro
Gabriel Ribeiro Mumbach
Gabriel Santa Rosa
Gabriela Clemente de Oliveira
Gabriela Guerra
Gabriela Serfaty
Gianfranco Pisaneschi
Gilmara Thome
Giovani Castelucci
Gisele Sakamoto
Giselle Rocha
Glaucia Góes
Glauco Gonçalves Dias
Graziela Araújo
Gregorio Marin
Guilherme Pereira Franco
Guilherme Turri
Gustavo Bittencourt
Gustavo Gitti
Gustavo Novack
Gustavo Pereira Neto
Gustavo Tiberio
Hector Nieves
Helder Araujo
Heleno Fernandes
Hélio Motta Neto
Heloisa Helena T. Chaves
Henrique Bussacos
Henrique Zoccoli Franco
Herbert de Lima
Igor Botelho
Indio San

AGRADECIMENTOS

Ingrid Lira Rocha
Isabela Meirelles
Isabelle Mascetti
Isabelli Bragagnoli
Ivan DW
Izabel Piza Motta
Izaú Veras Gomes
Jacqueline Lopes
Jaime Bastos
Jaime Cupertino
Janaina Reimberg
Januza Lemos
Joanna Guinle
Joao Felipe Scarpelini
João Paulo Cavalcanti
João Paulo Silveira Filho
João Pedro Orban
João Prates Correia
Joel La Laina Sene
Jorge Antonio J. Pacheco
Josângela Jesus
José Bueno
Jose Edson
Júlia Audujas Pereira
Julia Belli
Júlia Brandão
Juliana Braga
Juliana Costa
Juliana Fava

Juliana França
Juliana Gattaz
Juliana Klinko
Juliana Lira de Andrade
Juliana Nadin
Juliana Paolucci
Juliana Pereira
Juliana Tangari
Juliano Marconi Lanigra
Juliano Seabra
Julio Camargo
Júlio César N. Rodrigues
Julio Moreira
Kádimo Rolim
Kaian Ciasca
Kalina Juzwiak
Karen Korsakas
Katia Assad
Kelynn Alves
Kusum Toledo
Larissa Spengler
Laura Azevedo
Laura de Figueiredo
Laura Lima Guaitolini
Laura Milano Bergallo
Leandro Alves da Silva
Leeward Wang
Lenira Buscato
Leo Duarte

AGRADECIMENTOS

Leonardo Fernandes Ferreira
Leticia Born
Leticia Sodré
Leticia Zero
Lidyanne Aquino
Liher Pillado
Lincoln Paiva
Lívia Ascava
Livia Hollerbach
Lorena Vicini
Lourenço Bustani
Lucas Ariel De Mattos Ancel
Lucas Costa
Lucas Liedke
Lucas Silva Souza
Luciana Minami
Luciana Telles
Luciane Capelo
Luciano Annes Nunes
Luciano Azzolini
Luciano Santos
Ludmila Seki
Luis Fagundes
Luis Ludmer
Luisa Bernardes
Luiz Algarra
Luiz Santelli
Luiz Tito da Silva Dias
Luiza Futuro
Lyu Tsukada
Mara Silveira Carneiro
Mara Zeyn
Marcelo Battistella Bueno
Marcelo Lacerda Meireles
Marcelo Negromonte
Marcelo Noah
Marcia Abreu
Marcia Cristina Rodrigues
Marcia Veras
Marcio Bunte de Carvalho
Marcio Medeiros
Marcon Zanin
Marcos Carrer da Silveira
Marcos Korody
Marcus Barao
Mari Fonseca
Mari Pelli
Maria Barretto
Maria Fernanda Costa
Maria Fernanda Tabacow
Maria Juliana Giraldo
Maria Maier
Maria Muniz Freire
Maria Salette Mayer de Aquino
Mariana Athayde
Mariana Cotrim

AGRADECIMENTOS

Mariana Nogueira Pavan
Mariana Resegue
Mariana Ribeiro
Mariana Torres
Marina Bortoluzzi
Marina Engels
Marina Martins Mazon
Mario Lapin
Marisa Bessa
Matheus Silva De Gregori
Maurício Bastos Turquenitch
Mauricio Escobar
Mayra Oi
Mayra Temponi
Melissa Rizzo Battistella
Monique Berjeaut
Murillo Ribeiro de Moura
Nadia Carvalho
Nat de Abreu
Natália Garcia
Nélio Oliveira
Nelson dos Santos
Nina Meirelles
Olinda Guedes
Oscar Vareda
Osmar Gonçalves dos Reis Filho
Oswaldo Neto
Otavio Santana
Pablo Villoch
Patricia de Caires Sogayar
Patrícia Persi
Patrícia Sanae Sujii
Patricie Margiotta
Patrick Silva
Paula Dib
Paula Englert
Paula Gabriel
Paula Rizzo
Paulo Farine Milani
Paulo Henrique Yaekashi
Paulo Seyti
Pedro Angelo
Pedro Aranha
Pedro Delou
Priscila Cortat
Priscila Fighera
Priscila Gonsales
Priscila Obregon
Radaés Fronchetti Picoli
Rafael Barros
Rafael de Mesquita
Rafael Mendonça
Rafael Noris
Rafael Raposo
Rafael Ribeiro
Rafael Ucha
Rafaela Camerini
Rafaela Rios Feitosa

AGRADECIMENTOS

Rafaella Cerveira
Raissa Teles
Ralph Sommer
Raphael Moreira
Raquel Dvoranovski
Raquel Webber
Raul Perez
Regina Madeira
Renan Mendes Carvalho
Renata Pavan Zorn
Renata Strengerowski
Renato Inácio
Roberta Chreem
Roberta Rossi
Roberta Suplicy
Roberto Liberato
Rodrigo Alonso
Rodrigo Borges de Queiroz
Rodrigo Carraresi
Rodrigo V Cunha
Rogério Massaro Suriani
Romina Lindemann
Rony Rodrigues
Rosi Dopazo
Rosineia Fonseca De Souza
Leão
Rudinixon Bitencourt
Sabrina Frizzo
Samara Araujo

Sandro Manfredini
Sarah Maluf
Saulo Bonassi
Serena Labate
Sergio Bicudo
Sergio Filho
Sérgio Furtado
Sergio Krausz
Sergio Luciano
Sérgio Souto
Silvio Giannetti
Simone Navarro
Simone Rodrigues Batista
Simone Santos
Sofia Preto Villa Real
Stefan Sauter
Suzana Ivamoto
Sylvia Beatrix Pereira
Tânia Savaget
Tarsila Souza
Tatiana Abi Saber Barreto
Tatiana Schreiner
Tatiana Tsukamoto
Tatiane Carrelli Santana
Teresa Mas
Thais Caramico
Thais Romanelli
Thiago Carneiro
Thiago Gringon

AGRADECIMENTOS

Thiago Pereira
Thiago Toyama do nascimento
Tiago Belotte
Tulio Malaspina
Valéria Carvalho Santos
Valéria Motta
Vanessa Machuca
Vanessa Pagy
Vanessa Proença
Vera Lucia Alves de Lima
Veronica Gunther
Victor Fisch

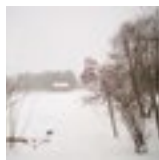
Victoria Andreoli
Vinicius Intriери
Vinicius Locatelli
Vinicius Spader
Virginia França
Vitor Massao
Vivian Gaieski
Viviane Scatollini
William Grasel
Yuri Pereira Constante
Yvan Dourado
Zuleika Escobar

Entrevistados criativos

Obrigado aqueles que cederam algumas imagens usadas ao longo do livro. Abaixo, essas imagens, acompanhadas de créditos*



Pág. 100
Cedida pelo
Institute of Play



Pág. 134
Cedida por
Ediane de Lima



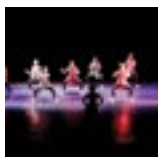
Pág. 134
Cedida por
Ediane de Lima



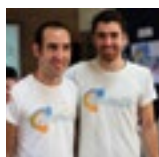
Pág. 134
Cedida por
Ediane de Lima

* As fotos que não estão creditadas aqui são de autoria do Coletivo Educação.

AGRADECIMENTOS



Pág. 144
Cedida por
Ediane de Lima



Pág. 151
Cedida por
Joanes Rosó



Pág. 151
Cedida por
Henna Kääriäinen



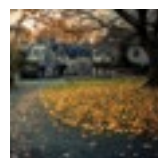
Pág. 151
Cedida por
Ana Aguirre



Pág. 158
Cedida por
Amaia Giralt



Pág. 161
Cedida por
Joanes Rosó



Pág. 169
Cedida por
Kim Aldis



Pág. 175
Cedida por
Kim Aldis



Pág. 178
Cedida por
Kim Aldis

Ficamos emocionados ao lembrarmos o nome de cada uma das pessoas e empresas que seguiram nesse projeto com a gente. Um obrigado do tamanho do mundo a vocês que sonharam este livro junto com nosso coletivo.

A missão deste livro é estimular perguntas e ampliar horizontes, ideias e olhares. E se a diversidade fosse mais valorizada durante os processos de aprendizagem? E se a relação entre professor e aluno fosse menos hierárquica? E se aprender e brincar se tornassem sinônimos? E se você pensasse nos seus próprios “E se...”? Estas páginas são um convite para uma jornada por caminhos inspiradores na área da educação, repletos de histórias e interrogações. É uma viagem pelos sinais do futuro que estão diante de nós. Como o amanhã é feito de um material chamado “hoje”, legitimar o futuro que está no presente é cultivar o que já existe de promissor. Embarquemos juntos nesta viagem!



Telefónica

vivo

