

PUCRS

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

CLARISSA OLIVEIRA ALMINHANA

**ESCOLAS INOVADORAS E A PERSPECTIVA ECOLÓGICA: ENTRE MUROS,
PONTES E TRILHAS**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

CLARISSA OLIVEIRA ALMINHANA

**ESCOLAS INOVADORAS E A PERSPECTIVA ECOLÓGICA: ENTRE MUROS,
PONTES E TRILHAS**

PORTO ALEGRE

2018

Clarissa Oliveira Alminhana

ESCOLAS INOVADORAS E A PERSPECTIVA ECOLÓGICA: ENTRE MUROS,
PONTES E TRILHAS

Dissertação de Mestrado apresentada
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do
Sul.

Orientadoras:

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina de Moura Carvalho (março/2016 a julho/2017)

Prof.^a Dr.^a Mônica de La Fare (agosto/2017 a março/2018)

Porto Alegre

2018

Ficha Catalográfica

A449e Alminhana, Clarissa Oliveira

Escolas Inovadoras e a Perspectiva Ecológica : entre muros,
pontes e trilhas / Clarissa Oliveira Alminhana . – 2018.

98 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Monica de La Fare.

1. inovação educacional. 2. escolas inovadoras. 3. perspectiva
ecológica. I. Fare, Monica de La. II. Título.

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

Bibliotecário responsável: Marcelo Votto Texeira CRB-10/1974

*Dedico este trabalho à minha filha.
Que ela habite um mundo cada vez mais justo, onde a natureza seja plena e
todos os seres vivos sejam respeitados.*

AGRADECIMENTOS

Na fase final da presente pesquisa, minha orientadora, professora Isabel Cristina de Moura Carvalho, referência em educação, foi demitida arbitrariamente por esta universidade. Por me sentir profundamente desrespeitada enquanto pesquisadora dentro desse processo, agradeço à professora Isabel pela sua orientação impecável que, apesar de interrompida precocemente, me transformou como educadora, pessoa e pesquisadora. À agradeço, também, por me apresentar à pesquisa de qualidade sobre as tramas da vida, ainda quando a inovação e a burocracia apresentam suas graves contradições.

Da mesma forma, agradeço à professora Mônica de La Fare, por me acompanhar de forma marcante desde o início do mestrado e por me orientar nessa difícil fase final da pesquisa com generosidade, competência e humanidade.

Agradeço às escolas, suas professoras, estudantes, árvores, hortas e jardins que cederam generosamente seu tempo para as observações que dão vida a este trabalho.

Às colegas e amigas Chalissa Beatriz Wachholz e Rita Paradedda Muhle por acompanharem, ativamente, as sementes que originaram os frutos desse trabalho. Agradeço às experiências que tivemos desde os tempos de trabalho na Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Porto Alegre, onde as intrincadas e contraditórias ações em Educação Ambiental eram superadas por nossos sonhos e ideais. Essas colegas, hoje doutoras em educação, seguiram dividindo comigo as dúvidas e *insights* do processo de produção acadêmica, fortalecendo as bases colaborativas nas quais a boa ciência se alicerça.

Agradeço ao grupo de pesquisa Sobrenaturezas que, formado por professores e pesquisadores de diferentes áreas, foi fundamental na transposição necessária dos muros conceituais e disciplinares para que essa dissertação fosse escrita. Em particular, agradeço ao professor Carlos Alberto Steil e aos colegas Taís Frizzo, Ketulyn Fúster Marques, Amanda Nascimento da Silva, Ananda Casanova, Luciele Nardi Comunello, Lilian Alves Schmitt, Nadège Mézié, Gustavo Ruiz Chiesa e Chantal Victória Medaets, pela presença intensa e contribuições significativas durante esses dois anos de descobertas.

Este trabalho contou com o apoio do CNPq e com o suporte do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, instituições às quais sou grata pelas condições oferecidas.

Agradeço à Rita Mendonça, Ana Carol Tomé, Arianne Brianezi e Greta Souza que, enquanto rede de trabalho do Instituto Romã/SP, mantiveram meus pés na terra e minhas lentes atentas ao olhar sensível e às possibilidades menos dicotômicas de relação com a natureza.

Às minhas irmãs de caminhada Carolina Palma, Fernanda Melendez e Karoline Lock pelo apoio incondicional e amoroso em todos os momentos.

Agradeço ao meu pai, Alberto Alminhana, pela simplicidade atenta em me apresentar o som da chuva e dos pássaros desde criança. Assim como agradeço à minha mãe, Beatriz Oliveira Alminhana, por me dar à vida e me instigar a perguntar, criticar e escrever. Agradeço às minhas irmãs Letícia, Tatiana e Vanessa, por suportarem meus momentos de intensa produção e me lembrarem do quanto somos seres sociais e de afeto. Ao Tiago Tatton, pelas reflexões a respeito da filosofia da ciência e à Clara Luz e ao Arthur, meus sobrinhos amados, pelo testemunho constante de sua visão de mundo e de vida escolar que muito me inspiraram.

Ao suporte amoroso da Rosana Rossi que, me mostrando o ritmo do crescimento das suas plantas, no belíssimo jardim da Casa do Horto/SP, me inspirou e viabilizou o tempo e o suporte necessários para este mestrado. Ao educador Waldir Romero, pelas excelentes contribuições no campo da educação libertária.

Agradeço, por fim, ao meu amor, Mateus Romero, por caminhar comigo nas trilhas nacionais e internacionais em busca das inquietações e inspirações que originaram essa pesquisa. Pelas contribuições riquíssimas que sua visão de educação e sua perspectiva de artista trouxeram para que as linhas que tecem essa dissertação estivessem vivas e implicadas com o movimento da vida. Acima de tudo, o agradecimento por compartilhar comigo a experiência mais inovadora de nossas vidas: a geração de um novo ser.

Por fim, agradeço a força amorosa que chamamos de Deus, por preencher de vida esse mistério que habitamos.

“Ao habitar o mundo, nós não apenas agimos sobre ele ou realizamos coisas para ele; mas, mais do que isso, nós nos movemos junto com ele. Nossas ações não transformam o mundo, elas são parte do mundo transformando a si mesmo”.

(TIM INGOLD)

RESUMO

O presente trabalho está inserido na Linha de Pesquisa Teorias e Culturas em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. O problema de pesquisa pretendeu compreender de que forma as práticas ecológicas estão relacionadas à inovação no campo da educação, de um modo geral e, em particular, nas Escolas pertencentes ao “Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica” (BRASIL, 2015) em São Paulo/SP. As perguntas específicas são: de que forma essa política pública entende inovação na educação; quais as perspectivas das escolas selecionadas para o Mapa a respeito de suas práticas; como o caráter inovador aponta para a posição dos indexadores “ambientais” como a sustentabilidade e a ecologia. Objetivo geral: investigar como as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas são experienciadas nas escolas pertencentes ao Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação localizadas. Os objetivos específicos são: a) descrever como a concepção de inovação é transposta do campo corporativo para o da educação; b) analisar os critérios utilizados pela Comissão Avaliadora do MEC para a seleção das escolas inovadoras e criativas; c) observar as perspectivas das escolas selecionadas sobre suas inovações e como as articulam em seu cotidiano; d) identificar a presença/ausência de uma abordagem ambiental nessas instituições, descrevendo suas particularidades. O marco teórico dialoga com os conceitos de inovação, educação e perspectivas ecológicas tal como emergem na literatura, mas, sobretudo, como são recebidos e ressignificados desde o campo empírico. A metodologia utilizada incluiu análise documental e observação participante. Como cuidados éticos foi utilizada carta de apresentação da pesquisa dirigida à escola e consentimentos verbais das pessoas contatadas, obtidos por telefone. A identidade das escolas e dos interlocutores foi preservada. Resultados: foi possível identificar diferentes relações entre educação, inovação e ecologia nas escolas estudadas. A partir dos temas recorrentes que emergiram da pesquisa empírica, foram geradas nove categorias de análise. Dessas categorias, uma nova divisão em três grandes grupos propõe uma visão integrada a respeito das escolas e suas interações com os temas centrais da pesquisa.

Palavras-chave: inovação educacional; escolas inovadoras; perspectiva ecológica

ABSTRACT

This research integrates the line of research named "Theories and Cultures in Education", of the Graduate Program in Education of the Pontifícia Universidade Católica of Rio Grande do Sul - PUCRS. The research problem/question aims to understand how ecological practices are related to innovation in education, in a general way and, specifically, in the schools of the "Map of Innovation and Creativity in Basic Education" from the Ministry of Education (BRASIL, 2015) in São Paulo/SP. The specific questions are: how does this public policy understand innovation in education; what are the perspectives of the schools selected for the Map regarding their practices; how does the innovative character point to the position of "environmental" indicators such as sustainability and ecology. The general objective is to investigate how the relationships between educational innovation and ecological practices are experienced in the schools of the Map of Innovation and Creativity in Basic Education in the city of São Paulo/SP. The specific objectives of the research are: a) to describe how the conception of innovation is transposed from the corporate field to that of education; b) analyze the criteria used by the Evaluation Committee of the MEC for the selection of innovative and creative schools; c) to observe the perspectives of the selected schools on their innovations and how they articulate them in their daily life; d) identify the presence/ absence of an environmental approach in these institutions, describing their particularities. The theoretical framework dialogues with the concepts of innovation and education as they emerge in the literature, but, mainly, how they are received and re-signified from the empirical field. The methodology used includes documentary analysis and participant observation. As ethical care, it was used a letter of presentation directed to the school and verbal consent of the people contacted, obtained by telephone. The identity of schools and interlocutors has been preserved. Results: it was possible to identify different relationships between education, innovation and ecology in the schools studied. From the recurrent themes that emerged from empirical research, nine categories of analysis were generated. Of these categories, a new division into three major groups proposes an integrated view of schools and their interactions with the central themes of the research.

Key-words: educational innovation; innovative schools; ecological perspective

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola da Ponte - salão do nível Iniciação.....	22
Figura 2: Nota de “1 Totnes Pond” e loja de produtos exclusivamente locais	23
Figura 3: Entrada da Schumacher College	24
Figura 4: Escola Waldorf de Totnes/UK: acesso às hortas	25
Figura 5: Alunos da Escola Waldorf de Totnes/UK	26
Figura 6: Panyaden School - pátio da escola e pequeno templo budista.....	27
Figura 7: Mapa de São Paulo/SP com demarcação das escolas (em preto) e do ponto de origem (minha casa) ao norte.....	59
Figura 8: A “floresta” da EMEI Maracujá	72
Figura 9: EMEI Pássaro Azul: figuras de afeto e horta da escola com os espantalhos	73
Figura 10: Escola Amoreira: quintal das amoreiras.....	74
Figura 11: EMEI Vitória Régia e seu espaço de brincar	76
Figura 12: A pequena área verde da escola Rosa	78
Figura 13: CIEJA Primavera - rua em contraste com a entrada da escola.....	79
Figura 14: Estrutura da área da EMEF Seringueira	81
Figura 15: EMEF Seringueira e o roteiro de aprendizagem	82
Figura 16: CIEJA Primavera e o jardim dos estudantes.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro A – Caracterização geral das escolas visitadas	60
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABGE	Associação Brasileira de Geologia de Engenharia e Ambiental
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEJA	Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISA	Instituto Sócio Ambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério do Meio Ambiente
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2. CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	19
2.1 Onde a viagem começa.....	19
2.2 Delimitação do tema: a viagem segue, agora em território nacional	28
2.3 Objetivos	30
2.3.1 Objetivo Geral	30
2.3.2 Objetivos Específicos	30
2.4 Justificativa.....	31
2.5 Metodologia	34
2.5.1 Critérios de seleção das escolas para visita.....	35
2.5.2 Instrumento de observação e análise dos dados	37
2.5.3 Cuidados éticos na pesquisa.....	37
3. EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E PERSPECTIVAS ECOLÓGICAS	40
3.1 Currículo e políticas públicas em educação no Brasil.....	40
3.2 Inovação e educação: dialogando com os conceitos	44
3.3 Pensamento ecológico e rupturas criativas	48
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
4.1 Inovação na educação como política pública: um mapa para o Brasil	52
4.2 Escolas Inovadoras e Perspectivas Ecológicas: a pesquisa exploratória nas escolas de São Paulo, SP	56
4.2.1. Andar nas trilhas do campo ou “São Paulo para Iniciantes”	56
4.2.2 Categorias de análise: descrevendo as linhas que permeiam as histórias	61
4.2.3 Categoria 1: Inovação e educação a partir do campo: como inovam as escolas que o MEC diz que inovam?	63
4.2.4 Categoria 2: Rupturas ecológicas: cenários, discursos e práticas para pensar a perspectiva ecológica da inovação na educação	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRÊS DIMENSÕES ENTRE A ECOLOGIA E A VIDA DAS ESCOLAS	84
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	93
ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO	94

1 INTRODUÇÃO

Em tempos em que a educação básica no Brasil é desafiada a reinventar seu currículo e estrutura para acompanhar as mudanças globais, o termo “inovação” aparece como um dispositivo necessário ou “caminho correto” a ser trilhado nas instituições públicas e particulares do país. Assim também aparecem os princípios e práticas ecologicamente orientadas como qualidades intrínsecas a qualquer movimento de inovação. Nesse cenário, a presente dissertação pretendeu compreender, dialogar e problematizar as complexas relações entre, fundamentalmente, esses três grandes campos: educação, inovação e perspectiva ecológica. Para a sua construção, não foi nosso objetivo exaurir o debate e nem propor resoluções para as problemáticas existentes nessa imbricação, mas explicitá-las em diálogo com o campo.

Durante todo o trabalho, nosso olhar esteve voltado para os pontos de tensão, ruptura ou complementariedade desses universos, porém, dentro da perspectiva teórica, fizemos o esforço de trabalhar cada um deles separadamente, explicitando suas conexões apenas na discussão e análise dos resultados (conforme demonstrado no quarto capítulo). Dessa forma, o trabalho que segue está dividido em cinco capítulos: 1. Introdução; 2. Caminhos de construção da pesquisa; 3. Inovação, Educação e Perspectivas ecológicas; 4. Análise e discussão dos resultados e 5. Considerações finais.

Nesta breve introdução, buscamos trazer uma visão geral do que será abordado e da estrutura a partir da qual trilhamos o percurso da escrita. O segundo capítulo - Caminhos de construção da pesquisa - aborda a trajetória da concepção da pesquisa, partindo dos fatos que a antecederam, passando pela pergunta de pesquisa, objetivos, justificativa e metodologia. No terceiro capítulo - Inovação, Educação e Perspectivas ecológicas – trazemos a revisão bibliográfica para propor uma discussão teórica a respeito dos principais temas aqui abordados: inovação versus educação e perspectivas ecológicas. Já que estamos tratando de processos de inovação no campo da educação, importa trazer os conceitos que contextualizam a perspectiva da pesquisa. O diálogo com autores como Richard Sennet, Michael Apple, Félix Guattari, Tim Ingold e Gregory Bateson a respeito desses temas fundamenta o capítulo e está presente, também, na análise e discussão dos resultados, quarto capítulo, no qual apresentamos, também, os desdobramentos que

podemos fazer a partir das categorias que emergiram do campo, numa tentativa de apontar os fluxos vivos e as intersecções que permeiam as instituições, suas práticas e concepções.

Para melhor responder à pergunta da pesquisa, o trabalho tem caráter qualitativo e, apesar de tratarmos de um âmbito coletivo, horizontal e comparativo a respeito do campo, possui inspiração etnográfica. Tais escolhas estão fundamentadas e detalhadas na metodologia (segundo capítulo, subcapítulo 2.5).

O campo empírico foi composto por 13 escolas localizadas na cidade de São Paulo/SP, premiadas como “Escolas Inovadoras” pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2015. Além das razões relacionadas à viabilidade do trabalho por parte da pesquisadora, optamos pela cidade de São Paulo pelo percurso histórico de suas escolas, em relação às rupturas com currículo tradicional, possuir uma trajetória mais antiga em comparação às instituições da cidade de Porto Alegre.

Compreendemos que este trabalho se propõe a uma análise em que a abrangência é maior do que a profundidade em relação à investigação empírica e à pesquisa teórica. Nesse sentido, buscamos trazer as escolas observadas como possibilidade de discutir processos através de uma análise comparativa. Não foi nosso objetivo, portanto, aprofundar as práticas, histórias e cotidianos de cada instituição. Ação que poderá ser desenvolvida em futuras pesquisas.

Com esta produção, esperamos renovar o debate a respeito do processo de inovação na educação, problematizando aspectos que possam contribuir com visões menos fragmentadas sobre as interações entre a educação e a vida.

2. CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

2.1 Onde a viagem começa

Para iniciarmos este trabalho, importa conhecer os componentes que o antecedem. Para tal, trago os relatos que atuam como base e dispositivo constituinte do terreno fértil onde a pesquisa nasceu.

Fui uma criança urbana, cresci cercada por, no máximo, gramados e árvores dos parques e praças da cidade sempre devidamente equipados com as (des) respeitadas trilhas demarcadas e cimentadas e com as placas “não pise na grama”, “não suba nas árvores”. Educada a obedecer tais limitações, às vezes tentava me aventurar entre caminhos novos, atenta aos olhares reprovadores dos guarda-parques. Trazendo a reflexão do antropólogo Tim Ingold,

Este tipo de coisa é geralmente considerada pelos planejadores urbanos e autoridades municipais, uma ameaça à ordem estabelecida e uma subversão da autoridade. Espaços verdes são para serem vistos e não para se caminhar sobre eles; são reservados à contemplação visual e não à exploração dos pés. As superfícies sobre as quais você pode andar são aquelas que permanecem intocadas e imaculadas pela sua presença. (INGOLD, 2011, p.86)

Com raríssimos contatos com animais silvestres, matas, florestas ou banhados, meus olhos, pés, mãos e sentidos sempre estiveram captando mais concreto do que barro. O som dos pássaros que visitavam minha casa e as mudanças nos tons das folhas ao passar das estações, foram a doce contribuição do meu pai para que eu passasse a perceber a presença dos não-humanos ao meu redor.

Escolarizada em colégio privado, religioso e tradicional, apesar de estar mergulhada na cultura disciplinar dos muros cinzas que dividiam a escola do mundo “real”, ao menos podia escalar e, para a graça dos colegas atentos, até mesmo conversar, com algumas figueiras no recreio. Esse contato, me trouxe a mágica sensação de proximidade com o “universo das árvores”, fazendo com que me desesperasse ao ver as florestas sendo destruídas no noticiário da noite. Foi então que, um dia durante o recreio, descobri um vasto campo com figueiras do outro lado de uma alta grade amarela, impossível de ser ultrapassada. Nesse instante, finalmente percebi que não se tratava apenas de uma barreira para proteger a

escola de visitantes indesejados, mas, sim, de um sinal claro de que dali eu não poderia passar.

Mais tarde, entendi que as inúmeras barreiras invisíveis presentes na escolarização pareciam separar a escola, não somente das figueiras, mas de tudo o que era natural: curiosidades, vontades, desinteresses, necessidades, habilidades, afinidades, intuições, ritmos e potencialidades. Havia algo simbólico ali que foi compreendido somente anos depois: a grade amarela estava claramente dividindo os “civilizados” dos “perigosos”, mas também dividia a escola, das árvores, a ordem, do caos, o limpo, do “sujo”, o conteúdo, da experiência e, talvez possamos dizer, a cultura, da natureza. Desde então, a questão ambiental tornou-se pessoal. Não somente a luta para a sobrevivência de espécies raras, mas a busca por algo que trouxesse a natureza de volta para as relações, espaços e significados da vida humana e não humana. Algo que devolvesse a dimensão da vida e de sua expressão, que pudesse transpor barreiras.

A vontade de enxergar linhas contínuas, nas quais a questão ambiental não aparecesse como algo dado, em separado da sociedade, tornou-se o norte das minhas jornadas pessoais e profissionais. Por vezes, no entanto, o que mais encontrei foi a perspectiva dicotômica enraizada em meus próprios passos, dando o tom idealista e um tanto ingênuo que, apesar de cheio de boas intenções, revelou os muros presentes dentro de mim. Esse caminho tomou diferentes nomes, criou raízes nas Ciências Biológicas, teve asas na Ecologia Profunda, foi barro na Permacultura e flor na Educação Ambiental. Um longo período se passou e pude experienciar espaços que me ajudaram a oxigenar pensamentos, no sonho de tecer uma única e diversa peça, com toda a vida que me preenchia e circundava.

Nas desconstruções responsáveis por sutis e profundas mudanças epistemológicas na lente que hoje uso e nos passos que dou, a perspectiva de “busca norteadora” se tornou “caminho de descobrimento”. Por essa criança que fui e as viagens que fiz desde então, penso que a pesquisa que origina esta dissertação de mestrado teve seu início muito antes do ingresso neste programa. Trago, portanto, neste prólogo, a intenção de compartilhar uma das trilhas que mais me aproximaram do tema dessa pesquisa, como um convite ao início dessa (talvez infinita) viagem.

Entre 2013 e 2014, viajei – junto ao meu companheiro Mateus - por cerca de um ano e meio entre Europa e Ásia como uma andarilha totalmente guiada pela

curiosidade e por um certo grau de esperança e sonho, onde, limitada, apenas, pelas viabilidades financeiras, geográficas e temporais, encontrei possibilidades vivas sobre novas formas de se entender o espaço educativo e suas relações com a comunidade e com a natureza. Assim, construí uma espécie de campo exploratório, ainda que bastante aleatório, pontual e não sistematizado, por algumas cidades visitadas, onde percorri espaços escolares criativos e inspiradores.

A motivação pessoal estava ligada ao meu trabalho no Brasil como educadora e bióloga, no sentido de renovar meu próprio fazer, talvez na expectativa de encontrar convergências entre espaços educadores e perspectivas ecológicas. Diante das limitações e das inúmeras fragilidades percebidas nas fronteiras da educação e das relações socioambientais encontradas em meu trabalho como educadora ambiental na Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Porto Alegre, a jornada pretendia esclarecer perguntas, como: de que forma a educação e as instituições escolares de diferentes realidades conseguem envolver a temática ambiental em seu cotidiano e em que se diferem daquilo que eu já conhecia? Ou ainda, se seria possível identificar uma abordagem sobre as relações humano-natureza que superasse os discursos de um futuro catastrófico para o planeta onde os possíveis heróis seriam as crianças de seis anos? Queria ver, enfim, se havia caminhos transformadores nas escolas do outro lado do oceano.

Essas indagações me levaram a visitar cinco escolas, sendo uma em Portugal, duas na Inglaterra, uma na Tailândia e, a última, na Índia. Algumas dessas instituições são conhecidas e, por possuírem significativa influência internacional, eram pontos marcados em meu mapa. Outras, ao contrário, são menos populares, apesar do impacto relativamente alto dentro da perspectiva do local onde ficam. Essas últimas foram descobertas “ao acaso” por indicações de moradores ou viajantes como eu. Não pretendo, neste relato, apresentar informações oficiais ou conclusivas sobre essas escolas, mas, de forma breve, contar um pouco do que vivi nas visitas, a partir das anotações e memórias que trouxe comigo.

A primeira escola visitada teve o agendamento realizado ainda no Brasil, e guiou os passos iniciais da viagem pela importância e impacto que exerce sobre a minha trajetória e sobre a educação no mundo. A Escola da Ponte, localizada na cidade do Porto, em Portugal, recebeu a mim e aos demais integrantes do grupo de visitantes, pertencentes a diferentes nacionalidades (inclusive brasileiros), em uma manhã fria de abril. Nossos guias foram a Fátima (12 anos, nível: Aperfeiçoamento)

e o Diogo (oito anos, nível: Iniciação) e foi a primeira vez que fui guiada pelos próprios estudantes. Idealizada pelo educador José Pacheco, essa escola pública, segundo meus guias, é composta por 161 alunos, 24 professores e tem, como diretor, um pai de aluno. Fui informada que, independentemente da idade, cada estudante é responsável por criar seu próprio planejamento de aprendizagem a cada 15 dias e a autonomia é a palavra-chave para a construção do aprendizado. Ao entrar numa sala de aula do nível “Iniciação”, fiquei tocada ao perceber que os educadores também levantavam a mão para pedir a palavra e, conforme me conta Fátima, não existem aulas expositivas, nem séries ou avaliações. As decisões gerais são tomadas de forma coletiva em assembleias que contam com a participação de toda a comunidade escolar.

Figura 1: Escola da Ponte - salão do nível Iniciação



Fonte: autora, 2013

Não observei nenhuma iniciativa da escola que fosse voltada especificamente às ações ou projetos ambientais, porém, percebi que, dentro da perspectiva da autonomia, alguns roteiros feitos pelos alunos tinham como temática animais, florestas e ecologia. Aquela manhã, me percebi retomando algo muito próximo à esperança e percebendo, ao mesmo tempo, a necessidade de compreender as linhas que teciam a realidade onde eu estava. Estar ali foi um exercício profundo de desconstrução do modelo de escolarização que carregava em minha história - enquanto aluna, professora e cidadã brasileira.

Meses depois, na Inglaterra, visitei duas escolas localizadas na cidade de Totnes (há, aproximadamente, 320 Km de Londres). Aqui, importa ressaltar algumas peculiaridades dessa pequena cidade: é precursora de um movimento internacional chamado “*Transition Towns*”¹, possui lojas com nomes como “*Not made in china*” (“Não fabricado na china” – referindo-se a origem local dos produtos ali comercializados), hortas comunitárias ativas e produtivas, moeda alternativa local (chamada de “*Totnes Pond*” - criada para incentivar o consumo de produtos locais) e não aceita a abertura de “*fast foods*” (redes de lanchonetes como Mac Donald’s) em todo o seu território. As características dessa cidade parecem em sintonia com o perfil dos moradores e da proposta de educação que ali acontece.

Figura 2: Nota de “1 Totnes Pond” e loja de produtos exclusivamente locais



Fonte: autora, 2014

A primeira escola em que estive nesta cidade, foi a Schumacher College – um “centro internacional para educação baseada na natureza” (segundo o site oficial da escola, tradução nossa), uma reconhecida instituição que oferece cursos curtos, pós-graduações e programas de imersões na rotina da comunidade escolar. Tais modalidades recebem participantes do mundo todo, com destaque para ingleses e, curiosamente, brasileiros. Por este fato, a escola abriu sua versão brasileira, a Schumacher College Brasil, recentemente, com sede na cidade de São Paulo.

¹Transition Town é um movimento global de comunidades, iniciado em 2005 em Totnes/Inglaterra. Possui, atualmente, cerca de 50 países envolvidos - no Brasil, é também chamado de “Cidades em Transição”. Segundo o site Transition Network, seus princípios são baseados em: respeito ao limite de recursos naturais e na criação de resiliência, inclusão e justiça social, descentralização das decisões e empoderamento, desenvolvimento de relações colaborativas, compartilhamento de

conhecimento, conexões entre comunidades para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, criação de possibilidades criativas e positivas para uma transformação global (tradução nossa).

A experiência nessa escola foi mais imersiva do que nas demais pois, nela, pude ser oficialmente aluna, passando alguns finais de semana e uma semana inteira aprendendo. Acompanhei as reuniões matinais onde eram lidos poemas ou pequenos textos inspiradores, as práticas individuais na sala de meditação - que fica à disposição e é frequentada pelos alunos com o incentivo do fundador da escola, o indiano Satish Kumar -, fui parte dos grupos de tarefas onde pude cuidar da composteira, da preparação das refeições, da limpeza geral e da horta.

Figura 3: Entrada da Schumacher College



Fonte: autora, 2014

A maneira pela qual este centro de aprendizagem entende as relações entre humanos e não-humanos me parece pauta para descrições e reflexões mais profundas do que as que poderei fazer aqui. Inspirados em teóricos, poetas, filósofos e pensadores como Arne Naess, Rabindranath Tagore, Baruch Espinoza e Maurice Merleau-Ponty, os processos de aprendizagem acontecem de forma vivencial, pouco teórica e dentro de uma perspectiva onde a “natureza ensina”. Para ilustrar, conto que uma das dúvidas que estive ansiosa para ser esclarecida durante um curso de “Ecologia Profunda” (“*Deep ecology*”) durante uma semana na Schumacher College, foi “respondida” no último dia pelo professor da seguinte forma: “sente-se com aquela árvore e deixe que ela te esclareça”. Uma vez sentada na sombra da árvore, me perguntei: como posso realmente escutar a árvore? Até que ponto ouvir sua voz seria ser o ventríloquo que fala pela árvore – trazendo aqui as reflexões de Isabel

Carvalho (2014) em seu artigo sobre a perspectiva das pedras. O que seria considerado de fato uma resposta à minha pergunta? Em instantes eu estava sem perguntar ou ouvir nada, não era mais a criança que tinha a habilidade de conversar com as figueiras. Estava, e assim permaneço enquanto descrevo este dia, conversando com minhas próprias ideias, tentando entender como as experiências e trocas entre a vida humana e não humana poderiam ser, simplesmente, vivenciadas.

A segunda escola inglesa visitada foi a South Devon Steiner School, uma das pioneiras na abordagem da Pedagogia Waldorf² no mundo. Nela, passamos um turno assistindo algumas aulas e percorrendo seus quintais. Bases dessa linha pedagógica, como o livre brincar, a estrutura diferenciada do currículo, a poesia e a arte presentes em cada “etapa” – como são chamadas as matérias – e a presença constante da natureza, sempre me instigaram. Ao estar naquele ambiente, pude observar peculiaridades como, por exemplo, a naturalidade com que os alunos e os professores manejavam as hortas. Me utilizo do termo “naturalidade” por entender aquele processo de cultivo e alimentação como parte de todo o aprendizado da escola, aparentemente integrado à rotina de todos sem constituir-se como um programa específico e separado a respeito das “questões ambientais”.

Figura 4: Escola Waldorf de Totnes/UK: acesso às hortas



Fonte: autora, 2013

²A Pedagogia Waldorf, introduzida por Rudolf Steiner (1919, Stuttgart, Alemanha) foi uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Segundo a Sociedade Antroposófica Brasileira, “Ela é uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista

físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia. (fonte: www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm).

A possibilidade de assistir a algumas aulas também despertou curiosidades a respeito das linhas que ligam ou separam as normas e regras da cultura de liberdade e autonomia. Com o belíssimo quadro-negro às suas costas e os alunos enfileirados em sua frente, um dos professores que observei conduzia sua aula como um maestro. Em determinado momento, ele pede a todos que peguem suas flautas e sentem sobre as classes para tocarem as canções sobre as estações do ano. Em silêncio, imediatamente todos obedecem e iniciam sua pequena orquestra. Fui instantaneamente atravessada pela sensação de estar em uma aula profundamente ousada e diferente dos modelos tradicionais de educação – afinal, ali era possível tocar flauta doce em cima da classe – e, paradoxalmente, em um sistema de disciplina rígida e homogeneizante. Afinal, me questionei, com o que um modelo inovador de escolarização se propõe a romper? Com lógicas, sistemas e crenças que se oponham ao desenvolvimento de cidadãos e cidadãs livres e autônomos ou com determinadas metodologias e materiais de ensino? Essas reflexões não refletem um posicionamento maduro a respeito da Pedagogia Waldorf, já que essa breve experiência não me ofereceu bases suficientes para estabelecer uma análise crítica a tal linha pedagógica. O que compartilho nesse relato é o terreno fértil que a escola me proporcionou para pensar sobre os movimentos de rupturas e inovações na educação.

Figura 5: Alunos da Escola Waldorf de Totnes/UK



Fonte: autora, 2013

Alguns meses depois, no final de dezembro de 2013, chegamos na exótica Tailândia e lá permanecemos por um mês. Durante uma passagem pela cidade de

Chiang Mai, ao norte do país, fui informada por um viajante francês sobre uma escola que tinha sua arquitetura inspirada na conhecida “Green School” de Bali, Indonésia. A experiência nessa escola foi, de todas, a que mais parecia responder à minha inquietação: como uma escola poderia criar possibilidades de a vida acontecer sem separações ou muros na rotina e nas relações da comunidade escolar. A chamada *Panyaden International School*, é uma escola bilíngue e possui em sua concepção curricular, pedagógica e arquitetônica, ideais ecológicos e budistas, incorporados nas suas paredes de barro, estruturas feitas de bambu local, pequenos templos e salas de aula abertas, onde as crianças brincam livremente. Um dos professores nos contou que, para eles, a matemática, a linguagem e a ciência são ensinadas juntamente com a dança, a música e a pintura, pois são habilidades integradas. Longe de querer apontar para um ideal de escola, trago esta descrição como uma possibilidade, um exemplo do que existe dentro de uma concepção mais simétrica entre humanos e não humanos, no campo da educação internacional.

As práticas desta escola são ancoradas na cultura e religiosidade locais que lá fazem sentido, pois, assim como seus tetos de bambu se misturam na paisagem, suas práticas e princípios pedagógicos operam de maneira coerente com a cultura local. Por se tratar de uma escola bilíngue, abriga muitos alunos advindos de outros países, porém, existe um princípio bastante claro de manter a cultura tailandesa viva dentro da escola.

Nos materiais, nos princípios norteadores e na rotina escolar, a natureza aparece como elemento chave, trazendo a perspectiva ecológica como eixo da aprendizagem. A natureza ao redor se mistura à escola e lá ficaríamos por meses, não fosse a necessidade de seguir.

Figura 6: Panyaden School - pátio da escola e pequeno templo budista



Fonte: autora, 2014

Para essa dissertação, acreditamos ser importante trazer esses relatos oriundos do que foi vivenciado, não em forma de dados, mas de exemplos vivos que possam enriquecer o debate sobre a educação brasileira no sentido da inovação. Tais escolas e todo o percurso que preencheu as viagens até cada uma delas, foram fatores que transformaram minha postura enquanto pessoa e, agora percebo, enquanto pesquisadora. Envolvida e atravessada pelas linhas que tecem culturas, crenças, naturezas e concepções de mundo, me encontro seguindo viagem, agora em terras nacionais, buscando compreender e transformar meu percurso, comprometimento e contribuição como educadora. Muito do que vi pela primeira vez nessas escolas, revivi, de certa forma, em campo, nas escolas de São Paulo. Minhas lentes, passos, perspectiva, assim como o território, a cultura, as pessoas e as árvores ao redor, no entanto, eram completamente diferentes.

Estão descritos neste trabalho, portanto, desde a escolha do tema, até as interações com o campo e os desdobramentos teóricos, as inquietações do percurso desta pesquisadora, enquanto bióloga e educadora, pela busca das linguagens e perspectivas menos dicotômicas e renovadas a respeito dos seres humanos e suas interações com a vida. Algumas dessas inquietações atuaram como gatilhos para a construção da pergunta dessa pesquisa, como: de que forma as escolas que buscam possibilidades novas no campo da educação conseguem, de fato, inovar? Que ruptura tal movimento de inovação propõe? Como as interações com a vida aparecem nesse contexto?

A possibilidade de explicitar muros e novas grades amarelas – visíveis ou não – que operam de forma a perpetuar concepções de mundo onde o humano é separado da vida, me parece uma motivação bastante ousada para essa dissertação. Ainda assim, prefiro assumir sua presença, como motivação na construção dessa pesquisa.

2.2 Delimitação do tema: a viagem segue, agora em território nacional

A partir do amadurecimento e do aprofundamento das motivações descritas no tópico anterior, este trabalho se propôs a investigar as formas pelas quais as práticas ecológicas podem estar relacionadas à ideia de inovação no campo da educação em um espaço de diálogo onde é possível pensar nas relações entre

sociedade, ambiente e educação. Dessa questão se desdobrou a necessidade de compreender como o conceito de inovação, frequentemente associado ao universo corporativo, industrial e tecnológico, se configura na educação; como as questões ambientais aparecem em contextos educativos inovadores e de quais formas uma política pública atual articula tais temáticas³. O recorte empírico são as “escolas inovadoras” localizadas na cidade de São Paulo/SP que foram assim chamadas pelo “Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica” (BRASIL, 2015). O detalhamento sobre essa iniciativa será abordado mais adiante, na análise dos resultados.

Nesse sentido, nossas perguntas específicas são: de que forma essa política pública entende inovação na educação; quais as perspectivas das escolas selecionadas a respeito de suas práticas; como tal questão aponta para a posição dos indexadores “ambientais”, como a sustentabilidade e a ecologia, que passam a qualificar como inovadoras as práticas educacionais que internalizam preocupações com o meio ambiente; que relações humano-natureza aparecem nesses contextos inovadores de educação.

Partindo da concepção do MEC que adota o conceito de sustentabilidade⁴ dentre os critérios inovadores estipulados na seleção das escolas, também nos perguntamos: em que medida estas práticas sustentáveis inovam, do ponto de vista do que se costuma fazer em Educação Ambiental contemporaneamente? Aqui vamos considerar o conceito de Educação Ambiental (EA) como o conjunto de práticas educativas que são ambientalmente orientadas, isto é, estão atravessadas por uma intencionalidade de questionar, refletir e identificar, as relações entre sociedade e ambiente, pessoa e seu entorno, alunos e espaço da escola, do bairro e da cidade. Como demonstraremos mais adiante na discussão com a literatura, muitas das práticas de EA que se pretendem “novas” em relação a educação convencional nem sempre conseguem, ao serem internalizadas no cotidiano escolar, operar a diferença pretendida.

³Usaremos os atributos “ecológico/a” e ambientalmente orientada/os” como sinônimos, no sentido de indicar ações educativas cuja intenção é de discutir as relações ambiente e sociedade, a ecologia das relações humanos e natureza e o ambiente como lugar de pertencimento humano e não humano.

⁴A Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, em 1987, elaborou o Relatório Brundtland, cujo documento intitulado “Nosso Futuro Comum” definiu o termo sustentabilidade como aquele “que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações

futuras de suprir suas próprias necessidades”. Apesar dessa conceituação ser aceita e replicada globalmente, existem muitas discussões a respeito de sua amplitude e aplicabilidade. (ONUBR, 2016)

Buscamos observar, ainda, se é possível identificar atividades realizadas que estejam fundamentadas numa visão holística, em que os aspectos da natureza e da cultura sejam trabalhados de forma integrada, relacionando a vida da escola e das pessoas ao ambiente ao qual pertencem, mesmo não tematizando explicitamente questões que são denominadas como “ambientais”. Dizendo de outra forma, mais do que projetos definidos e práticas ecologicamente orientadas, procuramos por experiências entre a comunidade escolar e a natureza que permeia a escola como forma de compreender linhas contínuas entre o que se entende por humano e não humano.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo Geral

Compreender como as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas são experienciadas nas escolas pertencentes ao Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC e os modos pelos quais o ideário ambiental, pautado pela sustentabilidade como indicador de práticas curriculares e educativas inovadoras, aparece nesses cenários.

2.3.2 Objetivos Específicos

- a) descrever como a concepção de inovação é transposta do campo corporativo para o da educação;
- b) analisar os critérios utilizados pela Comissão Avaliadora do MEC para a seleção das escolas inovadoras e criativas;
- c) observar as perspectivas das escolas selecionadas sobre suas inovações e como as articulam em seu cotidiano;
- d) identificar a presença/ausência de uma abordagem ambiental nestas instituições, descrevendo suas particularidades.

2.4 Justificativa

A relevância deste estudo está em relacionar duas discussões: i. como a temática da inovação que nasce no campo da administração e dos negócios, entra no campo educativo (WEREBE, 1980; MESSINA, 2001; CANÁRIO, 2005; BARRERAS, 2016), de modo a ser atribuído como valor positivo às escolas; ii. como a questão ambiental se configura como indicador de inovação dentro desse contexto.

A partir da década de 60, o conceito de inovação começa a ser absorvido pelo campo educacional e, de forma gradual, tem produzido inúmeras fragilidades conceituais e epistemológicas (MESSINA, 2001). Seu entendimento enquanto modelo a ser replicado, pautou uma série de ações exógenas às instituições escolares, implantadas verticalmente por meio de projetos ou políticas públicas. Essa configuração passou a mudar a partir dos anos 90 e, com maior intensidade, nos anos 2000, assumindo um caráter múltiplo e gerado a partir da realidade de cada escola. Ainda assim, como demonstra o trabalho da educadora Tathyana Barrera, em sua revisão bibliográfica sobre o movimento de inovação educacional no Brasil, as pesquisas sobre o tema assumem a “inovação como fim em si mesma ou como solução para os diversos problemas complexos e estruturais da educação” (BARRERAS, 2016, p.21).

Essa pesquisa, portanto, se soma à pequena produção científica que discute, problematiza e analisa os processos pelos quais a inovação na educação acontece nos espaços escolares. Dessa forma, ao buscar entender o que está em jogo na ideia de inovação na educação e em que medida a lógica ecológica que opera nesse cenário rompe efetivamente com práticas ambientalmente orientadas “domesticadas” pelo cotidiano, esperamos contribuir para o debate nacional sobre cultura, ambiente e educação.

Quando perguntamos pelas práticas ambientalmente orientadas nas escolas classificadas como inovadoras pelo MEC, buscamos identificar a intensidade e as modalidades pelas quais essa presença se realiza, isto é, o quanto a perspectiva ecológica está relacionada à inovação e como a relação entre orientação ambiental e inovação pode acontecer. Em outras palavras, nos propomos a entender como as questões relacionadas a problemas ambientais e a boas práticas ecológicas aparecem nestas práticas educativas classificadas como inovadoras.

Posteriormente, conforme essa perspectiva ambiental apareceu, procuramos refletir sobre a medida em que ela de fato inova e se diferencia de uma abordagem educativa convencional e as camadas ou dimensões em que essa inovação aparece.

As ações ecologicamente orientadas, agrupadas sob o guarda-chuva da EA, têm uma história que as situa desde sua origem no Brasil como antagônicas à chamada educação tradicional ou convencional. Em meados dos anos 60, as lutas e reivindicações sociais iniciadas com a contracultura apontaram para outras possibilidades de ler o mundo e suas relações com a vida humana, no início do movimento ecológico no Brasil (ROSZAK, 1972). A partir da década de 70, ambientalistas e ecologistas, juntamente com outros atores da sociedade, dialogam sobre formas alternativas de relação com o meio ambiente, levando a preocupação sobre o futuro da vida para o campo das políticas públicas. Nesse contexto, a Educação Ambiental começa a tomar seu espaço e, principalmente a partir dos anos 80, contribui fortemente na criação de programas e regulamentações, como, por exemplo, sua inserção como direito de todos e dever do Estado na Constituição Brasileira de 1988, a criação do PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental) e, em 1997, a elaboração dos Parâmetros Curriculares do MEC em que “meio ambiente” passa a ser um dos temas transversais.

A EA se propõe a ser nova desde o seu início, com o seu desenvolvimento em políticas públicas e sua consolidação como elemento indispensável em todos os níveis da educação. De acordo com a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, cujas exigências legais determinam esteja presente em todas as modalidades de ensino, a EA “se constitui em elemento identitário que demarca um campo de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica contra-hegemônica” (BRASIL, s.d.). No Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global do MEC, a educação ambiental “deve ter como base o pensamento crítico e inovador (...), deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar” (BRASIL, s.d.).

No entanto, ao conquistar espaço legal e legitimidade em diferentes cenários educativos, as qualidades que a EA trazia em sua potência inovadora perdem força, pois uma vez absorvida pelos desafios e contradições inerentes à escola formal, foi colonizada pela lógica escolar que pretendia combater. Essa contradição se imprime

em projetos ambientais que, apesar da boa vontade dos educadores (as), gestores (as) e alunos (as) envolvidos (as), replicam continuamente iniciativas como gincanas, campanhas e hortas escolares, por vezes de forma isolada e descolada do restante do currículo e, inclusive, da própria realidade local. É necessário problematizar a presença (ou resistência) de processos inovadores no sentido de pensar as diferenças entre novas práticas – relacionadas a metodologias, projetos e iniciativas – e novas lógicas – produtoras de desconstruções profundas e coletivas, reestruturação da base curricular e rupturas a partir do diálogo com a realidade da comunidade escolar. Interessante ressaltar ainda, que, compartilhando o mesmo período de lutas em que a EA se inseriu, o próprio movimento de inovação educacional, ao conquistar seu espaço, também passou a carecer de sua potência inicial. Nas palavras da consultora da Unesco, Graciela Messina, “ao tornar-se oficial, a inovação tornou-se conservadora” (MESSINA, 2001, p.228).

Ao nos referirmos sobre lógicas que originam ações inovadoras no momento atual em que a inovação educacional e as questões ambientais (frequentemente nomeadas de educação ambiental ou sustentabilidade) aparecem vinculadas a políticas públicas nacionais, importa discutir sobre a relação entre cultura e ambiente. Tal relação por vezes aparece nos currículos escolares de forma dicotômica, transformando em polaridades o que são, na realidade, fluxos de comunicação onde a vida humana social e a vida natural coexistem. Vista de forma separada das demais relações, a natureza é percebida como algo “externo a que a sociedade se adapta” (FOLADORI, 2004), algo a ser contemplado, isolado, protegido, negado ou explorado. A problemática gerada por essa visão dificulta, portanto, a contextualização socioambiental, podendo gerar equívocos na elaboração de leis, políticas públicas e currículos educacionais.

Essa pesquisa pretendeu, portanto, mais do que gerar novos conceitos ou categorias, pensar sobre a escola como espaço de transformação educacional, visando compreender como a noção de inovação aparece, não como um conjunto de práticas pré-estabelecidas, mas como um ato reflexivo e crítico sobre a trama de relações ecológicas geradas dentro de sua comunidade.

2.5 Metodologia

A escolha metodológica desta dissertação possui inspiração antropológica e etnográfica e, ainda que situada especificamente no campo da educação, entendemos a pesquisa como parte da produção científica que tem se esforçado para produzir conhecimento sobre as interações humano-natureza a partir de uma abordagem interdisciplinar. Tais interações pertencem, inevitavelmente, a um campo que transcende as fronteiras do conhecimento fragmentado, por serem constituídas de processos, relações e malhas, somente compreendidas quando vistas por perspectivas teóricas interdisciplinares. Dizendo de outra forma, “problemas ambientais são sempre, de alguma maneira, socioambientais, e por isso abarcam simultaneamente todos os níveis de complexidade” (PORTO, 2011, p. 35).

A maior parte dos espaços escolares, foco deste trabalho, são urbanizados. Ainda assim, convivem, criam e estabelecem significados com ambientes naturais que podem estar localizados, tanto nas áreas internas, quanto em seu entorno. Além disso, (re) produzem continuamente discursos e práticas, posturas, visões e informações provenientes do conhecimento popular acerca de questões ambientais. Essa realidade aponta para reflexões a respeito de como a produção acadêmica tem se posicionado neste sentido, já que

a produção de conhecimento deve, necessariamente, contemplar as interações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize um novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. (JACOBI, 2015, p. 04).

A dissertação é, portanto, composta por contribuições das áreas de conhecimento provenientes das ciências sociais (Richard Sennet), da ecologia (Gregory Bateson), da antropologia (Tim Ingold) e da educação (Michael Apple) que, integradas a partir do campo, permitem possibilidades de entendimento sistêmico das problemáticas estudadas.

A escolha metodológica foi concebida em coerência com as linhas de pensamento de autores como, Boaventura Santos, Maria Cecília Minayo e Emílio F. Moran. As ideias que constituem a pergunta de pesquisa encontram-se calcadas na relação humano-natureza e buscam explicitar as pontes ou linhas contínuas que

aparecem entre as chamadas ciências naturais e ciências sociais, já que procuram compreender como as relações sociais e institucionais acontecem dentro de espaços escolares inovadores e, mais especificamente, como as relações ecológicas permeiam esses espaços e seus sujeitos.

Compreendendo o que Boaventura Santos (2008) elucida sobre a dimensão subjetiva das ciências sociais, a escolha metodológica desta pesquisa possui caráter qualitativo “com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo” (SANTOS, 2008) a respeito das diferentes realidades observadas nas escolas inovadoras da cidade de São Paulo.

Durante a construção de uma pesquisa que se propõe entender as interações humanas como relações também ecológicas, que busca compreender o que emerge do campo de forma aberta e que se constitui em uma área complexa e interdisciplinar, certamente são produzidos dados inesperados. Trazendo, mais uma vez, Boaventura Santos, podemos refletir a respeito da crise paradigmática em que nos situamos em termos de história e de ciência, de forma que

“a incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado” (SANTOS, 1999).

Quando nos questionamos sobre para quê e para quem fazemos ciência, nos posicionamos enquanto cientistas/pesquisadores e assumimos a postura ou a perspectiva de onde vemos a “realidade”. Portanto, importa ressaltar que as escolhas metodológicas que teceram este trabalho tiveram a intenção de transcender a comunicação que se limita aos pares e poder contribuir, na medida do possível, com a trama formada pelos campos da educação, sociedade e natureza.

2.5.1 Critérios de seleção das escolas para visita

A delimitação do campo de pesquisa, ou seja, “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (MINAYO, 2010), foi estabelecida previamente com base nos dados contidos no Mapa da Inovação e Criatividade do MEC (descrito mais adiante), além da acessibilidade e da disponibilidade e abertura das escolas.

Durante o segundo semestre de 2016, foi realizada análise do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC, revisão bibliográfica e, até o primeiro semestre de 2017, pesquisa exploratória nas escolas de São Paulo/SP. O Mapa criado pelo Ministério da Educação, abrange 23 instituições localizadas em São Paulo/SP, entre escolas e organizações não governamentais. Dessas, quatro são consideradas organizações escolares com *plano de ação para a inovação*, ou seja, estão construindo seu processo de inovação, segundo o MEC, e sete são *organizações não escolares*. Na tentativa de recortar o universo empírico, incluímos no estudo apenas organizações escolares que já estejam vivenciando suas práticas de inovação. Deste recorte, restaram 12 escolas localizadas na cidade de São Paulo e foi incluída uma escola pertencente ao município de Cotia, devido à proximidade e importância desta instituição para a discussão do tema, totalizando 13 escolas.

A partir dos dados informados no site do Ministério da Educação⁵, as escolas foram contatadas por telefone com o intuito de agendar as visitas. Entre os meses de setembro e dezembro de 2016, conforme a disponibilidade de tempo de cada instituição e a facilidade de acesso da pesquisadora, foram visitadas cinco escolas, sendo duas particulares e três municipais de educação infantil. Entre os meses de fevereiro e junho de 2017, as oito restantes foram visitadas, sendo quatro particulares e quatro públicas.

Cada escola foi visitada uma vez e o tempo de permanência nas instituições variou conforme a abertura e a organização locais, entre uma e três horas. As observações realizadas nessas visitas configuram o campo empírico para a pesquisa onde se pretendeu conhecer as experiências que deram base à sua adesão ao Programa do MEC. O percurso das observações diretas realizadas durante essa etapa teve como objetivo “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não seriam obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2010).

Os critérios para a seleção das escolas que participaram dessa pesquisa também consideraram a disposição das mesmas em receber a pesquisadora, a diversificação quanto ao nível de ensino (fundamental e médio), a natureza da gestão (públicas e particulares), a localização socioeconômica na cidade, a facilidade de acesso e as possíveis relações com a perspectiva ecológica. A observação deste último critério foi estabelecida pela presença de práticas

consideradas “sustentáveis”, “ambientais” ou, ainda que não fossem assim nomeadas, mas no nosso entendimento aparecessem como ecologicamente orientadas, relacionando a vida escolar com o seu entorno ambiental e social. Esse critério é descrito de forma mais detalhada no terceiro capítulo (subcapítulo 3.3).

⁵Disponível em <http://criatividade.mec.gov.br>

2.5.2 Instrumento de observação e análise dos dados

Optamos por trabalhar com análise de documentos da política pública do MEC, observação direta de escolas - identificadas por esse ministério como inovadoras na cidade de São Paulo -, entrevistas semiestruturadas com gestores e professores destas escolas e análise da literatura sobre inovação no mundo corporativo e na educação. Durante as entrevistas, as perguntas formuladas buscavam entender a perspectiva da escola sobre: o conceito de inovação na educação, os impactos da premiação recebida pelo MEC, os aspectos considerados inovadores dentro da escola, principais desafios da inovação e conexões entre seu currículo e visão sobre saberes, práticas e relações ecologicamente orientadas.

Os dados produzidos em campo foram sistematizados, do diário para relatórios descritivos, posteriormente retomados e problematizados de acordo com análise de conteúdo envolvendo análise situacional do que vimos e ouvimos nas escolas à luz do marco da política do MEC, da cidade de São Paulo, das condições físicas, sociais e culturais de existência das escolas. A partir desta etapa de descrição, sistematização e análise situacional, os dados foram organizados em categorias, de acordo com certos padrões e recorrências encontrados.

Ao final, buscamos articular essas categorias de modo a compreender os aspectos que emergiram das experiências de campo em diálogo com a literatura, trabalhando com os pontos em que as relações entre ecologia, inovação e educação se revelam. Dessa última análise, foram produzidos três grandes grupos ou dimensões que possibilitam uma visão comparativa e esquemática da pesquisa.

2.5.3 Cuidados éticos na pesquisa

Como cuidados éticos, no campo exploratório, foi utilizada carta de apresentação da pesquisa (conforme Anexo A) dirigida à escola e consentimentos

verbais das pessoas contatadas, obtidos por telefone, prévios à visita. A identidade das escolas e dos interlocutores foi preservada. Usamos nomes fantasia para apresentar as escolas, oriundos de árvores e flores, inspirados em suas histórias ou entorno.

3. EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E PERSPECTIVAS ECOLÓGICAS

Nos próximos tópicos buscaremos dialogar com os conceitos de educação, inovação e perspectivas ecológicas tal como emergem na literatura. No entanto, a partir da escolha metodológica que adotamos, nos interessa, sobretudo, compreender como tais conceitos são recebidos, vividos e ressignificados desde o campo empírico, ou seja, as escolas designadas como inovadoras. O que podemos observar sobre a trama viva desses conceitos, portanto, será abordado mais adiante, no capítulo seguinte.

3.1 Currículo e políticas públicas em educação no Brasil

A dimensão curricular foi entendida pelo Ministério da Educação, dentro da Política Pública estudada neste trabalho, como o eixo articulador da questão ambiental. As iniciativas associadas à inovação na educação são, da mesma forma, vividas e documentadas pela escola a partir de sua perspectiva curricular e de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Abordaremos a descrição da visão do MEC sobre sustentabilidade e currículo no quarto capítulo, de forma que, neste ponto, importa trazer algumas considerações sobre currículo e políticas públicas em educação escolar no Brasil.

O entendimento do campo do currículo como conhecimento escolar possui diversas correntes de pensamento que não serão detalhadas nesta pesquisa. Nos interessa pensar sua trajetória dentro das políticas públicas nacionais para compreender o terreno no qual a inovação curricular está sendo semeada. Nosso foco conceitual é a escola moderna, onde, principalmente a partir do século XX, dentro de um contexto histórico marcado pela globalização e por reformas educacionais no mundo, novas propostas curriculares foram implementadas. Segundo Valle (2014), no Brasil,

(...) a estruturação do campo do currículo se deu efetivamente na década de 1970 com a introdução da disciplina “currículos e programas” nos cursos de formação docente, consistindo numa espécie de “transferência instrumental de teorizações americanas”, efetivada pela importação e adaptação de modelos educacionais à nova ordem técnico-burocrática (instituída pelo regime militar em 1964). (VALLE, 2014, p.91)

Conforme reflexão proposta pela autora, podemos pensar a problemática da construção de um currículo nacional que, desde seu início, é entendido a partir de fora, ou seja, de forma exógena às realidades das escolas brasileiras, o que “implica a transmissão de um saber escolar descontextualizado das condições originais de sua produção” (VALLE, 2014). Essa base frágil, se reflete no percurso do entendimento e da criação de documentos oficiais por vezes formulados com escassa construção coletiva, precário diálogo entre poder público e comunidade escolar e centralização de decisões.

A pesquisa da educadora Maria do Carmo P. F. Paim intitulada “A escola básica brasileira em finais do século XX e início do XXI” traça um panorama sobre o contexto econômico, político e social das inovações curriculares no país (PAIM, 2013). Em seu estudo, o modelo neoliberal aparece como propulsor das mudanças sociais e econômicas que, de forma sistemática, foram absorvidas pelo campo da educação. A convergência entre interesses da iniciativa privada a respeito do que passou a significar a inovação ou renovação educacional toma a forma de políticas públicas em diversos países. No Brasil, a partir da “necessidade de formar um novo indivíduo que atenda à demanda da nova sociedade técnico-científico-informacional, ou ‘sociedade do conhecimento’” (PAIM, 2013, p.27), os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica representaram a implementação de políticas públicas voltadas para a escola na década de 90.

Quando instituições não educacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) passam a exercer influência sobre o poder público, principalmente nos países emergentes, a educação ocupa o centro de suas recomendações, vista como ponto estratégico que “contribui para o crescimento econômico das nações, a partir do incremento da produtividade individual” (PAIM, 2013, p.33). Em outras palavras, a lógica que passou a imperar nesse contexto foi a de que o almejado desenvolvimento econômico seria atingido na proporção em que os países investissem em sua educação. A atuação de tais instituições não aconteceu apenas de forma indireta, mas pautou os conhecimentos a serem priorizados dentro da Educação Básica, ou seja, as políticas curriculares nacionais.

Para pensarmos sobre a escolha das habilidades e conhecimentos que foram assumidos como mais importantes para a criação de um novo currículo escolar, precisamos considerar o complexo campo que produz e transforma a educação, ou

seja, as ideologias políticas e econômicas, os conflitos de classes, a história e a cultura globais e locais. De acordo com o próprio documento da Secretaria de Educação Básica do MEC, intitulado “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura”,

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;

(b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

(c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;

(d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MEC, 2017, p.17)

A legitimação de conhecimentos curriculares e a exclusão de outros não está (e, talvez, nunca esteve) desvinculada do momento histórico em que se reinventa. No momento atual, tal seleção tem sido orientada por instituições do setor econômico, comprometidas com o modelo hegemônico de desenvolvimento. Nas palavras de Michael Apple,

Embora nossas instituições de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam [...] a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas e culturais vigentes. (APPLE, 2002, p. 29)

Os discursos e imposições de empresários a respeito da renovação do currículo escolar no Brasil contribuíram fortemente para a construção de um novo ideário a respeito do papel da escola enquanto formadora de cidadãos competitivos e empreendedores. Assim, a partir de meados de 1995, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas de caráter neoliberal passaram a se materializar nas reformas educativas para a educação básica, oficializadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre os anos de 1997 e 2000. Vale ressaltar que a LDB, apesar das inúmeras fragilidades, também representou a possibilidade da existência de escolas não seriadas, além de

“construir currículos contextualizados, adotar instrumentos de avaliação contínua e processual no lugar de provas, fazer uso dos espaços não escolares como espaços de aprendizagem” (SINGER, 2017). Porém, construídos sem a devida interação com a sociedade, tais documentos passam a ser alvo de debates políticos e acadêmicos, já que, uma vez centralizados e exógenos às escolas, questionam a própria base democrática da educação. Como conclui Paim, “o enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional, que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas”. (PAIM, 2013, p.33).

Nos anos seguintes, inúmeros documentos, pareceres e diretrizes foram elaborados a partir de diferentes setores do Ministério da Educação na tentativa de nortear, sistematizar e unificar o currículo da educação básica brasileira. Em 2010, o MEC aprovou, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, visando a sistematização dos princípios e diretrizes da educação básica brasileira⁶.

Ainda que seja semeada em solo frágil, permeado de políticas públicas descontínuas, fragmentadas ou descontextualizadas, interesses conservadores e produção intensiva de novas diretrizes, implementadas de forma vertical, a educação básica brasileira luta para se reinventar a cada década. Essa reinvenção aparece frequentemente no currículo e pode ser entendida, dependendo do que vem a romper, como inovação. Como demonstram as pesquisas sobre escolas inovadoras, esse movimento acontece no chão de algumas escolas, para além das políticas que tanto as incentivam, quanto as limitam. São experiências nascidas dentro das comunidades escolares que, apesar de imersas inevitavelmente na rede histórica, política, cultural, econômica e socioambiental, propõe rupturas a partir da vida que pulsa em sua realidade.

⁶No momento de conclusão desta pesquisa foi aprovada a polêmica Base Comum Curricular Nacional para o Ensino Fundamental. Segundo o MEC, trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

3.2 Inovação e educação: dialogando com os conceitos

Repensar a educação não é novidade. Procurar novas formas de articular o currículo, as escolas e suas interações com a comunidade é um ato humano contínuo que somente foi interrompido durante os períodos autoritários de ditadura militar - apesar que, mesmo em cenários hostis para o surgimento do novo, os movimentos, os ideais e as reflexões seguiram, ainda que silenciados sistematicamente. Em relações complexas, contraditórias e desiguais, os educadores e educadoras, juntamente com diferentes atores da sociedade civil sempre projetaram suas vozes por mudanças enquanto o estado ouve o que é possível dentro de uma trama de interesses, burocracias e perspectivas próprias. Assim, ao pensarmos a respeito das inovações no campo educacional, compreendemos que não se trata de uma análise sobre algo de fato novo, mas de uma busca pelo entendimento de como esse processo ou “movimento de renovação educacional” (BARRERA, 2016) se construiu nas últimas décadas e como aparece hoje, no chão da escola.

Desde meados da década de 60, movimentos sociais e institucionais oriundos de diferentes campos passaram a configurar um cenário de lutas pela transformação social, política, econômica, ambiental e educacional. No Brasil, a figura de Paulo Freire (1921 – 1997) esteve à frente de importantes discussões no campo pedagógico que renovaram o cenário da educação no Brasil. Esse processo foi acompanhado por outras notáveis transformações como, por exemplo, o surgimento de novas tecnologias de comunicação e as mudanças nas relações de trabalho e de ideal de sujeito (SENNETT, 2002). Tais processos passaram a exigir uma reformulação profunda por parte das instituições de ensino, para que pudessem garantir espaços de aprendizagem coerentes com o momento social atual, em consonância com as transformações. A “inovação educacional” surge, nesse cenário, como um movimento de escolas ou sistemas educacionais em que novas possibilidades de organização curricular e de práticas educativas se estabelecem gradualmente (PACHECO, 1996).

Os movimentos emergem por vias alternativas, muitas vezes de pequenos grupos de pais e mães ou em comunidades ecológicas (ecovilas⁶), seguindo linhas pedagógicas pré-existentes ou criando seus próprios projetos. Dessa forma, as escolas inovadoras ou alternativas⁷ começam a ganhar espaço a partir de meados de 1960 no Brasil e em outras partes do mundo, inicialmente como experiências educacionais criativas (KUNZLE, 2012). Gradualmente, muitos desses movimentos ganharam legitimidade e passaram a ser absorvidos por programas e novas diretrizes para a educação, conforme descrito no tópico anterior.

Neste início de século XXI, a produção científica sobre tal processo, aponta para um grande volume de pesquisas produzidas sobre o tema da inovação focadas, apenas, no campo corporativo e tecnológico (CAMPOLINA, 2012). No entanto, a partir da década de 70, o conceito de inovação começou a ser absorvido pelo campo educacional e, de forma gradual, tem encontrado inúmeras fragilidades conceituais e epistemológicas (MESSINA, 2001 e BARREIRAS, 2016). Diversos autores têm discutido sobre os processos inovadores no âmbito educacional, sob diferentes perspectivas. Como demonstra Messina (2001), “atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere”.

Um dos conceitos que nortearam o entendimento sobre inovação na educação dentro da política pública estudada neste trabalho, é o de “inovação social”. Diferentemente daquela que se relaciona às tecnologias digitais e envolve ferramentas e procedimentos, esta tem seu foco nos processos e nas metodologias envolvidas em criar melhorias em frente aos desafios apresentados. Para a coordenadora do Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, Helena Singer (2016b):

a inovação em uma instituição educativa é a criação de um novo conceito, processo, estrutura ou metodologia elaborados coletivamente, com base em pesquisa e focados na superação dos efeitos das desigualdades em si própria e na construção de projetos que transformam seu contexto socioambiental (SINGER, 2016, p.68).

⁶Segundo a *Global Ecovillage Network*, uma ecovila é “uma comunidade intencional ou tradicional que utiliza processos participativos locais para integrar de forma holística dimensões ecológicas, econômicas, sociais e culturais da sustentabilidade, a fim de regenerar ambientes sociais e naturais” (GEN, 2014, tradução nossa).

⁷Interessante ressaltar que, de acordo com KUNZLE (2011), a literatura educacional costuma utilizar a denominação “alternativa”, e não “inovadora”, para as escolas que fizeram ou fazem movimentos transformadores em sua estrutura metodológica, curricular e institucional.

Singer aponta, ainda, para a diferença entre inovação e reforma, a partir da definição da educadora equatoriana Rosa Maria Torres (2000):

Reformas são as políticas propostas e conduzidas pelos governos, em nível macro e de sistema, muitas vezes alinhadas com orientações de organismos internacionais.

Inovações são as intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de escolas, comunidades ou outras instituições educativas.

A efetiva Mudança na educação pode ocorrer como resultado da confluência entre inovação e reforma, embora nem sempre isso seja garantido. (SINGER, 2017 apud TORRES, 2000).

Apesar da diferenciação conceitual entre inovação e reforma, o campo da inovação educacional no Brasil está articulado de forma que nem sempre é possível enxergar tal interação com clareza na prática. São inúmeras as instituições de iniciativa privada que atuam em políticas públicas ou diretamente em projetos dentro das escolas, visando sua “inovação”. Nesse sentido, os interesses externos se confundem com iniciativas e necessidades germinadas dentro do solo escolar. Em outras palavras, é difícil compreender o ponto de fragilidade em que a realidade da escola cria um caminho novo e os ideais de sujeito, articulados pela lógica neoliberal, passam a trilhá-lo com ela.

Como já dissemos, oriundo do contexto corporativo, o ideal de sujeito empreendedor passa a compor currículos de escolas e universidades. Segundo Stephen Ball (2013), citando texto extraído de um jornal inglês,

Para fomentar os empreendedores de amanhã, em 2006, todas as escolas do país irão oferecer educação empreendedora, e todas as faculdades e universidades devem associar-se com campeões de negócios (BALL, 2013, p. 03 apud PARTIDO TRABALHISTA INGLÊS, 2005).

Em 1996, a partir da reunião da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, foi produzido o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” - publicado pelo Setor de Educação da Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil. Com base nos princípios da chamada “educação ao longo da vida” (ou aprendizagem ao longo da vida – “ALV”), na segunda parte do relatório, são abordados os quatro pilares da educação, sendo eles: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (UNESCO, 1998, p.31).

Para Stephen Ball, o aprendizado ao longo da vida opera como uma “indústria política” (BALL, 2013, p. 144) e está presente em discursos para a renovação

curricular provindos de ministérios da educação, comissões nacionais e relatórios de diversos países. Conforme seu artigo “Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada”, publicado em 2013, Ball traz outro documento inglês chamado “A idade da aprendizagem” (1998):

Aprendizagem é a chave da prosperidade [...] o investimento em capital humano será a base do sucesso na economia global baseada em conhecimento do século 21 (BALL, 2013 apud DFEE, 1998, p. 07).

Para continuar sendo competitivos, nós devemos instrumentalizar a nós mesmos para lidarmos com a enorme transformação social e econômica que estamos enfrentando, para darmos sentido à rápida transformação do mundo e para incentivarmos a imaginação e a inovação (BALL, 2013 apud DFEE, 1998, p. 10).

Michael Apple (2002) escolhe o termo “modernização conservadora na educação” para problematizar o movimento contraditório em que a lógica de mercado trata as questões do campo educacional como um negócio.

Como exemplo de instituição privada que atua fortemente nos projetos escolares, podemos citar a iniciativa “Todos pela Educação”, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), fundada em 2006 e mantida por 13 deferentes corporações. Seu projeto chama-se Métodos Inovadores de Ensino e visa “contribuir para a garantia de uma educação de qualidade para todos e para o uso eficiente dos recursos públicos da educação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Os parceiros dessa instituição estão presentes, inclusive, em algumas escolas que integram esta pesquisa, enquanto apoiadores e proponentes de projetos que incluem acesso à tecnologia e incentivo financeiro.

Essa interação público-privado na inovação educacional foi assumida pelos idealizadores do Mapa da Inovação do MEC. Para Helena Singer, o termo “inovação na educação” foi usado propositalmente na criação do Mapa da Inovação e Criatividade da Educação Básica, pois, “é necessário disputar esse campo já que muitas empresas entram no MEC com propostas de inovação e a educação precisa ocupar esse espaço” (SINGER, 2016a).

Dessa forma, partindo de um movimento global de renovação das práticas educacionais, importa pensar sobre a forma pela qual a educação por vezes incorpora as ferramentas inovadoras como um fim em si, transpondo metodologias focadas na produção, resultados, metas e perfil do cliente, para dentro das salas de aula. Assim, podemos levantar questões, como: qual a concepção de sujeito está

relacionada com a ideia de inovação na educação? Qual (ou quais) corrente (s) epistemológica (s) sustenta (m) as práticas inovadoras no campo educacional? Qual a relação pedagógica proposta por este processo? Onde e como a vida local se faz presente em cenários atuais de transformação educacional? Tais perguntas nem sempre trazem respostas claras, mas garantem o espaço necessário para a reflexão atenta, contextualizada e crítica que nos motivou na construção dessa pesquisa.

3.3 Pensamento ecológico e rupturas criativas

Juntamente com os processos que citamos anteriormente, as décadas de 60 e 70 foram marcadas por mudanças de perspectiva e ação socioambiental que fertilizaram, na sociedade global, comportamentos atentos às questões éticas no que diz respeito ao meio ambiente. A ecologia como movimento social e como proposta educativa conseguiu chegar ao *mainstream* e ser absorvida pelo conceito de inovação nos universos corporativo e educacional. Dessa forma, além das dimensões tecnológicas e industriais, os atuais projetos que se propõe inovar, devem levar em conta os dispositivos ambientais como sustentabilidade, ecologia e meio ambiente. Contudo, nos questionamos sobre a medida que essa ecologia adaptada/colonizada pelo ambiente de negócios e pelo currículo escolar, de fato rompe com o modelo produtivo hegemônico que está na raiz da crise ecológica.

A influência da iniciativa privada nos projetos de inovação educacional, implicada na manutenção sistemática de uma visão específica de sujeito, de sociedade e de mundo, conforme citamos anteriormente, possui pontes com a discussão a respeito da crise ecológica. Como problematiza Felix Guattari (2001), a trama formada pelas dimensões individuais, institucionais, coletivas e subjetivas é, paradoxalmente, agente de potências tecnológicas capazes de reestruturar situações socioambientais insustentáveis e, simultaneamente, vítima da exclusão social causada pela falta de articulação entre capacitação, acesso e empregabilidade. Nas palavras de Guattari (2001):

E nesse contexto de ruptura, de descentramento, de multiplicação dos antagonismos e de processos de singularização que surgem as novas problemáticas ecológicas. Entendamo-nos bem: não pretendo de maneira alguma que essas novas problemáticas ecológicas tenham que “encabeçar” as outras linhas de fraturas moleculares, mas parece-me que elas evocam uma problematização que se torna transversal a essas outras linhas de fratura. (GUATTARI, 2001, p.14)

(...) A conotação da ecologia deveria deixar de ser vinculada à imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados. (GUATTARI, 2001, p.36)

Nesse sentido, para pensar a mudança, com alcance epistêmico, elegemos discutir com autores que estão na busca de novos modos de pensar e agir num mundo concebido para além das dicotomias natureza e cultura. Sem o objetivo de fazer uma análise exaustiva desses autores e suas ideias, buscamos apontar, portanto, o que consideramos fundamental para pensar as perspectivas ecológicas inovadoras, principalmente dentro do universo escolar e, logicamente, curricular. Assim, o novo, dentro da perspectiva da vida e de suas relações, é assumido por nós como um eixo de pensamento ecológico que busca superar as frequentes campanhas pela “salvação do planeta” e, até mesmo, da própria transversalidade da EA.

O que, do nosso ponto de vista, seria uma maneira nova de pensar a educação dentro da perspectiva ecológica, envolveria processos contínuos de aprendizado sobre relações, interdependência, “padrões que conectam” (BATESON, 1979; p.6), sistemas e malhas (“*meshworks*”) (INGOLD, 2011), numa proposta ecológica de raciocínio, de método, de práticas e de currículos que, como linhas, teceriam o aprendizado através das experiências formativas dos sujeitos dentro e fora da escola, rompendo dicotomias como teoria e prática, dentro e fora, escola e sociedade. Conforme sintetiza Gustavo Chiesa (2017):

Uma ciência das relações, dos caminhos, dos movimentos, dos improvisos, dos processos, que nos ajuda a ver e pensar o mundo de uma forma diferente, menos dicotômica, mais fluida, ou, se quisermos, menos binarista, mais cromática. Uma ciência “indisciplinar” ou “antidisciplinar”, afirmaria Ingold (2013: 12), que transcende as fronteiras dos saberes ao apostar na continuidade inerente à vida. (CHIESA, 2017, p.414)

Sem esperarmos com isso trazer um novo ideal a ser traçado, buscamos problematizar e tensionar o que observamos dentro das escolas inovadoras visitadas com a visão ecológica de tais autores. Inspirados pela obra intitulada “Estar vivo” (INGOLD, 2011), propomos a questão: de que forma os currículos escolares conseguem trazer a vida de volta para a escola? Conforme a perspectiva de Ingold, a vida acontece em linhas de fluxos, em processos abertos e emaranhados não compartimentados (antidisciplinares) nos quais materiais e coisas em movimento se transformam e se ressignificam continuamente ao habitarem o mundo. Tal

abordagem ecológica a respeito da vida não aponta somente para a lógica que opera sobre o currículo escolar, mas inclui o entendimento das instituições de ensino, órgãos governamentais e sociedade a respeito de um tema exaustivamente debatido no campo das epistemologias da educação, a concepção de sujeito.

Nas palavras de Paulo Freire, não existe “uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece” (FREIRE, 1980). Assim, ao cruzarmos possibilidades não dualistas de conceber a vida e o conhecimento com as rupturas que a “educação inovadora” se propõe fazer, encontramos tensões que fertilizam o debate dentro desse universo. Seria possível propor um modelo educacional novo sem que as bases filosófica e conceitual que o originam fossem também renovadas? Até que ponto temos novos projetos e currículos que apenas repetem modelos arcaicos de educação, sob diferentes roupagens? Onde de fato aparecem as rupturas? Como o entendimento sobre a vida dentro e fora da escola se articula com as construções inovadoras de aprendizagem? Foge do nosso objetivo responder a essas indagações, mas importa explicitar possíveis fragilidades conceituais e suas interfaces com a vida, por vezes invisíveis, dentro desse complexo campo.

A maneira como os indivíduos entendem o seu contexto e nele se percebem é modulada pelas experiências às quais são expostos nos cenários onde a construção da autonomia e da identidade acontecem. Do ponto de vista ecológico, a rede de relações em que o ser-humano se insere e interage constantemente, é formada não apenas por sua espécie (humana), mas inclui objetos e outros seres vivos que permitem que os traços históricos e culturais sejam incorporados e co-criados por humanos e não humanos ao mesmo tempo e com igual autoria (INGOLD, 2010). O grau de entendimento sobre tal rede simétrica entre humanos e não humanos pode variar em diferentes tempos e culturas, de forma que cada perspectiva é refletida nas escolhas e ações - tanto individuais, quanto coletivas.

A marca deste posicionamento da pesquisa se reflete nas observações do campo a partir do que assumimos como “novidade”, “ruptura” ou “inovação” dentro dessa perspectiva ecológica. Para além da análise documental, dos projetos e das vozes dos interlocutores, interessou-nos, na medida permitida pelo tempo disponível, perceber as relações dentro da comunidade escolar e entre os demais elementos vivos ali presentes. Em outras palavras, as observações de campo nos fizeram pensar sobre a forma pela qual os princípios das instituições, considerados inovadores, como autonomia, democracia e interdisciplinaridade, se refletem nas

relações com a vida, em tons que vão de íntimos a superficiais, espontâneos a disciplinares, hierárquicos à horizontais e/ou simétricos à assimétricos.

Importa ressaltar que não buscamos apontar escalas ou estruturas hierárquicas de escolas e de seus currículos dentro dessa perspectiva, assim como não esperamos encontrar modelos que reflitam perfeitamente o que entendemos como inovação a partir da perspectiva ecológica assumida. Nosso objetivo é, portanto, o de trazer as ideias aqui expostas para explicitar e pensar sobre tensões, muros, pontes ou convergências entre inovação, educação e vida, a partir do campo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Inovação na educação como política pública: um mapa para o Brasil

A partir de informações e documentos disponíveis no site oficial do Ministério da Educação e de entrevista semiestruturada que realizei com a educadora e socióloga Helena Singer, responsável pelo programa de inovação na educação estudado no trabalho, este tópico se propõe descrever o “Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica”.

Produzido pelo Ministério da Educação em 2015, o Mapa pertence ao Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, sob o monitorado da Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC⁸. O Programa foi lançado para identificar e fortalecer as instituições brasileiras públicas e privadas voltadas à criação de novas experiências e práticas educadoras com a intensão de “criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica” (BRASIL, 2015).

Segundo Helena Singer, a iniciativa não pretendia gerar metas para que as instituições inovassem no campo da educação. Sua intenção estava em criar espaço público para conhecimento do que já está sendo realizado no país, por vezes de forma isolada. Para mapear as organizações educativas, primeiramente foi lançada uma chamada pública em setembro de 2015; a partir das inscrições realizadas através dos veículos de comunicação do MEC, a comissão avaliadora, formada por grupos de trabalho nacionais e regionais, realizou uma triagem inicial orientada pelos critérios do que foi entendido como inovador. Para constituir tal compreensão, foram consideradas inovadoras as organizações e escolas que apresentavam diferenciais em cinco dimensões: A. Gestão, B. Currículo, C. Ambiente, D. Métodos e E. Articulação com outros agentes.

⁸A Comissão foi composta pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI-MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), representante do gabinete do ministro da educação, representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e seis especialistas da sociedade civil indicados pela SEB-MEC. (Portaria nº 1154/2015)

Em cada uma das dimensões, critérios específicos foram criados, estabelecendo o que seria considerado inovador segundo a comissão avaliadora. Para uma visão mais clara sobre o programa, procuramos sintetizar, nos pontos abaixo, uma breve caracterização sobre cada dimensão:

- A. Gestão: o trabalho em equipe na construção do projeto político pedagógico e na tomada de decisões definem o parâmetro da *corresponsabilidade* como fundamental para que se considere uma gestão como inovadora. Não fica claro, porém, qual a concepção de *equipe* por parte dos avaliadores, ou seja, se há participação apenas do corpo docente ou de toda a comunidade escolar.
- B. Currículo: desenvolvimento integral, produção de conhecimento e cultura e *sustentabilidade* (social, econômica, ecológica, cultural) são os eixos que compõem a avaliação sobre o currículo das instituições.
- C. Ambiente: a coerência entre a estrutura física e a proposta de educação inovadora deve ser uma preocupação dos espaços onde as práticas de aprendizagem acontecem. Além disso, o ambiente deve trazer acolhimento e solidariedade, respeitando diferenças e promovendo equidade, não apenas à comunidade escolar, mas também ao seu entorno.
- D. Metodologia: protagonismo e autonomia são considerados aspectos fundantes de metodologias inovadoras, de forma a propiciar aos educandos as estratégias pedagógicas necessárias para que suas singularidades e ritmos sejam respeitados. Nesse sentido, a elaboração de projetos que partam do interesse dos estudantes e tenham impacto na comunidade também compõe essa dimensão.
- E. Intersetorialidade: partindo do princípio de que a educação é um direito indissociável dos demais, esse aspecto traz a questão da criação, em rede, de estratégias que garantam os direitos fundamentais dos estudantes.

A primeira triagem da seleção foi realizada pela leitura criteriosa do material enviado pelas escolas inscritas na chamada pública e, após este processo, iniciou-se a segunda fase da seleção. Para a nova etapa, foi necessária uma segunda solicitação das imagens e da síntese dos resultados alcançados com os projetos às organizações que ainda não haviam enviado o material completo. Para

esclarecimentos das informações recebidas, a comissão realizou contato telefônico com as escolas. Segundo Helena Singer (2016a), a intenção era, além de selecionar as instituições para compor o Mapa da Inovação, conhecer o maior número possível de escolas e de organizações não escolares com projetos (prontos ou em construção) direcionados à inovação.

A última etapa da seleção compreendeu a verificação dos resultados dos indicadores nacionais de qualidade (IDEB, ENEM e ANA)⁹ das escolas avaliadas. O envio de materiais incompletos, o não atendimento às duas tentativas de contato telefônico ou resultados não satisfatórios em relação aos indicadores de qualidade, foram critérios eliminatórios da seleção.

Ao fim do processo avaliativo, foram selecionadas 178 instituições, das 683 inscritas, com uma representatividade significativa das diferentes regiões do país. Além disso, do total de 178 instituições, 40 foram aceitas por apresentarem plano de ação consistente no caminho da inovação e da criatividade. Essas 40 instituições compõe o Mapa da Inovação como “plano de ação para a inovação”. A comissão avaliadora reconhece que, dentre as mais de 500 instituições inscritas que não foram selecionadas para compor o Mapa, estão instituições que, apesar de apresentarem caráter inovador, não se adequam aos critérios dessa chamada pública – abrindo a possibilidade para futuros mapeamentos com perfil seletivo diferente desse para que possa abranger mais escolas.

O então criado “Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica¹⁰” evidencia o olhar das políticas públicas atuais para movimentos de transformação das escolas e dos ambientes educativos nos mais diferentes contextos socioambientais. Os últimos anos, caracterizados pelos efeitos da inconstância política vivenciada no Brasil, logicamente influenciaram a iniciativa. A socióloga Helena Singer, que foi presidente do Grupo de Trabalho Nacional e assessora do então Ministro da Educação em 2015, Renato Janine Ribeiro, contou durante nossa

⁹ O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. ANA é a Avaliação Nacional de Alfabetização aplicada em 2013 para acompanhar a eficácia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). (Fonte: Portal do MEC)

¹⁰Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>

entrevista, que o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica foi temporariamente extinto no momento em que o governo da Presidenta Dilma Rousseff foi interrompido. Segundo ela, as comissões regionais ainda mantêm o processo vivo de forma independente em algumas cidades brasileiras (SINGER, 2016a). Na cidade de São Paulo, todas as escolas municipais visitadas relataram mudanças nas suas atividades após a eleição do novo prefeito, no final de 2016. Essas mudanças ocorreram pela diminuição de verbas e incentivos públicos à educação e por diferenças de concepções políticas, por exemplo, a respeito da educação infantil, em que a alfabetização volta a ser preconizada perante o livre brincar.

Dentre os inúmeros desdobramentos a serem considerados a respeito dessa política pública, nossa análise está voltada a compreender as interações entre a perspectiva da inovação e as questões ambientais articuladas pelo Mapa. Assim, considerando as cinco dimensões estabelecidas pelo MEC e os seus indicadores de inovação, direcionaremos nosso foco para a segunda dimensão, denominada “Currículo”, já que é nela que a sustentabilidade aparece como componente articulador dos aspectos social, econômico, ecológico e cultural, através da “integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário”. (BRASIL, 2015).

Ao discutir a relação entre inovação educacional e aspectos ambientais como um operador importante no Programa de Inovação e Criatividade na Educação Básica, pretendemos contribuir com a compreensão dos limites e possibilidades desta imbricação de dois ideários que nem sempre caminharam juntos, isto é: inovação e ambiente. Além disto, possibilitar uma análise do contexto societário que torna possível essa associação como um valor positivo no campo das políticas de educação no Brasil. Para isso, o próximo tópico traz a narrativa e a descrição dos resultados produzidos a partir do campo exploratório durante as observações das 13 escolas visitadas.

4.2 Escolas Inovadoras e Perspectivas Ecológicas: a pesquisa exploratória nas escolas de São Paulo, SP

4.2.1. Andar nas trilhas do campo ou “São Paulo para Iniciantes”

A construção de uma narrativa implica estar disponível. E, para estar completamente disponível há que deixar de saber, há que deixar de estar ocupado com certezas. (...) Esse tempo primordial de indefinição, essa travessia pelo desconhecido é um dos mais saborosos momentos do labor da escrita. Esse é o momento divino em que tudo pode ainda ser. (COUTO, 2016, p.03)

Caminhar e viajar pela cidade de São Paulo – cujas características e peculiaridades, apesar de já um tanto familiares, ainda me causam significativo estranhamento – foi o movimento comum a todas as visitas que fiz durante a etapa exploratória da pesquisa. Foram trajetos por vezes longos entre minha casa e a escola a ser visitada, percorridos via transporte público, numa tentativa de deixar minha atenção menos ocupada com as vagas para estacionar do que com as sensações da rua, das pessoas e do entorno de cada lugar.

A experiência dos trajetos impactou consideravelmente minha lente de visitante, de forma que, ao olhar pela janela do trem ou do ônibus, as mudanças socioambientais do cenário já eram parte do campo que me propus a conhecer. Além disso, as interações com informantes que me sinalizavam o caminho dentro ou fora dos transportes públicos já me situavam enquanto “espécie exótica” daquele local. Compartilho um breve relato de um desses trajetos aqui, na intenção de “trazer a vida” a este ponto.

Trata-se da visita à Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Vitória Régia, escola localizada a, aproximadamente, 33 km do centro de São Paulo e a mais de 50 km da minha casa. Apenas a viagem de ida demorou em torno de quatro horas, com direito à embarques em ônibus errados e trajetos inexistentes no *Google Maps*. Quando, finalmente, embarquei no ônibus correto, o motorista, ao me ver completamente perdida, sugeriu que eu sentasse no lugar do cobrador para que pudesse me avisar o momento correto de descer. Através dessa simples sugestão, experimentei uma posição curiosa, pois cada pessoa que entrava, me olhava e, por um segundo, havia um estranhamento em seus olhos ao me ver ali, como se minha função, aparência e expressão não passassem a habitual confiança que uma cobradora passaria. Durante a conversa sobre onde devo ir, o motorista nota meu

sotaque e, quando esclareço que “sou do sul” ele logo pergunta: “o que você veio fazer nesse fim de mundo”? Respondo que a escola que vou visitar é famosa e muito interessante, então ele solta uma risada e pergunta: “é famosa pelas coisas que aprontam lá...?” - referindo-se à violência extrema da região. Insisto, tentando ser direta, que é porque “fazem a diferença” ao que ele reage com um misto de orgulho e desconfiança sobre a minha convicção. Os demais passageiros participam da conversa com olhares, risos e dicas sobre o meu trajeto de volta.

Em experiências como essa, surgem inúmeros questionamentos sobre as sensações de confiança-insegurança que temperam as trocas durante o campo. Ainda que não seja antropóloga e que minhas visitas tenham sido pontuais, as palavras da professora de antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Cláudia Fonseca, traduzem muito bem o caráter destes momentos:

Nesta situação, o pesquisador, um intruso mais ou menos tolerado no grupo, não nutre mais a ilusão de estar “em controle da situação”. É justamente aqui, quando seu mal-estar, sua incompetência nas linguagens locais o obriga a reconhecer dinâmicas sociais que não domina bem, que o antropólogo sente que está chegando a algum lugar. (FONSECA, 1999, p.64)

Dentro das escolas, o exercício de “deixar de controlar” foi aos poucos obtendo mais sucesso. Logo ao chegar em uma das primeiras escolas que visitei, a escola particular Girassol, fui convidada a sentar na roda de conversa que antecede às aulas. Ao entrar no círculo formado por alunos e professores, me senti, mais uma vez, exótica à paisagem e, por isso, resolvi abdicar da ação automatizada de pegar meu caderno de campo para anotar as impressões e me colocar em uma postura mais participante do que observadora. Esse exercício pessoal me remeteu à perspectiva de pesquisa implicada nas escolhas que “educam a atenção” em campo (INGOLD, 2010), aceitando o difícil exercício de abrir mão do olhar crítico/analítico/externo, para que os acontecimentos e as relações apareçam entrelaçados à minha experiência, permeando as contradições e as surpresas inerentes à pesquisa. Trazendo as palavras de Ingold sobre um modelo de educação que “leva para fora, para o mundo”, em seu artigo “O dédalo e o labirinto: Caminhar, imaginar e educar a atenção” (2015), “se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si” (INGOLD, 2015, p.21). Penso que, em uma pesquisa exploratória,

desejamos ver as tais “*coisas em si*”, entendendo que a percepção não acontece fora daquilo que é observado.

Os trajetos de volta para a casa traziam outras perspectivas. Mergulhada na experiência vivida, o trabalho intelectual parecia me cegar para o percurso, me arrebatando para o universo reflexivo que acabava por “retirar meus pés do chão”. Esse momento, ao mesmo tempo que me alienava sobre a vida ao redor, ajudou a assentar percepções, regulando as lentes e contextualizando à escola - e a mim - no universo das observações.

Nesse processo de “situar-se”, como traz Hélio R. S. Silva em seu artigo sobre andar e ver, a “localização é pensada em sua relação com os atores sociais que observa (i.e. o pesquisador/etnógrafo) e em seus deslocamentos nos territórios onde tais atores se localizam e transitam” (ANDRADE, 2009, p.172). As trilhas que conectam caminhos de ida, observações nas escolas, retornos reflexivos e transcrições no caderno de campo, desenharam a análise descritiva que os três próximos subcapítulos se propõem a problematizar, em diálogo com a literatura. Porém, antes de seguirmos para os tópicos seguintes, importa trazer uma visão geral das escolas, localizações e contextos que foram percorridos durante o campo exploratório.

Conforme os cuidados éticos dessa pesquisa, não revelaremos os nomes das escolas – elas receberam nomes de árvores e flores relacionados com seus espaços ou histórias - e nem dos interlocutores, de forma que essa narrativa procura trazer o contexto social e a realidade local conforme me atravessaram durante as visitas. Nesse sentido, as características aqui descritas são um cruzamento de percepções pessoais, de descrições de interlocutores e de dados oriundos do site do MEC e demais sites oficiais - como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Socioambiental (ISA).

Para uma visão geral sobre a cidade de São Paulo, vale destacar que se trata da cidade mais populosa do Brasil e possui em torno de 11.253.503 habitantes, de acordo com o (IBGE, Censo de 2010). Apenas por uma questão comparativa, Porto Alegre está em 10º lugar no ranking de cidades mais populosas do país, com cerca de 1.409.351 habitantes (IBGE, Censo de 2010). Em outras palavras, em termos populacionais, cabem, aproximadamente, oito “Porto Alegres” dentro de uma cidade como São Paulo. Seu território possui área total de 1 521,11 km² (IBGE, 2016) – três vezes maior que a de Porto Alegre, com 496,682 km² (IBGE, 2016).

Figura 7: Mapa de São Paulo/SP com demarcação das escolas



Fonte: site “São Paulo para iniciantes”

A partir desses dados, pode-se imaginar que não seja difícil para uma porto-alegrense sentir-se como uma agulha no palheiro em meio à chamada “cidade da garoa”. Com o tempo e muitas viagens a pé por suas ruas e muros, agora mais cinzas, é possível descobrir alguns de seus belos parques municipais (são 51, segundo o Instituto Socioambiental, além dos 51 em processo de implantação), infiltrados na cidade, atrás de arranha-céus ou em frente a densas avenidas.

As escolas se revelavam nessa contraditória paisagem (Quadro A), conforme eu me aproximava. Algumas, completamente inseridas no cenário, atrás de cercados e muros, e, outras, destacando-se de seu entorno pela presença de árvores e quintais ou jardins. Das 13 escolas visitadas (Figura 9), sete estão localizadas em regiões de periferia da cidade, ou seja, áreas em que o acesso é mais difícil via transporte público. Dessas sete, três estão em regiões de extrema vulnerabilidade social, localizadas em bairros de difícil acesso.

O quadro abaixo caracteriza essas instituições com o objetivo de trazer uma visão comparativa que contribua na descrição e análise que segue.

	NOME	ESFERA	NÍVEL DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	CARACTERÍSTICAS DO ENTORNO
1	EMEF Amoreira	Pública	Fundamental	Butantã. Zona Oeste de São Paulo	Avenidas e pequena praça
2	EMEF Seringueira	Pública	Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Vila Heliópolis. Zona Sul de São Paulo	Região de alta Vulnerabilidade social
3	Escola Margarida	Particular	Infantil, Fundamental e Médio	Município de Cotia. Zona Sudoeste da Região Metropolitana de São Paulo.	Bairro residencial pouco arborizado
4	Escola Rosa	Particular	Infantil e Fundamental	Água Branca, Zona Oeste de São Paulo.	Avenidas e Parque d'Água Branca
5	Escola Girasol	Particular	Fundamental	Perdizes. Zona Oeste de São Paulo.	Bairro residencial arborizado e Parque d'Água Branca
6	EMEI Pássaro do Paraíso	Pública	Infantil	Limão. Zona Norte de São Paulo.	Bairro residencial pouco arborizado
7	CIEJA Primavera	Pública	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Capão Redondo. Zona Sul de São Paulo.	Região de alta Vulnerabilidade social
8	EMEI Vitória Régia	Pública	Infantil	Capão Redondo. Zona Sul de São Paulo.	Região de alta Vulnerabilidade social repleta de mananciais de água
9	Escola Carvalho	Particular	Infantil e Fundamental	Tatuapé. Zona Leste de São Paulo.	Bairro residencial pouco arborizado
10	EMEI Jacarandá	Pública	Infantil	Higienópolis. Centro de São Paulo.	Bairro residencial bastante arborizado
11	CEI Maracujá	Pública	Infantil	Vila Clementino. Zona Sul de São Paulo.	Bairro residencial arborizado
12	Escola Violeta	Particular	Infantil, Fundamental e Médio	Morumbi. Zona Sul de São Paulo.	Bairro residencial bastante arborizado
13	Colégio Maricá	Particular	Infantil e Fundamental	Vila Formosa. Zona Leste de São Paulo.	Bairro residencial pouco arborizado

Quadro A – Caracterização geral das escolas visitadas

Desde os primeiros contatos com o campo foi possível perceber uma atmosfera preponderante de criatividade, autonomia e abertura na maior parte das escolas visitadas. Aos poucos compreendi que, por estarem no Mapa de escolas inovadoras do MEC, muitas instituições já estavam acostumadas a receber visitantes, articulando suas agendas para disponibilizar um dia por mês em que pessoas de diferentes locais formavam os grupos de visitação. Certos agendamentos que fiz, tiveram data somente após uma espera de seis meses, outras, me responderam que eu poderia “aparecer por lá” na data que me fosse conveniente. Penso que, como algumas escolas já possuíam projetos reconhecidos nacional ou internacionalmente, após a visibilidade dada pelo prêmio do MEC, ficaram ainda mais populares. A forma como cada uma me recebeu também teve influência nessa questão, visto que, assim como fui acolhida gentilmente por boa parte dos coordenadores (as), outras vezes, coincidentemente em escolas particulares, me senti interrogada, sendo necessária uma detalhada explicação sobre as minhas intenções no local.

Por fim, vale ressaltar que, apesar de sabermos que cada escola possui sua história e suas características particulares, nosso olhar, nesse trabalho, se interessa pelo âmbito mais coletivo e comparativo sobre o conjunto das observações realizadas.

4.2.2 Categorias de análise: descrevendo as linhas que permeiam as histórias

A partir da metodologia de análise de conteúdo, determinados pontos emergiram das escolas observadas e, quando presentes em mais de uma instituição, foram transformados em categorias. Posteriormente, compreendemos tais pontos como subcategorias, agrupadas em duas grandes categorias de análise relacionadas à inovação na educação e à perspectiva ecológica na escola, respectivamente. Assim, a primeira categoria trata da relação entre inovação e educação a partir do campo e, a segunda, aprofunda as camadas das rupturas ecológicas. Entre as experiências observadas, tais categorias aparecem como linhas que não estão separadas, mas se entrelaçam, complementam ou atiram na discussão.

A primeira categoria abrange as subcategorias A, B, C e D, discutidas e analisadas no tópico 4.2.3 e, a segunda categoria, abrange as subcategorias E, F, G, H e I, abordadas no tópico 4.2.4.

Assim, a análise dos dados foi organizada da seguinte forma:

Categoria 1: Inovação e educação a partir do campo: como inovam as escolas que o MEC diz que inovam?

Subcategorias:

- A. Relação entre sistemas burocráticos e inovadores: escola X órgãos reguladores
- B. Desafios da inovação dentro da escola
- C. Gerações burocráticas criando modelos inovadores
- D. Inovação na educação e a atuação da iniciativa privada

Categoria 2: Rupturas ecológicas: cenários, discursos e práticas para pensar a perspectiva ecológica da inovação na educação.

Subcategorias:

- E. Natureza como eixo (educação infantil)
- F. “O que é ecologia”? - Livre brincar, brinquedos não estruturados e possibilidades de aproximação entre criança e natureza
- G. Natureza como ponte entre escola, cultura e comunidade
- H. Cidadania e lógica ecológica
- I. Temática ecológica a partir do currículo emergente

Ao trabalharmos com escolas já rotuladas como inovadoras com base em uma seleção de critérios em que a “sustentabilidade” estava prevista, entendemos que o universo das instituições pesquisadas está, de uma forma ou de outra, engajado nas questões ambientais. Destacamos, a partir das categorias e agrupamentos relatados acima, as diferentes camadas nas quais tais questões são vivenciadas nas escolas, a partir do que observamos. Não é nosso objetivo demarcar medidas de maior ou menor intensidade ecológica, mas dar luz àquilo que entendemos através do campo como reflexão crítica sobre o tema.

A fim de organizar ideias, optamos em pensar o conjunto de dados produzidos, primeiramente, sob o ponto de vista da inovação na educação e suas imbricações com a escola (4.2.3). Posteriormente, abordaremos os aspectos

centrais da pesquisa, ou seja, a relação da inovação com a perspectiva ecológica (4.2.4). Compreendemos, no entanto, que a discussão é, logicamente, uma só e que os pontos levantados são conectados e não isolados. Dessa forma, ainda que os temas estejam separados em tópicos, pretendemos tecer as categorias que emergiram das análises do que foi produzido a partir do campo enquanto dialogamos com as escolas e seus interlocutores.

4.2.3 Categoria 1: Inovação e educação a partir do campo: como inovam as escolas que o MEC diz que inovam?

A: Relação entre sistemas burocráticos e inovadores: escola X órgãos reguladores

Em diferentes relatos dos coordenadores e coordenadoras que me receberam ouvi sobre as dificuldades e contradições oriundas de políticas públicas pontuais, principalmente no que se refere à avaliação. A coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Amoreira traz o exemplo do que se passa com o sistema de avaliação de sua escola: ao mesmo tempo em que o MEC considera seu processo avaliativo como inovador por não se utilizar de notas ou de conceitos, a Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo exige que notas específicas sejam dispostas em uma planilha ao fim de cada ano¹¹. Nesse relato, a burocracia e a inovação aparecem disputando um mesmo território e uma mesma temporalidade, configurando o que Richard Sennett aponta como o espaço de transição entre duas fases socioeconômicas, entre a burocracia e a flexibilidade, que se iniciou no fim do século XX (SENNETT, 2006, p.41) e que é vivenciado no cotidiano escolar ainda hoje.

Outra escola, aqui chamada de Margarida, também tem suas atividades mergulhadas nessa transição burocracia-inovação. Conforme relatou a coordenadora pedagógica para a turma de, aproximadamente, 30 visitantes, a escola não possui provas como modelo avaliativo ou divisão por série. Sua avaliação é processual e não conteudista, de forma que é levado em conta o

¹¹A respeito das incoerências entre o incentivo à inovação e à flexibilização, de um lado, e a burocratização, do outro, existe uma luta das escolas pela regulação flexível junto ao Ministério Público que garanta e legitime seu plano inovador. Dessa forma, as escolas que ganham o direito de desenvolver seu projeto, poderiam solicitar ao Ministério Público (MP) que atenuasse as obrigações incoerentes vindas de regulações das secretarias.

desenvolvimento de três “competências principais”: Cognitiva, Interpessoal e Intrapessoal. Com base na autonomia adquirida em cada etapa, independentemente da idade, os estudantes avançam em seus roteiros de estudos. Ainda assim, a escola encontra desafios como, por exemplo, a obrigatoriedade dos modelos convencionais de exames nacionais, tais como o ENEM, o Vestibular e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) que, inclusive, devem ser aplicados conforme a idade e o ano dos alunos. Segundo a coordenadora, esse abismo entre o posicionamento da escola e as obrigatoriedades burocráticas é encarado como uma “forma de proporcionar aos alunos experiências de outras avaliações que, talvez, podem até mesmo ser encontradas ao longo da vida profissional deles”. Em contraste com a visão de avaliação por provas aplicadas aos alunos, o professor da Escola Girassol – que também opera em modelos de avaliação por processo – traz, em seu discurso, palavras que me parecem sintetizar a profunda inquietação dessas escolas perante os modelos tradicionais de avaliação:

Por que o aluno deve provar que aprendeu o que o professor quis ensinar? O professor que prove que ensinou, então. Ao aluno não cabe provar coisa nenhuma, a não ser o seu envolvimento com seu próprio processo de aprendizagem. (Coordenador pedagógico da Escola Girassol)

Para sobreviver à “jaula de ferro” – metáfora weberiana articulada por Sennett, referindo-se à qualidade sólida da burocracia (SENNETT, 2006, p.34) – a sócia e coordenadora da instituição particular, Escola Rosa, me contou que, em 2005, iniciou uma luta com o MEC para legitimar sua atuação. Não conseguia a autorização pois a escola não trabalha com notas, séries e demais aspectos exigidos. Após muitas tentativas, ela assume, em tom de secreto orgulho, que foi necessário criar estratégias para que as autoridades aceitem as características de sua escola. Em seguida, me olhando com uma expressão de quem confessa seu segredo, conta o que perceberam, com o passar dos anos: “eles nem lêem”, referindo-se ao fato de que muitos documentos exigidos pelo MEC sequer seriam analisados pelo órgão público. Ela reconhece, sem rodeios, que o que fazem nem sempre é o que relatam em sua documentação, fato que ressalta a importância de pesquisas com observação direta que se propõe ir além dos dados oficiais publicados.

B: Desafios da inovação dentro da escola

Até agora, a herança burocrática parecia atritar, apenas, na relação entre os órgãos reguladores e as escolas, sendo essas sempre bem resolvidas sobre seu posicionamento inovador. Ao andar pelos espaços da Escola Rosa, no entanto, começo a perceber outra camada da tensão entre inovação e educação: a que acontece dentro da instituição. Essa escola, apesar de relativamente pequena e sem áreas verdes, é repleta de diferentes espaços abertos e ateliers à disposição das crianças. Perguntando sobre sua perspectiva do que seria inovação na escola, ouço a coordenadora explicar que não gosta do termo “escola alternativa” pois acha que “queima o filme” por aproximar-se da ideia de uma “escola caótica e sem regras”. Ao mesmo tempo, enfatiza sua diferença perante as escolas tradicionais através de exemplos, como o “livre brincar”, acrescentando: “tenho medo das escolas que tem horário de brincar”.

Partindo desse relato, importa que problematizemos, portanto, outro aspecto dos desafios da inovação na escola, questão abordada em mais de uma visita, que revela, dentro da própria instituição escolar, as contradições geradas pela tensão burocracia-inovação. Ao diferenciar “escola inovadora” de “escola alternativa”, conforme o relato da coordenadora, a ordem e a organização voltam a aparecer como pilares que, apesar de nada novos, *devem* permanecer como uma espécie de garantia de qualidade.

Nesse frágil terreno que a inovação passa a ocupar na escola, percebi que a educação infantil parece ousar mais em seus Projetos Políticos Pedagógicos e comecei a buscar respostas para o que se revelava no campo. Visitando a escola particular Violeta, que abrange educação infantil, ensino fundamental e médio, consegui me aproximar mais dessa questão. No período em que estive na escola, observo que existem propostas ousadas e nada tradicionais baseadas, por exemplo, nos princípios construtivistas das escolas de Régio Emília¹² (Itália) voltados, exclusivamente, para a educação infantil. A partir do Fundamental II, no entanto, a linha pedagógica não segue mais o construtivismo, mas os moldes curriculares conteudistas tradicionais.

¹²Modelo pedagógico que surgiu a partir de uma iniciativa comunitária após a Segunda Guerra Mundial na cidade italiana de Villa Cella. Foi impulsionado pelas teorias psicopedagógicas inovadoras da Europa nos anos 50 e 60, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e John Dewey; e também de pedagogos italianos, como Maria Montessori, irmãs Agazzi e Bruno Ciari. O educador Malaguzzi idealizou o modelo por acreditar que o processo pedagógico deveria ter como centro o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral das crianças, assim como incluir à comunidade. (Segundo Centro de Referências em Educação Integral).

Após uma conversa um tanto solene com o coordenador pedagógico, pedi para conhecer os espaços da escola e fui acompanhada por uma atenciosa professora que atua como secretária e que, rapidamente, demonstrou conhecer profundamente a instituição. Uma de suas primeiras falas confirmou algo que eu já tinha em mente: “é difícil inovar, os pais querem modelos tradicionais pelo fato do vestibular”.

Dentro do impasse sobre o preparo para os referidos exames nacionais, a visita à outra escola particular, a Carvalho, cujo modelo não seriado e a avaliação por processo (e auto avaliação) também estão presentes, oferece um posicionamento bastante realista. A fundadora da escola, ao ser questionada por uma professora visitante, responde: “as escolas tradicionais também não conseguem dar conta de encaminhar alunos diretamente para a universidade” e explica que muitos fazem os tradicionais cursinhos preparatórios para ingressar nos cursos que desejam. Finaliza: “nossa preocupação primordial é formá-los para que saibam escolher seus caminhos”.

Apesar da segurança de sua fala, as fragilidades ali aparecem na estrutura da relação entre a inovação educacional e as famílias dos alunos. Durante nossa visita (estávamos em uma pequena turma de sete pessoas), percebi a presença dessa fragilidade com clareza graças ao discurso da fundadora. Ela conta que “a realidade não foi sempre assim”, referindo-se ao seu caráter inovador. Entre 2008 e 2012 houve um processo de transformação que a levou de “escola tradicional” para “uma escola diferente”. Em 2014, o currículo passou por uma reestruturação radical e foi criado o “mapa de pilares principais da escola”. Perguntei como as famílias reagiram à essas mudanças e foi nesse momento que ela trouxe sua visão esquemática sobre o perfil das famílias: “existem as prontas, as convertidas e as desconfiadas”. Na perspectiva da escola, as famílias que matricularam seus filhos depois da “transformação”, são as chamadas de “prontas”, pois já chegaram com a expectativa de encontrar uma escola fora dos padrões tradicionais de ensino e se sentem seguras para investir o capital familiar na proposta oferecida. Algumas outras famílias, acompanharam todo o processo de transição e, como inicialmente haviam escolhido a escola em seu perfil tradicional, caso não tenham se retirado, foram se transformando junto com a comunidade escolar e, por isso, são chamadas de “convertidas”. Um terceiro e último perfil de família trazido foi o dos “desconfiados”, formado pelas famílias que, participando ou não da transição da escola, sentem-se continuamente inseguras a

respeito do quanto um modelo tão ousado de educação realmente possa estar preparando os alunos para os desafios da “vida real”. Essas famílias, segundo a educadora, precisam ser lembradas mensalmente sobre “o quanto esse novo modelo vale a pena ser vivido pelo seu filho ou filha”. Em tom de piada, a professora brinca, “é quase uma renovação dos votos”.

Esse ponto de tensão entre família e inovação na escola reaparece na EMEF Seringueira, porém dentro de outro contexto: o da escola pública. Durante minha visita, o relato da coordenadora sobre a tal “renovação dos votos” passa pela matrícula de alunos cujos familiares desconhecem a proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, ela conta que a maior parte das famílias não a escolhem por ser inovadora e, pelo contrário, passam um bom período desaprovando suas práticas; trata-se de “um trabalho contínuo sobre desconstrução”. Além disso, os próprios estudantes estranham a ausência de avaliações e demais elementos geralmente presentes nas escolas de onde vieram. Como exemplo desse processo de transição entre modelos tradicionais de educação escolar e o proposto pela EMEF Seringueira, ela relata que, ao contrário da maior parte das escolas, os problemas graves entre alunos aparecem nos anos iniciais, enquanto ainda não amadureceram nos três temas centrais do PPP: Responsabilidade, Autonomia e Solidariedade.

C: Gerações burocráticas criando modelos inovadores

Outra perspectiva da fragilidade da inovação dentro da escola diz respeito aos próprios educadores. Segundo a coordenadora da Escola Margarida, enquanto os alunos desenvolvem suas competências principais, aos educadores cabe a prática do “aprender a desaprender”, visto que a maior parte deles vem de modelos educacionais bastante conservadores e precisa se abrir para essa forma de educação.

Tal abismo entre gerações apareceu, curiosamente, na própria visita à essa escola, na interação visitantes - guias. Nessa ocasião, fiz parte de uma turma composta de, aproximadamente, 16 visitantes, entre grupos corporativos, diretores de escolas e estudantes alemães. Fomos guiados por dois alunos com idades entre oito e doze anos, pertencentes ao “grupo de responsabilidade das visitas” que nos conduziram com um misto de carisma e uma pequena dose de contrariedade. Antes de iniciarmos a exploração, eles nos passaram as regras de convivência - momento

que me causou estranhamento pela inversão dos papéis que adultos e crianças costumam ocupar dentro de uma escola. As regras eram: não usar celular, falar baixo, andar junto, não perguntar nada para alunos nas salas, não comer balas ou chicletes. Ao nos deslocarmos nos ambientes, os dois guias paravam, davam recomendações, explicavam alguns pontos e respondiam perguntas.

Quando entramos no ginásio da escola, o grupo de visitantes iniciou um torturante processo de perguntas direcionadas aos nossos guias. Intrigados com a ousadia da escola, estávamos nos esforçando para compreender como aquela realidade se fazia possível, como eram avaliados, como sabiam o que colocar em seus roteiros de aprendizagem e onde fazer suas pesquisas, como acontecia o acompanhamento dos tutores, se gostavam de aprender dessa forma e mais uma infinidade de dúvidas. Foi aí que percebi o abismo entre gerações e formas completamente diferentes de escolarização. Os meninos nos ouviam surpresos com nossas inquietações, como se estivéssemos perguntando obviedades, como se eles mesmos não entendessem o motivo dessas dúvidas. Os adultos, motivados e curiosos, também pareciam trazer uma vontade insaciável de provar a si – e ao mundo – que outro modelo de educação realmente fosse possível, atuando como uma espécie de “inquisidores bem intencionados”. Apesar de não ter feito perguntas nesse momento, me identifiquei com a ansiedade dos visitantes, mas percebi, simultaneamente, o invisível desafio em se operar rupturas que, de fato, não fomos educados a enxergar. Em meu caderno, anotei: “estive em uma conversa entre dois planetas diferentes”.

D: Inovação na educação e a atuação da iniciativa privada

A presença da iniciativa privada nem sempre é evidente em projetos e currículos escolares. Ainda assim, foi percebida dentro de algumas instituições públicas ou sem fins lucrativos ao longo das observações de campo. Na EMEF Seringueira, por exemplo, enquanto esperava para ser atendida pela coordenadora, busco o nome da escola no Google e logo aparecem os nomes de duas empresas: Telefônica Vivo e Instituto Natura. Pergunto à professora sobre o tipo de interação estabelecida com essas empresas e ela conta que se trata, principalmente, de incentivos ao uso democrático da tecnologia na educação e que a escola já recebeu inúmeros *tablets* e *notebooks*.

Outro caso é o da escola Margarida, instituição que atua na área de assistência social e educação e, por ser gratuita, sobrevive de doações e apoiadores. Por essas questões, existe a vontade de tornar sua questão financeira mais estável e sustentável para todos. No discurso da coordenadora pedagógica, não fica claro o nível de envolvimento das empresas dentro dos projetos e do currículo escolar, mas, é bastante notável que, sem tal incentivo, a escola não poderia se sustentar.

Meses após essa visita, em um evento na periferia de São Paulo sobre escolas transformadoras, organizado pela Cidade Escola Aprendiz¹², conversei com um educador aposentado com respeitável atuação no campo da inovação dentro da educação pública. Abordo a questão da presença da iniciativa privada nas escolas e ele me diz que “conseguir as coisas pelo governo é possível, mas é sempre pior, demora muito e tem muita burocracia trancando boas iniciativas. Aí, a coisa não anda e morre na praia”. Se, por um lado, nas escolas particulares, o impacto da visibilidade oferecida pelo MEC influencia na adesão de novas matrículas, nas escolas públicas, o prêmio de inovação na educação passa a operar como dispositivo de captação de apoio corporativo.

Referindo-se a influência de investimentos privados na educação, Michael Apple¹³ (2017) traz uma provocação para pensar essa contraditória problemática: “A estratégia é convencer as massas de que os problemas são muito graves mesmo e que a solução está no neoliberalismo. Como se houvesse um temporal e o sistema pudesse dizer: venham para o meu guarda-chuva!”. Dentro desse contexto, cabe refletir a respeito da situação de vulnerabilidade e burocracia em que a escola pública se encontra em relação às políticas do governo. O cenário atual sugere que as escolas aceitem (e celebrem) os incentivos privados que viabilizam a realização de “seus” projetos. Dizendo de outra forma, o lugar ocupado pela escola, dentro de

¹²A Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que há 20 anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. Estruturada em programas que atuam em diversas cidades do país, a Cidade Escola Aprendiz pesquisa e desenvolve conteúdos metodológicos, dissemina experiências, realiza formações para gestores, educadores e lideranças sociais, e contribui para a modelagem e implementação de políticas públicas de educação e direitos humanos”. (Site da Cidade Escola Aprendiz, disponível em <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao>).

¹³Comunicação recebida via palestra “Modernização conservadora na Educação”, proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 11 de março de 2017 por Michael Apple.

seus limites de recursos, tempo e contexto social, sugere que a necessidade da realização de inovações supere as prováveis divergências de interesses daqueles que às modulam e viabilizam.

4.2.4 Categoria 2: Rupturas ecológicas: cenários, discursos e práticas para pensar a perspectiva ecológica da inovação na educação

Conforme abordamos no terceiro capítulo, assumimos, nesta pesquisa, que a perspectiva ecológica de caráter inovador é aquela que se propõe romper com linhas de pensamento e de práticas em que cultura e natureza aparecem separadas. Tal posicionamento foi assumido desde o início dessa pesquisa como fundamentação e base teórica, mas seu entendimento foi construído e amadurecido dentro do que o campo nos revelou. Assim, essa visão operou durante as observações do campo e da análise dos resultados de forma a considerar como iniciativas inovadoras ecologicamente orientadas, não apenas os projetos ambientais curriculares das escolas, a presença/ausência de hortas ou das áreas verdes. A partir do observado em campo, passamos a entender as relações estabelecidas entre a comunidade escolar e seu entorno, os padrões de relação entre a temática ecológica e a realidade da escola orientados a partir de dentro, a intimidade e a autonomia dos alunos com os não humanos presentes – árvores no quintal, jardins e as próprias hortas - e a presença de uma lógica ecológica como eixo dos Projetos Político Pedagógicos, dentro do campo que chamamos de *rupturas de inovação*.

Nessa perspectiva, importa destacar que muitos dos pontos acima citados não eram entendidos como caráter de inovação pela própria escola, de forma que, ao perguntarmos sobre o que era considerado inovador, coordenadores e coordenadoras não os citavam, ainda que ali estivessem presentes. A esse dado, podemos referir a própria concepção de inovação, que geralmente se destaca através de projetos específicos e não pelo o que acontece no cotidiano da escola. A partir dessa breve introdução, abordaremos as demais subcategorias de análise.

D: Natureza como eixo

Fazendo uma ponte entre os desafios encontrados pela escola na relação entre família e inovação, um caso específico chamou minha atenção devido ao fato

de sua proposta de ruptura estar ligada diretamente com “o direito da criança de ter contato com a natureza”, nas palavras da coordenadora pedagógica que me recebeu. A escola é a EMEF Maracujá, localizada em um bairro bastante arborizado na zona sul de São Paulo. Ao chegar, me deparo com bonecas de pano, frases e fotos sobre criança e natureza que me chamaram a atenção pelo estilo da linguagem e a sensibilidade utilizada. Exemplo disso, é a frase de Renata Meirelles, exposta no mural de entrada:

A criança, de forma muito autêntica, entende todas as relações intrínsecas à natureza e a ela própria. Ela se sente parte de tudo isso. Afastá-la da natureza é afastá-la de sua essência. O contato com a natureza é vivencial e não se dá pelo conhecer, informar, alertar. É poder explorar, sentir, testar, algo bem simples, como é o brincar. Sozinha ou na companhia do adulto, ela pode olhar o céu, observar as plantas, admirar os insetos, vivendo o que aquele momento permite com liberdade e alegria. (Texto de Renata Meirelles exposto no mural da escola).

Enquanto me convida para sentar em sua sala, ainda sem que eu pudesse explicitar meu interesse específico com a visita, a coordenadora começa a explicar sobre o PPP da escola e diz que “o contato com a natureza é direito da criança, mas, em São Paulo, elas são privadas desse direito”. Ela fala que o principal objetivo da escola é garantir que as crianças tenham acesso a todos os seus direitos e que o projeto “Relação Criança e Natureza”, é um dos principais focos do currículo. No projeto, o direito ao brincar foi inspirado no trabalho do educador e artista plástico, Gandhi Piorski, cuja a presença dos quatro elementos ar, água, fogo e terra se manifesta em espaços temáticos na escola.

Em termos estruturais, tudo é muito simples, mas realmente compreendo, ao caminhar pelos seus espaços, certa vida nesse projeto. Em certo canto do quintal, existem instrumentos de sopro ou bandeirinhas que se movem com o vento, em outro, uma área verde pequena com algumas árvores e terra repleta de folhas secas (para eles, “a floresta”, ver figura 10), em outra ainda, estruturas de concreto que são preenchidas com água e assim por diante. Tudo parece ter sido usado recentemente pelas crianças. Ela conta que frequentemente os educadores se utilizam dos ciclos das estações do ano para trabalhar o conteúdo, ao que entende como “utilizar a natureza como suporte lúdico”.

Figura 8: A “floresta” da EMEI Maracujá



Fonte: autora, 2017

Nessa escola, as tensões entre as propostas de rupturas (ou inovações) e a relação com as famílias voltam a aparecer, porém dentro da discussão sobre a perspectiva ecológica do livre brincar. Para sobreviver aos inúmeros descontentamentos das famílias ao receberem seus filhos “sujos” ao final do dia, a escola traçou estratégias. A coordenadora me fala que existe um profundo trabalho de acolhimento das famílias e que, para a equipe de educadores, essa é a “grande questão”. Apresenta-me o exemplo do projeto da horta escolar, uma iniciativa de um grupo de mães que cultivam ervas aromáticas, chás, legumes e cuidam do pomar e que acaba operando como elemento conector entre escola e comunidade. Conta que esse vínculo é muito importante porque a “família precisa compreender para poder apoiar a defesa dos direitos da infância”. Para a construção de uma relação coesa com familiares e responsáveis, a escola oferece um curso composto por quatro encontros formativos durante o segundo semestre do ano – o que lembra a lógica da “renovação dos votos”, relatada pela Escola Carvalho, citada no tópico anterior. O nome da formação é “Tecendo saberes – diálogos com a infância”, em que são abordados os temas: literatura, alimentação, educação dos sentidos (natureza, conceito de sujeira) e direito ao brincar livre. Essa é a forma pela qual a escola confere o aceite dos responsáveis para que os alunos possam voltar para casa, todos os dias, “sujos” de terra.

A EMEI Pássaro do Paraíso localizada na zona norte de São Paulo, traz uma experiência diferente para pensar relações menos fragmentadas entre currículo e

natureza. Em minha visita, durante uma manhã de chuva intensa, fui gentilmente recebida pela coordenadora pedagógica. Numa postura confiante e motivada, ela me conduziu pelos espaços que, apesar de muito simples, nada tinham de convencionais. Em certo momento, me explicou sobre as “figuras de afeto” (figura 11), bonecos de pano de, aproximadamente um metro de altura, que convivem com as crianças diariamente, trabalhando conceitos como ética, ecologia e diversidade. O vínculo das personagens está ancorado no cuidado com a horta escolar, já que os primeiros bonecos criados foram um casal de espantalhos (figura 09) e, a partir deles, foram surgindo as outras figuras.

Figura 9: EMEI Pássaro Azul: figuras de afeto e horta da escola com os espantalhos



Fonte: site da escola

Ao permear diferentes temáticas, essa “família de bonecos” é viva no imaginário das crianças e atua como um fio costurando ideias, práticas e abordagens, onde a relação com a cultura e com os elementos naturais aparece integrada ao currículo. Esse fio sugere que o trabalho sobre valores, ética e cidadania atue como formador da autonomia dos alunos, como um pano de fundo para escolhas e ações, abrindo mão da costumeira divisão entre meio ambiente e demais conteúdos.

E: “O que é ecologia”? - Livre brincar, brinquedos não estruturados e possibilidades de aproximação entre criança e natureza

Dentro da discussão sobre o livre brincar e a relação com a natureza, a experiência da EMEF Amoreira, localizada na zona oeste da cidade, me ajudou a perceber novas possibilidades. Diferentemente da EMEI Maracujá, onde há um claro

incentivo da direção e coordenação pedagógica para garantir que as crianças tenham contato com a natureza, nessa visita, compreendi outra via desta mesma interação: a que parte diretamente das crianças.

Ao chegar, fui apresentada a uma aluna de nove anos, ela seria minha guia na exploração dos espaços internos e externos da escola durante a visita. Andando pela área aberta, foi possível observar relações diretas e próximas entre estudantes, amoreiras e horta, pela forma como brincavam durante o recreio e pela fala de minha simpática guia, cujas informações eram naturalmente articuladas entre o ambiente e seu cotidiano. Percebi sua familiaridade com os elementos naturais presentes, principalmente, durante uma conversa informal que tivemos enquanto caminhávamos pelo pátio da escola. Ao nos aproximarmos da horta, ela me aponta cada elemento em crescimento e relata que faz parte do “grupo de responsabilidade da horta”. Segundo minha guia, os alunos optam livremente por participar ou não desse grupo e possuem autonomia plena para esta tarefa, de forma que, caso os legumes e verduras não sejam devidamente cuidados, não há nenhuma punição, exceto a sensação de “colocar toda essa vida fora, né?”, nas suas palavras.

Adiante, passamos por uma área sombreada por umas seis amoreiras, com crianças de diferentes idades “empoleiradas” nos galhos, colhendo seus frutos - percebi que havia mais crianças nas árvores do que no parquinho ao lado. Minha guia me explicou a época do ano em que “dá amora” e a relação entre a saúde dos frutos e o tratamento que as crianças oferecem a elas: “se eles ficam subindo nos galhos finos, quebram eles e aí dá menos amora. Tem que saber subir”.

Figura 10: Escola Amoreira: quintal das amoreiras



Fonte: autora, 2016

Até esse momento, eu não havia explicitado meu interesse particular nas questões ecológicas, então, em tom despretensioso, ela me pergunta: “você é

professora?” e, ao responder que sim, quis saber “de quê?”. Procuo simplificar o que faço em “sou professora de ecologia” e, então, ela me olha curiosa: “o que é ecologia?”.

Meu estranhamento ao ouvir essa pergunta vem do contraste entre seu conhecimento e intimidade a respeito daquele espaço, como fruto de práticas não estruturadas ao ar livre, e a falta de domínio de nomenclaturas e conceitos específicos. Logicamente, é necessário que problematizemos o porquê desse conceito fundamental não ser desconhecido por uma estudante de nove anos. Ainda assim, em um cenário em que a escolarização parece regida pela ideia de domínio de conteúdo como garantia de aprendizagem, é necessário abrir questões reflexivas, como: qual o papel das propostas inovadoras ecologicamente orientadas? Quando a compreensão das questões ambientais está presente, ainda que as categorizações conceituais não sejam completamente dominadas, também podemos nos perguntar: “onde está a ecologia quando não falamos dela?” (CASANOVA, 2014). Desenvolver experiências diretas e relações de liberdade e intimidade com a natureza que permeia a realidade do aluno não parecem mais relevantes do que as cartilhas informativas, normativas e prescritivas (CARVALHO, 2011) que passam a limitar a educação ambiental na escola?

Meses depois dessa visita, estive na EMEI Vitória Régia, a escola que já foi citada anteriormente, na narrativa sobre o longo trajeto que levei e as interações com os moradores no ônibus. Trago-a novamente para a discussão, agora sob o ponto de vista do livre brincar e, mais adiante, a respeito das interações com o entorno. Em certo momento da visita, a professora me diz a frase “quando eles entram aqui, só querem esquecer”, que me choca pela franqueza a respeito do contexto de extrema pobreza e vulnerabilidade que as crianças vivem em contraste com o tratamento que recebem dentro da escola. Acolhidas dentro da perspectiva da autonomia, são, ainda assim, incentivadas a vivenciar o PPP por meio do livre brincar e dos brinquedos não estruturados. O amplo e sombreado parquinho da escola, não possui elementos de plástico e é o local onde as crianças são convidadas a brincar livremente.

Figura 11: EMEI Vitória Régia e seu espaço de brincar



Fonte: autora, 2017

A professora me conta que a escola foi convidada, pelo segundo ano consecutivo, para o evento de uma empresa de sabão em pó, o “Dia de aprender brincando”. Para ela, esse evento é engraçado pois suas crianças sempre aprendem brincando e não acham novidade alguma na proposta de “um dia”. Mas, ela diz que percebe o estranhamento nas crianças que vem de outras escolas e ficam perdidas ou confusas por poderem brincar o dia inteiro, com permissão, inclusive, para sujar a roupa. Como vimos anteriormente, a Escola Rosa também traz a perspectiva do livre brincar como qualidade de inovação, ao comparar-se com as escolas tradicionais que delimitam “a hora para brincar”.

Quando uma empresa propõe um dia onde as crianças possam ser livres e se “sujar” entre terra e tintas, de certa forma, é possível inferir a mesma concepção de inovação. Uma marca cria seu evento promocional dentro da ideia de “quebrar” o que considera ser “comum” para as crianças, ou seja, fazer diferente, aqui, representa oferecer a liberdade ao livre brincar. A visão da educadora sobre o estranhamento das “crianças que vêm de escolas tradicionais”, expõe ainda mais o fato. Concluo, em minhas reflexões durante o longo percurso de volta para casa, que essa escola me afeta por significar as questões ambientais como possibilidade de empoderamento, autoestima, cultura e significação de território, integrando saberes e práticas locais ao currículo escolar.

F: Natureza como ponte entre escola, cultura e comunidade

Ainda a respeito da EMEI Vitória Régia, apesar da extrema precariedade do bairro, trata-se de uma região composta por um rico manancial de nascentes,

próxima à represa de Guarapiranga e Bilins que, conforme a professora que me recebeu, foram exploradas indevidamente. As questões ambientais aparecem expressivamente no seu discurso pois, segundo ela, não há como acolher a realidade dessa comunidade sem inserir toda a história ambiental que a constitui, “tudo aqui era banhado, foi aterrado para a comunidade se expandir”. Ela me conta que há água em abundância em toda a região, “as nascentes brotam no meio das casas”.

Devido à realidade local, percebo que um link claro entre cultura e natureza é fortalecido diariamente pela escola. “Nessa cidade, onde há menos cultura, há menos saneamento”, explica a professora, completando, “aqui, temos que cuidar do ambiente porque, assim como temos mananciais de água, eles são nosso manancial de cultura”! A escola opera seus projetos com incentivo de Organizações não Governamentais (ONGs) e alunos da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo (USP) e entende que a sua riqueza ambiental seja o que atrai esse apoio. Desejam cada vez mais fazer do espaço escolar um centro cultural do próprio bairro, um “bairro educador”. Como prática escolar e ponte com a comunidade, desde 2010, a escola possui uma horta no quintal e, recentemente, foi ampliada e reformada para a existência da composteira. Os restos de alimentos provêm da merenda e há parceria com vizinhos que, por terem cavalos, mandam esterco para contribuir na produção de adubo.

Duas escolas citadas anteriormente, a Girassol e a Rosa, localizadas em região central da cidade, também estabelecem pontes entre escola e entorno através da relação com os espaços verdes. Como são escolas relativamente pequenas e suas áreas construídas possuem escassos espaços verdes (figura 12) levam seus alunos para o Parque D’Água Branca - parque estadual bastante conhecido na cidade pelas suas feiras orgânicas semanais. A coordenadora da Escola Rosa se refere ao local como “quintal da escola”, pois os alunos o frequentam semanalmente. Já a professora da Escola Girassol me conta que sempre que precisam de mais espaço para trabalhar com movimentos corporais, jogos e brincadeiras ao ar livre, visitam o parque.

Figura 12: A pequena área verde da escola Rosa



Fonte: autora, 2017

Ainda que possam haver semelhanças, é clara a diferença de relação entre escola-natureza-bairro que se estabelece nessas cinco escolas. Enquanto nas últimas (Rosa e Girassol), os elementos naturais ocupam um local de complementariedade ao currículo, na EMEI Vitória Régia e na EMEI Maracujá, assim como também veremos mais adiante na CIEJA Primavera, a horta atua como vínculo entre as pessoas da comunidade dentro de uma perspectiva relacional e não apenas funcional.

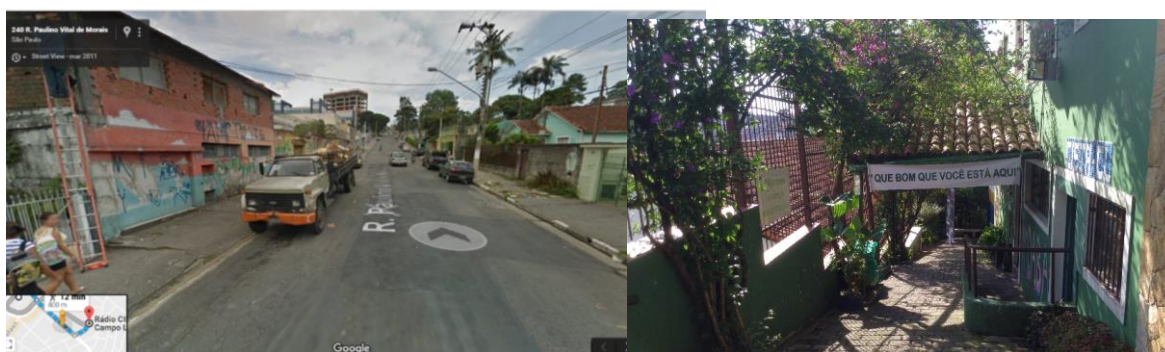
G: Cidadania e lógica ecológica

Na EMEI Pássaro do Paraíso, as questões que envolvem cidadania são gerenciadas a partir de uma postura a respeito do coletivo que abrange todo o currículo da escola e que opera dentro de uma lógica de “casa comum”, que podemos entender como a própria noção de ecologia. Conforme me conta a coordenadora, a intenção da escola é falar sobre a mesma coisa, de formas diferentes, pois “tudo envolve cidadania, tudo é coletivo.” Nessa perspectiva, as questões ambientais se misturam com a visão sobre diversidade, com a responsabilidade perante os espaços da escola, considerando-se que “todo o espaço é educador”, e com o entendimento sobre cultura e história. Diferentemente

das demais escolas, essa parece consciente de que seu esforço para não fragmentar saberes é sua maior inovação. Quando pergunto à coordenadora o que acha de mais inovador em sua instituição, ela me responde com orgulho que sua escola não mandou um projeto específico para a seleção do MEC, mas o próprio PPP, pois acredita que a forma de viver a proposta diariamente é sua verdadeira inovação.

Uma das últimas escolas que visitei durante os meses viajando pelas ruas da cidade de São Paulo, o CIEJA Primavera, despertou semelhante reflexão a respeito da conexão entre os temas cidadania e lógica ecológica, que nem sempre aparecem juntos. A presença dessa conexão não se refere, necessariamente, ao posicionamento assumido pelas escolas, mas, sim, ao ponto que é possível descortinar através das observações. Assim como a EMEI Vitória Régia, o CIEJA Primavera é uma escola imersa em extrema vulnerabilidade social, localizada no chamado “quadrilátero da violência”, na zona sul da capital. Após 2h30 min de viagem, ao descer do último trem, caminhei durante 15 min até a escola, atenta às características do percurso, percebi as ruas asfaltadas, as casas simples de concreto e o calor proporcionado pela ausência quase completa de árvores. Minha caminhada me colocou em uma perspectiva estética de grande surpresa ao chegar à verde e carismática entrada da escola. Coberta de plantas, mal enxerguei a placa que indicava seu nome, pregada na entrada da construção que, ao invés de muros ou grades, mais parecia uma casinha de campo destacada do contexto.

Figura 13: CIEJA Primavera - rua em contraste com a entrada da escola



Fonte: Google Maps e autora, 2017

Pelo seu discurso e postura, percebi que a diretora da escola é bastante popular. Claramente acostumada com entrevistas, me conta que esteve em um famoso programa de televisão recentemente. Ela contextualiza a escola

geopoliticamente e explica como foi a trajetória que transformou aquele espaço em território de paz, após anos em que não era difícil haver trocas de tiros entre alunos. Para ela, seu compromisso é com a educação e com a comunidade, de forma que “quem quer estudar, entra”, referindo-se ao fato de que o número de alunos que frequentam a escola é muito superior ao máximo estabelecido pelos órgãos reguladores. Por ser uma instituição que recebe somente adultos, pergunto à coordenadora como é possível fazer diferente nesse contexto e ela me explica que

“escola inovadora é para qualquer idade. Se você (corpo docente) tem foco, o aluno protagoniza. O nosso trabalho é de escuta atenta e de botar o olhar. É tratar com respeito e não julgar, pois aqui, não se trata de aprender a ler e escrever, apenas, isso é um resgate da própria dignidade”. (Diretora da CIEJA Primavera, 2017)

Seguindo nossa conversa sobre a questão da inovação na educação, ela acrescenta: uma escola inovadora “deve trabalhar o público e o privado... e o respeito (...). Cada um tem seu armário, mas, se eles precisarem de chave, é sinal que não há confiança. Trabalhar isso é trabalhar o público e o privado”. Sua visão a respeito das dimensões coletivas e individuais é um esforço de permitir o desenvolvimento das capacidades de cada aluno, dentro de uma perspectiva relacional. Esse ponto, para a minha surpresa, é fortalecido por uma horta urbana construída e mantida por alunos e moradores do bairro que atua como ponte entre escola e comunidade, localizada dentro de uma rotatória que antecede o quarteirão da escola. Devido ao aviso de segurança que um dos professores me deu, infelizmente não pude fotografar a horta no horário em que visitei a escola.

A EMEF Seringueira, localizada em outra área de extrema vulnerabilidade social, na região sudeste de São Paulo, integra o projeto de “bairro educador” – um movimento local estabelecido pelo envolvimento da comunidade com a escola e pelo reconhecimento de centros, núcleos, associações de moradores e espaços culturais enquanto referências educacionais e formativas. Ao transitar pelo local, percebi diferenças entre o contexto dessa escola e a realidade observada na CIEJA Primavera. Apesar da extrema pobreza, havia certa dose de saúde na comunidade. Inferi isso, pela presença de pequenos comércios de bairro e cartazes de eventos culturais locais; mas, este ponto tomou força quando entrei na escola e ouvi a professora que guiou o grupo de 15 visitantes ao qual fiz parte.

A escola fica localizada em ampla área, dividindo o terreno com um dos importantes centros de cultura da cidade (“CEU Heliópolis”). Possui, entre muros e concretos, seringueiras e outras árvores de grande porte que generosamente sombreiam a área (figura 14). As pontes estabelecidas entre a escola e a comunidade são fortalecidas diariamente pelas decisões curriculares tomadas em assembleias abertas ao bairro todo. Mudanças profundas como a destruição das paredes das salas de aula, por exemplo, partiram de reivindicações de moradores da região. De acordo com o relato da coordenadora, o diretor da escola percebeu, após assumir a escola em estado de alta desestruturação curricular, que “ao invés de levar a comunidade para a escola, deveria levar a escola para a comunidade”.

Figura 14: Estrutura da área da EMEF Seringueira



Fonte: autora, 2017

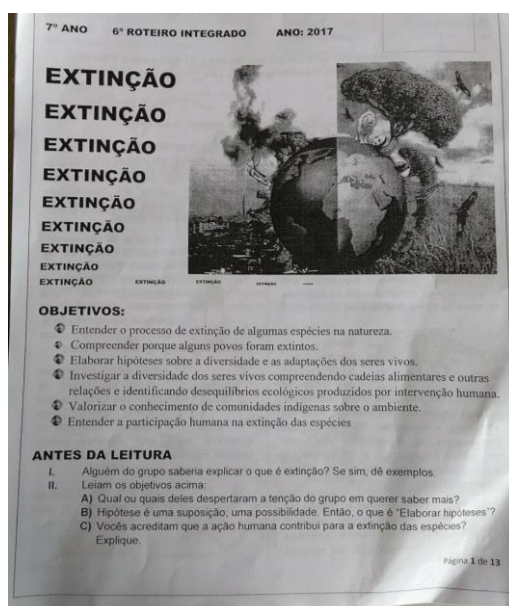
Quando conversamos sobre o trabalho específico a respeito das questões ambientais, a professora traz exemplos de projetos com a comunidade ou sobre a comunidade. Percebo que, dentro da visão que mobiliza a escola, a dimensão comunitária está permanentemente costurada a qualquer tema a ser construído. Dentro da lógica que nutre suas práticas curriculares, relações e decisões, como ela me diz, “é viva” e não há separação entre o entendimento das dimensões social e ambiental.

H: Temática ecológica a partir do currículo emergente

Nessa mesma escola, a EMEF Seringueira, a questão ambiental é atendida na medida em que aparece nos chamados “roteiros de aprendizagem”. Tais roteiros são apostilas de, aproximadamente, 30 páginas em que os conteúdos são

trabalhados a partir de um tema escolhido pelos alunos, durante assembleia específica e, após a escolha, os professores compõe o material de forma a abranger as diferentes áreas do conhecimento. Tenho acesso a um deles que trata sobre o tema da extinção (figura 15). Nele, são estabelecidas interessantes conexões como a extinção de espécies e a extinção de antigas brincadeiras de rua. A professora explica: “trabalhamos sempre dentro da realidade social e política deles. Ano passado, por exemplo, trabalhamos com o tema do consumo” – durante minha visita, conheci outros roteiros com temas como “carnaval” e “cinema”. Passo a questionar sobre em que medida o interesse dos alunos perpassa a temática ecológica a ponto de ser eleita como elemento chave para a construção do conhecimento de um ano.

Figura 15: EMEF Seringueira e o roteiro de aprendizagem



Fonte: autora, 2017

Voltando a trazer o CIEJA Primavera, nessa escola as questões ambientais aparecem como qualquer outro tema: a partir do interesse dos alunos. Segundo a diretora, os significados dos espaços e o currículo foram construídos coletivamente de forma que, assim como existe uma ampla sala denominada de “lugar do nada”, que os alunos criaram para relaxar entre os intervalos, do lado externo estão os espaços verdes, formados por jardins belíssimos com vasos e plantas bem cuidadas que ficam sob a responsabilidade dos alunos, sem nenhuma intervenção dos

professores. Os jardins (figura 20) foram idealizados pelos estudantes, que se relacionam com as plantas de forma espontânea durante os tempos livres na escola.

Figura 16: CIEJA Primavera e o jardim dos estudantes



Fonte: autora, 2017

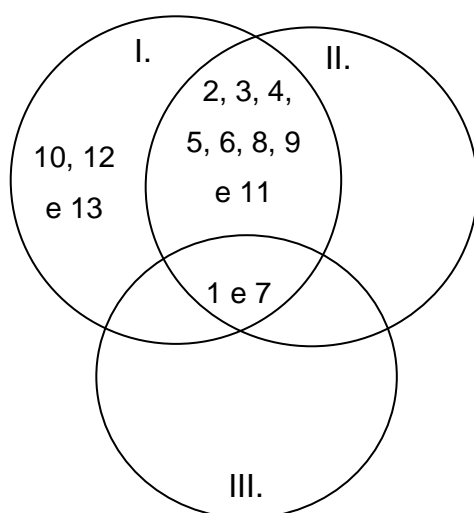
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRÊS DIMENSÕES ENTRE A ECOLOGIA E A VIDA DAS ESCOLAS

A interação entre os conceitos que costuram essa pesquisa, assim como os caminhos de análise que foram abertos para a compreensão do campo empírico estudado, exploram, como já citamos, as interfaces da inovação, da educação e da ecologia. A partir das categorias de análise já detalhadas, podemos identificar três grandes campos ou dimensões que buscam esquematizar, de forma integrada, o que foi observado. O tempo de observação dentro das escolas e a presença/ausência de alunos no pátio durante a visita certamente influenciaram na produção desse esquema. Por isso, mais do que enquadrar as escolas em cada grupo, nos importa pensar sobre camadas não hierárquicas de relação escola-natureza para compreender a pesquisa a partir de uma visão horizontal entre os dados coletados.

Os três grupos são:

- I. Ecologia curricular (ênfase no núcleo pedagógico): quando a escola possui entendimento teórico e/ou prático a respeito das questões ambientais, manifesto em projetos, programas e atividades pontuais.
- II. Pedagogia ambientalizada (ênfase no núcleo pedagógico e nos estudantes): quando é possível identificar a presença de uma lógica ecológica que promove rupturas epistemológicas a partir do currículo.
- III. Relações ecológicas (ênfase nos estudantes): quando existe proximidade e intimidade entre os alunos e a natureza construída de forma espontânea (sem intervenções ou incentivos da escola).

Tais grupos, também podem ser organizados a partir de suas relações, conforme o esquema abaixo:



1. EMEF Amoreira
2. EMEF Seringueira
3. Escola Margarida
4. Escola Rosa
5. Escola Girassol
6. EMEI Pássaro do Paraíso
7. CIEJA Primavera
8. EMEI Vitória Régia
9. Escola Carvalho
10. EMEI Jacarandá
11. CEI Maracujá
12. Escola Violeta
13. Colégio Maricá

A partir desse esquema, notamos que a maior parte das escolas visitadas (2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 11) apresentou características que envolvem os grupos I e II, ou seja, durante as observações, foi possível perceber a presença da temática ecológica enquanto currículo e para além dele, envolvendo a comunidade ou integrando a perspectiva ecológica, de diferentes formas, ao cotidiano e lógica escolares. As escolas 10, 12 e 13 possuem projetos e trabalhos ecologicamente orientados, pautados por linhas pedagógicas que norteiam seus PPPs e que se refletem na elaboração de materiais didáticos e práticas diárias a partir das iniciativas oriundas do corpo docente (grupo I). Apenas as escolas 1 e 7 abrangem as três camadas ou grupos, por termos observado, além do que citamos acima, a relação direta entre alunos e elementos naturais ali presentes, que, independentemente do currículo, acontecem sem a influência ou a diretividade dos educadores.

Podemos concluir que, como havíamos previsto, uma vez parte do Mapa da Inovação e Criatividade, todas as escolas possuem projetos voltados para a questão ambiental em suas organizações curriculares. No entanto, a partir da subjetividade, da história e das particularidades de cada instituição, existem diferentes texturas ou tonalidades a respeito de como isso aparece e se constrói na interação com a rotina escolar.

O entendimento multidimensional a respeito do observado, inclui perspectivas sociais, políticas, econômicas, ecológicas e, ainda, subjetividades humanas e suas interações com a vida. A abordagem oferecida por Guattari (1993) a respeito das três ecologias, a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana, apesar de não ter modulado nossa divisão em três grupos, traz uma perspectiva interessante a esse respeito. Ao tratar sobre as “visões ecológicas” ou “níveis ecosófico” (GUATTARI, 2011), o autor sugere a integração das perspectivas individual e coletiva, a partir da proposta ético-política sobre como viver, para a compreensão sobre a crise ambiental.

É a relação de subjetividade com sua exterioridade - seja ela social, animal, vegetal, cósmica – que se encontra assim comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva. A alteridade tende a perder toda a aspereza. (GUATTARI, 2011, p. 08).

Os movimentos e trocas que abrangem os níveis individuais e coletivos são fluxos permanentes dentro das escolas e em suas relações com a comunidade, com a sociedade e com o sistema vivo ao qual fazem parte. Ao compreendermos as diferentes possibilidades de inovação educacional, dentro da perspectiva ecológica, podemos perceber que existe a possibilidade de investigação da qualidade em que essas relações acontecem. Nesse sentido, as observações realizadas extrapolaram a visão a respeito da presença/ausência de itens ou práticas ecologicamente orientados, abrindo novas perguntas e caminhos para análise fenomenológica que podem ser mais aprofundados em futuros trabalhos.

O conjunto das escolas visitadas formou uma espécie de trama conceitual que opera na vida dos seus quintais, Projetos Político Pedagógicos e currículos. Ora partindo da coordenação pedagógica, ora dos alunos ou da comunidade local, projetos ecologicamente orientados aparecem em diferentes perspectivas. Não encontrei, em minhas trilhas, exemplos replicáveis a respeito da inovação na perspectiva ecológica. Tampouco apareceram projetos de impacto ambiental considerável, como em algumas escolas que visitei fora do Brasil, com sua arquitetura sustentável e demais dispositivos eco-responsáveis. O que de fato encontrei, e me surpreendeu, foram lógicas ecológicas traçadas junto a concepções de cidadania, cultura e arte, apesar de não terem sido os focos da premiação oferecida pelo MEC. Tais processos inovadores não são idealizados, são completamente misturados com as inúmeras incoerências e fragilidades do conceito

de inovação que importamos para o campo da educação sem ao menos compreendê-lo de fato.

Acredito que o final da visita à EMEF Seringueira, possa colaborar para as últimas reflexões deste trabalho. Quando um menino do oitavo ano é convidado a contar sua trajetória dentro da escola, seu relato possibilita uma perspectiva crítica a respeito do que até então estava sendo absorvido por mim apenas como experiência libertária de educação, dentro de uma proposta em que a ecologia e a saúde comunitária operavam juntas. Ele relata, orgulhoso, sua “saga” de “menino problema” a membro de um conselho mediador (posição assumida apenas por alunos em notável estágio de autonomia), construindo, em sua fala, a transição entre o modelo indesejável de aluno e o modelo de sujeito exemplar.

A instituição escolar, ainda quando extremamente diferenciada dos moldes convencionais de escolarização, é sempre parte inseparável da sociedade. Atravessada e mergulhada pelas marcas, limites e padrões de seu tempo e contexto, também dita seus modelos de certo e errado, oprimindo, reprimindo e condicionando a identidade dos educandos. As instituições que buscam rupturas, não estão, portanto, suspensas na realidade, não são exemplos perfeitos de inovações na educação, mas, podem ser, logicamente, exemplos de lutas e constantes transformações. Ali também acontece uma espécie de conversão para o “bem viver” dentro do que isso simboliza nessa comunidade.

Assim como na própria questão ambiental, a lógica ecológica se encontra em semelhante debate sobre as relações condicionadas e condicionantes no que diz respeito às relações entre a sociedade e a natureza. Em meio à imposição de novos comportamentos ideais e normatividades ecologicamente orientadas, por vezes a própria dimensão da vida que pulsa entre comunidades, culturas, crenças e interações entre humanos e não-humanos, desaparece. Assim, as barreiras e os muros que fragmentam a experiência da vida seguem presentes, visíveis ou não, nos projetos inovadores.

Os caminhos inovadores que aqui apontamos, dentro do ponto de vista ecológico que defendemos, levam, portanto, ao entendimento do novo enquanto ruptura criativa, como um terreno fértil em que a educação e a vida são semeadas. Para discutirmos sobre a possibilidade da inovação no contexto educacional, entre os emaranhamentos de fluxos vivos (trilhas), processos burocráticos (muros) e suas conexões (pontes) e dentro de um cenário formado por instituições, políticas,

sujeitos, lugares e tempos, precisamos trazer novas bases epistemológicas. Ao final dessa pesquisa, percebemos a necessidade de rever o entendimento que temos ao produzir conhecimentos a respeito das questões ambientais no contexto escolar. Procuramos, dessa forma, propor possíveis caminhos de entendimento em que as relações, lógicas, eixos curriculares e rotinas diárias das escolas sejam parte do que consideramos “perspectiva ecológica”.

Como palavras finais, ainda que esta pesquisa tenha apontado pontos de tensão, contradições e problemas que fertilizam o debate nos campos da inovação, da educação e da ecologia, acredito ser justo trazer um olhar de esperança: apesar de a questão ambiental ter sido absorvida como qualidade de inovação na educação (e demais campos), relacionada a um conjunto de práticas pré-determinadas e, ainda que as políticas públicas sigam a procura de projetos de base conservadora, o chão da escola e suas particularidades renovam e rompem, mais uma vez, com esse viés. Por causa da vida desses locais, acredito ser possível enxergar pontes que levam a novas perspectivas e experiências entre a relação natureza - cultura como uma forma de resistência afetiva ou de sementes resistentes de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

BRASIL, DA EDUCAÇÃO. **Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica**. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br>. Data de acesso: 28/11/2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ideb – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>> Data de acesso: 30/11/2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>> Data de acesso: 11/11/2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global do MEC**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf> Data de acesso: 28/11/2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>> Data de acesso: 30/11/2016.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. 1ª ed. Porto: Porto, 2005. 208 p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A Perspectiva das Pedras: Considerações sobre os novos Materialismos e as Epistemologias Ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 69-79, jun. 2014. ISSN 2177-580X. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/128673/125426>>. Acesso em: 28 out. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol9.n1.p69-79>.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura; FARIAS, Carmen Roselaine; PEREIRA, Marcos Villela. A missão "ecocivilizatória" e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. **Ambiente & sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 35-49, Dez./2011.

CASANOVA, Ananda. **"A consciência muito grande" da educação ambiental: a experiência escolar no município de Garopaba/Santa Catarina (2013)**. Porto Alegre, p.18, 2014.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Reggio Emilia: escolas feitas por professores, alunos e familiares**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/>>. Data de acesso: 06/11/2017

COUTO, Mia. **Narrativa e incerteza**. Ensaio: Escrever e Saber. Disponível em <http://bienal.org.br/publicacoes.php>. Data de acesso: 06/01/2017

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Data de acesso: 01/10/2017.

Escola da Ponte/Portugal. Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/>> Data de acesso: 07/10/2017.

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2001. 56 p.

IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>> Data de acesso: 03/11/2017

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

Instituto Sócio Ambiental. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/10367.pdf > Data de acesso: 03/11/2017

JACOBI et al.- Interdisciplinaridade e Mudanças Climáticas - caminhos para a sustentabilidade In: Philippi e Fernandes. **Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa**, 2015.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov./ 2001.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. 25ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PAIM, Maria do Carmo P.F. **A escola básica brasileira em finais do século XX e início do XXI: por entre regulações, implementações e inovações curriculares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2013.

Panyaden International School/Tailândia. Disponível em: <<http://www.panyaden.ac.th/>> Data de acesso: 07/10/2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999. 92 p.

Schumacher College/Inglaterra. Disponível em: <www.schumachercollege.org.uk> Data de acesso: 07/10/2017.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. 193 p.

SILVA, Hélio R. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-188, dez. 2009. ISSN 1806-9983

SINGER, Helena. **Educação integral como inovação social**. Fundação Roberto Marinho e Canal Futura (Orgs). Destino: educação – escolas inovadoras. São Paulo: Editora Moderna, 2016b.

SINGER, Helena. **Entrevista**. Entrevistada por Clarissa Alminhana. São Paulo, 2016a.

SINGER, Helena. **Experiências em Educação Integral inspiram um novo movimento na Educação Brasileira**, São Paulo, 03/02/2017. Disponível em <<http://cidadeseducadoras.org.br/artigos/helena-singer-experiencias-em-educacao-integral-inspiram-um-novo-movimento-na-educacao-brasileira/>>. Data de acesso: 10/12/2017.

South Devon Steiner School. Disponível em: <<http://www.southdevonsteinerschool.org/>> Data de acesso: 07/10/2017.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Métodos inovadores**. Disponível em <www.todospelaeducacao.org.br/projetos/metodos-inovadores> Data de acesso: 10/12/2017.

TRANSITION NETWORK. **A movement of communities coming together to reimagine and rebuild our world**. Disponível em: <<https://transitionnetwork.org/>> Data de acesso: 07/10/2017.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da Educação: currículo e saberes escolares**. 2ª ed. Florianópolis: UFSC, 2014. 114 p.

WEREBE, Maria José Garcia. **Alcance e limitações da inovação educacional. Inovação Educacional no Brasil. Problemas e perspectivas**. 3ª ed. Campinas: Editora dos Autores Associados, 1980. 245 p.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu Clarissa Oliveira Alminhana, responsável pela pesquisa “A PERSPECTIVA ECOLÓGICA E A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO”, sob a orientação da Professora Dr^a Isabel Cristina de Moura Carvalho, estou fazendo um convite para você participar nesse estudo. Esta pesquisa pretende compreender as formas pelas quais a perspectiva ambiental pode estar relacionada à ideia de inovação no campo da educação. O recorte empírico da pesquisa são as “Escolas Inovadoras” selecionadas no “Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica” (MEC, 2015) em São Paulo/SP.

Acreditamos que ela seja importante porque trará benefícios ao campo de conhecimento em inovação, educação e ambiente. Esperamos, com o estudo, contribuir no campo da pesquisa e prática em inovação na educação, bem como na compreensão do lugar das relações sociedade e natureza em práticas de educação ambiental no contexto das práticas de inovadoras em educação.

Para a realização desta pesquisa será feito o seguinte: observação das rotinas escolares, aulas, atividades fora de sala de aula, entrevistas com professores, funcionários da escola e, se possível, com os pais dos alunos.

Sua participação será permitir o acesso da pesquisadora aos espaços da escola, assim como de participar de entrevista semiestruturada. A pesquisa não oferece riscos além do dispêndio do tempo usado para conversar com a pesquisadora.

Sua participação é livre e voluntária e em qualquer momento você pode decidir não mais participar. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com Clarissa Oliveira Alminhana, no telefone (11) 956300775 ou (51) 997300775 a qualquer hora.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Rubrica do participante

Rubrica do responsável

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Serão também utilizadas imagens dos espaços das escolas, de forma a não identificar os sujeitos fotografados.

Eu, _____
_____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado (a), ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa

Contato telefônico:

Assinatura da Mestranda
Clarissa Oliveira Alminhana

Assinatura da Orientadora
Dr.^a Isabel Cristina de Moura Carvalho

Data: _____

Rubrica do participante

Rubrica do responsável

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO**AUTORIZAÇÃO**

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela Instituição _____, autorizo a realização do estudo “A Perspectiva Ecológica e a Inovação na Educação”, nesta escola, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado (a) pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro, ainda, ter lido e concordar que esta instituição colabore participando do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

São Paulo, XX de Março de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Dr^a Isabel Cristina de Moura Carvalho

Mestranda Clarissa Oliveira Alminhana



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br