



Luz Marina de Alcantara
Priscila Marília Martins
ORGANIZADORAS

EDUCAÇÃO INTEGRAL e o BEM VIVER:
experiências transformadoras
em busca de um território educativo



**EDUCAÇÃO INTEGRAL E O BEM VIVER:
experiências transformadoras
em busca de um território educativo**



Alto Paraíso de Goiás
2022

Copyright © 2021 por Luz Marina de Alcantara e Priscila Marília Martins

Organização: Luz Marina de Alcantara e Priscila Marília Martins

Capa: Eric F. Makibara (Miag) e Luz Marina de Alcantara

Direção de arte e diagramação: Eric F. Makibara (Miag)

Diagramação: José F. Machado Alecrim

Revisão: Priscila Marília Martins

Direitos da edição da obra reservados aos autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação integral e o bem viver : experiências transformadoras em busca de um território educativo / organização Luz Marina de Alcantara e Priscila Marília Martins. -- Alto Paraíso de Goiás, GO : Luz Marina de Alcantara, 2022.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-45139-9

1. Educação integral 2. Interdisciplinaridade na educação 3. Prática de ensino I. Alcantara, Luz Marina de. II. Martins, Priscila Marília.

22-110982

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Experiência significativa : Educação do bem viver 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

INSTITUCIONAL

Governo do Estado de Goiás

Ronaldo Ramos Caiado

Vice-Governadoria do Estado de Goiás

Lincoln Graziani Pereira da Rocha

Secretaria de Estado da Educação

Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira

Subsecretaria de Execução da Política Educacional

Helena da Costa Bezerra

Superintendência de Desporto Educacional, Arte e Educação

Marco Antônio Santos Maia

Gerência de Arte e Educação

Luz Marina de Alcantara

Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez

IPEARTES

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Luana Villas Boas Fernandes

REPRESENTANTES LOCAIS

José Estevão Rocha Arantes (2016 a 2019)

Christiane Ayumi Kuwae (2019 a 2020)

Rejane Kelly de Lacerda (2021 a 2022)

André Arimura (2022)

Agradecimentos

Para que a Educação do Bem Viver pudesse nascer, partilhas e afetos foram sendo construídos entre pessoas que no território habitavam e que, dos mais diversos rincões do Brasil, para cá migraram, a fim de também constituir essa pluralidade linda e potente chamada Ipeartes. E assim, formado por gentes daqui e de acolá, o Coletivo Educador, força-motriz desse projeto junto à comunidade, tem arregaçado as mangas para a realização do sonho de implementar uma educação transformadora, horizontal, humanizada, sustentável, afetuosa e lúdica. Esse sonho de construir uma cidade educadora e um território educativo, em que os seres humanos vivam em harmonia com o ambiente, só é possível porque o sonhamos e realizamos coletivamente. A esse Coletivo Educador do Ipeartes, nossa imensa gratidão.

A toda equipe administrativa do instituto, que cuida de tudo e de todo mundo: vocês são sustentáculo de todo o trabalho realizado.

A todas as pessoas que viabilizaram a criação e publicação deste livro, que mergulharam na sistematização de experiências significativas vividas e compartilhadas nesta obra – autoras, autor, nosso designer incrível –, e, ainda, a todos os coletivos Ipeartes, alicerce desse trabalho, todo nosso respeito, afeto, apreço.

Aos cirandeiros e cirandeiros que vibraram positivamente para o nascimento e crescimento saudável do instituto, colaborando em todas as suas fases e experiências de forma amorosa e respeitosa, saibam: nós os celebramos com a maior e mais potente ciranda que já dançamos até o dia de hoje.

Às pessoas que, movidas pelo desejo de contemplar um Território do Bem Viver, se juntaram para viabilizar o Acordo de Colaboração Técnica envolvendo o governo estadual, municipal e a sociedade civil.

Aos dirigentes locais de Alto Paraíso de Goiás – quer do âmbito executivo, legislativo e judiciário –, por acolherem o instituto.

Ao Governo Estadual, por reconhecer e instituir o Ipeartes como importante instituição colaboradora na redução das vulnerabilidades que assolam a região nordeste do Estado de Goiás e na implementação de tecnologias educacionais sustentáveis que as combatam.

À Secretaria de Educação e sua equipe, pelos afetos construídos em torno de incríveis possibilidades para o fortalecimento da arte/educação e da educação integral em Goiás.

Às nossas famílias, pela educação afetiva que move em nós a partilha do desejo do Bem Viver entre todos os povos.

A todas as crianças do universo, nossa reverência e gratidão, pois nos servem de inspiração, continuamente, em busca de um mundo melhor para se viver.

A todas as pessoas que vieram antes de nós e que nos abriram caminhos para seguir buscando uma educação de qualidade, pública e gratuita.

Por fim, e especialmente, a toda comunidade de Alto Paraíso e da APA de Pouso Alto, pelas experiências e saberes singulares compartilhados na construção de um projeto educacional inovador e sensível. A todas essas gentes, daqui e de acolás, GRATIDÃO!

ÍNDICE

- Apresentação.....	11
- Prelúdio.....	21
- A Educação do Bem Viver e suas múltiplas dimensões.....	25
<i>Luiz Marina de Alcantara</i>	
- Caldeirão das Narrativas – Formação de Professores: uma experiência (inter-,trans-)disciplinar em arte e ciências humanas.....	51
<i>Luiz Marina de Alcantara</i>	
<i>Robson Corrêa de Camargo</i>	
- Educação Transformadora – a experiência do Educandário Humberto de Campos.....	73
<i>Alessandra Marques Possebon</i>	
- Brincando pela Educação Integral: aulas inspiradoras de práticas corporais.....	93
<i>Coletivo de Práticas Corporais e Natureza</i>	
- Educação Integral e EJA Moinho: reflexões e contribuições acadêmicas sobre a experiência docente.....	119
<i>Christiane Ayumi Kuwae</i>	
- Criação Colaborativa em Arte/Educação: notas sobre educação integral e a construção do espetáculo “A Saga da Pata Mergulina.....	149
<i>Paula de Paula Lopes Briguiça</i>	
<i>Christiane Ayumi Kuwae</i>	
- Olimpíada de Humanidades Ipeartes/Seduc-GO: um caminho possível para aprendizagens significativas via pedagogia de projetos.....	173
<i>Letícia Nascimento Vimeney</i>	
- Caminhos para uma Educação Integral: apoio à educação socioemocional.....	187
<i>Coletivo de Educação Socioemocional. Chiara Santos (Organizadora).</i>	
- A Educação Socioambiental no Contexto da APA de Pouso Alto: experiências para o fortalecimento da educação integral no território.....	219
<i>Wellington Martins Ribeiro</i>	
- A Aula é (n)o Mundo: experiências em educação integral no Projeto Vida Pré-Enem Ipeartes/Seduc-GO e a inspiração do bem viver.....	235
<i>Priscila Marília Martins</i>	
- Educomunicação para a Cidadania: experiências de campo junto a uma comunidade Kalunga de Goiás.....	255
<i>Luciana Lima</i>	
- Poslúdio	287



Apresentação

Concebido Instituto de Ensino, Pesquisa e Extensão em Arte/Educação e Tecnologias Sustentáveis, o Ipeartes¹ é fruto de um Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Governo do Estado de Goiás, Prefeitura de Alto Paraíso de Goiás e entidades da sociedade civil, assinado em 13 de junho de 2016 para a implementação dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Na ocasião, celebrou-se, também, a homologação do plano de manejo da Área de Proteção Ambiental (APA) de Pouso Alto, região que circunda o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV), composta por seis municípios do Estado: Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Colinas do Sul, Nova Roma, São João D’Aliança e Teresina de Goiás.

No âmbito da implementação dos ODS, à época destacou-se que uma das prioridades seria a criação, em caráter imediato, de um centro cultural, cuja responsabilidade seria assumida pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduce), além do compromisso com a promoção de uma educação de qualidade, presente no ODS#4, a ser implementada até o ano de 2030.

No dia posterior à assinatura do acordo, pôde-se conhecer o terreno que se destinaria à criação do que seria um espaço cultural. Tratava-se de uma área que acomodaria o sonho de ver crianças, jovens e adultos recebendo, com dignidade, uma educação de qualidade, integral.

A doação do terreno efetiva-se, no entanto, somente na gestão municipal de 2017, por meio da Lei nº 981/2017, aprovada e sancionada pela Câmara Municipal no dia 31 de outubro de 2017. A referida lei vinculava a doação do terreno à construção do Ipeartes, que atuaria como parceiro do município quanto a questões educacionais locais.

A partir do Decreto Estadual nº 8.824/2016, institui-se um comitê intersecretarial² para a implementação do projeto Alto Paraíso – Território do Bem Viver, sob a coordenação geral da Secretaria do Meio Ambiente, Recursos Hídricos, Infraestrutura, Cidades e Assuntos Metropolitanos (Secima), que teve o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte como representante direto da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduce) na implementação do projeto.

¹ Para mais informações sobre o projeto, acesso em: <https://humanidadespousoalto.wixsite.com/olimpiada2017/ipeartes>

Atribui-se à inserção do Ciranda da Arte no comitê intersecretarial² a qualidade de propostas voltadas para uma educação inovadora, pautada no princípio essencial já preconizado por este centro de estudo e pesquisa — a formação da pessoa em sua integralidade, tendo, na centralidade de todo o processo educacional, a sua potência cultural. Instauram-se, portanto, as discussões em busca de implantar na cidade de Alto Paraíso de Goiás a Educação do Bem Viver, projeto que se expandiria, posteriormente, para os demais municípios da APA de Pouso Alto.

Assim, desde sua criação, o Ipeartes constitui importante frente de trabalho da Secretaria de Educação de Goiás, desenvolvendo, no campo da educação formal, entre outros projetos, a implementação do projeto Escola Transformadora, no Educandário Humberto de Campos (EHC), unidade educacional situada em região que acomoda três grandes assentamentos rurais. Inspirado no pensamento do educador lusitano José Pacheco, que concebe uma educação realizada “em todo o momento e em seus múltiplos contextos sociais” (PACHECO, 2014), o EHC tem buscado superar a velha tradição da escola como único lugar educador. Estas incursões têm promovido diálogos entre a escola e diferentes saberes da comunidade, em seus diversos espaços educativos, enaltecendo os educadores populares, a cultura e a riqueza locais, e, sobretudo, buscando investigar e diagnosticar os desafios da região em que está, além de identificar forças, sonhos e possibilidades de transformação no território (GOIÁS, 2017). Já no campo da educação informal, proposta que envolve o trabalho fora das unidades escolares oficiais, atuou e tem atuado para o desenvolvimento do projeto Cidade Educadora.

Conforme aponta a Unesco (1998)³, uma das metas para o alcance do desenvolvimento na educação seria a de ofertar oportunidades de domínio de todos os recursos que permitam a “todas as pessoas usufruírem dos

² Comitê intersecretarial: secretarias de Meio Ambiente, Recursos Hídricos, Infraestrutura, Educação, Cultura e Esporte, Cidades, Assuntos Metropolitanos, da Mulher, Desenvolvimento Social, da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos, do Trabalho, da Fazenda, Saúde, Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico, de Agricultura, Pecuária e Irrigação, Segurança Pública e Administração Penitenciária.

³ Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para Unesco, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.

princípios de uma sociedade educativa”⁴. Uma segunda seria “colocar a educação ao longo de toda a vida no coração da sociedade”⁵. Para tanto, o foco dessa ação deve centrar-se nas noções acerca do ‘compreender’, do ‘fazer’, do ‘conviver’ e do ‘ser’ como pilares de uma lógica educacional para o séc. XXI (GOIÁS, 2017)⁶.

Tendo por características fundantes o fomento, a criação e a disseminação de pesquisas e metodologias ativas em arte/educação, o Ipeartes surgiu com a proposta de ser uma unidade escolar inovadora, atuando, de 2016 a 2021, na educação formal e não formal, voltada para o desenvolvimento de tecnologias sustentáveis, com uma perspectiva pedagógica direcionada para a formação integral dos estudantes e, por conseguinte, para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais, em consonância com as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável #4 (ODS 4/ONU): “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (IPEARTES, 2019-2020). Mantendo suas características fundantes, algumas reformulações realizadas a partir da concepção inicial (como, por exemplo, o fato de ser uma unidade escolar), entretanto, foram conduzindo o Ipeartes a novas configurações, a fim de melhor atender às demandas locais.

A região escolhida para o aporte dessa experiência político-educacional, o nordeste goiano⁷, apontada como um possível território para o Bem Viver, teve fundamento no fato de que o território é um *hotspot* ecológico⁸ brasileiro, de grande riqueza sociocultural, apesar de alguns de seus municípios constarem entre os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado (IBGE, 2010).

⁴ Ibid; p.18.

⁵ Ibid; p.19.

⁶ GOIÁS. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. *Diretrizes do Instituto de Pesquisa, Ensino de Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis/Ipeartes*. 2017. Disponível em: <https://cirandadaarte.com.br/site/wp-content/uploads/2020/09/DIRETRIZES-DO-IPE-ARTES-projeto-final-em-03-de-maio.pdf> Acesso em: 13 set. 2020.

⁷ Sobre a formação, características e identidades do nordeste goiano ver mais em ALMEIDA, 2004; ATTUCH, 2006; CARVALHO, 2004; SANTOS, 2013.

⁸ *Hotspot* ecológico ou *hotspot* de biodiversidade são denominações utilizadas para áreas reconhecidamente ricas em diversidade no planeta, mas que estão ameaçadas de extinção. É considerada como *hotspot* toda área com pelo menos 1.500 espécies endêmicas (ou seja, que só existem naquela região) e que já perdeu mais de 3/4 de sua vegetação original (MYERS et. al., 2000).

A cidade de Alto Paraíso de Goiás possui uma história de formação peculiar, tendo em vista, principalmente, as características migratórias da região ao longo do tempo. Além de ser um *hotspot* do cerrado, possui uma hibridez cultural peculiar gerada pelo fluxo migratório, que comportou e comporta de remanescentes de quilombos e garimpo a misticistas, ambientalistas e espiritualistas da contracultura das décadas de 1960 e 1970. Entre uma gama muito diversa de culturalidades, a formação sociocultural da cidade traz tons bem particulares à região (ALMEIDA, 2004; ATTUCH, 2006; CARVALHO, 2004; SANTOS, 2013).

Nos dias atuais, a cidade, que tem recebido uma quantidade significativa de turistas e, conseqüentemente, o impacto da atividade, possui características de aglutinações multiétnicas, congregando pessoas de diversos lugares sociais e culturais. Assim, em meio a uma profusão de saberes tradicionais, misticismos, crenças, atividades predatórias e de proteção socioambiental e cultural, desigualdades e resistências (ALMEIDA, 2004; ATTUCH, 2006; CARVALHO, 2004; SANTOS, 2013), a cidade de Alto Paraíso fez-se a cidade-sede do projeto educacional do Ipeartes e, também, porta de entrada a um projeto que visa a instauração de um território educativo (SINGER, 2015).

Entre artigos e ensaios, a maioria escritos antes da pandemia vivida globalmente, este dossiê reúne onze textos de educadoras e educadores pesquisadores, representando cada coletivo do Ipeartes e algumas de suas frentes de atuação, bem como algumas das ações e metodologias empregadas em trocas com a comunidade.

Por serem complementares, os textos, lidos em conjunto e em sua totalidade, podem delinear e dimensionar as ações educativas no território com mais precisão e amplitude, relacionando-as mais profundamente com as características locais, tornando-se fontes de pesquisa-ação ainda mais robustas.

No ensaio *A Educação do Bem Viver e suas múltiplas dimensões*, Luz Marina de Alcântara apresenta estudo sobre experiências consumadas no processo de implementação da Educação do Bem Viver nesta importante área de proteção ambiental do nordeste goiano, a APA de Pouso Alto. Dentre os seis municípios que compõem a APA de Pouso Alto, a cidade de Alto Paraíso de Goiás foi escolhida para sediar o Ipeartes, projeto de educação inovadora que tem como eixos fundantes a Arte/Educação e as Tecnologias Sustentáveis. O estudo, de abordagem etnológica, apresenta duas experiências consumadas no território: o Encontro Jovem de Alto Paraíso, primeiro evento realizado com o objetivo de discutir o tema “Construindo a Escola do Bem Viver”; e a Olimpíada de Humanidades, um projeto (inter-, trans-)disciplinar entre as áreas de arte e ciências humanas, o qual se configura como projeto de aprendizagem significativa na consumação de experiências transformadoras de caráter cognitivo-afetivas.

Em *Caldeirão de Narrativas – Formação de Professores: uma experiência*

(inter-, trans-)disciplinar em arte e ciências humanas, de Luz Marina de Alcantara e Robson Corrêa de Camargo, os autores descrevem e analisam ações realizadas pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/Ipeartes durante a realização da Olimpíada de Humanidades, numa ação (inter-, trans-)disciplinar e integradora de duas grandes áreas do conhecimento: arte e ciências humanas. Professores da região da APA de Pouso Alto, na Chapada dos Veadeiros-GO, dos componentes curriculares sociologia, filosofia, história, geografia e arte, receberam, no decorrer da Olimpíada de Humanidades, formação de caráter (inter-, trans-)disciplinar que se desdobra em outras quatro fases específicas, de um total de cinco. Nessas ações foram mobilizadas metodologias pedagógicas que instigaram o questionamento e o autoquestionamento, por parte dos educadores e educadoras em formação, acerca de suas histórias de vida, em correspondência com suas atividades docentes. Este trabalho dá conta, portanto, da primeira das cinco fases da olimpíada, cuja ação educativa específica se apresenta sob a rubrica de “Sensibilização dos professores”. São assim descritas e analisadas aqui as ações realizadas nesse primeiro momento, sob um aporte teórico específico, que lhe serviu de base e que apresentou conclusivamente a constatação de que a cultura, em toda a complexidade que a caracteriza, encontra-se na raiz de toda e qualquer atividade de cunho pedagógico que se leve ou que se venha levar a efeito. Neste contexto, a (inter-, trans-)disciplinaridade se configura como importante ferramenta da e na práxis educacional como um todo.

Já o artigo *Educação Transformadora – a experiência do Educandário Humberto de Campos*, de Alessandra Marques Possebon, objetiva apresentar uma proposta transformadora de educação que está sendo concebida no Educandário Humberto de Campos (EHC), escola localizada na comunidade Cidade da Fraternidade, área rural de Alto Paraíso de Goiás, que iniciou sua caminhada de transformação pedagógica no final de 2016, juntamente com a concepção do Ipeartes, da Secretaria de Educação de Goiás. O artigo faz uma apresentação das bases pedagógicas da escola e as características que compõem uma educação que denominamos transformadora. Busca demonstrar que a transformação não acontece de modo linear e homogêneo e que são as superações diárias que possibilitam a transformação escolar, de maneira a não apenas reproduzir o que está instituído, mas criar e conceber novas relações com o aprendizado.

Em *Brincando pela Educação Integral: aulas inspiradoras de práticas corporais*, de autoria do Coletivo de Práticas Corporais e Natureza do Ipeartes – composto por Rejane Lacerda, Fábio Diniz, Felipe Szervinsks, Rafael Vanigle e Victor Silva – nos é apresentado, por meio de reflexões e exemplificações práticas, o projeto Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos, que tem como proposta fomentar a construção de espaços em que jogos lúdicos, cooperati-

vos e educativos sejam realizados como conteúdo e meio para aprendizagens. Assim, os jogos (e tudo que a eles se relaciona) foram pensados e construídos de forma que favoreçam e contribuam para o respeito à diversidade, para a promoção de práticas corporais saudáveis, letramento, diminuição da evasão escolar, ressignificação da ideia de competição e exclusão, e, ademais, para educar para os valores humanos e para a paz, possibilitando o desenvolvimento do ser em sua integralidade. Sendo o indivíduo o centro da matriz educacional, fortalecem-se a educação integral, as metodologias ativas em educação e, ainda, os laços em comunidade.

O artigo *Educação Integral e EJA Moinho: reflexões e contribuições acadêmicas sobre a experiência docente*, de Christiane Ayumi Kuwae, traz observações sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Povoado do Moinho (comunidade rural quilombola na cidade de Alto Paraíso de Goiás), e sua prática como educadora nesta frente de trabalho no Ipeartes no período em que atuou na comunidade, 2018. Fruto de um processo de escuta dos moradores do povoado sobre quais atividades eles gostariam de ter acesso na EJA, a educadora e pesquisadora apresenta então, neste texto, a busca pelo desenvolvimento de uma educação integral, centrada no sujeito, enfocando, na primeira parte, a sinergia entre a matriz de arte/educação da Seduc-GO, a educação integral e a pesquisa-ação como caminhos possíveis para cocriar ações educativas com a comunidade, e, na segunda parte, a partir da contextualização do Povoado do Moinho – de suas relações dentro do município de Alto Paraíso de Goiás, com a Chapada dos Veadeiros e a singularidade do nordeste goiano –, o entendimento do contexto social e histórico como fundamentais para aprender mais com a experiência da sala de aula e situar as observações sobre comportamentos e sutilezas que revelam representações sociais dos estudantes a respeito de seus processos de escolarização.

Em *Criação Colaborativa em Arte/Educação: notas sobre educação integral e a construção do espetáculo A Saga da Pata Mergulina*, Paula Lopes de Paula Briguiza e Christiane Ayumi Kuwae buscam discutir processo de criação coletiva experimentado pelo Coletivo de Arte/Educação do Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte/Educação e Tecnologias Sustentáveis (Ipeartes/Seduc-GO). Por meio da observação do processo, as autoras percorrem as etapas de construção e, ao perceberem a confluência das diferentes influências, apontam para novas possibilidades metodológicas em futuras montagens. Paralelo à análise do caminho de construção coletiva, o texto faz relações com a arte/educação e as práticas educativas desenvolvidas pelo coletivo, analisando o caráter e potencial pedagógico da criação colaborativa, trazendo também reflexões sobre como este processo e a obra em si dialogam com a educação integral, ambiental e socioemocional, a fim de

contribuir para fortalecer o sentido de uma educação transformadora.

Letícia Nascimento Vimeney, em *Olimpíada de Humanidades Ipeartes/Seduc-GO: um caminho possível para aprendizagens significativas via pedagogia de projetos*, contextualiza a atuação de uma das frentes de trabalho do Ipeartes, a Olimpíada de Humanidades, que objetiva promover a elaboração e desenvolvimento de projetos de aprendizagem significativa nas áreas de humanidades e arte por equipes de escolas de ensino médio da rede pública do nordeste goiano, e a relaciona com o desejo de apresentar a educadores e estudantes formas não-convencionais de promover aprendizagem, articuladas aos componentes curriculares obrigatórios. Neste trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica a autora busca relacionar as bases teóricas que fundamentam a Olimpíada de Humanidades – a aprendizagem significativa e a pedagogia de projetos – com o desenvolvimento de ferramentas e metodologias que a estruturam. Considera, por fim, que a pedagogia de projetos é um caminho profícuo para promover aprendizagem significativa, e que a estruturação metodológica e prática da Olimpíada de Humanidades vai ao encontro dos fundamentos teóricos que a baseia.

Caminhos para uma Educação Integral: apoio à educação socioemocional, produzido pelo Coletivo de Educação Socioemocional sob organização da integrante Chiara Santos, busca integrar elementos da educação socioemocional ao ambiente escolar, principalmente levando em consideração que as emoções e sentimentos influenciam diretamente na forma como percebemos e interagimos com o mundo à nossa volta. Esta escrita, que tem por finalidade capacitar todos/as os/as envolvidos/as a lidarem com os desafios da atualidade e respeitar os vários aspectos que formam a integralidade de cada ser, se propõe a compartilhar um dos vários caminhos possíveis para avançar neste sentido, trazendo um pouco das experiências e visão do Coletivo de Educação Socioemocional do Ipeartes/Seduc-GO, a partir da atuação junto às suas frentes de trabalho. Por meio do desenvolvimento de pesquisas, estudos e atividades, o grupo foi criando uma maneira própria de ver e promover a educação integral e desenvolver ferramentas para consolidá-la.

A Educação Socioambiental no Contexto da APA de Pouso Alto: experiências para o fortalecimento da educação integral no território, de Wellington Martins Ribeiro, propõe reflexões a respeito da contribuição da educação socioambiental para a formação dos sujeitos e para a educação integral. Através de uma revisão bibliográfica e compilação das experiências do Ipeartes/Seduc-GO, em especial do Coletivo de Educação Socioambiental, o autor constatou que as atividades educativas desempenhadas de forma interna e externa têm contribuído para a concepção holística e ecológica do ambiente, o que mostra sua indispensabilidade na busca pelo valor da educação integral

no território da APA de Pouso Alto.

No ensaio *A Aula é (n)o Mundo: experiências em educação integral no Projeto-Vida Pré-Enem Ipeartes e a inspiração do Bem Viver*, Priscila Marília Martins traz reflexões sobre experiências de ensino-aprendizagem vividas na frente de trabalho Projeto-Vida Pré-Enem, um projeto ministrado por educadores e educadoras do Ipeartes no município de Alto Paraíso de Goiás. A autora, que entende as instrumentalidades didático-pedagógicas das aulas de campo como potencializadoras de afetos, empoderamento e trocas de saberes entre quem delas participa, discorre sobre esforços empreendidos para que, a partir da percepção das vulnerabilidades sociais locais, metodologias ativas em educação, juntamente com a afetividade, sejam caminhos que viabilizem a integração, na prática e na teoria, entre a educação integral e a educação em direitos humanos, tendo por inspiração a utopia do Bem Viver. A partir de avaliação do curso realizada pelos próprios estudantes sobre a importância e impacto em suas vidas das experiências multiculturais vivenciadas nas saídas de campo realizadas – visita à feira de cursos da UnB, Aldeia Multiétnica, Festival Ilumina e Galeria de Arte SomaSoma –, a autora aciona discussões sobre a emergência de uma educação que não seja excludente, respeite e valorize a diversidade dos sujeitos e sua centralidade nos processos educacionais.

Em *Educomunicação para a cidadania: experiências de campo junto a uma comunidade Kalunga de Goiás*, Luciana Lima busca investigar as possibilidades de realização de um projeto de educomunicação numa comunidade quilombola Kalunga localizada em regiões remotas do nordeste goiano.

A investigação teve como base informações coletadas em visita de campo feita a uma escola da região e envolveu a sistematização de respostas obtidas em questionário e outras decorrentes de processo de observação participante sobre os usos e acessos aos *medias* por parte de professores e estudantes da localidade.

Alinhada aos princípios da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a proposta visa a promover o justo acesso dessas populações tradicionais às tecnologias digitais e, assim, contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e competências comunicacionais. Com isso, reconhece-se, na metodologia apresentada, uma estratégia favorável à visibilidade das lutas travadas pelos sujeitos em análise, bem como à valorização dos saberes de que são detentores – o que poderá reduzir, assim, as vulnerabilidades a que estão ainda hoje submetidos, além de aumentar seu potencial de participação no exercício da cidadania.

Reunidas aqui pesquisas inspiradoras em Educação, o Projeto

Ipeartes/Seduc-GO realiza, assim, reflexões oportunas e imprescindíveis para a transformação da realidade social, tão fortemente desigual. Trata-se, portanto, de um compartilhamento (inter-, multi-, trans-)disciplinar, que, revelando potências e desafios, propõe olhares ainda mais sensíveis ao mundo.

Referências

ALMEIDA, M. G. “A reinvenção da natureza”. In: **Espaço e Cultura**, nº 17-18, jan./dez. Rio de Janeiro: UERJ, 2004, p.41-53. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2004.7847>. Acesso em: 12 mai. 2020.

ATTUCH, I. M. **Conhecimentos tradicionais do cerrado: sobre a memória da Dona Flor, raizeira e parteira**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2006.

CARVALHO, G. L. **Entre a pobreza econômica e o patrimônio ambiental/cultural: desafios e possibilidades do turismo no nordeste goiano**. VIII Encontro Nacional de Turismo com base local. Curitiba: Unicenp e UFPR, 2004.

GOIÁS. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. **Diretrizes do Instituto de Pesquisa, Ensino de Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis/Ipeartes**. 2017. Disponível em: <https://cirandadaarte.com.br/site/wp-content/uploads/2020/09/DIRETRIZES-DO-IPE-ARTES-projeto-final-em-03-de-maio.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

IPEARTES. **Projeto político-pedagógico**. Alto Paraíso de Goiás, 2019-2020, s.p.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

SANTOS, S. M. A. **A família transnacional da Nova Era e a globalização do ((amor)) em Alto Paraíso de Goiás**, Brasil. 417f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/36292110/A_FAM%C3%8DLIA_TRANSNACIONAL_da_Nova_Era_e_a_globaliza%C3%A7%C3%A3o_do_amor_em_Alto_Para%C3%ADso_de_Goi%C3%A1s_Brasil_-_Sandro_Martins_de_Almeida_Santos. Acesso em: 13 mai. 2020.



Prelúdio

“E as pessoas ficaram em casa.//E leram livros, ouviram, descansaram, se exercitaram, fizeram arte, brincaram, e aprenderam novas maneiras de ser, e ainda eram.//Ouviram mais profundamente. Alguns meditavam, outros oravam, outros dançavam. Alguns encontraram sombras. E o povo começou a pensar de maneira diferente.//E as pessoas se curaram.//E, na ausência de pessoas vivendo de maneiras ignorantes, perigosas, sem sentido e sem coração, a Terra começou a se curar.//E quando o perigo passou, as pessoas se uniram novamente, sofreram suas perdas, fizeram novas escolhas, sonharam novas visões e criaram novas maneiras de viver e curar a Terra completamente, como haviam sido curadas.”

Reverberando os versos de Catherine O’Meara que têm circulado o mundo rebatizados por leitores de “A cura”, iniciamos essa nossa conversa. Em “No tempo da pandemia”, escrito em razão da pandemia de Covid-19 vivenciada de forma global na atualidade, a autora evoca esperanças, utopias e possíveis curas advindas dos processos de aprendizado, da arte, das ludicidades, e por que não dizer do próprio Humano (demasiado humano, em oportuna referência à obra de Nietzsche) em todas as suas potências relacionais. Evidencia matérias-primas essencialmente pujantes da existência humana – forças motrizes para um novo tempo, uma nova Terra.

De forma histórica e singular, nossas vulnerabilidades, agora expostas, evidenciam o quão frágeis e insustentáveis têm se tornado as estruturas que temos criado e mantido e o imperativo emergencial da mudança. O que nos remete ao fato de que, há muito, alguns povos, líderes, cientistas, ativistas e profissionais das mais diversas áreas e concepções de mundo vêm nos alertando sobre um colapso do sistema e a imprescindibilidade de mudanças radicais em nossas formas de pensamento e organização social – modos de ver, sentir, estar e interagir no mundo e com ele.

A compulsória economicização e monetização do viver, a legitimação da desigualdade em detrimento à justiça social, da normatização em detrimento à diversidade, do autoritarismo em detrimento à democracia e do individualismo em detrimento à coletividade, cooperação e solidariedade têm sido vistos, sob a perspectiva de algumas correntes de pensamento social, como

fatores-chave no fomento à necropolítica – trazida nas discussões do teórico-político camaronês Achille Mbembe, e os pontos a mais nos distanciar de tecnologias sociais desenvolvidas de modo harmonioso e sustentável por povos originários, como as do Bem Viver. Trata-se, portanto e indubitavelmente, de um tema complexo, que nos pede vontade de flexibilidade e abertura para muitas e outras compreensões (holísticas, epistemológicas, ontológicas, entre outras matrizes reflexivas) da(s) realidade(s). Pede-nos, sobretudo, a descolonização de nossas mentes e olhares, além de ações e práticas que realmente possam nos fazer transitar, qualitativamente, de um ponto a outro.

Assim, como as utopias sempre serviram e servirão para que não deixemos de caminhar, parafraseando Galeano, propomos aqui um convite (e também um afago e um estímulo) à discussão de tecnologias sociais já conhecidas, entretanto ainda insuficientemente divulgadas e praticadas na dita Era Pós-Industrial, em que a perfeita simbiose entre o humano e a natureza, a valorização da integralidade do ser, a democracia, a coletividade e a cooperação são ferramentas que promovem o empoderamento, a formação de sujeitos de direitos, a diminuição das vulnerabilidades, e, claro e consequentemente, um significativo impacto sociocultural e na qualidade de vida das comunidades que as experienciam.

Enquanto educadores e educadoras que abraçamos a transformadora experiência da educação integral e dos territórios educativos, mirando, ainda, (e o que nos impede?) nossa própria vivência do Bem Viver, temos tentado então partilhar a vontade de um mundo diferente, menos adoecido, no qual

educar não é apenas transferir conhecimentos, mas também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade e resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta (GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo, 2009, p.8).

Entre diálogos sobre Educação Integral e o Bem Viver, perpassando questões de (inter-, trans-, multi-)disciplinaridades e Direitos Humanos, cá está nosso convite de partilha, repleto de esperanças, vontades, sonhos e afeto(s). Por isso, e por fim, trazemos outra narrativa de acalento e esperança, de quem, sendo um líder indigenista, escritor e ambientalista, resiste a quedas, originariamente, com paraquedas coloridos.

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despenhar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despenhar em paraquedas coloridos. Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo. Isso talvez tire um pouco da vaidade dessa humanidade que nós pensamos ser, além de diminuir a falta de reverência que temos o tempo todo com as outras companhias que fazem essa viagem cósmica com a gente (KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo, 2017-2019, p. 14-15).

A todas e todos que, como Catherine O’Meara e Krenak, entre tantas outras vozes e existências, nos queremos conscientes de toda a abundância que existe dentro, entre, acerca e fora de nós, que buscamos “curas” e despenhamos com paraquedas coloridos, que lutamos para que nossos processos educativos no mundo possam ocorrer repletos de ludicidade, arte, respeito, diversidade, compreensão, justiça, transformações e afeto(s)... cá estamos.

As Organizadoras.



A Educação do Bem Viver e suas múltiplas dimensões

Luz Marina de Alcantara⁹

RESUMO

Neste estudo são apresentadas experiências consumadas no processo de implementação da Educação do Bem Viver em importante área de proteção ambiental do nordeste goiano, a APA de Pouso Alto¹⁰. Dentre os seis municípios que compõem a APA de Pouso Alto, a cidade de Alto Paraíso de Goiás foi escolhida para sediar o Ipeartes, projeto pedagógico do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda Arte e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás que tem como eixos fundantes a Arte/Educação e as Tecnologias Sustentáveis. O estudo, de abordagem etnológica, apresenta duas experiências consumadas no território: o Encontro Jovem de Alto Paraíso, primeiro evento realizado com o objetivo de discutir o tema “Construindo a Escola do Bem Viver”; e a Olimpíada de Humanidades, um projeto (inter-, trans-)disciplinar entre as áreas de arte e ciências humanas, o qual se configura como projeto de aprendizagem significativa na consumação de experiências transformadoras de caráter cognitivo-afetivas.

Palavras-chave: Educação do Bem Viver. Arte/Educação. Olimpíada de Humanidades. Educação Integral.

⁹ Luz Marina de Alcantara – educadora musical, gerente de Arte e Educação da Seduc-Goiás, idealizadora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e ponto focal da Seduc-Go em Alto Paraíso de Goiás – é doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Gestão da Escola Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), licenciada em Educação Artística/Música pela Escola de Música e Artes Cênicas da UFG e membra da Academia Palmeirense de Letras, Artes, Música e Ciências.

¹⁰ Composta pelos municípios de Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Colinas do Sul, Nova Roma, São João D’Aliança e Teresina de Goiás.

Introdução

Com grande expectativa da comunidade local, o município de Alto Paraíso de Goiás recebe uma nova identidade: “Território do Bem Viver”. Mediante Acordo de Cooperação Técnica, assinado no dia 13 de junho de 2016, envolvendo o Governo do Estado de Goiás, a Prefeitura de Alto Paraíso de Goiás e a sociedade civil, o projeto visa ao cumprimento das metas do milênio preconizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU). No mesmo evento, “também foi celebrada a homologação do Plano de Manejo da Área de Proteção Ambiental (APA) de Pouso Alto, que engloba seis municípios da região conhecida como Chapada dos Veadeiros, no nordeste goiano” (ALCANTARA, 2016, p.3).

Como resultado desse acordo, foi criado à época um comitê intersecretarial, coordenado pela Secretaria do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos. Devido às características do projeto de promover uma educação de cunho reflexivo e sensível, fui convidada a representar a então Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduc), atuando como ponto focal na implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) #4, que visa a “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 18). Tive, assim, o privilégio de organizar um coletivo educador constituído por multiprofissionais, em que a arte/educação e as tecnologias sustentáveis configuram-se como eixos de sustentação de toda a proposta pedagógica e de uma nova filosofia educacional: a Educação do Bem Viver.

O diálogo com o território estabeleceu-se a partir dos sujeitos e da cultura local, levando-se em conta os desejos de pessoas que compartilham experiências e sabedorias ancestrais na preservação e fortalecimento das identidades culturais e da grande biodiversidade de riquezas naturais que contemplam a APA de Pouso Alto, situada no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV):

A Chapada dos Veadeiros é uma região de grande diversidade cultural, social e ambiental. Sua história registra a ocupação dos povos originários indígenas e as marcas brasileiras do período da escravidão contada pelos quilombos presentes no território. O florescimento e a decadência do garimpo, a rota de bandeirantes, e, mais recentemente, uma imigração de pessoas e movimentos alternativos provenientes de várias partes do Brasil e do mundo também encontram seu lugar na história desse território. Ocupações e assentamentos rurais, além de muitos ambientalistas preocupados

com a preservação do bioma Cerrado, são mais alguns dos grupos que ajudaram a construir a história dessa parte tão especial do nordeste goiano. (IPEARTES, 2019-2020, s.p.).

O Ipeartes nasce, então, neste contexto político governamental. Ao ser vinculado ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/Seduc, instituição responsável pelo ensino de arte na rede pública estadual de Goiás, vai construindo seu projeto pedagógico de forma colaborativa e sustentável.

Desde sua gênese, seu intuito é favorecer o protagonismo e a autonomia da comunidade local de forma sensível e crítico-criativa, tendo como princípios a arte/educação, a sustentabilidade, a cultura de paz, a educação para os direitos humanos e diversidade e a educação integral de todas as pessoas que no território habitam. Por isso, propôs para as primeiras reflexões o tema “Construindo a Escola do Bem Viver”.

A proposta política que serviu de modelo para os primeiros estudos do Coletivo Educador Ipeartes teve em sua base o conceito *sumak kawsay* dos povos andinos – expressão originária do idioma quéchua que significa plenitude do viver (ACOSTA, 2016). Outros estudos foram empreendidos, como o “documento Carta das Cidades Educadoras, assinado em Barcelona em 1990 e cuja última revisão data do ano de 2004” (GOIÁS, 2017, p.4). Isso significou a concepção das políticas educacionais e de um projeto político-pedagógico capaz de envolver todas as pessoas “[...] na construção de uma sociedade economicamente solidária, socialmente justa e culturalmente diversa, contribuindo, assim, para o aumento dos índices de Felicidade Interna Bruta (FIB) do território” (GOIÁS, 2017, p.5).

Segundo os indicadores FIB, pensar a felicidade de todas as pessoas parte da ampliação do conceito de desenvolvimento de uma sociedade para além do patamar econômico. Busca-se, sobretudo, a integração entre o desenvolvimento material, psicológico, cultural e espiritual em harmonia com a Terra.

Esses estudos inspiraram as primeiras discussões do Coletivo Educador do Ipeartes – o qual foi constituído por professores das redes pública e privada da cidade, com a participação de outros educadores não

vinculados à educação escolarizada, mas que no território habitam —, com o propósito de colaborar na construção de uma cidade mais sensível, sustentável e humanizada, compreendendo, portanto, a cidade como espaço de aprendizagem e como território educativo (MOLL, 2012).

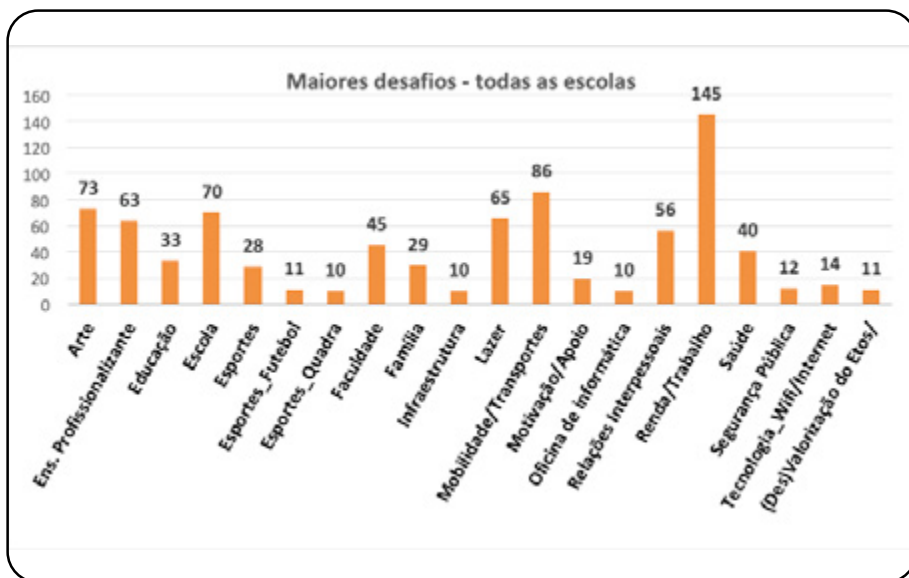
Outro momento importante destinou-se à escuta da comunidade estudantil, representada por alunos que cursavam do oitavo ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio de todas as escolas do município de Alto Paraíso. Durante três meses, foram ouvidos, por meio de rodas de conversa — técnica bastante usada para a reflexão em grupo e que permite uma participação bem mais interessada das pessoas —, 420 estudantes. Nessas rodas, ideias e concepções são discutidas com mais liberdade e interação dos e entre os participantes. Os temas são aprofundados e conexões são estabelecidas com as diversas concepções abordadas.

Durante as rodas, três questões foram investigadas, e a partir delas foram elaborados gráficos: quais são os maiores desafios para os jovens no momento? (Gráfico 1). Quais são os principais sonhos dos jovens? (Gráfico 2). Como um encontro reunindo a juventude poderia contribuir para a realização dos sonhos dos estudantes? (Gráfico 3). Para a última questão, foram solicitadas sugestões de oficinas, palestrantes, temas e outras ideias que pudessem contribuir na organização geral do encontro, buscando construir junto aos jovens uma relação afetiva mais positiva e uma participação mais interessada no projeto que se iniciava no território.

Os dados das escutas foram sistematizados por membros do Coletivo Educador Ipeartes¹¹ à época e serviram como diagnóstico para a elaboração conceitual e metodológica do I Encontro Jovem de Alto Paraíso (Enjap) e para novas proposições do Ipeartes, como a Olimpíada de Humanidades, também examinada no estudo a seguir:

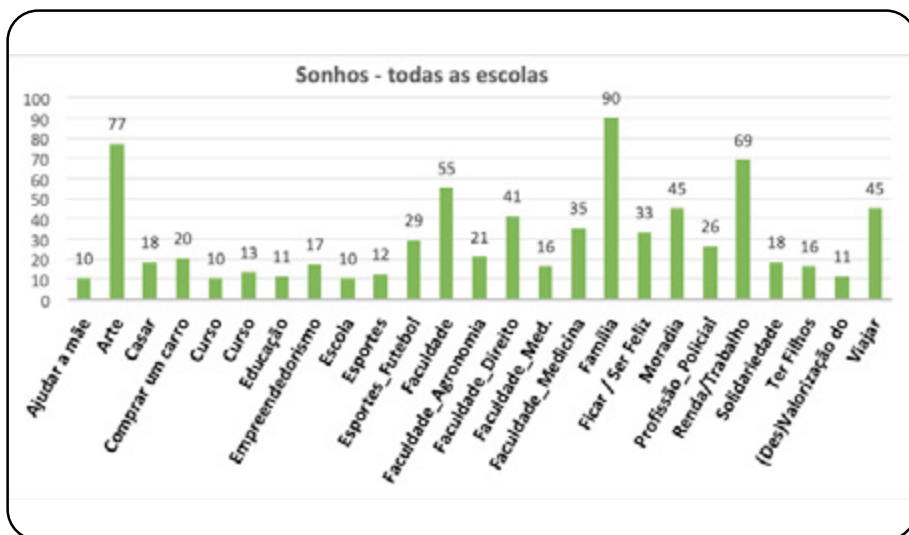
¹¹ Alessandra Possebon, Edson C. Marques Filho, José Estevão R. Arantes e Marcelo L. Junqueira.

Gráfico 1. Maiores desafios do momento



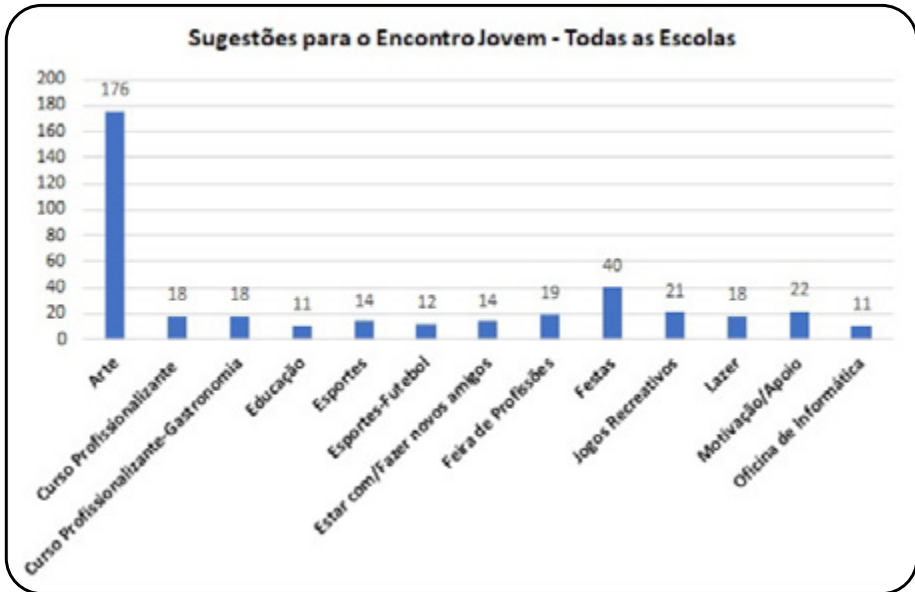
Fonte: Ipeartes/Seduc (2016)

Gráfico 2. Principais sonhos dos jovens



Fonte: Ipeartes/Seduc (2016)

Gráfico 3. Sugestões de oficinas, vivências para a programação do Enjap



Fonte: Ipeartes/Seduc (2016)

Os dados abordam cinco importantes vertentes da vida dos jovens: o trabalho/renda; a mobilidade/transporte; a escola/formação; a arte e as práticas corporais. Na categoria *sonho*, o item *família* ganhou relativa expressividade. Muitos demonstraram intenso desejo de ajudar a família a melhorar de vida, com forte ênfase na intenção de ajudar a mãe. Alguns demonstraram a existência de conflitos envolvendo as relações afetivas com suas famílias, os quais desejavam superar. Ficou perceptível, também, angústias, medos, desânimo e falta de esperança por não se sentirem contemplados com “boas práticas” no território onde vivem.

Com este material, o coletivo de educadores organizou o encontro com a juventude de Alto Paraíso, tendo como suporte dois principais eixos: a arte/educação e a sustentabilidade de todos os seres. Toda a programação, da abertura ao encerramento, foi pensada com o intento de criar afetos e impulsionar desejos nos jovens de refletirem sobre a Educação do Bem Viver e, principalmente, de construir experiências significativas para suas vidas.

John Dewey discorre em *Arte como experiência* (2012) que uma experiência pode ser completa, íntegra, carregada de significados, singular. Esse autor abre, ainda, diálogos para mostrar que a experiência pode ser incipiente e desprovida de significados quando o material vivenciado não perpassa o afeto, quando não produz reflexões. Ele enaltece a experiência que é significativa, aquela que é impregnada de emoções e desencadeadora de atitudes, de tomadas de decisões, de uma postura viva e crítica diante dos problemas, aquela que se realiza em processo e provoca desdobramentos outros.

Tendo como inspiração as diversas experiências consumadas no Território do Bem Viver, aprofundamos, neste estudo, reflexões sobre o I Enjap e a Olimpíada de Humanidades, duas incríveis experiências vividas pelo Ipeartes/Seduc.

1 O Bem Viver que Nasce de Experiências Inspiradoras: o encontro jovem

Pôr do sol de 25 de novembro de 2016. Cidade da Fraternidade¹². Praça da Juventude. Sobre um gigante linóleo branco coberto por almofadas, pufes coloridos e geodésicas construídas com bambus e tecidos de cores alegres, estudantes foram chegando na Praça da Juventude para a abertura do I Encontro Jovem de Alto Paraíso. Este espaço resultou da transformação de uma simples quadra de esporte do Educandário Humberto de Campos (EHC), escola do campo que sediou o evento, em uma linda praça: a Praça da Juventude. A ambientação foi cuidadosamente cinzelada para a construção de afetos e experiências, desde a mística de abertura até a mística de encerramento, que teve como ritual o cortejo “Abriu-se em Flores”.

No primeiro contato dos estudantes com o ambiente, percebeu-se o encantamento de muitos jovens, que, de pronto, estabeleceram com aquele lugar uma relação simbólica e afetiva de qualidade singular. Outros, porém, demonstraram estranhamento ao ter que retirar os calçados para no ambiente adentrar. Somou-se a esta primeira experiência cognitivo-afetivo-sensorial os ambientes especificamente destinados à geodésica da harmonização, da saúde

¹² Zona rural de Alto Paraíso de Goiás, onde está localizado o Educandário Humberto de Campos (EHC).

do jovem, da prática de conjunto, composta por diversos instrumentos musicais, e do palco aberto. Além das geodésicas, outros espaços foram demarcados para as festas, para as cirandas dançadas por todo o coletivo. Enquanto todos se reuniam num sarau ao pé da fogueira, a noite cobria o ambiente com sua imensa escuridão, e aparatos da astronomia conectavam os jovens com o lindo céu da Chapada.

Em outros espaços da escola e da natureza, dois tipos de oficinas foram ofertados: as de arte/educação e as de sustentabilidade criativa. Cada estudante deveria se inscrever em apenas uma oficina de cada um dos eixos. No eixo arte/educação, consumaram experiências estéticas nas oficinas de grafite, catira, prática de conjunto, teatro, *breaking*, jogos musicais, lambe-lambe e também na Rádio do Bem Viver. No eixo da sustentabilidade criativa, desenvolveram reflexões sobre a relação ser humano e natureza a partir de experiências consumadas nas oficinas de arte decorativa, alimentação vitalizante, trilha ecológica/botânica, trilha ecológica/conversando com os pássaros, medicina popular do cerrado, gestão de resíduos sólidos, agroecologia/Projeto Transformar, sensibilização para o trabalho e energia vitalizante.

Uma das questões pautadas durante as rodas com os estudantes foi a ausência de festas e de diversão para os jovens da cidade, pois tudo nela converge ao fluxo turístico. Sendo assim, o evento organizou, para as noites, festas dançantes com discotecagem, palco aberto e o Cine IPE. Sabemos que a socialização dos jovens é canal aberto para a produção de afetos e o envolvimento com novos empreendimentos, por isso a intencionalidade de satisfazer seus desejos.

A Matriz Curricular de Arte (GOIÁS, 2009) estabelece na centralidade de todo o processo educativo os sujeitos e suas culturas, seus potenciais e desafios, seus desejos e necessidades; portanto, todo o evento foi minuciosamente planejado para alcançar o coração dos jovens. Quando há envolvimento afetivo, há desejo, há proposições, há felicidade. E esse envolvimento interessado foi percebido na vivência “Projetando a Escola do Bem Viver”, em que foi construída a “Cortina da Prosperidade” e a socialização dos propósitos e compromisso dos jovens com a Escola do Bem Viver. A cortina foi montada a partir da produção de textos escritos ou desenhados em papéis retangulares com gramatura bem encorpada, formando pequenos quadros. Ao

ler seus propósitos e compromissos, os estudantes iam amarrando seu quadrinho em uma das colunas, relacionando-o a um dos ODS/ONU escritos no topo de uma cortina, que ficou exposta para apreciação de todos até o dia seguinte, na mística de encerramento.

Caminhando para a finalização do encontro, é dançada a última ciranda¹³, seguida do cortejo que levou os jovens ao plantio de 30 mudas de ipê na rua de entrada da Cidade da Fraternidade, ao som da música “E abriu-se em flores”¹⁴. O cortejo configura-se como a consumação de uma experiência que teve início no primeiro dia do evento, na qual cada estudante pintou o ipê de sua própria mochila, compondo o *kit* recebido no seu cadastramento. A escolha do ipê como símbolo justifica-se por ser uma árvore muito resistente e representativa do cerrado brasileiro, e, ainda, pela beleza esculpida no caminho que conduziu os jovens e seus professores a uma importante experiência poética nos dias primaveris de novembro de 2016.

Esse ritual deve ser compreendido como representação de um desdobramento rizomático (DELEUZE; GUATARRI, 2000) que se espraiou a toda a APA de Pouso Alto por meio da Olimpíada de Humanidades, projeto que examinamos na seção seguinte. Esse foi um rito de passagem (GENNEP, 2011), que transformou desesperança em expectativa de uma nova proposta educacional que mostrasse caminhos e possibilidades de uma educação integral para o bem viver. Busca-se, portanto, compreender o significado do rito para os jovens: saíram dali como entraram? Sentiram-se instigados a problematizar uma nova forma de viver no mundo? Quais experiências consumaram no fluxo dos processos vividos com a arte?

Inspirados nessa e em outras experiências consumadas, os próprios estudantes elaboraram o Pós-Enjap em suas escolas, a fim de compartilhar afetos e instigar o engajamento de outros colegas na construção da Educação do Bem Viver. Em uma das unidades escolares, eles discutiram o valor nutritivo do lanche que consomem, trazendo para a escola uma nova proposta

¹³ Disponível em: <https://www.facebook.com/luzmarina.alcantara/videos/1472794426064359/?t=79>.

¹⁴ Letra: dr. Carlos Rodrigues Brandão. Musicado em forma de ciranda por arte/educadores do Ciranda da Arte. Gravação: Grupo Ciranda da Gente. Disponível em: <https://soundcloud.com/luz-marina-770235363/abriu-se-em-flores-versao-completa>.

de alimentação mais saudável. Em outra, a biblioteca foi reorganizada com objetos customizados, colocando em prática o que aprenderam a fazer na oficina de arte decorativa. Além disso, mobilizaram a prefeitura para a adequação de uma área que se tornou uma quadra de areia.

Um dos estudantes compôs uma canção¹⁵ com o título “A Escola do Bem Viver”, ensaiada e apresentada com muita vibração por um grupo de alunos da Escola Estadual Dr. Gerson de Farias Pereira. Diz a letra da canção: “Para um mundo melhor precisamos todos colaborar/ Com a mente saudável e o coração sustentável/ Obedecendo as nossas mentes, pra fazer um mundo diferente/ Pra escola do bem viver nascer só depende de mim e também de você/ E a partir de agora é você que faz a história”.

A mensagem da canção faz consonância com o documento que orienta os professores de arte da rede estadual goiana, a Matriz Curricular de Arte (GOIÁS, 2009, p.31), mediante o “desafio de construir uma sociedade mais democrática e [que] visa práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais”. O documento, de perspectiva dialógica, busca fortalecer a “liberdade intelectual e a imaginação criativa dos sujeitos”, o que somente se faz possível com “ações pedagógicas que incluam os sujeitos e suas aspirações, memórias, trajetórias, localidades, posicionamentos e projetos de vida”.

O presente estudo considera a experiência do autor de “A Escola do Bem Viver” firmada em um viés arte/educativo que promove reflexão, contextualização e um fazer artístico musical e literário. A poesia conclama posicionamentos: a mudança de comportamentos e uma nova forma de compreender as relações do ser humano neste mundo.

Para melhor conhecer as experiências consumadas no Enjap, conversei com Geovana Lima, representante dos estudantes na mesa de abertura do evento em 2016. Com a conclusão do ensino médio, a ex-estudante se ausentou da cidade de Alto Paraíso naquele ano, não mais participando das ações do Ipeartes que decorreram posteriormente. Como sempre desejei saber o que significou a experiência do Enjap para a sua vida, fiz contato pelo aplicativo *WhatsApp*, de modo que, a seguir, Geovana fala de suas expectativas e experiências:

¹⁵ Letra e música de Matheus Antônio de Bastos Teixeira. Gravação de ensaio. Disponível em: <https://soundcloud.com/luz-marina-770235363/escola-do-bem-viver-audio>.

A experiência no ENJAP foi surpreendente e incrível. Eu aprendi tanta coisa sobre educação, bem-estar, empatia, enfim, foram tantas coisas que eu aprendi e conheci. As oficinas de mídias, que foi a que eu escolhi, abriram portas pra mim surpreendentes. Eu amei a conexão que criamos ali, e os dias foram divertidos e de puro ensinamento. Cantar foi mágico, música transforma os momentos e deixa tudo melhor. Sem falar das aulas de culinária saudável e de poder tirar as fotos dos sorrisos estampados nos outros jovens que estavam felizes e satisfeitos como eu foi mágico, os grafites foram mágicos, a rádio foi mas que mágico e plantar todos aqueles ipês com todos os meus velhos e novos amigos foi incrivelmente mágico. Mas o melhor mesmo, foi poder escrever um texto de minha autoria, e poder compartilhar com todos ali. Escrever sempre foi minha paixão, e quando eu vi as minhas palavras sendo ouvidas por toda aquela multidão, nossa, eu estava emocionada, radiante e sem palavras para descrever aquela experiência. O ruim foi que acabou mesmo, porque o resto foi simplesmente mágico. (LIMA, 2019, s.p.).

Ao ser entrevistada no primeiro programa da Rádio do Bem Viver (RBV)¹⁶, Geovana fala com emoção da experiência vivida ao representar os estudantes na abertura do evento. Outra questão colocada em sua entrevista diz respeito ao tema principal debatido: Construindo a Escola do Bem Viver. Quanto à pergunta sobre “o que significou a ideia de construir a Escola do Bem Viver e o que seria uma Escola do Bem Viver”, Lima responde:

Eu tive a honra de conhecer algo novo, de participar de projeto que tem tudo pra transformar a educação e a forma como aprendemos e vivemos na escola. Significou muito para mim [...] eu me sinto lisonjeada de fazer parte disso. A Escola do Bem Viver vai além de aprender as matérias básicas que são padrões atualmente, e aprender a conviver [...] a ter empatia, a preservar; é confiar no seu próprio potencial e nos outros que estão ao seu lado. É poder fazer mais, crescer e fazer o que está ao seu redor crescer também. Eu acredito que a Escola do Bem Viver pode transformar tudo para melhor. (LIMA, 2019, s.p.).

No contexto em que se instala o Ipeartes, já existem relações sociais de práticas aproximadas ao conceito que temos buscado para o projeto educacional, que ressalta a ideia do espírito colaborativo em contraposição

¹⁶ Disponível em: <https://soundcloud.com/radiodobemviver/sets/radio-do-bem-viver>.

ao que tem sido praticado em modelos educacionais vigentes, nos quais as competições são fortemente estimuladas. Percebe-se, no próprio território, conflitos entre pensamentos divergentes envolvendo a agricultura familiar e a monocultura – que tem atraído produtores com ideias desenvolvimentistas sem grandes preocupações com a biodiversidade do bioma cerrado –, além de um grave problema social exposto pelo alto índice de analfabetismo prevalecendo no nordeste goiano, categorizando ainda mais as disparidades sociais e econômicas de uma grande população que vive à margem da sociedade. Essas e outras questões diversas foram aventadas no encontro jovem e resultaram nos desdobramentos futuros do Ipeartes, que amplia, em 2017, seus projetos educativos em toda a APA de Pouso Alto.

Teresa Eça, autora de *A educação através da arte para um futuro sustentável* (2010), arte/educadora lusitana que discute a arte e a sustentabilidade, entende que é papel da escola o desenvolvimento das múltiplas literacias. Inspirada em Efland (1999), compreende “o desenvolvimento das capacidades dos alunos através da arte, das ciências, da matemática e outras formas sociais por meio das quais o significado é construído” (EÇA, 2010, p.15). A autora critica o sistema disciplinar fragmentado e propõe o trabalho escolar por meio de projetos transdisciplinares a partir de eixos transversais que abordem a educação para a cidadania, a educação ambiental e os valores por meio da arte e das culturas. Essa forma de organizar metodologicamente uma proposta curricular foi observada pelo Ipeartes ao propor a Olimpíada de Humanidades. É o que será examinado a seguir.

2 A Olimpíada de Humanidades: uma experiência consumada na APA de Pouso Alto

A autora lusitana Teresa Eça traz uma rica visão sobre amplitude da educação. Ela entende que

[...] a educação pode, a longo prazo, fazer face a problemas graves do planeta, pode preparar os jovens para o desenvolvimento sustentável e harmonioso, pode ser o único caminho para preservar identidades, sistemas econômicos e equilíbrios ecológicos. (EÇA, 2010, p.15).

Eça nos ajuda, ainda, a entender melhor o papel da educação e, sem perder suas especificidades, quebrar as barreiras disciplinares. Aponta ainda que a arte no centro de uma proposta curricular pode promover o desenvolvimento de qualidades criativas e críticas, posto que “o capital criativo é um fator-chave na economia sustentável” (EÇA, 2010, p.16). No início de seu artigo, a autora esclarece o que vem a ser o desenvolvimento sustentável:

[o] conceito de desenvolvimento sustentável é, normalmente, definido como o desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades; significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e econômico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais. (EÇA, 2010, p.14).

Esta é, portanto, a educação que buscamos construir, por meio de experiências de aprendizagens singulares, no Território do Bem Viver. A experiência singular, segundo John Dewey (2012, p.109), “ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” e, ainda, pode-se observar que

a vida é feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a passa por inteiro. (DEWEY, 2012, p.110).

Dewey fala de experiência que tem começo, meio e fim e este fim não significa sua cessação, mas o início de outras experiências, as quais vão se desdobrando continuamente. Dessa maneira, ele fala de experiências afetivas, carregadas de emoções:

Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera [...] a emoção faz parte do eu certamente. Mas faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado. (DEWEY, 2012, p.119).

O autor está se referindo à experiência consumatória singular, aquela que consuma outras experiências, que não é estanque e que promove contínuos.

Considerando Alto Paraíso como o projeto-piloto da implementação de um projeto educacional que visa à Educação do Bem Viver em toda a APA de Pouso Alto, o Coletivo Educador Ipeartes propõe a Olimpíada de Humanidades. Das três edições realizadas até então, selecionamos a primeira edição (2017) para aprofundar a reflexão. Esta edição tem em seu escopo assegurar a

reflexão humanística [que] envolve um repensar global, regional e local acerca de valores humanos, num contexto de crescentes desafios econômicos, sociais e ambientais, que vão nos exigir, cada vez mais, uma maior cooperação, equidade e convergência entre os povos. (ALCANTARA, 2017, s.p.)

Segundo o Regulamento da Olimpíada de Humanidades, a proposta foi estruturada a partir de questões apontadas como eixos/temas, quais sejam:

Como os sujeitos interagem nos territórios contemplados na APA de Pouso Alto, em Goiás e no mundo perante as mudanças ambientais; como são construídas as identidades e as relações interculturais; qual o significado do patrimônio cultural – âmbito, função e significado; como se estruturam as dinâmicas de fronteiras e como elas interagem com as migrações humanas; história, memória e política – como as memórias e a história interagem; quais as novas funções das humanidades na nossa sociedade, na relação com as outras ciências e esferas de conhecimento e ação, em particular no quadro dos avanços tecnológicos e digitais. (IPEARTES, 2017, s.p.).

Sustentado por estes temas/eixos, o Ipeartes/Seduc deflagra projetos educativos (inter-, trans-)disciplinares entre duas áreas do conhecimento: as artes e as ciências humanas e suas tecnologias, acreditando que as duas áreas articuladas possibilitam reflexão crítico-criativa capaz de “contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade crítica e das performances socioculturais”, podendo, ainda, preparar estudantes e professores “para uma atuação positiva e proativa na vida em sociedade” (IPEARTES, 2017, s.p.). Para um desafio

de grande dimensão, todas as unidades escolares da rede estadual dos seis municípios que compõem a APA de Pouso inscreveram-se submetendo seus projetos, os quais podem ser examinados na Galeria de Projetos da Olimpíada¹⁷.

Organizada metodologicamente em seis etapas, a Olimpíada de Humanidades promove: a) círculo pedagógico de formação; b) produções artísticas; c) ação educativa no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV); d) feiras científicas; e) festival de humanidades; e f) turismo pedagógico.

Juntamente com o prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, publicamos, em 2019, na *Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens*, o artigo “Caldeirão das Narrativas – formação de professores: uma experiência (inter-, trans-) disciplinar”, no qual traçamos importantes reflexões acerca da primeira etapa da Olimpíada de Humanidades. O estudo discutiu a sensibilização dos professores, momento destinado a impulsionar os desejos dos docentes à proposta por meio da experiência com a arte, pois “a arte/educação tem esse papel, de dizer do amor, de dizer da poesia, de dizer do outro e mais do que dizer é fazer perceber a poesia, fazer perceber o outro” (ASSIS, 2017, s.p.).

O trabalho discute, ainda, as experiências de campo realizadas com os docentes das escolas de ensino médio de todos os municípios da APA de Pouso Alto. O objetivo era promover, junto aos professores, a apreciação crítica por meio da análise de imagens, relacionando-as com as experiências de vida dos docentes.

A partir do diálogo com estas imagens, memórias eram acionadas e os professores sensibilizados a momentos de reflexão e percepção sobre suas histórias, culturas, identidades, o que, conseqüentemente, reverberou em uma participação mais interessada nas atividades propostas. (ALCANTARA; CAMARGO, 2019a, p.71).

Já em trabalho apresentado no mesmo ano ao Congresso da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB), com o tema *Retratando suas origens: uma experiência (inter-, trans-)disciplinar em Arte e Ciências Humanas na Olimpíada de Humanidades*, os autores Alcantara e Camargo (2019b) discorrem sobre a segunda etapa da olimpíada, que tratou da produção artística dos projetos desenvolvidos nas escolas. O estudo teve como abordagem as experiências dos estudantes do Educandário Humberto de Campos (EHC), escola onde foi realizado o I Encontro Jovem de Alto Paraíso.

¹⁷ Disponível em: <https://humanidadespousoalto.wixsite.com/olimpiada2017/projetos>.

Como em todas as edições da olimpíada, a proposta é de que as escolas aprofundem estudos sobre um problema local e ampliem pesquisas sobre a temática, em busca de soluções que, a partir de suas localidades, apresentem e alcancem impacto global. Nessa perspectiva, Aline Gabriela de Oliveira Faria, professora da área de humanas, apresenta o que a instigou quando foram definir o tema trabalhado pelos alunos do EHC:

Uma fala que me tocou muito forte lá na primeira reunião, quando o convite foi apresentado, foi a história do próprio Moisés [Colégio Estadual Moisés Bandeira] aonde falaram que na verdade [...] a esposa dele era a professora e que depois foi colocado o nome dele [na escola], em homenagem a ele. Isso me tocou [...] muito forte, eu pensei nisso, joguei no ar, seria interessante talvez a gente buscar o resgate da história do EHC, que no ano passado nós comemoramos [...] o aniversário de 50 anos. (FARIA, 2017, s.p.).

Para a produção de uma fotonovela¹⁸, modalidade expressiva escolhida pelos estudantes do EHC, o tema selecionado para o projeto aprofundou pesquisas sobre a história da pessoa que deu nome à instituição escolar e também apresentou o contexto histórico de criação da escola, que havia completado seus 50 anos e ainda tinha sua história desconhecida por quase toda a comunidade escolar. Outras escolas apresentaram suas produções artísticas em forma de instalação, exposição e construção de espaços interativos.

Concomitantemente ao desenvolvimento dos projetos nas escolas, o Ipeartes realizou a terceira etapa da olimpíada, levando ao Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV) estudantes dos seis municípios envolvidos no projeto. A trilha ecológica e científica no PNCV apresenta a intencionalidade de construir relação afetiva entre estudantes e o que se propõe proteger: a natureza e suas riquezas naturais. A experiência promoveu, sobretudo, importantes aprendizagens cognitivas-afetivas-sensoriais. Corroboram, portanto, aos estudos de Henri Wallon (1968) – psicólogo que dedicou estudos aos processos psíquicos da criança –, de que os domínios afetivo, cognitivo e motor da pessoa constituem-se imbricadamente, embora, estudados separadamente.

Este assunto é tema de meus estudos no doutorado, no qual aprofundo pesquisa sobre a afetividade, reafirmando a importância das

¹⁸ Disponível em: <https://humanidadespousoalto.wixsite.com/olimpiada2017/educam>.

emoções, dos sentimentos e das paixões nos processos de aprendizagem. De acordo com Sérgio Leite, autor de *Afetividade e prática pedagógica*, “a emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes basicamente orgânicos; portanto, de caráter mais efêmero” (LEITE, 2011, p.20). Com base na teoria walloniana, “a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento” (WALLON, 1971, p.91).

Tenho buscado conhecer o pensamento de diversos pesquisadores da afetividade, desde aqueles que tentam sistematizar esse importante conceito até os que defendem a difícil tarefa de sua sistematização e categorização. Simone Sabino afirma que

a afetividade parece se tratar de uma dimensão humana subjetivamente vivenciada, portanto, conceituar, sistematizar metodologicamente e categorizar essa temática não é tarefa fácil e a construção de um modelo de pensamento pode resultar na desarmonia teórico-vivencial (SABINO, 2018, p.87)

Essa discussão remete a um dos impasses ocorridos nas rodas de conversa com os jovens estudantes de Alto Paraíso, cidade em que está situado o único portal de entrada para o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV). A maioria dos estudantes afirmou nunca ter entrado no parque, embora o único portal de entrada para essa área protegida esteja no município de Alto Paraíso. Surge, então, a questão: como proteger aquilo com o que não temos nenhuma relação afetiva e nenhuma interação com as condições ambientais ali envolvidas?

É notório que a transformação dessa região, rica de atrativos e belezas naturais e culturais e que se encontra em potente expansão turística, tem proporcionado um certo distanciamento dos povos tradicionais de suas importantes riquezas, o que confirma as condições socioeconômicas e culturais que permeiam o território. Essa realidade é mais contundente se olharmos para os estudantes dos demais municípios da APA de Pouso Alto. Ratifica-se que, em todos os processos da Olimpíada de Humanidades, buscou-se sempre a produção de afetos positivos, envolvendo a emoção no contato com o meio ambiente, com as pessoas, com os saberes tradicionais e, portanto, com a cultura.

Luiz Francisco Junior Fernandes, estudante do Colégio Estadual Elias

Jorge Cheim, da cidade de Cavalcante-GO, relata que muito pouco sabia da Chapada dos Veadeiros, apesar de morar em Cavalcante desde pequeno. Enumera apenas duas cachoeiras que conhecia antes da olimpíada, e que muito aprendeu na trilha ecológica da ação educativa no PNCV. Com esta experiência, o estudante percebeu os cuidados especiais que a natureza requer para sua preservação, aprendendo, inclusive, como se deve caminhar dentro do parque: não pisando fora da trilha, nem levando certo tipo de alimento para aquele ambiente.

Para este estudante, foram muito gratificantes as trocas de saberes ao coletar informações durante a pesquisa que desenvolveu: “Aprendendo com as cobras”¹⁹. O projeto de Cavalcante levou estudantes a um trabalho de campo para a escuta de pessoas tradicionais da cidade: “Fomos entrevistar pessoas mais velhas da cidade, muito aprendemos com elas, e o que nós fizemos ao coletar as informações também serviu para elas, foi uma troca. Foi o que eu falei sobre o conhecimento, se ele é passado, ele não morre” (FERNANDES, 2017, s.p.).

O relato de Fernandes faz consonância com John Dewey, o autor das experiências singulares:

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si [...]. Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. (DEWEY, 2012, p.111).

Considerando todas as experiências vividas na Olimpíada de Humanidades, o estudante destaca, ainda, que a metodologia usada no desenvolvimento do projeto foi aprovada por todos os alunos, pois a experiência promoveu aprendizagens significativas:

Essa metodologia, não só por mim, mas por todos os alunos, foi mais que aprovada. Tira um pouco dos alunos estarem sempre dentro da sala de aula, daquela mesmice que é dentro da sala copiando do quadro, professor explicando só. Foi bom aprender na prática e foi mais fácil dos alunos aprenderem fora da sala de aula. O conhecimento ficou na cabeça e não só no caderno. Todos estavam à vontade, ninguém ficou forçado. Essa metodologia de ensino não deveria ser só no projeto, deveria ser em todas as outras aulas, foi uma coisa muito prazerosa de ser feita. (FERNANDES, 2017, s.p.).

Neste sentido, afirma Dr. Wagner Alceu Dias, representante da Secretaria de Educação no Festival de Humanidades, a penúltima etapa da olimpíada realizada com a presença de representação dos estudantes da APA de Pouso Alto:

¹⁹Disponível em: <https://humanidadespousoalto.wixsite.com/olimpiada2017/pedalada-do-ecosaber-2>.

Tenho 13 anos de educação, e em todos os ambientes que participei nunca presenciei uma motivação e a energia que me fez ter um pulsar diferente [...]. Daqui saíram projetos concretizados, sólidos e com ações pedagógicas que tiveram uma potência muito forte em cada uma de suas propostas, porque nós tivemos propostas distintas. Então saio daqui com uma renovação espiritual, física, emocional e intelectual porque a pujança da participação dos estudantes e dos professores aqui, no decorrer do evento, foi ímpar na minha experimentação enquanto profissional da educação. (DIAS, 2017, s.p.).

Esta energia que afetou o representante da Seduce ao participar do Festival de Humanidades foi real para todos que do evento participaram e mostra-se consonante aos depoimentos de professores e alunos que participaram do evento.

Dessa ímpar experiência, seis estudantes (um de cada município da APA de Pouso Alto) e duas educadoras seguiram para a última etapa da olimpíada, o turismo pedagógico, representando a Secretaria de Educação de Goiás na Conferência Mundial das Humanidades, em Liège, na Bélgica. Neste evento, apresentaram o trabalho com tema homônimo: “Desafios e responsabilidades para um planeta em transição”. No grupo de *WhatsApp* criado por mim para este estudo, os representantes de Goiás falam de suas experiências.

Luciana Lima, uma das educadoras que acompanharam os estudantes na viagem, esquenta a conversa no grupo falando sobre a dificuldade da comunicação no evento pela falta de tradução simultânea, mas lembra das “interações nos corredores, das conversas mais diretas com alguns participantes [e] representantes da ONU, de movimentos sociais”. Fala da participação em salas que discutiram o respeito à diversidade religiosa e outras envolvendo o problema da tolerância entre países, do respeito mútuo e da imigração. Conta, ainda, de outra palestra que tratou da “globalização e questões diplomáticas entre estados nacionais” (LIMA, 2020, s.p.).

Foi a partir do tema “Desafios e responsabilidades para um planeta em transição”, lançado pelos organizadores da conferência, que o Ipeartes propôs a primeira olimpíada, com foco na cultura e na diversidade. Sobre esta questão, Luciana Lima instiga os estudantes a falarem de suas impressões sobre o evento de Liège.

Sobre os temas “diferença e segregação”, Sayonara Pereira da Silva aponta a experiência consumada em uma das palestras. Sentada ao lado de uma portuguesa que lhe explicava o que estava acontecendo, a estudante participou de uma dinâmica em que a pessoa escolhia a que estava do lado para melhor conhecê-la, tentando descobrir seu nome e país de origem.

Maria... lembro até hoje! Certamente uma experiência sem igual [...] eu ficava fascinada com o sotaque de cada pessoa ali (...) em especial o da Maria de Portugal [...]. Sempre gostei muito do sotaque de lá e ter essa experiência de ouvir e conversar pessoalmente com alguém de lá foi muito bom. (SILVA, 2020, s.p.).

Ainda na conversa do grupo do *WhatsApp*, recordam de uma mulher que desejou conhecer melhor o projeto: “Foi no dia da exposição que fizemos. Ela ficou encantada com os projetos” (MOURA, 2020, s.p.). Luciana Lima completa dizendo: “Acho que era uma menina que trabalhava num projeto que tinha parceria com a Unesco [...] e que nos convidou para participar de um concurso de frases lá que eles estavam organizando” (LIMA, 2020, s.p.). Realmente, ao voltarem para o Brasil, os estudantes participaram desse projeto, que tornou a representante da cidade de Nova Roma, Sayonara Pereira da Silva, uma das finalistas.

Para João Vitor Teles de Andrade, estudante do ensino médio em São João D’Aliança, amante das ciências humanas, relações internacionais e de viagens, visitar a Europa foi fascinante e superou todas as expectativas. Ele traz importantes informações em seu depoimento acerca da programação, que incluiu mesas de debates sobre o “cenário global, desde a intolerância religiosa até as trocas culturais por meio de relações bilaterais ou multilaterais entre as mais diversas nações”. Sobre o desdobramento dessa experiência em sua vida, expressa:

Os dias vividos em Liège e a experiência adquirida contribuíram e contribuem até o presente momento na construção do homem que estou me tornando. Experiência única e que marcou não só a mim, mas certamente a todos que me acompanharam nessa viagem fabulosa. (ANDRADE, 2020, s.p.).

O jovem estudante expressa seu sentimento de gratidão à Secretaria de Educação de Goiás, que subsidiou toda a viagem. Viagem esta que, desde o embarque até a estadia em Liège e participação na conferência, foi por ele qualificada como “uma viagem esplêndida”.

Considerações finais

Parece utópico falar em uma Educação do Bem Viver diante de uma configuração de sociedade totalmente imersa em injustiças, desigualdades e mercantilização da vida. Parece, também, utópico esperar que todas as pessoas sejam mais humanizadas e estejam praticando completamente a justiça social. Ainda mais utópico é uma proposição tão vasta quanto alcançar as 169 metas da ONU para o milênio. No entanto, é toda essa dimensão descrita que o Ipeartes/Seduc propõe por meio da Educação do Bem Viver.

Matheus Antonio de Bastos Teixeira, acertou, em 2016, ao preconizar que, para a Educação do Bem Viver nascer, “só depende de mim e também de você” – cada um construindo sua história. A poesia enaltece a renovação da mente, o espírito de colaboração, a atitude e os posicionamentos. Da experiência do Encontro Jovem em Alto Paraíso até a Olimpíada de Humanidades, realizada em todos os municípios da APA de Pouso Alto, percebe-se a retórica do compromisso de todos e todas como agentes da paz e da justiça social, considerando, para isso, o desenvolvimento de percepções criativas e críticas.

A Olimpíada de Humanidades, que recentemente teve que realizar sua terceira edição on-line (2020), configura-se como continuidade de um fluxo que teve começo no I Encontro Jovem de Alto Paraíso. Todas as edições da olimpíada, como também outras frentes de trabalho do Ipeartes, podem ser conhecidas e apreciadas no *site* da instituição²⁰.

²⁰Disponível em: <https://flickr.com/photos/ipemidialab/albums>.

Referências

- ALCANTARA, L. M. Relatório de trabalho de campo. 2016. Disponível em: https://cirandada-arte.com.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio-SEDUCE-Alto-Paraiso_UNU.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.
- ALCANTARA, L. M. Olimpíada de Humanidades. Apresentação. In: **Olimpíada de Humanidades #2**. Não paginado, 2017. Disponível em: <https://humanidadespousoalto.wixsite.com/olimpiada2017/a-olimpiada-cont>. Acesso em: 3 set. 2020.
- ALCANTARA, L. M; CAMARGO, R. C. Caldeirão das narrativas – formação de professores: uma experiência (inter-, trans)disciplinar em arte e ciências humanas. In: **Revista Nós - Cultura, Estética e Linguagens**, v. 4, n. 1, p. 61-80, 2019a. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/article/view/8992>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ALCANTARA, L. M; CAMARGO, R. C. Retratando suas origens: uma experiência (inter-, trans)disciplinar em arte e ciências humanas na olimpíada de humanidades. In: **Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Manaus: 2019; **VII Congresso Internacional dos Arte/Educadores**. Anais da FAEB. Manaus: 2019b, p.1457-1468. Disponível em: http://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2019/10/ANAIS_ConFAEB_2019.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.
- ANDRADE, J. V. T. A experiência consumada na Olimpíada de Humanidades. [Entrevista concedida à Luz Marina de Alcantara]. Mensagem recebida por e-mail em 20 ago. 2020. 11:53. 1 e-mail.
- ASSIS, H. L. O papel da arte/educação. [Entrevista concedida ao Ipeartes]. **Festival de Humanidades**. Gravação. Transcrição: Luz Marina de Alcantara, não paginado, 2017.
- DIAS, W. A. Sobre a experiência vivida. [Entrevista concedida ao Ipeartes]. **Festival de Humanidades**. Gravação. Transcrição: Luz Marina de Alcantara, não paginado, 2017.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2012.
- EÇA, T.T. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 13-25, jan. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000100002. Acesso em: 17 jul. 2020.
- EFLAND, A.D. **Culture, society, art and education in a postmodern world**. In: Conferência da INSEA, Taiwan, 1999.
- FARIA, A. G. O. F. Como surgiu a ideia do projeto no EHC. [Entrevista concedida ao Ipeartes]. **Festival de Humanidades**. Gravação. Transcrição: Luz Marina de Alcantara, não paginado, 2017.
- FERNANDES, L. F. J. Experiência na Olimpíada de Humanidades. [Entrevista concedida ao Ipeartes]. **Festival de Humanidades**. Gravação. Transcrição: Luz Marina de Alcantara, não paginado, 2017.
- GENNEP, A.V. **Os ritos de passagem**. Trad. Mariano Ferreira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, [1909] 2011.

GOIÁS. Secretaria de Educação – Seduc. **Currículo em Debate**: matrizes curriculares. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009. Disponível em: www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf. Acesso em: 18 abr. 2017.

GOIÁS. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. **Diretrizes do Instituto de Pesquisa, Ensino de Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis/Ipeartes**. 2017. Disponível em: <https://cirandadaarte.com.br/site/wp-content/uploads/2020/09/DIRETRIZES-DO-IPE-ARTES-projeto-final-em-03-de-maio.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

IPEARTES. **Regulamento da Olimpíada de Humanidades**. 2017. Disponível em: https://4b807c01-1544-4ec1-8b3b-ac47f2d1b046.filesusr.com/ugd/560e05_e890f5da8da-347589d9c174ee4a3eed7.pdf. Acesso em: 3 set. 2020.

IPEARTES. **Projeto Político-Pedagógico**. Alto Paraíso de Goiás, 2019-2020, s.p.

LEITE, S. A.S. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, [2006, 2008] 2011.

LIMA, G. **Experiência no Enjap**. [Entrevista concedida à Luz Marina de Alcantara]. Mensagem WhatsApp. 5 dez. 2019. 16:44. 1 mensagem

LIMA, L. **Experiência na Conferência Mundial de Humanidades**. Conversa WhatsApp. 19 ago. 2020. 08:04; 08:07; 08:09. 3 mensagens.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOURA, S. L. **Experiência na Conferência Mundial de Humanidades**. Conversa WhatsApp. 19 ago. 2020. 08:16. 1 mensagem.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o mundo**, 2015. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SABINO, S. **O Afeto na Prática Pedagógica e na Formação Docente: uma presença silenciosa**. São Paulo: Paulinas, [2012] 2018.

SILVA, S. P. **Experiência na Conferência Mundial de Humanidades**. Conversa WhatsApp. 19 ago. 2020. 08:39. 1 mensagem.

TEIXEIRA, M. A. B. **A escola do bem viver**. 2016. Gravação: Grupo Ciranda da Gente. Disponível em: <https://soundcloud.com/luz-marina-770235363/abriu-se-em-flores-versao-completa>.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, [1941] 1968.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.



Encontro jovem de Alto Paraíso. Fonte: Acervo da IPEARTES - 2016.



Representantes da APA de Pouso Alto na Conferência das Humanidades na Belgica
V Etapa da Olimpíada de Humanidades IPEARTES. Fonte: Acervo da IPEARTES - 2017.



Caldeirão das Narrativas – Formação de Professores: uma experiência (inter-, trans-)disciplinar em arte e ciências humanas²¹

Luz Marina de Alcantara²² e Robson Corrêa de Camargo²³

RESUMO

A presente escrita tem como objetivo descrever e analisar as ações levadas a efeito pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte durante a realização da Olimpíada de Humanidades, numa ação (inter-, trans-)disciplinar e integradora de duas grandes áreas do conhecimento: arte e ciências humanas. Professores da região da APA de Pouso Alto, na Chapada dos Veadeiros-GO, dos componentes curriculares sociologia, filosofia, história, geografia e arte, receberam, no decorrer da Olimpíada de Humanidades, formação de caráter (inter-, trans-)disciplinar que se desdobra em outras quatro fases específicas, de um total de cinco. Nessas ações foram mobilizadas metodologias pedagógicas que instigaram o questionamento e o autoquestionamento, por parte dos educadores e educadoras em formação, acerca de suas histórias de vida, em correspondência com suas atividades docentes. Este trabalho dá conta, portanto, da primeira das cinco fases da olimpíada, cuja ação educativa específica se apresenta sob a rubrica de “Sensibilização dos professores”. Descrevemos e analisamos, assim, as ações realizadas nesse primeiro momento sob um aporte teórico específico, que lhe serviram de base e que apresentaram conclusivamente a constatação de que a cultura, em toda a complexidade que a caracteriza, encontra-se na raiz de toda e qualquer atividade de cunho pedagógico que se leve ou que se venha levar a efeito. Neste contexto, a (inter-, trans-)disciplinaridade se configura como importante ferramenta da e na *práxis* educacional como um todo.

Palavras-chave: Olimpíada de Humanidades. Formação de Professores. (Inter-, Trans-) disciplinaridade.

²¹ Artigo publicado originalmente na *Revista Nós – Cultura, Estética e Linguagens*, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), reeditado e revisado. Primeira versão disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistanos/article/view/8992>. Acesso em: 18 ago. 2020.

²² Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), gerente de arte e educação na Secretaria de Educação de Goiás (Seduc-GO) e membra da Academia Palmeirense de Letras, Artes, Música e Ciências.

²³ Doutor em Performances Culturais e professor do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Introdução

Este estudo está centrado nas percepções de uma experiência de formação de professores das áreas de arte e ciências humanas (sociologia, filosofia, história e geografia), envolvendo nove escolas estaduais de ensino médio²⁴ dos municípios que compõem a área de preservação ambiental denominada APA de Pouso Alto, localizada na Chapada dos Veadeiros, região nordeste do Estado de Goiás.

A Chapada dos Veadeiros é uma região contemplada por belezas naturais e pela sociobiodiversidade. Sua formação cultural agrega populações indígenas, bandeirantes, quilombolas, garimpeiros, chapadeiros, e é marcada também pela presença de novos ocupantes oriundos de diversas partes do mundo, atraídos pelo fluxo migratório iniciado na década de 1960.

Tendo como referência as clássicas Olimpíadas, compreendidas sob a perspectiva de uma política de intersecção entre os povos continentais e em conexão com o programa “Alto Paraíso Território do Bem Viver”²⁵, a Secretaria de Educação de Goiás propôs a realização da “Olimpíada de Humanidades”²⁶ na APA de Pouso Alto.

Segundo o regulamento do referido certame²⁷, a olimpíada é uma ação educativa da Secretaria de Educação, desenvolvida pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte/Ipeartes, em consonância com o Conselho Internacional para a Filosofia e as Ciências Humanas (CIPSH), com o Ano Internacional do Entendimento Global (AIEG) e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Sobre o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e sua prática pedagógica e de pesquisa, informa o seu Projeto Político-Pedagógico:

O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte é mais um espaço de formação contínua e continuada da Secretaria de Educação do Estado de Goiás que tem como finalidades centrais a elaboração

²⁴ Colégio Estadual Marechal Humberto de A. Castelo Branco, Colégio Estadual Joaquim de Souza Fagundes, Colégio Estadual Elias Jorge Cheim, Colégio Estadual Pedro Ludovico Teixeira, Colégio Estadual Frederico Bernardes Rabelo, Colégio Estadual Tomás Ferreira da Silva, Educandário Humberto de Campos, Colégio Estadual Moisés Nunes Bandeira e sua extensão, a escola na zona rural do Sertão.

²⁵ Criado pelo Decreto 8.824/2016. Publicado no *Diário Oficial de Goiás* em 01 dez. 2016.

²⁶ Disponível em: <https://humanidadespousoalto.wixsite.com/olimpiada2017>.

²⁷ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/REGULAMENTO.compressed.pdf>.

e a implementação de processos formativos dos professores que ministram a disciplina Arte, a criação de grupos de produção artística e o fomento de pesquisas científicas. Ao possibilitar experiências em arte e em educação, busca-se o fortalecimento dos aspectos subjetivos e identitários dos profissionais da educação de forma a compreenderem e interagirem criticamente com as diversas manifestações da imagem, do som, do movimento e da representação cênica, reverberando na melhoria da qualidade do ensino de arte. As principais ações formativas ocorrem por meio de grupos de estudos, cursos, oficinas, seminários, assessoria pedagógica. (CIRANDA DA ARTE, p.5, 2017).

Apoiada em temáticas que integram ciências humanas e arte, a Olimpíada de Humanidades surge como estratégia metodológica (inter-, trans-)disciplinar capaz de criar campos de cruzamentos entre as diferentes áreas do saber humano, em prol da constituição de um pensamento holístico e de um repensar sobre valores humanos. Verifica-se, ao analisar o regulamento do certame, que seu objetivo visa a promover e ampliar a reflexão humanística e artística dos estudantes da rede estadual de educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade crítica desses jovens e, ainda, prepará-los para uma atuação positiva e proativa na vida em sociedade.

A (inter-, trans-)disciplinaridade constitui-se, epistemologicamente, como um conceito que aos poucos foi emergindo de uma abordagem cumulativa realizada por teóricos diversos ao longo do tempo. O prefixo *inter-*, de origem latina, significa, em sua polissemia, a noção “de posição média ou intermediária”, mas principalmente envolve a noção de “relação recíproca”. Por sua vez, o prefixo latino *trans-* apresenta uma gama semântica que significa: “Além de, para além de, em troca de, ao través, para trás, através” (PRIBERAM, 2017).

Infere-se, pois, das correlações etimológicas presentes neste imenso termo, que a (inter-, trans-)disciplinaridade trabalha tanto a relação recíproca entre as diversas disciplinas presentes nas matrizes curriculares de quaisquer cursos educacionais, quanto a que está além de uma única disciplina, mas que pode e deve ser por ela contemplada em uma relação dialógica.

Em *O manifesto da transdisciplinaridade*, Basarab Nicolescu (1999) faz um apanhado da modernidade a partir da revolução científica e seus desdobramentos culturais. Da revolução científica, que modificou a paisagem do mundo, ao paroxismo da cientificidade, que passou

a permear todas as instâncias do conhecimento, Nicolescu rastreia as transformações que daí advieram. No âmbito da educação, passou-se a pensar em termos de multidisciplinaridade; ou seja, as muitas disciplinas em ação para que se possa pensar determinado tópico.

Sobre a interdisciplinaridade, Ivani Catarina Arantes Fazenda, em *Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção*, afirma que:

O conceito de interdisciplinaridade como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. (FAZENDA, 2012, p.37).

Ivani Fazenda estabelece apontamentos elucidativos em torno da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, num enfoque em que o imbricamento dos prefixos inter- e trans- emergem naturalmente de sua abordagem, que busca conjugar ambos os conceitos. Já Basarab Nicolescu, apresenta a transdisciplinaridade em termos que remetem aos apontamentos etimológicos há pouco mencionados:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p.22, *grifo do autor*).

Na sequência, Nicolescu menciona que os termos em itálico na transcrição não teriam razão de ser sob o ponto de vista do conhecimento clássico. Logo, deduz-se que a transdisciplinaridade também não. Todavia, do ponto de vista das revoluções científicas do início do século XX, sobretudo da física quântica, com desdobramentos tecnológicos na segunda metade do século passado, os vários significados do prefixo *trans-* se tornaram pertinentes no panorama cultural do mundo, refletindo-se de forma inalienável no âmbito educacional, por meio da possibilidade epistemológica da transdisciplinaridade.

Ainda sobre a transdisciplinaridade, informam os autores de

Educação e transdisciplinaridade II, numa abordagem complementar às ilações de Nicolescu sobre esse tema:

A Transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum. A palavra Transdisciplinaridade foi usada pela primeira vez em 1970, por Piaget, quando, em um colóquio sobre Interdisciplinaridade, disse: “...esta etapa deverá posteriormente ser sucedida por uma etapa superior transdisciplinar”. Em seguida, em 1972 e em 1977, Piaget volta a utilizar o termo. Tanto a Pluridisciplinaridade como a Interdisciplinaridade não mudam a relação homem/saber, uma vez que sujeito e objeto continuam dicotomizados, por estarem reduzidos a um único nível de realidade e estruturados pela noção de integração, enquanto a Transdisciplinaridade reconhece vários níveis de realidade e remete ao sentido de interação. (SOMMERMAN et al., 2002, p.207).

Assim, de acordo com o plano de ação do projeto, a Olimpíada de Humanidades constitui uma ação educativa desenvolvida em cinco fases: a sensibilização dos professores, a sistematização dos projetos escolares, o desenvolvimento dos projetos nos territórios, o festival/seminário de humanidades e a representação de Goiás na Conferência de Humanidades em Liège, Bélgica, com o tema: “Desafios e Responsabilidades para um planeta em transição.”

Neste trabalho analisamos a primeira fase do projeto – a sensibilização dos professores –, para a compreensão e adesão à proposta. O direcionamento do estudo converge para a interpretação das falas dos professores e de suas experiências no primeiro encontro do Ciranda da Arte com docentes das escolas participantes do projeto. Nesta fase, buscou-se compreender quem são os sujeitos/professores envolvidos no processo e em que medida a cultura popular emerge de suas narrativas.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como procedimento investigativo o estudo de caráter etnográfico. Compreende-se a etnografia como “um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento”, com o intuito de compreender os processos do cotidiano em suas diversas modalidades (SEVERINO, 2007, p.119). Para

este estudo, serão utilizados conceitos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo de Paulo Freire (2000); as concepções de uma educação humanista defendidas por Carlos Rodrigues Brandão (s/d); as orientações curriculares para o ensino de Arte no Estado de Goiás, denominada *Matrizes Curriculares: currículo em debate* (GOIÁS, 2009), acompanhadas do documento *Currículo Referência* das áreas de geografia, história, sociologia, filosofia e ensino religioso²⁸.

O *Currículo Referência* é um documento organizado pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, a partir de três campos: expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos. Foi por meio da articulação destes campos que disciplinas como arte, sociologia, história, geografia e filosofia puderam dialogar de forma (inter-, trans-)disciplinar. Para isso, buscamos compreender melhor o pensamento crítico-reflexivo freireano e sua capacidade de promover uma prática consciente, autônoma, não subserviente, empenhada com a humanização dos sujeitos, pois:

[é] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. (FREIRE, 2000, p.43-44)

Dessa forma, Carlos Brandão (s.d) nos instiga a buscar uma educação humanística para os nossos dias, pensada não como uma etapa de preparação para a vida, mas como uma criação solidária de sentido para toda a vida.

[...] não se educa para se ser isto ou aquilo, mas para se re-construir continuamente o frágil e maravilhoso *ser-de-si-mesmo*”, [...] hoje em dia, mais do que nunca, humanizar – criar, conviver e partilhar a construção solidária de um mundo justo e feliz – é educar.

²⁸ Disponível em: <https://docplayer.com.br/2371070-Curriculo-referencia-da-rede-estadual-de-educacao-de-goias.html>.

Formar pessoas livres através da educação é um momento essencial de todo o acontecimento da humanização. (BRANDÃO, s.d, p.1-6).

Para pensar um currículo voltado à formação humanística, assim como nos aponta Brandão, é necessário haver mudanças nas políticas educacionais vigentes, e principalmente que seja garantida aos professores sua condição de formadores de pessoas livres, autônomas, reflexivas, solidárias e participativas, visando, assim, uma educação que “forma”, e não aquela que “deforma”. Urge, portanto, repensar os currículos escolares, considerando a educação humanista como um “amplo e aberto guarda-chuva” que pode abrigar diferentes vocações em prol de mudanças sociais, culturais, ambientais (BRANDÃO, 2011, p.151).

Para Fazenda (2012), necessária se faz a congruência de dois territórios, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, como campos abertos a inúmeras possibilidades para uma educação diferenciada, na qual o caráter humano se evidencia. A autora afirma que a “pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto” (FAZENDA, 2012, p.38), e que “a interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares” (Ibid., p.41). Diante disso, é necessário entender a (inter-, trans-)disciplinaridade não apenas como junção de disciplinas em um currículo escolar, mas no seu espectro epistemológico e praxiológico.

Conduzir, portanto, o entrelaçamento das disciplinas não tem sido fácil para os educadores brasileiros, em virtude da recorrente política educacional adotada a serviço dos programas de avaliação externa. Estes têm se tornado a razão de ser das instituições educacionais, desestruturando e desvirtuando os processos de formação dos estudantes, promovendo, conseqüentemente, a constituição de seres humanos fragilizados, desumanizados. Ao fortalecer esta política, a escola passa a formar sujeitos robotizados e despreparados para relacionarem os conteúdos escolares adquiridos às práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais.

Em contraponto, o documento que orienta o ensino da arte na rede pública estadual em Goiás apresenta considerações de ordem pedagógica em torno da arte/educação, pensada em sua correlação com a cultura como um todo.

Assim afirmam os autores do documento:

[...] esta Matriz convida ao desafio de construir uma sociedade mais democrática e visa práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, fortalecendo a liberdade intelectual e a imaginação criativa dos sujeitos. Isso só se torna possível por meio de ações pedagógicas que incluam os sujeitos e suas aspirações, memórias, trajetórias, localidades, posicionamentos, experiências e projetos de vida. (GOIÁS, 2009, p.31).

Estas palavras encontram ressonância no pensamento de Carlos Brandão (2007) quando este afirma que o indivíduo é uma singularidade humana, única e irrepitível e que não há na Terra nenhum ser igual. Mas, à medida que vai interagindo significativamente em um mundo cultural, vai transformando-se em uma pessoa. Para o autor, é nessa singularidade que o homem se faz humano.

Você mesmo (a) é um organismo. Você é um indivíduo, é uma singularidade humana, um ser único e irrepitível entre os bilhões de povoadores humanos da Terra. E, na sua singularidade, você comparte este “ser” como todos os seres humanos que viveram, vivem ou virão um dia viver aqui. Mas você, na medida em que surgiu em um mundo cultural antecedente e aprendeu, dia a dia, passo a passo, a interagir significativamente com ele e dentro dele, transformou-se em uma pessoa. E você é uma pessoa porque uma cultura (a sua) existe também em você. E através do existir subjetivamente em você, ao mesmo tempo em que ela realiza você como uma pessoa, um ser cultural, um sujeito social, ela se realiza em você como uma dimensão singular de uma cultura. (BRANDÃO, 2007, p.10).

Infere, ainda, que cultura não é somente as intervenções dos seres humanos na natureza da qual são parte, mas aquilo que fazem eles próprios ao transitarem e tecerem seus símbolos, saberes, sentidos, significados, sentimentos e sociabilidades. Nessa trama, a cultura de um povo vai sendo tecida e vai tecendo os modos de os sujeitos viverem no mundo, que é diverso, plural, multifacetado, de forma que o direcionamento deste estudo converge para a elucidação de uma abordagem arte/educativa que permita desenvolver um ensino mais ecológico, transversal, interterritorial, vivido como experiência pessoal do sujeito em sua cultura. A arte/educação, compreendida enquanto experiência individual e vital do sujeito, é fundamental para o enaltecimento da singularidade humana e da cultura que existe em cada pessoa e em suas subjetividades.

Nesse âmbito, analisamos uma ação pedagógica (inter-, trans-) disciplinar entre arte e ciências humanas, desenvolvida por meio de um trabalho instaurado em uma ambiência educativa que tem como convergências as experiências significativas dos sujeitos no entrecruzamento das disciplinas curriculares afins. Buscamos, portanto, compreender os sujeitos em suas culturas, observando-os a partir de narrativas suscitadas no primeiro contato da equipe formadora do Ciranda da Arte/Seduc com os docentes participantes da Olimpíada de Humanidades.

1 Sujeitos e Compreensão Crítica: uma experiência de sensibilização por meio das imagens

O documento que justifica a realização da Olimpíada de Humanidades apresenta algumas fragilidades existentes nas políticas de promoção das potencialidades dos saberes humanísticos, acumuladas ao longo do tempo nos processos de formação dos sujeitos humanos. O argumento usado pelo Ciranda da Arte para justificar a inserção da olimpíada na pauta educacional aposta em pesquisas sobre temas vinculados às áreas das humanidades e artes como possibilidades para a ampliação das capacidades criativas de gerenciamento das relações humanas.

A pesquisa evidencia uma experiência etnográfica em processo, que poderá desencadear sucessivas outras experiências no território. Acredita-se necessário, portanto, para situar um estudo que é carregado de afetos, conhecer algumas das subjetividades da pesquisadora Luz Marina de Alcantara, constituídas enquanto, à época, idealizadora e diretora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, além de representante da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (Seduc) no projeto “Alto Paraíso – Território do Bem Viver”.

O Ciranda da Arte tem em seu percurso histórico marcas impressas ao longo de sua existência que o constitui guardião da arte/educação em Goiás – uma das homenagens recebidas por sua diretora²⁹. Tal representação simbólica caracteriza subjetivamente os sentidos que foram sendo produzidos durante seu percurso de quase duas décadas de existência, constituindo-se ora estrutura, ora antiestrutura, nos termos de Victor Turner (1974). Segundo este autor, as estruturas sociais podem ser compreendidas como conjuntos sociais car-

regados de tensões, que em determinados momentos afloram, se manifestam. Turner aponta a necessidade de um desvio metodológico para se entender uma estrutura. Infere-se, para isso, a busca de um lugar onde seja possível perceber os elementos não óbvios das relações sociais, descritos como anti-estrutura (TURNER, 1974).

Considerando ser o Ciranda da Arte uma instituição da Secretaria de Estado da Educação, ele é, portanto, estrutura. No entanto, constitui-se anti-estrutura quando não reconhece ideologias e posicionamentos da estrutura, passando, então, a uma condição marginal diante desta. Não tratamos, neste estudo, de desenhar as performances desencadeadas nas relações observadas entre “estrutura” e “antiestrutura” no contexto da Olimpíada de Humanidades. Analisamos, entretanto, uma ação educativa promovida pela equipe do Ciranda da Arte nos seis municípios da APA de Pouso Alto.

Inicialmente, foram organizados diversos encontros com professores e professoras das áreas de ciências humanas e artes em todas as escolas de ensino médio da APA de Pouso Alto, com o intuito de sensibilizá-los à proposta. A equipe, composta por docentes do Ciranda da Arte, seguiu o trajeto planejado, perpassando os municípios de Nova Roma, Teresina de Goiás, Cavalcante, Colinas do Sul, São João D’Aliança e Alto Paraíso de Goiás. A referida equipe foi composta pelos professores José Estevão, sociólogo; Kátia Rodrigues, historiadora e arte/educadora; Luciana Chaudière, jornalista, e Luz Marina de Alcantara, pesquisadora em campo.

Cabe trazer a este momento da incursão etnográfica Carlos Rodrigues Brandão (2007), com sua forma amorosa de estabelecer relações no trabalho de campo. O autor afirma que costuma chegar na região sentindo o lugar, conhecendo as pessoas, convivendo.

Eu costumo chegar na região onde vou pesquisar e, dependendo do tempo que eu tenha, costumo passar algum tempo de “contaminação” com o local, ou seja, procuro não entrar diretamente numa relação de pesquisa. Não só não invadir o mundo das pessoas com uma atitude imediata de pesquisa, como também não

²⁹ Medalha do Guardiã (2009). Título conferido pelo Gabinete Militar da Governadoria à Luz Marina de Alcantara pelos serviços prestados em defesa da Arte/Educação em Goiás. Outras homenagens recebidas: Sociedade Goiana de Música (2006); Comenda Berenice Teixeira Artiaga (2008); Medalha do Mérito Legislativo Pedro Ludovico Teixeira (2008); Medalha do Sesquicentenário da Polícia Militar (2008); Título de Cidadã Goianiense (2008); Honra ao Mérito/Câmara de Vereadores (2014).

me deixar levar de imediato sem um trabalho de coleta de dados. Eu acho que é muito enriquecedor viver um tempo, que, dependendo do tempo global que você tenha, pode ser um dia, dois, uma semana, até quinze dias, quem sabe até um mês de puro contato pessoal, se possível, até de uma afetiva intimidade com os bares, as ruas, as casas, as pessoas, os bichos, os rios (em geral só pesquiso onde tem rio bom para tomar banho) e assim por diante. Conviver, espreitar dentro daquele contexto o que eu chamaria o primeiro nível do sentir, sentir como é que o lugar é, como é que as pessoas são, como é que eu me deixo envolver. Isso é muito bom, porque faz com que a gente entre pela porta da frente e entre devagar. (BRANDÃO, 2007, p.13).

O autor nos apresenta um modo de chegar a campo que, infelizmente, não se pôde desfrutar durante a pesquisa, em função do curto tempo destinado para cada município percorrido nesse primeiro momento do projeto³⁰. No entanto, a ação educativa conseguiu estabelecer trocas, escutas e afetos, considerando as referências que os professores e professoras participantes das escolas carregam sobre o Ciranda da Arte. Essa relação, já anteriormente construída, possibilitou uma boa relação para a pesquisadora, que era sempre recebida como representante do Ciranda da Arte e como colega da educação. Ser recebida assim é um “rio bom para tomar banho”.

O objetivo nesse primeiro contato era proporcionar aos professores e professoras momentos de apreciação crítica, usando como metodologia a análise de imagens (estas deveriam ser relacionadas com suas experiências, memórias, representações). A partir do diálogo com as imagens, memórias eram acionadas e as professoras e professores sensibilizados a momentos de reflexão e percepção sobre suas histórias, culturas, identidades, o que, consequentemente, reverberou em uma participação mais interessada nas atividades propostas.

Segundo a matriz curricular de arte da rede, a compreensão crítica desenvolvida na relação ensino-aprendizagem amplia o olhar dos sujeitos (professores e estudantes) sobre o mundo.

Ao lidar com a compreensão crítica, a ação docente se pauta, por exem-

³⁰ A equipe percorreu os seis municípios da APA de Pouso Alto, nos quais permaneceu um dia em cada escola, promovendo a formação de professores de sete unidades escolares do ensino médio.

plo, na discussão das relações de poder, de gênero, de sexualidade, de juventude, que são vinculadas às elaborações visuais, sonoras e gestuais, estimulando os estudantes a refletirem sobre os significados das representações e a produção de sentidos. O que os artefatos culturais falam ou não falam de mim: estudante, jovem, trabalhador ou trabalhadora, consumidor ou consumidora? O que falam e não falam de mim e do outro? Quais relações me permitem estabelecer? Quais memórias/trajetos elas acionam? Como posso agir/intervir para incentivar a crítica de significados e sentidos que as representações estrategicamente articulam? (GOIÁS, 2009, p.35).

A experiência realizada com esse grupo docente insere-se plenamente no contexto do que é proposto no documento curricular de arte, conforme o excerto citado, com possibilidades de que seu desencadeamento seja observado em futuras investigações desta pesquisa, apresentadas oportunamente. Nesse momento, contudo, o olhar conduz o docente à condição discente, num diálogo com o que propõe Brandão (2007) no *ethos* de sua prática educacional.

Brandão (2007), ao expor a íntima conexão entre ensinar e aprender, enfatiza no conjunto de seus escritos que o professor não somente ensina, mas também está sempre aprendendo com a cultura discente em seu contínuo processo de ensino-aprendizagem. Essa reflexão se conecta ao pensamento global de Paulo Freire em sua sistematização pedagógica, que enfatiza o constante repensar da prática educacional por parte de todos os envolvidos, sobretudo pelo professor.

2 A Sensibilização: categorias e narrativas que emergem

Em consonância com a matriz curricular de arte, compreender quem são os sujeitos do processo ensino-aprendizagem torna-se fundamental em qualquer ação desenvolvida no contexto arte/educativo. Após conversa introdutória com os sujeitos/professores sobre suas experiências artísticas e estéticas, a equipe do Ciranda da Arte promoveu uma relação dialógica buscando aproximá-los da arte. A proposta consistiu na leitura e interpretação de imagens visuais em um primeiro momento, e na apreciação crítica do documentário *Expedições poéticas* como uma segunda proposta. Ambas tinham como objetivo estabelecer uma relação dos docentes com o objeto artístico.

Tratamos, então, do primeiro momento: o da compreensão crítica a partir de imagens visuais. Esta atividade tinha por finalidade instigar o olhar dos docentes para uma série de imagens de artistas goianos expostas sobre a mesa. Cada um deveria fazer a escolha da imagem com a qual se identificasse, ou lhe chamasse a atenção por uma característica artística, ou por ter causado alguma sensação, emoção, memórias, rejeição ou incômodo. Depois desse primeiro contato com as imagens, os professores e professoras desenvolveriam suas próprias narrativas, estabelecendo relações com elas. Logo em seguida, deveriam escrever em seus diários de bordo o que tais imagens suscitaram em suas memórias.

Posteriormente passamos ao segundo momento da sensibilização, destinado à exibição do vídeo *Expedições poéticas*. Trata-se de uma série de documentários sobre a cotidianidade de cada uma das cidades envolvidas na olimpíada. Percebemos que durante a projeção do vídeo houve uma participação muito atenta dos educadores e educadoras.

O conteúdo era muito peculiar e promovia no público assistente uma certa euforia – risos, choros e outras formas de expressar suas emoções –, tornando o ambiente mais envolvente a cada cena projetada. Ver cenas do cotidiano – festas, cantos, alimentação, crenças, parentes, amigos e pessoas de suas relações afetivas que já não estão mais entre eles – tornou a participação de todas as pessoas bem interessada, transformando aqueles textos imagéticos e sonoros em poesia e enchendo-os de significados. Isso revela o quão importante são os significados e os sentidos produzidos nos contextos sociais e culturais das pessoas.

Na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas e configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito. (GONZALEZ-REY, 2003, p.256).

Após estes dois momentos foi estabelecido um tempo para que cada docente pudesse expressar os sentimentos resultantes da experiência, constituindo relações entre narrativas visuais e os currículos dos componentes curriculares envolvidos, e para que relacionassem, também, os diversos contextos da cotidianidade de cada um. A esse processo denominou-se com-

preensão crítica. O objetivo dessas primeiras atividades foi o de provocar os professores, sensibilizando-os a olharem criticamente para os documentos e a estabelecerem com eles diálogos em seus diversos contextos. Para isso, foi destinado um maior tempo de aprofundamento em estudos do Currículo Referência de cada disciplina.

A imersão em documentos oficiais que orientam os professores nas escolas possibilitou o entrecruzamento de expectativas de aprendizagens dos componentes curriculares com os conteúdos e eixos temáticos e, ainda, promoveu um exercício para a composição de uma teia interdisciplinar apoiada pelas visualidades trabalhadas nas imagens e nos vídeos. Esta ação de sensibilização foi conduzida pela professora Kátia Rodrigues e pelo professor José Estevão Rocha Arantes. Ao concluir este momento, os professores foram convidados a estruturarem um modo de organização do currículo de forma interdisciplinar.

Foram instigados, ainda, a perceberem as interconexões possíveis entre as disciplinas e como as mesmas podem dialogar entre si por meio da pedagogia de projetos. Em ambas as atividades foi necessário destacar a centralidade dos sujeitos nos processos, identificando os professores enquanto pessoas constituídas subjetivamente em seus contextos culturais, os mais diversos, além de ressaltar a relevância de suas experiências e protagonismos.

Analisamos, portanto, à luz de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão – em diálogo com os autores da Matriz Curricular de Arte de Goiás –, todo o material recolhido nesta etapa da pesquisa, considerando que o documento goiano estabelece, em sua estruturação, parâmetros que remetem ao pensamento destes dois importantes educadores/teóricos. De acordo com o documento goiano,

[as] experiências com a arte no currículo privilegiam interações cognitivo-afetivas (elo que não se desfaz) que são a base para os sujeitos pensarem sua relação com eles próprios, com o outro e com o mundo. O sentido de pertencimento e o alargamento da compreensão de si, não apenas como objeto da história, da cultura, da educação, mas também como sujeito-autor nesses processos são dimensões que as experiências estéticas agregam à vida dos indivíduos. (GOIÁS, 2009, p.32).

Comungamos das ideias de Paulo Freire (2000) quando este destaca a importância da autocrítica e da autorreflexão por parte dos atores envolvidos no processo educacional. Essa chamada foi feita a professores da APA de Pouso Alto, no sentido de instigar a reflexão a todo momento e em todas as ações

pedagógicas por eles realizadas. Na conclusão desta primeira etapa, foram explicados aos professores os próximos passos, qual seja, o da sistematização dos seus projetos.

A tabela a seguir apresenta pesquisa organizada em três distintos campos: categoria, suporte e narrativas dos professores. A escolha das categorias Identidade, Memória, Sensação e Criticidade foi feita a partir do agrupamento das narrativas dos professores. O suporte foi dividido de forma a perceber as narrativas formuladas a partir das imagens visuais e provocações feitas durante a apreciação dos vídeos. Algumas narrativas estão identificadas com os nomes das cidades onde vivem os professores.

³¹ Material organizado a partir das anotações da pesquisadora em seu caderno de campo, que tem por número 1.

Tabela 1 - divisão de categorias e agrupamento de narrativas de professores³¹

CATEGORIA	SUORTE	NARRATIVAS DOS PROFESSORES
IDENTIDADE	IMAGEM	Esta imagem é a minha 'cara', moro na roça e a imagem traz esses elementos: Escolhi a plantação de milho por retratar a ruralidade; Escolhi uma foto de um local conhecido na minha cidade; A imagem de uma lagarta, os círculos me remetem à matemática, sou professora de matemática.
	VÍDEO	Não tinha noção da riqueza da minha região. Eu me reconheço no vídeo; Sentimento de pertença diante da cultura da região; O vídeo mostra a autonomia de quem mora nesta região (professores de Nova Roma); As manifestações culturais e religiosas estão juntas. (Cavalcante); A gente consegue se ver no vídeo. (Teresina de Goiás).
MEMÓRIA	IMAGEM	A gente que nasceu e foi criado na roça tem sempre presente essas imagens; A imagem faz lembrar aspectos do ser humano; A imagem me remete às minhas raízes; Escolhi a imagem pelos traços culturais a que ela me remete;
	VÍDEO	Bom demais, vi meu pai lá. Memória, valores humanos. (São João D'Aliança); A música traz à memória o lugar onde nasci: a água que corre no fundão, fumaça, frutos tropicais. Articula os diversos contextos. Articulação entre os eixos da Olimpíada e o vídeo. (Sertão); Traz lembranças. (Nova Roma).
SENSAÇÃO	IMAGEM	Identifiquei pela delicadeza, sensibilidade; Escolhi pela alegria das cores; Além das cores, da mensagem que traz: maternidade, seiva, nutrição da vida, sol no útero, nascimento; Identifiquei com a chaleira. Tenho 17 anos de experiência com a sala de aula. Me sinto uma chaleira a explodir, quero sair da educação; Escolhi porque "a química rolou"; Gosto da imagem pela afetividade que ela demonstra; Sou apaixonada pela natureza, a imagem me transmite paz; Remete à liberdade, leveza. Sou apaixonada pela arte, me encanto quando a pessoa consegue transformar a matéria em obra-prima; Escolhi por gostar muito de flor. Gosto do diferente.
	VÍDEO	Dá orgulho em ser de Cavalcante. (Cavalcante); Orgulho, sinto orgulho. (São João D'Aliança). A gente tem tudo. Ver no vídeo dá orgulho. (Colinas do Sul);
CRITICIDADE	IMAGEM	A imagem é provocativa; Escolhi a porta, pois, todos os dias estou convivendo com muitas portas fechadas e se fechando, e estou sempre abrindo portas; São destacadas as diferenças e as desigualdades; Já trabalhei com arte, tive muito apoio do Ciranda da Arte; A imagem relaciona arte e história; Identifiquei com a jarra e a água dentro porque água é vida e indispensável; A imagem mostra que todos juntos podem construir algo; Pelo natural, gosto de pintar com menos cores.
	VÍDEO	Às vezes pessoas vêm aqui e não gostam, mas eu acho tão maravilhoso. (Colinas do Sul); A gente quando está dentro não observa, quando olha de fora vê bem diferente. Nós, professores, vamos perdendo a sensibilidade. (Teresina de Goiás); Estes encontros são muito importantes para nos humanizar. (Teresina de Goiás).

Fonte: Caderno de anotações em campo da autora - 2017.

O estudo revela o *ethos* freireano em boa parte das falas e suas relações com as categorias apresentadas. Identidade e Memória, por exemplo, apresentam homologias bastante significativas no discurso dos professores, já que a construção da primeira está intimamente relacionada à segunda. Tais inferências surgem a partir das narrativas dos professores, as quais se mostram carregadas de afetos ligados às suas origens e histórias. O argumento de uma das professoras na relação estabelecida com a imagem de uma plantação de milho e da ruralidade, por exemplo, apresentou forte vínculo identitário com suas raízes, com a roça, lugar onde nasceu. Deflui de sua relação com as imagens memórias que compõem sua formação humana.

Carlos Brandão (s.d.) tece considerações instigantes a respeito da relação entre educação e cultura, que encontram ecos na experiência docente dos educadores em geral e em particular daqueles que participaram do experimento com as imagens durante a vivência. O autor aponta dez sugestões para a *práxis* educacional que guardam correspondência com a fala dos professores sobre as categorias expostas em suas experiências pedagógicas. No item nono, observa ele:

Lembre uma lição que nos vem dos povos indígenas, e também das sociedades ocidentais com padrões de vida mais avançados. Ninguém se abre a um verdadeiro diálogo com o outro (e toda a aventura da educação é um diálogo sempre maior, mais denso e mais alargado) se aos poucos perde a memória de quem é. Nossas culturas são repertórios de identidade. (BRANDÃO, s.d., p.29).

Em torno da complexidade da cultura em suas várias conceituações, autores da matriz curricular de arte de Goiás apresentam a necessidade da arte para a preservação cultural dos estudantes, para que estes se conheçam ou reconheçam como parte de uma cultura. Dessa forma, possibilita melhor “compreensão crítica e sensível do mundo, tornando-os seres mais conscientes, politizados, questionadores e possíveis transformadores da realidade, naquilo que se fizer necessário” (GOIÁS, 2009, p.30).

Nos processos de formação continuada dos professores, estes são considerados, juntamente com os estudantes, os sujeitos da matriz curricular de arte. A experiência dos educadores com a arte é um dos propósitos do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, que preconiza a constante formação dos docentes que atuam com o ensino das artes nas escolas.

Em uma análise sobre esses momentos de formação, a categoria “Memória” abre um diálogo significativo com esse tópico, levando em destaque a consonância

entre as falas dos professores com o pensamento de Brandão e, ainda, com a matriz curricular de arte da Seduce. Há, nas últimas linhas das narrativas dos professores (Tabela 1), a afirmativa de um professor da cidade de Teresina sobre a importância desses encontros para a humanização dos docentes. Segundo Brandão (s.d.), humanizar é educar e a educação não é para uma etapa da vida, mas sim para a vida toda.

As categorias “Identidade” e “Memória” evocam considerações freireanas sobre a importância da reflexão em torno da construção identitária de educadores e educandos:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 2000, p.46-47, *grifo do autor*).

Outra questão que ainda remete a Paulo Freire é a mudança do estado de uma “curiosidade ingênua” para uma instância poética de “curiosidade epistêmica”. As narrativas relacionadas à categoria “Sensação”, como as de professores que apresentam uma identificação com as imagens movidas pela sensibilidade, paixão e encanto, refletem uma formação promovida pelo reconhecimento do valor das emoções, da afetividade, da intuição ou da adivinhação (FREIRE, 2000, p.51).

Por sua vez, falas como as que se relacionam à categoria “Críticidade” demonstram parte do processo final de amadurecimento epistemológico a que Paulo Freire se refere. Estas narrativas apontam atitudes de reflexão que transportam os sujeitos para além da visibilidade da imagem. O contato do sujeito com o objeto artístico, quando ocorre de forma amadurecida e crítica, promove encontros, reflexões, construção de pensamentos que dão sentido às experiências cotidianas dos sujeitos. Percebe-se das falas dos professores posicionamentos e autocrítica em suas posturas enquanto educadores.

Inferese dos discursos alusivos às categorias trabalhadas na experiência de campo que o simbólico e o emocional se mostram relevantes no *ethos* dos educadores, que parecem, em algumas oportunidades, em conflito cultural com o sistema vigente da prática pedagógica como um todo. É o que de uma certa forma transparece na fala de uma professora da cidade de Teresina de Goiás em relação à categoria “Críticismo”: “A gente quando está dentro não observa; quando olha de fora vê

bem diferente. Nós, professores, vamos perdendo a sensibilidade” (Tabela 1).

No âmbito da experiência realizada, cumpre ressaltar que em uma das escolas duas professoras não se dispuseram a escolher as imagens. À primeira foi solicitado fazer sua narrativa a partir da não escolha, o que fizera, explicando a não identificação com nenhuma imagem, revelando, de certa forma, uma postura consciente de criticidade por não sentir-se afetada por nenhuma das imagens. A segunda professora, ao perceber-se diante dessa situação, de imediato quis escolher uma imagem e fazer sua narrativa. Destacamos o ato crítico consciente da primeira professora ao expressar e afirmar suas convicções.

Em relação às escolhas das imagens, elas não foram pautadas em critérios estéticos ou artísticos, pois estes temas não foram problematizados com o grupo em questão. Segundo o cronograma da formação dos professores, estes estudos ocorrerão nas próximas fases da olimpíada. No entanto, a análise voltada para a compreensão crítica foi muito importante para a condução dos processos que levaram ao diálogo e à percepção da identidade cultural do grupo de professores envolvidos.

A experiência de campo realizada com estes professores apresenta uma instigante correspondência (inter-, trans-)disciplinar entre os teóricos presentes no corpo deste trabalho e o ensino de arte preconizado na matriz curricular da Seduce quando especifica:

Uma das funções do ensino de Arte, na contemporaneidade, é desenvolver e ampliar modos de ver; é romper com formas convencionais de ver, criando maneiras de desconstruir e criticar estratégias de persuasão e convencimento sobre os sentidos e significados das representações. Nessa perspectiva, partimos de questões relacionadas à arte e à imagem, com suas múltiplas possibilidades educativas, narrativas e estéticas, convidando os professores a refletirem sobre suas ações pedagógicas, com foco nas interações que os estudantes podem estabelecer com imagens do cotidiano. (GOIÁS, 2009, p.41).

A sensibilização dos professores para a compreensão de amplas e complexas questões da arte na educação torna-se extremamente necessária para a interseção de duas importantes áreas do conhecimento humano: a arte e as ciências humanas, que se articularão no decorrer da primeira Olimpíada de Humanidades da APA de Pouso Alto. Quiçá nas próximas etapas do projeto as discussões possam ser ampliadas para a investigação sobre questões estéticas, artísticas e de outros conteúdos específicos da arte.

Considerações finais

Não se separa cultura da sociedade e cultura da escola. Os professores, ao levarem a cultura da sociedade para dentro da escola, o fazem de forma a transformar a própria cultura. Dessa forma, os estudantes, ao se envolverem com distintas manifestações culturais, levarão consigo as referências introjetadas por meio das experiências escolares, às vezes arbitradas pelos gostos culturais de professores, o que possibilita ou não a continuidade da tradição, como afirma Robson Camargo (s.d., p.22).

Buscamos compreender, assim, a realidade na qual professores estão inseridos e como a arte é compreendida por eles em suas relações culturais. Faz-se perceptível neste estudo que a cultura encontra-se na raiz de um trabalho (inter-, trans-)disciplinar como este, que sugere uma perspectiva que referenda abordagens similares em projetos a serem executados futuramente, além de um diálogo reiterativo com estudos já nesse sentido, conforme deflui da abordagem dos teóricos utilizados neste trabalho.

O olhar sobre a cultura e sua interatividade com o processo educacional se mostra, portanto, como um caminho, uma espécie de fio de Ariadne que deve orientar o pesquisador pelo complexo labirinto da cultura humana.

Referências

BRANDÃO, C. R. Humanizar é Educar: o desafio de formar pessoas através da educação. In: **Escritos Abreviados**. Série cultura/educação, v.3, [s.d], p.1-10. Disponível em: http://www.aap-aromeopolis.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/16/164/130/arquivos/File/4_HMANIZAR_EH_EDUCAR.pdf. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 10, nº 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/view/1719/2127>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CAMARGO, R. **Performances Culturais**: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. Disponível em: https://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/Performances_Culturais__Um_conceito_interdisciplinar_e_uma_metodologia_de_an%C3%A1lise-Robson_Camargo.pdf. Acesso em: 28 mar. 2017.

CIRANDA DA ARTE. **Projeto Político-Pedagógico**. 2015. Disponível em: http://cirandada-arte.com.br/portal/wp-content/uploads/2015/01/PPP_2015.pdf. Acesso em: 28 mar. 2017.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção.** In: Interdisciplinaridade. São Paulo, v.1, nº 2, out. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/interdisciplinaridade/article/view/16243/12246>. Acesso em: 28 mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOIÁS. Secretaria Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo em Debate: matrizes curriculares.** Caderno 5. Goiânia: Seduce, 2009. Disponível em: www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf. Acesso em: 18 abril 2017.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás.** [s.d]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2371070-Curriculo-referencia-da-rede-estadual-de-educacao-de-goias.html>. Acesso em: 18 abr. 2017.

GONZALEZ-REY, F. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural.** Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

PRIBERAM. **Dicionário priberam da língua portuguesa.** Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em: 28 mar. 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F.; BARROS, V. M. **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: Triom, 2002.

TURNER, V. W. **O Processo Ritual: estrutura e antiestrutura.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1969-1974.



Educação Transformadora – a experiência do Educandário Humberto de Campos

Alessandra Marques Possebon³²

RESUMO

O objetivo desse trabalho é apresentar uma proposta transformadora de educação que está sendo concebida no Educandário Humberto de Campos (EHC), escola filantrópica localizada na comunidade Cidade da Fraternidade, área rural de Alto Paraíso de Goiás, que iniciou sua caminhada de transformação pedagógica no final de 2016 juntamente com a concepção do Ipeartes/Seduc-GO. O artigo faz uma apresentação das bases pedagógicas da escola e as características que compõem uma educação que denominamos transformadora. Busca demonstrar que a transformação não acontece de modo linear e homogêneo e que são as superações diárias que possibilitam a transformação escolar, de maneira a não apenas reproduzir o que está instituído, mas criar e conceber novas relações com o aprendizado.

Palavras-chave: Educação Transformadora. Superação. Dispositivos Pedagógicos.

³² Quando da realização deste trabalho, integrava a equipe gestora do Educandário Humberto de Campos (EHC), área rural do município de Alto Paraíso de Goiás. Foi educadora do Ipeartes/Seduc-GO, no papel de articuladora e educadora de geografia e sociologia para ensino fundamental, médio e EJA. É doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), mestra em Comunicação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), pós-graduada em Mídia, Informação e Cultura pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp), e em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp).

Introdução

Este artigo articula teoria pedagógica, princípios e prática pedagógica, através da exposição sintética do projeto pedagógico do Educandário Humberto de Campos, localizado no nordeste goiano. Em meio a este intento, buscamos responder o que significa educar nesta proposta e o que para nós significa educação transformadora. Situamos um movimento de renovação mundial de práticas educacionais e apresentamos a *práxis* do educandário ao articularmos princípios pedagógicos com os dispositivos utilizados na escola.

As riquezas das relações singulares entre as pessoas que estão na escola é que podem conceber mudanças e soluções adequadas para cada realidade, dar prioridade ao diálogo franco e à construção conjunta envolvendo o máximo de atores possível: famílias, educandos, educadores, funcionários e comunidade são aqueles que podem engendrar uma transformação consistente.

O caminho do diálogo desejado nesses contextos é árduo e longo, exige uma imensa perseverança, uma imensa crença em um mundo mais solidário, no qual as pessoas sejam autônomas e responsáveis, estejam empoderadas de seu lugar no mundo e ajam com respeito ao lugar do outro.

Transformar impõe o enfrentamento das contradições entre a permanência e a mudança, questionar o que foi bom e já não é mais, ter coragem de enfrentar os erros – não no lugar da dor mas sim da superação –, não negar o passado, mas honrá-lo, para, efetivamente, criar condições de transformá-lo.

A escola convencional tem sido um espaço de pouca criação, de um ensino “desusado e desacreditado” (ILICH, 1985, p.28). A partir disso, muitas escolas e instituições pelo mundo têm buscado outros caminhos que concebiam novas relações na escola e também da escola com a comunidade e a sociedade. Escolas que não só reproduzem o já instituído, mas que criam novas relações entre as pessoas e com o aprendizado, sabendo que:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Há um movimento educacional mundial que questiona o modelo convencional hegemônico em diversos aspectos (BARRERA, 2016, p.16), que acredita nas habilidades e no potencial de todas as pessoas para transformarem suas realidades para melhor (LOVATO, 2017, p.14) e que a escola é um espaço onde se possa fomentar o desenvolvimento local ao elaborar ações com a comunidade (MELLO, 2014, p.12).

No Brasil já existe uma ampla rede de experiências que estão construindo, na prática, espaços em que são muito valorizadas as relações cooperativas, em que os saberes tradicionais e científicos têm igual importância, em que se procura olhar cada pessoa respeitosamente, como um ser integral, plena de sonhos, potencialidades, habilidades e capacidades de se autoeducar e autotransformar.

Uma caminhada está em curso por e para uma educação transformadora, que respeite e valorize as individualidades e que tenha como objetivo maior a educação para autonomia e responsabilidade consciente do papel social que exercemos.

1 Educação em Movimento: busca de transformação

Barrera (2016) demonstra em seu trabalho que há um movimento de renovação educacional na atualidade que rompe com as invariantes, padrões, que concebem a escola convencional – relações com o tempo, espaço, saber e poder.

Resumidamente, podemos afirmar que a organização do tempo nas escolas convencionais tende a trabalhar com aulas de 50 minutos, seriação de acordo com a idade biológica dos educandos, horários e calendários rígidos.

As escolas não convencionais são organizadas a partir do tempo de cada educando, horários flexíveis e tempos livres. Já em relação ao espaço, as escolas convencionais possuem salas de aulas arranjadas com cadeiras individuais enfileiradas voltadas para a lousa, enquanto que as que estão abertas a mudanças se propõem a utilizar diferentes espaços, incentivando a ampliação de atividades em grupos. O saber costuma ser tratado a partir do currículo pré-definido, indo do mais simples para ao mais complexo, com apropriação pelos educandos a partir de aulas, provas e trabalhos, que são avaliados com notas. Nas escolas não convencionais, o currículo é flexível, assim como a trajetória de cada educando pelo conhecimento, com a valorização

de outros saberes, tais quais os saberes locais. Nas escolas convencionais, o poder é organizado de maneira hierarquizada e burocrática, com mecanismos de punição e premiação; já nas escolas não convencionais, busca-se o compartilhamento do poder, com organização de assembleias e regras construídas coletivamente (BARRERA, 2016, p.136).

O movimento de renovação educacional apontado pela autora tem similaridades com outros movimentos históricos – da década de 1930 e de 1960 – que marcaram a história da educação brasileira como momentos em que grupos de educadores buscaram mudar a realidade das escolas. Todo movimento de mudança traz em si a tensão entre o velho e o novo e as contradições inerentes ao processo.

O atual movimento brasileiro de educação, enquanto processo transformador, é influenciado por muitos autores anteriores aos movimentos citados acima, como Johann Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952), Eurípedes Barsanulfo (1880-1918), Anton Makarenko (1888-1939), Célestin Freinet (1896-1966), Liev Vigotski (1896-1934), dentre outros. Não se trata de algo efetivamente novo, mas, sim, de uma permanente revisão do fazer pedagógico, compreendendo a educação como potencializadora de seres humanos melhores, que se sintam capazes de transformar, de serem parte da mudança.

Compreende-se que temos um movimento educacional brasileiro no início do século XXI, com apoio na definição de Barrera (2016), que concebe o movimento educacional como

um conjunto de práticas e propostas educacionais, com traços em comum, que se diferenciam do modelo vigente e são ativamente propagadas por alguns educadores e pessoas interessadas, que podem estar articulados a fim de legitimar e ampliar as práticas que sustentam. (Barreira, 2016, p. 190).

O programa “Escolas Transformadoras” da Ashoka listou quatro competências transformadoras: empatia, criatividade, trabalho em equipe e protagonismo social. Elas não são as únicas necessárias para a promoção da escola transformadora, mas constatamos que são realmente importantes nesse processo.

No centro das perspectivas transformadoras de educação estão os sujeitos em relação e não o currículo ou avaliação convencional. Para aprimorar

as relações empáticas dentro da escola, é necessário aguçar o olhar atento para as individualidades e fortalecer os vínculos de todos que fazem parte da comunidade, compreendendo que educação não se dá somente na escola. Educar o outro passa pela autoeducação; aprende-se a ser empático no exercício rotineiro das relações compreendendo que “educação é resultado de um sentido compartilhado, alicerçado por vínculos pautados pela corresponsabilidade e pela reciprocidade” (COSTA, 2016, p.36).

A criatividade é a segunda competência apontada pelo instituto Ashoka. As escolas podem ser espaços de criação, colaborando para a ampliação da potencialidade imaginativa de cada membro da comunidade educadora.

O ser humano tem uma essência criadora que o permite estar no mundo, pois “se os seres humanos se limitassem apenas em reproduzir, não conseguiriam se adaptar ou superar os desafios impostos pelo meio instável em que vivem”. (GONÇALVES, 2017, p.194). No entanto, a sociedade e suas instituições – sendo talvez a escola uma das principais – tolhem o exercício criador ao limitar o aprendizado a cópias de conteúdos distanciados da realidade e ao calar as vozes, concebendo ambientes em que apenas alguns poucos que estão em lugares de poder têm direito de fala.

Por ser parte da essência humana, mesmo com tantos entraves sociais, culturais e históricos, o ser humano não para de criar. A escola, apesar de ter tantos elementos limitadores, pode, por aqueles que acreditam na abundância que existe no mundo, sempre criar novos modos de ser e estar, e essa abundância não está relacionada a recursos materiais, mas sim ao empoderamento da criação humana.

Compreendendo que aprendemos uns com os outros, o trabalho em equipe aparece como competência transformadora ao valorizar a habilidade de trabalhar na diversidade, de maneira mais horizontalizada e colaborativa. Envolve desde formas mais colaborativas de aprendizado, como grupos de estudos, até gestões coletivas.

Capacidade de tomar iniciativas para a transformação social: é assim que se resume a competência do protagonismo social. Na obra *Protagonismo – a potência de ação da comunidade escolar* (LOVATO, 2017c), o protagonismo aparece como uma forma de olhar o ser humano na valorização de suas potencialidades, afastando-se das estruturas competitivas das escolas convencionais, uma mudança ampla de organização institucional, passando pela autonomia de educadores e gestões escolares, com a democratização das relações, o

envolvimento da comunidade e acolhimento da diversidade. O termo aparece conectado com “consciência crítica, empoderamento, humanização e ação coletiva para transformação da realidade” (LOVATO, 2017c, p.65), de maneira que a escola esteja conectada com seu território, colaborando para a transformação social, e que os educandos levem para suas vidas o aprendizado de não serem responsáveis apenas por si mesmos, mas de sua potencialidade enquanto agentes sociais autônomos e transformadores.

Ser autônomo significa ser responsável por si mesmo, por seu caminho, escolher seus afins e partilhar, verdadeiramente, com o outro o que se busca. Só assim pode-se verdadeiramente exercer a possibilidade que todos possuem de criar, o que acontece por meio da não delimitação, não determinação, não normatização e não padronização das possibilidades humanas. Isso implica o reconhecimento do outro. (PEDERIVA, 2018, p.148).

Trata-se de propostas que desescolarizam a própria escola, como coloca Pederiva (2018, p.136),

É preciso desescolarizar. Abrir as portas da escola e todos os espaços possíveis como espaços livres, de instrução, de união de comunidades afins, de autenticidade, para partilhar práticas e conhecimentos. É preciso que aquilo que se chama escola prime pela vontade de cada um, pela liberdade e responsabilidade, pela ética, pelo diálogo, pelo compartilhar. É preciso desierarquizar, descurricularizar, despadronejar, praticar conhecendo e conhecer praticando, aqui e agora.

A educação não se dá em espaços e tempos determinados, mas na própria vida, sendo a escola somente um dos espaços de aprendizado, que pode proporcionar encontros potencializadores.

O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna. E quando se aprende? Nas quatro horas diárias de uma escola - hotel? Duzentos dias por ano? Que sentido faz uma “idade de corte”, se não existe uma idade para começar a aprender? A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano. (PACHECO, 2014b, p.11).

Os conteúdos curriculares estão inseridos na vida de maneira ampla, intere e transdisciplinar, e não há separação ou hierarquia entre aprender matemática e aprender a trabalhar em equipe, por exemplo. A ampliação do repertório cultural também é valorizada nessas escolas. A prática cotidiana dos valores é tão importante quanto o conhecimento acadêmico e deve servir para transformar as vidas dos educandos e de suas comunidades de maneira que “a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (VIGOTSKI, 2001, p.77).

Essas propostas educacionais envolvem a redistribuição de poder cultural para as comunidades locais, pais, professores e educandos. Ao assumir uma maior responsabilidade pela educação, os cidadãos participam mais vigorosamente na formação do clima intelectual e moral de suas comunidades (MILLER, 2009). O princípio do diálogo estabelece que “a comunicação deve se basear na força de argumentos, e não em posições de poder que cada pessoa ocupa” (PACHECO, 2014, p.34), com a valorização da fala de todos os membros da comunidade.

A relação mais próxima com a comunidade se dá com o reconhecimento de seus valores, de suas riquezas, potencialidades e também ao fato de se dispor a buscar soluções para os desafios. A escola sendo concebida como mais uma casa da comunidade, um ponto de fortalecimento dos laços comunitários e cada lugar precisa respeitar suas próprias especificidades históricas e culturais.

O educador deixa de ser o que discursa de maneira solitária e se transforma naquele ser aquele que aprende junto com os educandos, passando a compreender que seu papel é de colaborar para que os educandos busquem o conhecimento, sintam o entusiasmo inerente ao aprendizado. Para Vigotski (2001, p.296) “o aluno se auto-educa” e, assim como para aprender a andar,

Deve-se impulsionar a própria criança a andar e cair, sofrer a dor dos machucados e escolher a direção. E o que é verdade com relação a caminhar – que só se pode aprender com as próprias pernas e com as próprias quedas – também pode ser aplicado a todos os aspectos da educação. (VIGOTSKI, 2001, p.298).

A educação é vista pelo autor como um processo vivo, dinâmico e criativo, de “permanente tensão e superação, de constante combinação e

criação de novas formas de comportamento. Assim, [...] cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para frente, rumo a algo novo”. (VIGOTSKI, 2001, p.303).

Quanto mais for ampliado o olhar do educador sobre sua atividade, melhor saberá ele agir em benefício do desenvolvimento dos educandos, compreendendo que o processo educativo “se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidos milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético [...] de incessantes combates entre o ser humano e o mundo” (VIGOTSKI, 2001, p.79).

2 Educandário Humberto de Campos: uma trajetória

O Educandário Humberto de Campos está localizado em uma pequena comunidade rural chamada Cidade da Fraternidade, no município de Alto Paraíso de Goiás, à 35 km de distância do centro urbano.

A Cidade da Fraternidade tem como objetivo a promoção do Ser, observados os princípios do amor, da união, da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Tem compromisso com a implementação de atividades e projetos relacionados à proteção ambiental, agroecologia e demais ações pertinentes ao desenvolvimento social e economicamente sustentável, podendo firmar parcerias que promovam a integração das famílias de seu entorno nos projetos.

Fundada em 20 de dezembro de 1963, destinava-se então ao acolhimento de meninas e meninos órfãos ou abandonados em lares da comunidade, detendo a instituição a guarda dessas crianças e adolescentes. Para este trabalho, fez-se necessária a criação de uma escola primária que lhes garantisse a escolaridade básica e, assim, foi fundado o Educandário Humberto de Campos, em 1966.

Os principais trabalhos da Cidade da Fraternidade atualmente estão vinculados ao Educandário Humberto de Campos, que atende 250 estudantes da educação infantil ao ensino médio e educação de jovens e adultos. O corpo docente conta com 30 educadores, membros da Cidade da Fraternidade ou moradores da região, sendo que parte deles estudaram no próprio EHC. A escola é particular, filantrópica e gratuita, mantida pela Organização Social Cristã Espírita André Luiz (Oscal) e conveniada ao governo do Estado e prefeitura municipal.

O EHC atuou, durante sua história, em grande medida, com uma metodologia de ensino convencional. No entanto, sempre buscou ir além da

grade curricular, com projetos que buscaram dialogar com a realidade local – como horta, jardinagem, agroecologia – e ampliar o universo cultural dos estudantes, com viagens para outras localidades, festas e diversos eventos culturais.

Em 2014, foi iniciado na escola um grupo de estudos sobre educação entre os educadores – Grupo de Estudos em Ciências da Educação Eurípedes Barsanulfo –, para descobrirem outros caminhos possíveis para a educação escolarizada, de maneira que a escola pudesse dialogar mais com as demandas da própria comunidade.

Apesar das mudanças possíveis, com pequenas ações individuais dos educadores, para transformar é preciso algo sistêmico, organizado e que envolva toda a escola e comunidade em um processo de reflexão e criação. Para tanto é imprescindível o envolvimento da comunidade, pois a escola não é o lugar exclusivo de aprendizado, como bem já colocou Pacheco. Tal olhar exige uma transformação profunda na perspectiva e postura do educador, que sai de um lugar passivo, de reprodutor de ferramentas instituídas, para um papel criador.

Alto Paraíso de Goiás foi designada, pelo governo do Estado de Goiás, em 2016, para ser modelo de sustentabilidade nacional com a implantação dos 17 ODS da ONU. Para tanto, houve a movimentação de diversas secretarias, conselhos, entidades públicas e privadas. Especificamente na área educacional, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte passou a implementar o Ipeartes, cujos princípios são sustentabilidade, arte/educação, cultura de paz, educação integral e educação para os direitos humanos e diversidade. O projeto atua no município como um todo e também no EHC pela melhoria da educação de sua comunidade.

A proposta de educação transformadora do município foi inspirada no conceito de Bem Viver (*sumak kawsay*), um conceito dos povos quéchua (populações indígenas da Cordilheira dos Andes) de satisfação das necessidades, de qualidade de vida de todos os povos, em harmonia com a natureza. Propõe o florescimento das potencialidades individuais de maneira que cada um possa colaborar com a coletividade, consolidando o “compromisso com a vida, para não nos convertermos em meros aplicadores de procedimentos e receitas caducas” (ACOSTA, 2015, p.20).

A partir desse ideal, um grupo de educadores do EHC escreveu uma pré-proposta de educação transformadora e a escola foi aprovada para ser o projeto-piloto do governo do Estado.

O projeto pedagógico do Educandário Humberto de Campos prevê uma revisão dos espaços educativos, ampliando-os para além das salas de aulas, incluindo casas de comunitários, associações, nossas padaria e cozinha comunitárias, espaços externos, como por exemplo, embaixo de árvores, praças e quadras, dentre outros; revendo a relação educador – educando, de maneira que os dois estejam em processo de constante troca e aprendizado, respeitando e valorizando os diferentes saberes e implementação de uma gestão participativa.

Durante grande parte de 2017, os educadores participaram de formações, a partir de parcerias com instituições privadas e públicas, bem como rodas de estudo e trocas de experiências, valorizando seus conhecimentos.

Em junho de 2018, a instituição mantenedora do EHC e o Ipeartes/Secduc-GO consideraram importante uma mudança no formato da gestão da escola, de uma gestão unidirecional para uma gestão participativa, em formato de um conselho gestor deliberativo, dividido em áreas: pedagógica, administrativa, financeira, alimentação e vínculos comunitários.

2.1 Referências teóricas do projeto pedagógico

As referências teóricas da escola foram escolhidas a partir das leituras anteriores que o grupo de estudos dos educadores havia realizado, colaboram na compreensão de que visão de ser humano e de sociedade a instituição acredita, se inspira e atua.

O alicerce da mudança pedagógica do EHC está na revisão da relação educando-educador e na percepção de que o aprendizado se dá na relação com o mundo e de que todo ser humano é um ser de possibilidades.

A partir de 2017, os princípios pedagógicos do educandário foram escolhidos a partir da prática pedagógica e passaram a ser estudados e relacionados com a rotina, o que exige uma revisão constante das práticas para nos aproximarmos da educação que acreditamos. Além dos princípios, foram elencados os seguintes valores como primordiais: solidariedade, respeito, afetividade, honestidade, empatia e responsabilidade, sendo que todas as práticas pedagógicas passam por uma constante revisão desses valores.

Os princípios pedagógicos escolhidos e seus autores de referência principal foram: Educação Integral (SINGER, 2016), Educação do Campo (ARROYO, 2004), Pedagogia de Projetos (DEWEY, 2011), Arte/Educação (BARBOSA, 2016) e Brincar e Ludicidade (FRIEDMANN, 2006). Todas essas perspectivas tratam de uma transformação que considera todos os espaços, atividades e atitudes como pedagógicas, em um movimento de contínuo aprendizado, em que educandos e educadores são produtores de saberes. O objetivo central do projeto político pedagógico é proporcionar a educação integral, considerando as múltiplas dimensões do ser humano, e conceber uma comunidade educadora.

Na perspectiva da educação integral, não se considera o tempo na escola, dentro da sala de aula, como o único momento de aprendizado, mas valorizam-se todos os espaços da comunidade como potencialmente educativos, articulando os processos escolares a outras políticas sociais, profissionais e equipamentos públicos, permitindo a vivência de novas oportunidades de aprendizagem. Singer (2016) explica a visão de mundo que envolve esta perspectiva:

Uma visão de mundo que não fragmenta os indivíduos em usuários de serviços – aluno, paciente, cliente, consumidor, frequentador. Não fragmenta o tempo pela lógica da produtividade – educação, trabalho, lazer, cultura, aposentadoria. Não hierarquiza o conhecimento em culto, erudito, popular, acadêmico. A afirmação da Educação Integral é justamente o que diz seu nome: a indissociabilidade da vida. (SINGER, 2016, p.65).

A educação integral, segundo Helena Singer (2013), compreende que o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões — intelectual, física, emocional, espiritual, social e cultural há de se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, adolescentes, jovens, famílias, educadores, gestores e todas as comunidades que compõem o território da escola. Assim, considerando a importância do diálogo da escola com sua comunidade, a educação integral no EHC aparece aliada à educação do campo.

Os movimentos sociais protagonizaram as discussões sobre a melhoria, ampliação e ressignificação da educação do campo, de maneira que

garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas. Mas, também, que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, as auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo” (MOLINA, 2004, p.14).

Deste modo, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estejam na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituam o currículo necessário à vida em sociedade, valorizando os conhecimentos adquiridos em situações formais e informais, vendo a cidade e o campo como complementares e de igual valor; considerando que há tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir entre o campo e a cidade.

A escola incentiva a pesquisa, a autonomia e a aprendizagem a partir da curiosidade e interesse dos educandos, respeitando o caminho e o tempo de aprendizagem individual. A proposta pedagógica prioriza a criação de projetos em grupo, a partir de um interesse dos educandos.

A pedagogia de projetos leva à formação de pessoas autônomas de maneira que

O cultivo e a expressão da individualidade se opõem à imposição de cima para baixo; a atividade livre se opõe à disciplina externa; aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores; a aquisição de habilidades e técnicas como meios para atingir fins que correspondem às necessidades diretas e vitais do aluno em oposição à sua aquisição através de exercício e treino; aproveitar ao máximo as oportunidades do presente se opõe à preparação para um futuro mais ou menos remoto; o contato com um mundo em constante processo de mudança em oposição a objetivos e materiais estáticos. (DEWEY, 2011, p.22).

Compreende-se que a arte/educação, por sua vez, responde “ao desafio de construir uma sociedade mais democrática e visa práticas de justiça social e igualdade de direitos culturais, fortalecendo a liberdade intelectual e a imaginação criativa dos sujeitos” (GOIÁS, 2009, p.31).

Levando em consideração uma abordagem metodológica que passa pela compreensão crítica, contextualização e produção nos processos de formação dos educandos, são considerados também os elementos naturais do espaço como parte da composição de um território artístico, buscando, com isso, despertar o desejo de cocriar a partir de suas condições reais de vida.

O brincar como uma prática da cultura deve ser incentivada nos processos de desenvolvimento humano que ocorrem na escola, como prática do ser

em sua integralidade. Ressaltamos no Projeto Pedagógico a cultura do brincar como uma unidade de inteireza da vida constituída por tramas de tempo, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na vida das crianças.

A criança sempre brinca, é um ser que brinca, porém seu jogo sempre possui um sentido importante. Ele sempre corresponde exatamente à sua idade e a seus interesses e inclui elementos que levam à elaboração dos hábitos e habilidades necessários. (VIGOTSKI, 2001, p.101).

2.2 Dispositivos pedagógicos

A concepção dos dispositivos pedagógicos tem se dado juntamente com os educadores em um processo de cocriação que chamamos de documentos vivos. Cada um expressa o que acredita ser necessário para definir cada dispositivo e o que o caracteriza. Os documentos ficam disponibilizados em um arquivo virtual (*Google Drive*) e em um painel na sala de estudos e podem ser modificados coletivamente sempre que algum de nós achar necessário.

Sabe-se que princípios e dispositivos por si só não são suficientes. São apenas instrumentos de uma transformação mais profunda no olhar e lugar do educador. Os dispositivos em comum para toda a escola são:

a) Tutoria: o educador tutor se encontra duas vezes por semana com um grupo de educandos para investigar, acolher e potencializar as aprendizagens individuais, apoiando e colaborando com o desenvolvimento do educando tanto no campo cognitivo quanto no emocional. É um dispositivo que possibilita uma revisão do papel do educador ao potencializar a atenção às singularidades.

A exigência da individualização dos recursos educativos, portanto, também constitui uma exigência geral da pedagogia e se estende a todas as crianças. Daí derivam duas tarefas do professor: em primeiro lugar, o estudo individual de todas as características próprias de cada educando e, em segundo, a aplicação individual de todos os recursos educativos e da influência do ambiente social a cada um deles. Colocar todos os alunos em um mesmo molde é o maior dos erros pedagógicos. A premissa fundamental da pedagogia exige inexoravelmente a individualização, ou seja, a determinação consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno em particular. (VIGOTSKI, 2001, p.285).

b) Registro de aprendizagem: os educandos ao final de cada dia (Fundamental I) ou de uma sequência de atividades (Fundamental II e Médio) registram o que aprenderam tanto no campo dos conhecimentos curriculares quanto em outros campos de saberes cognitivos e relacionais. Os educandos podem se expressar por meio de desenhos, poemas, diários, histórias, relatos ou outra forma de expressão que considerarem mais adequada.

Todos esses registros funcionam como documentação pedagógica para os educadores e familiares acompanharem o desenvolvimento de elaboração conceitual e também síntese de cada educando, sendo também uma forma de autoavaliação contínua. O registro também incentiva o educador a planejar de acordo com os interesses e desenvolvimento de aprendizagem dos educandos.

c) Projeto de turma: cada turma desenvolve um projeto coletivo que proporcione a aproximação dos educandos de conceitos científicos, pesquisas e coletas de dados. A escolha do tema é feita através de consenso ou votação, após o levantamento e apresentação dos temas de interesse dos educandos. O tema deve se voltar para potencializar a comunidade, proporcionando relações de colaboração entre escola e a mesma, atendendo demandas sociais, políticas, afetivas, econômicas ou ecológicas da comunidade.

d) Mutirão: bimestralmente a comunidade é convidada a cuidar das demandas físicas da escola, num dia de trocas de aprendizados, colaboração, que ampliam o sentimento de pertencimento.

e) Aprender fazendo: também bimestralmente há um dia especial de trocas de saberes e fazeres, em que a comunidade proporciona oficinas práticas com saberes que pertencem ao cotidiano. A escola toda se reúne, quebrando os muros que separam, na própria escola, a infância da juventude na escola – todos aprendendo juntos e compartilhando suas habilidades.

f) Eletivas: os educandos escolhem entre áreas artísticas de seu interesse (artes visuais, dança, teatro, música, audiovisual) e, durante um semestre, se desenvolvem dentro da área. Trata-se de uma oportunidade para aprenderem a fazer escolhas e se responsabilizarem pelas mesmas, desenvolver interesses e ter contato com diferentes práticas artísticas.

As formações de educadores são chamadas de círculos pedagógicos e são organizadas a partir de pautas propostas pelos próprios e por grupos de estudos dos princípios pedagógicos da escola, que bimestralmente compartilham com os demais colegas os estudos realizados.

A escola é gerida por um conselho gestor, dividido nas seguintes áreas: administrativa, financeira, pedagógica, alimentação, infraestrutura, vínculos familiares, representantes dos familiares e dos educadores.

O diálogo é considerado ferramenta primordial para o encaminhamento de soluções em todas as instâncias da escola. Para tanto, desenvolvemos estudos e práticas de Comunicação Não Violenta, Círculos Restaurativos e Educação das Emoções.

Apesar desses princípios e dispositivos, o processo vivenciado rumo ao movimento de transformação desse ambiente escolar mostrou-se, principalmente em suas práticas, imensamente complexo. Isso porque os educadores se deram conta de que nem sempre o estudo de teorias, ou mesmo as tentativas de aplicar dispositivos, já reconhecidos em outros espaços, seriam os ferramentais que efetiva e autenticamente resolveriam as problemáticas do cotidiano educativo. Muitas contradições se apresentavam no dia a dia de nossas práticas. Nem sempre o desejo de transformar, apesar da disposição nesse sentido, encontra os educadores genuinamente preparados para uma atuação efetiva e o caminho se apresenta com muitas contradições.

Considerações finais

É possível perceber o processo de superação das dificuldades e de criação de formas de relação transformadoras na rotina do Educandário. Trata-se de um processo longo, que envolve inúmeras superações na maneira como cada educador atua, valorizando o aprender junto no lugar do ensinar para.

A implantação da tutoria levou os educadores a reverem seu lugar de atuação, tornando-se organizadores do espaço educativo, colaborando para que todos aprendam com todos, de maneira que todos são educandos-educadores. O educador-tutor passou a aprender a ter um olhar mais atencioso para cada educando, para cada história, valorizando as singularidades. Duas práticas se tornaram comuns na escola a partir deste dispositivo: o estar em roda, no lugar de carteiras enfileiradas, olhando uns nos olhos dos outros para refletir, discutir e chegar a propostas de encaminhamento, tendo visto que aí acontecem inúmeros aprendizados, tanto no aspecto cognitivo quanto no socioemocional, considerando a experiência de cada um como muito valiosa; outra prática é a de trocar histórias de vida; educadores e educandos relatam suas próprias histórias, compartilham sentimentos e aprendem, assim, a respeitar e reconhecer a diversidade.

Os registros de aprendizagem, no início, foram de difícil implementação, pelos desafios de se contemplar, além dos conhecimentos curriculares, os saberes relacionais e os saberes comunitários, e também a superação do lugar da prova, utilizada tantas vezes como única ferramenta possível de avaliação.

Ao final de cada dia, vê-se pela escola rodas de educandos e educadores avaliando seus dias, seus aprendizados, suas dificuldades e superações. Este processo de auto-observação diário e também de escuta das avaliações dos colegas colabora para que os educandos se descubram como seres inconclusos, e, como coloca Freire (2005, p.31), ao ganharem consciência sobre o “pouco que sabem de si [...] indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas”. Este dispositivo gerou também muitas reflexões sobre avaliação, construindo caminhos para ações que levam a uma avaliação contínua e processual, que considere as individualidades.

Reconhecer os saberes comunitários é um dos objetivos do projeto educativo do Educandário Humberto de Campos. Os agricultores, pedreiros, serralheiros, cuidadores de animais, cozinheiras, tantas profissões dos familiares dos educandos, muitos deles não tiveram acesso à escola, mas são conhecedores de saberes práticos de extrema importância. Os projetos de turma são desenvolvidos no sentido de aproximar conceitos científicos dos saberes práticos, valorizando os educadores comunitários, destacando a curiosidade e a pesquisa como formas primordiais de aprendizado. Foram desenvolvidos projetos com temas como doma de cavalos sem violência, proteção aos animais, doces com frutas do cerrado, saberes comunitários, agricultura, resíduos e reciclagem, dentre outros.

Com o desenvolvimento dos projetos, educandos e educadores passaram a ocupar outros espaços: casas, museus, cachoeira, praças, cozinhas, e a compreenderem e valorizarem os saberes comunitários e de suas famílias.

O mutirão tem contribuído muito para a aproximação da comunidade em relação à escola, reconhecendo o espaço escolar como um local que demanda o cuidado de todos. Aos poucos o Educandário deixa de ser um local somente das crianças e jovens matriculados e passa a ser um local da comunidade, local de convivência, de trocas de saberes e de responsabilização coletiva. Esse dispositivo representa um pequeno passo na busca da concepção de uma comunidade educadora, em que a educação é responsabilidade de todos.

Um dispositivo de grande destaque em relação às possibilidades de transformação pedagógica é o aprender fazendo, visto que possibilita uma ampla valorização dos saberes e o exercício da autonomia, pois os educandos escolhem o que desejam aprender e também podem compartilhar seus aprendizados oferecendo vivências aos colegas. Todas as idades ficam juntas e não há distinção entre séries, idades e saberes, todos são reconhecidos. Vivências de crochet, panificação, pintura, produção de mapas, contação de histórias, audiovisual, plantio, foguetes de garrafa pet, entre tantas outras.

As matérias eletivas são uma prática pedagógica das escolas estaduais de tempo integral de Goiás e também de outros estados brasileiros. No EHC, o trabalho das eletivas está focado nas áreas artísticas, sendo que os educandos, ao escolherem a área de seu interesse, aprendem a desenvolver atividades com estudantes de outras idades, e se apropriam de maneira mais aprofundada de uma linguagem artística tanto na apreciação de obras artísticas quanto em sua produção.

Educação é processo. Transformar a escola não se dá de um dia para o outro, e, para estruturar caminhos, é preciso criatividade, perseverança e a inquestionável certeza de que existem outras formas de nos organizarmos socialmente, mais solidárias, pacíficas, sustentáveis, igualitárias e que respeitem cada sujeito humano em sua integralidade.

A escola que sonhamos e buscamos construir dia após dia é um espaço potencializador das habilidades, em que as relações estão no centro e as soluções são construídas coletivamente, de maneira que cada um possa se perceber transformador da realidade. A escola será, assim, um nodo de uma rede de aprendizagem, um espaço em que se privilegie o diálogo e a relação com a vida, compreendendo que “[...] só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo” (VIGOTSKI, 2001, p.300).

Referências

- ACOSTA, A. **O Bem Viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Elefante, 2015.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, A. M. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BARRERA, T. G. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- COSTA, N. Educação e Empatia: caminhos para a transformação social. In: **A importância da empatia na educação**. São Paulo: Ashoka, 2016. Disponível em https://escolastransformadoras.com.br/wp.../PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- GOIÁS. Secretaria de Educação – SEDUC. **Currículo em debate: matrizes curriculares**. Caderno 5. Goiânia: Seduc, 2009. Disponível em: www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.
- GONÇALVES, A. **Educação Musical na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski: a unidade educação-música**. Brasília: Universidade de Brasília. Tese de Doutorado, 2017.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LOVATO, A. S.; FRANZIM, R. (Org). **O ser e o agir transformador**. São Paulo: Instituto Alana - Ashoka Brasil, 2017.
- LOVATO, A.; FRANZIM, R.; YIRULA, C. (Org). **Protagonismo — a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Instituto Alana: Ashoka Brasil, 2017c.
- MILLER, R. **Educational Alternatives: a map of territory**. En Paths of Learning #20, 2004. Disponível em <http://www.pathsoflearning.net/articles_Educational_Alternatives.php>. Acesso em: 5 out. 2014.

MELLO, R. R. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EdUFS-Car, 2014.

MOLINA, M.; CALDART, R.. **Por uma educação do campo.** São Paulo: Vozes, 2004.

PACHECO, J. **Aprender em comunidade.** São Paulo: Editora SM, 2014.

PEDERIVA, P. L.; BARROS, D.; PEQUENO, S. (orgs). **Educar na Perspectiva Histórico-Cultural: diálogos vigotskianos.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SINGER, H. **Educação integral e territórios educativos.** II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções de Felicidade. São Paulo, setembro de 2013. Disponível em: http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Helena_Singer_-_Educacao_Integral_e_Territorios_Educativos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

SINGER, H. et. al. **Destino Educação: escolas inovadoras.** São Paulo: Futura, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: ARTMED, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.



Brincando pela Educação integral: aulas inspiradoras de práticas corporais

Coletivo de Práticas Corporais e Natureza – Ipeartes/Seduc-GO³³

RESUMO

Neste trabalho objetivamos expor práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da educação integral nas aulas de educação física, com foco na cooperação, interdisciplinaridade, ludicidade, valores humanos e o jogo como meio de possibilitar o protagonismo discente. Nas aulas trabalhadas foi possível observar que o conteúdo escolar desenvolvido pela educação física pode ir muito além do aprendizado de gestos motores e técnicos. Momentos de planejamento coletivo com qualidade, somados à intenção pedagógica e mediação desenvolvida pelo(a) educador(a), podem possibilitar o protagonismo e interação dos/as estudantes com suas emoções e com conteúdos interdisciplinares permeados de significados históricos, sociais e culturais, conduzindo-nos aos/nos caminhos da educação integral.

Palavras-chave: Cooperação. Educação Integral. Educação Física. Práticas Corporais. Valores Humanos.

³³ O Coletivo de Práticas Corporais e Natureza do Ipeartes/Seduc-GO é constituído pela educadora Rejane Lacerda – graduada em Educação Física e especialista em educação para diversidade e cidadania, e pelos educadores Fábio R. Diniz – licenciado em Educação Física; Felipe Szervinsks – professor especialista em Karatê-Do Tradicional; Rafael Vanigle – licenciado em Educação Física; e Victor Silva – licenciado em Educação Física.

Introdução

Sonhar com uma educação de qualidade para todas e todos. Uma educação para autonomia, para cooperação, para o respeito, solidariedade e comunhão com a natureza. Uma educação que reinvente relações sociais e ambientais menos excludentes e mais engajadas nas discussões e experimentações de economias sustentáveis e menos consumistas. Uma educação que questione incansavelmente a dominação, a violência e a competição.

Uma educação de qualidade para todos e todas ao longo da vida é o objetivo que provocou o sonho para a criação do Ipeartes, vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc-GO) e ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte, também da Seduc-GO.

O Ipeartes tem como proposta projetos de uma educação transformadora e propõe como perspectiva pedagógica a educação integral voltada ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, socioemocionais e comunicacionais em fusão com tecnologias sustentáveis.

Em estruturação desde 2017, o projeto tem em seu desenho organizacional coletivos e tempos pedagógicos. E, em sua organização pedagógica e de aprendizagem, a educação formal e não formal, a arte/educação, a educação socioemocional, as tecnologias sustentáveis, os tempos de ser e as frentes de ação. Essa proposta de estrutura expõe sua tentativa em criar uma dinâmica própria, que cultive um ambiente propício ao desenvolvimento de uma educação que transforma desde a organização da gestão, à pedagógica e de aprendizagem.

Os/as educadores/as do Ipeartes estão organizados/as em coletivos. São seis os coletivos: arte/educação, educação socioemocional, educação socioambiental, mídiab, humanas e linguagens e práticas corporais e natureza.

Tempos pedagógicos é como organizamos nossa carga horária de planejamento, pesquisa/estudos coletivos e individuais e nossa ação direta com a comunidade. Temos a harmonização, encontro semanal com participação de todo o coletivo educador/a do projeto; círculo de coletivos, momentos semanais em que os coletivos se encontram para refletir, pesquisar e estudar sobre metodologias e pedagogias inovadoras; formação pedagógica do Coletivo Educador, momentos de estudos coletivos sobre as inspirações pedagógicas que “suleiam” o Ipeartes; formação socioemocional dos coletivos, trabalho de educação socioemocional com os/as educadores/as

nos encontros dos coletivos; formação de educação socioambiental dos coletivos, com formação continuada em educação socioambiental, que tem o objetivo de compartilhar conteúdos e ferramentas que auxiliem o Coletivo Educador a desenvolver práticas pedagógicas que tenham na educação socioambiental um eixo de práticas transversais de ensino-aprendizagem no Instituto e nas ações junto à comunidade; círculos de planejamento pedagógico das frentes de ação; planejamento individual e a presença pedagógica, que é o momento de realização das vivências educativas, aulas, oficinas e cursos, buscando a interação e cocriação com os sujeitos das comunidades em que o Ipeartes atua.

Entendemos como importante expor, mesmo que superficialmente, nosso desenho organizacional, pois acreditamos que é a partir dele que iremos cocriar com a comunidade metodologias que possam desenvolver uma educação transformadora.

O Coletivo de Práticas Corporais e Natureza é formado por quatro professores/as de educação física e um professor de karatê. Tem como objetivo proporcionar práticas corporais que promovam a educação integral (física, cognitiva, emocional e espiritual), o lúdico, a cooperação e a empatia nas relações intra/interpessoais. Sonhamos juntos/as com uma educação transformadora, integral, pública, de qualidade e gratuita.

1 Educação integral

Quando falamos em integral, o que pensamos? Quais possíveis respostas surgem em nossas mentes? Integral pode ser algo que não foi diminuído, algo que é inteiro, completo, que tem todos seus componentes originais. E é partindo dessa reflexão que abordaremos o conceito de educação integral, que, como supracitado, é uma forma de entender a educação levando em conta os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e espirituais dos sujeitos.

Gadotti (2009) aborda esse conceito compreendendo os sujeitos em suas múltiplas dimensões, que se desenvolvem ao longo da vida, e que a educação não tem um lugar ou tempo para acontecer, ela simplesmente acontece. Não é possível dividir um tempo em que estamos aprendendo de um tempo em que não estamos aprendendo; a educação acontece integralmente

com a vida, ou seja, aqui e agora. Carvalho (2006), complementa esse pensamento, afirmando que a educação ganhou sentido multissetorial e que a escola já não é o único espaço onde acontece aprendizagem.

Gonçalves (2006) aprofunda o pensamento defendendo que o/a sujeito/a, além de satisfazer suas necessidades básicas, ele/ela é também um ser desejante, tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

A educação integral se faz no agora, na união das “disciplinas”, nos entrelaces de conteúdos, na quebra das barreiras tanto dos/as educandos/as quanto nos muros dos/as educadores/as. E para que isso seja possível

[...] a Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.6).

2 Práticas corporais

Partilhamos da ideia de que práticas corporais são “expressões individuais ou coletivas do movimento corporal, advindo do conhecimento e da experiência em torno do jogo, da dança, do esporte, da luta, da ginástica, construídas de modo sistemático (na escola) ou não sistemático (tempo livre/lazer)” (BRASIL, 2015, s.p.).

Muito além do simples movimento corporal, as práticas corporais possuem elementos da cultura, da identidade de um povo e de sua localidade. Isso faz com que o sujeito tenha a sua própria leitura de mundo traduzida nos jogos, danças, esportes, lutas etc.

O Brasil, por exemplo, é um país de proporções geográficas continentais, o que resulta em uma diversidade cultural rica, que deve ser enfatizada

e respeitada. Populações específicas, como a ribeirinha, da floresta, do cerrado, quilombola, indígena, do campo e da cidade, trazem em suas práticas corporais elementos culturais presentes no território, que possibilitam promover práticas corporais significativas por meio da valorização da cultura local.

A noção ocidental de corpo é fruto de uma construção social e cultural, fortemente influenciada pela perspectiva individualista da sociedade moderna. Alguns grupos indígenas ainda preservam a ideia de corpo como uma extensão da natureza, compartilhando da mesma estrutura. Essa compreensão fundamenta-se numa cosmovisão muito marcada pela solidariedade, segundo a qual o homem está misturado ao cosmos, à natureza e à comunidade. As danças cultivadas pelas comunidades remanescentes de quilombos e pelos ciganos representam práticas corporais que devem ser reconhecidas e valorizadas como manifestações culturais. (BRASIL, 2015, s. p.).

Nesse sentido, se as intencionalidades das práticas corporais trazem consigo mais elementos do que o simples movimento, ser fisicamente ativo não significa muito se não conseguirmos trazer com elas contextos históricos sociais, se não refletirmos sobre padrões sociais e quais valores e condutas estão sendo internalizados e reverberados no âmbito social.

Assim, o Coletivo de Práticas Corporais e Natureza traz, em suas ações atividades expressivas-corporais-tematizadas, o objetivo de romper com os pressupostos de uma educação que só deposita conteúdo, e reforça nossa visão de que a reflexão sobre uma ação pedagógica é de suma importância para o coletivo, tendo em vista que permite respeitar e enfatizar a realidade concreta do/a educando/a, além de problematizar seu mundo por meio do diálogo e de vivências corporais mais humanas e mais íntegras. O que se pretende com o diálogo é, portanto, a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la” (FREIRE, 1983, p.52).

3 O projeto circuito de jogos educativos e cooperativos

O projeto Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos tem como proposta fomentar a construção de espaços em que jogos lúdicos, cooperativos e educativos sejam realizados como meio para aprendizagem, além de que possam favorecer e contribuir ao respeito às diversidades, promover práticas corporais saudáveis, contribuir no letramento e na diminuição da evasão escolar, ressignificar a ideia de competição e exclusão, possibilitar o desenvolvimento do ser em sua integralidade, educar para os valores humanos e para a paz. Trazer o indivíduo para o centro, valorizar e incentivar o conhecimento da cultura local e de sua individualidade, enfatizando o quanto cada ser é único e especial.

3.1 Inspirações motivadoras

O Ipeartes tem desde o seu primeiro desenho a proposta de ser uma educação transformadora — a educação que proporíamos na nossa prática. Foi anunciado no Instituto em determinado momento que teríamos todos/as, educadores/as, que trabalhar com duas situações escolares que se apresentavam como alarmantes: o letramento e a evasão escolar.

Com esse desafio, a junção de alguns aspectos levou à proposta do projeto Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos, que é apenas uma das ações do Coletivo de Práticas Corporais e Natureza. Foi, contudo, com o projeto, que conseguimos enxergar o potencial de criação, criatividade, cooperação e realização que temos juntos/as para materializar uma educação que transforma.

Os aspectos que nos levaram à proposta foram: contribuir como educadores/as no letramento e na diminuição da evasão escolar; realizar uma educação que transforma (e daí envolvente e com significado); fortalecer e valorizar a educação física, que pode, com seus conteúdos e interseccionada com as demais áreas de conhecimento, como é a vida, promover a educação integral. Neste contexto, um aspecto alimentou o outro.

3.2 Competição x cooperação

Outra inquietação que surgiu no Coletivo de Práticas Corporais ao refletir sobre nossa prática e possíveis atuações na comunidade é a ênfase que a educação física dá para a competição. A mediação que alguns/algumas de seus/suas educadores/as realiza, alimenta e sustenta esse paradigma e a própria compreensão que o senso comum tem sobre o papel da educação física dentro e fora da escola.

Sentimos, a partir disso, que, para iniciar um processo de construção de uma educação que transforma, tínhamos que questionar e transformar conteúdos, atividades e práticas pedagógicas que reforçam o paradigma da competição em detrimento ao enfraquecimento da cooperação.

Terry Orlick (1978), ao refletir sobre a aptidão humana para cooperar, apresenta um contexto cultural em que a competição é geralmente considerada “natural”, “hereditária”, “um instinto primitivo”, “essencial para a sobrevivência humana”, e que as pessoas que apoiam essas afirmações frequentemente se referem à sobrevivência do mais apto e, assim, mais competitivo. Seria então a competição realmente natural? Seria ela a garantir nossas chances de sobrevivência? Melhorar nossa qualidade de vida?

Atualmente, no contexto global, há uma grande preocupação em diversos setores da sociedade com as relações sociais, políticas, econômicas, ecológicas e educacionais, que refletem diretamente no futuro da humanidade e do nosso planeta. Até hoje, em muitas relações não aconteceram situações de igualdade, de respeito ao próximo, de solidariedade e de cooperação entre os seres humanos. O que de fato ocorreu e prevaleceu nessas relações foram a dominação, a exploração e a competição, o agir em detrimento do outro.

Assim se mantivermos a ideia da competição como paradigma ético, dificilmente esses problemas serão resolvidos. Se não pensarmos em uma proposta sustentável, uma educação significativa através da cooperação, da educação integral, correremos o risco de conduzir o planeta e a dignidade humana próximas à barbárie e até a nossa própria extinção (CORREIA, 2006). Segundo Brotto (1999, p.41)

Competir ou cooperar são possibilidades de Agir e de Ser no Mundo. Enquanto possibilidades, dependem da vontade, do discernimento e da responsabilidade pessoal e coletiva, para se concretizarem na realidade. Somos educados e/ou condicionados para cooperar ou competir. Cabe assumirmos a responsabilidade por nossas escolhas, mesmo que a escolha seja, não escolher ou deixar-se escolher por outros.

O ato de cooperarmos uns com os/as outros/as nos traz uma atmosfera mais leve, cria laços entre as pessoas e poderá nos deixar um legado de benevolência, ao contrário do que a competição tem deixado na sociedade atual. A competição, quando vem carregada de sua essência, vencer a qualquer custo, burlando as regras e desrespeitando as pessoas, apenas contribui para que a sociedade se torne cada vez mais violenta, sem respeito ao outro e à dignidade.

3.3 Valores humanos

O projeto Circuito de Jogos tem no seu título e proposta um valor humano, que é a cooperação. Valores humanos

[...] consistem no conjunto de qualidades que nos distinguem como seres humanos independente de credo, raça, condição social ou religião. Inerentes aos seres humanos, as qualidades verdade, retidão, paz, amor e não violência constituem o conceito que é chamado de excelência humana. (MESQUITA, 2003, p.21).

Durante a aplicação do projeto fomos sensibilizados/as por seu potencial em desenvolver valores humanos e pela importância desse conteúdo na mediação da prática pedagógica do/da educador/a. Conteúdos escolares (conceituais e procedimentais) ou não, esvaziados da percepção e intenção pedagógica para os conteúdos atitudinais, com foco nos valores humanos, enfraquecem o avançar para a realização de uma educação transformadora.

De que adianta saberes técnicos se não são direcionados para efetivação do bem-estar social, físico, mental, emocional, espiritual e ecológico de todos e todas? Acreditamos serem os valores humanos a darem qualidade ao uso desses saberes técnicos humanos e, quem sabe, responsáveis por garantir a qualidade de vida para o planeta ao encontrar sua excelência humana.

3.4 O jogo e o jogo cooperativo

Estudar a competição e a cooperação nos levou à necessidade de entender o jogo. Afinal o que é o jogo?

Entenderemos por jogo um espectro de atividades interdependentes que envolve a brincadeira, a ginástica, a dança, as lutas e o esporte. Estreitando assim a relação do jogo com o próprio modo de vida, sendo que: eu jogo do jeito que vivo e vivo do jeito que jogo (BROTTO, 1999). Partindo dessa ideia, o jogo ocupa um lugar de simbolismo da vida, possibilitando ao ser que joga uma relação e conexão consigo e com o grupo.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (HUIZINGA, 1996, p.33).

Elkonin (1998) defende que o jogo, como representação humana, surge do trabalho. Mais que isso: toda atividade lúdica provém de uma situação séria dos adultos, conseqüentemente não existe jogo descolado da realidade. A base do jogo é social, “devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições da vida da criança em sociedade”. (ELKONIN, 1998, p.36). Correia (2006) acrescenta que os jogos são muito mais do que representações culturais, históricas ou sociais. Eles expressam concepções de mundo, de ser humano e de valores que estiveram em voga em um determinado momento. Sendo assim, é possível relacionar conteúdos diversos, de diferentes disciplinas, com os jogos lúdicos e educativos, tornando-os ferramentas pedagógicas importantes no processo de ensino aprendizagem.

Tendo o jogo como meio de ensino, é inevitável refletir, não apenas sobre o caráter educacional do jogo, se o jogo é ou não é educacional, mas sim, tomarmos consciência de que uma vez que o jogo educa, uma pergunta deve sempre nos inquietar: O Jogo educa para quê? Qual a visão de mundo e humanidade e que valores estão por trás dos jogos que jogamos e, especialmente, daqueles que propomos para crianças, jovens e adultos jogar?! Que Habilidades Humanas estão sendo sensibilizadas e potencializadas através dos jogos? Temos oferecido alternativas para jogar com autonomia e cooperação? (BROTTO, 1999, p.25).

O jogo, juntamente com a ludicidade, forma uma importante ferramenta no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes. Durante o jogo, toma-se decisões, resolve-se conflitos, enfrenta-se desafios, descobre-se novas alternativas, cria-se novas possibilidades de invenções. Para isso, necessitam do meio físico e social, onde poderão construir seu pensamento e adquirir novos conhecimentos de forma lúdica, onde há o prazer e a aprendizagem. Tornam-se assim mais capazes de lidar com as dificuldades: como o medo, a dor, a perda, os conceitos de bem e mal, que são reflexos do meio em que vivemos (RODRIGUES, 2013).

Brotto (2002, p.47) complementa que os jogos cooperativos não são uma manifestação cultural recente e tampouco uma invenção moderna. A essência dos jogos cooperativos “começou a milhares de anos, quando membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida”. Orlick (1989, p.124), entende que “eles representam o início de jogos com mais oportunidades, sem violações físicas ou psicológicas”.

Durante muito tempo, sustentamos a crença da competitividade como condição única para evoluirmos. Maturana (2002, p. 13) contradiz o mito da competição sadia. Segundo o autor, “a competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro”.

Valorizando análises que demonstram que a competição não é saudável, e da ludicidade e do jogo como ferramenta, buscamos incorporar os jogos cooperativos às atividades cotidianas dos/as estudantes para que despertem suas capacidades de leitura, de raciocínio lógico, de cooperação e, além disso, o sentido e gosto pelo conhecimento e pertencimento local, através do contexto histórico da região, bem como relacionar os conteúdos das demais disciplinas nas atividades práticas. Um exemplo disso é reinventar um pega-pega, em que, para se salvar, os/as participantes terão que se agachar e dizer um sentimento que gostam. Na próxima página temos uma tabela na qual Orlick (1978 apud BROTTTO, 1999, p.78) nos mostra algumas características dos jogos competitivos e cooperativos.

JOGOS COMPETITIVOS	JOGOS COOPERATIVOS
São divertidos apenas para alguns.	São divertidos para todos.
A maioria tem um sentimento de derrota.	Todos têm um sentimento de vitória.
Alguns são excluídos por falta de algumas habilidades.	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
Aprende-se a ser desconfiado, egoísta ou a sentir-se melindrado com os outros.	Todos participam e ninguém é rejeitado ou excluído.
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores.	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade e a compartilhar o sucesso.
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa "ruim" acontece aos outros.	Desenvolvem a autoconfiança porque todos são bem aceitos.
Há pouca tolerância à derrota. Desenvolvem, em alguns jogadores, um sentimento de desistência ante as dificuldades.	A habilidade de perseverar diante de dificuldades é fortalecida.
Poucos se tornam bem-sucedidos.	Para cada um o jogo é um caminho de coevolução.

4 Campo de atuação

O Coletivo de Práticas Corporais e Natureza atua dentro e fora das escolas do município de Alto Paraíso de Goiás com o projeto Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos, com aulas de educação física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na recreação esportiva, e no Dojo Watanabe, com aulas de karatê-dô tradicional.

O projeto Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos é realizado quinzenalmente no Centro de Convivência da Criança e do Adolescente CCCA, que atende uma faixa etária de 7 a 17 anos, na Escola Municipal Ana Aguiar, também quinzenalmente, com o Jardim I e 5º ano do ensino fundamental. O circuito, todavia, já foi aplicado para o Pré-Enem, curso preparatório para o Enem oferecido pelo próprio Ipeartes para pessoas da comunidade em geral.

O Pré-Enem tem por objetivo auxiliar estudantes que vão realizar o Enem e querem ingressar em uma faculdade, por meio de um ensino transformador, que permite o aprendizado de forma significativa. Nesse sentido, o curso oferece acompanhamento pedagógico e socioemocional para auxiliar os

(as) estudantes em suas escolhas e caminhos a seguir, a fim de alcançar os objetivos de seus projetos de vida.

O circuito atuou nesse curso como meio de explorar os eixos temáticos da educação física que mais incidem no Enem, interseccionado-os com outras disciplinas. As aulas do Pré-Enem no período de aplicação do circuito aconteciam em espaço cedido pela Secretaria Municipal de Educação, na Escola Municipal Zeca de Faria, das 18h30 às 22 horas. A escola não possui uma área externa iluminada, o que proporcionou o desafio de criarmos um espaço lúdico, estimulante e interativo dentro de salas de aulas.

No Centro de Convivência da Criança e do Adolescente/CCCA, que é um local de aprendizagem vinculado ao CRAS, onde crianças e adolescentes, de 7 a 17 anos, inscritos no Cadastro Único, podem participar de atividades educativas que visam a contribuir para o desenvolvimento psicossocial do ser enquanto indivíduo e grupo social.

O Centro tem suas ações baseadas nos eixos orientadores do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e tem seu funcionamento de segunda a quinta, nos períodos matutino e vespertino, atendendo as crianças e adolescentes no contraturno escolar. Nesse ambiente de aprendizagem, o circuito contribuiu com: encontros quinzenais que tratavam de questões sugeridas pelos/as educadores/as do CCCA, bem como com o ambiente lúdico e cooperativo proposto pelas ações do circuito em si.

Na Escola Municipal Ana Aguiar, o projeto teve parceria com a professora de educação física da escola, Simone, e o apoio da gestão. As aulas aconteceram na quadra coberta do setor, que fica próxima à escola. Tivemos a oportunidade de inicialmente aplicar o projeto em todas as turmas, do Jardim ao 5º ano e, posteriormente, focar no desenvolvimento da proposta com as turmas do Jardim I (4 a 5 anos) e quinto ano (10 a 11 anos).

Houve a oportunidade de algumas sequências serem planejadas junto à professora (o que melhora bastante a escolha de direcionamento das atividades), principalmente em razão da relação e convívio dela com as crianças. Importante para trabalharmos aspectos importantes e específicos para cada turma.

As ações com o karatê-do e recreação esportiva são frentes de ações que estruturaram suas bases metodológicas a partir das discussões surgidas com a criação do Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos. No Dojo Watanabe, são realizadas aulas de karatê-do tradicional, com uma turma com faixa

etária de 5 a 9 anos e outra de 10 a 21 anos, que teve como foco a educação como conhecimento do seu corpo, de seus limites, tanto físico, como mental e espiritual, através da disciplina e da paciência. A filosofia Budo, do karatê-do, e a educação integral andam juntas nesse aprendizado para uma educação inovadora, na qual, através da compreensão de si mesmos, somos capazes de compreender o mundo.

A recreação esportiva é um espaço para trabalharmos os esportes coletivos, em que a competição tem seu destaque. Trouxemos, contudo, aspectos lúdicos e cooperativos que são característicos do Circuito de Jogos Educativos e Cooperativos para essa ramificação do nosso coletivo, pois acreditamos que, mesmo nesses ambientes, podemos trabalhar a cooperação e a ludicidade como ferramentas de aprendizagem.

E além de todos esses campos de atuação, temos também participações em eventos no campo da saúde e datas comemorativas do município, como Dia das Crianças, o Dia do Brincar, etc.

5 Sequências didáticas inspiradoras: Educadores/as ins-pirados/as

Em um cotidiano em que grande parte de nossas vidas é destinada à atividade laboral, para podermos ter qualidade de vida nosso trabalho deve estar alinhado aos nossos anseios, como uma extensão de nossas vontades, e não ser visto como uma obrigação na qual não conseguimos trazer para a prática as mudanças que queremos no ambiente.

Tivemos a qualidade de ter vários/as educadores/as envolvidos/as em momentos fundamentais do desenvolvimento do trabalho na parte de planejamento, execução e avaliação. Percebemos o quão isso é fundante para uma educação que transforma. Juntamente com o Coletivo de Práticas Corporais e Natureza tivemos a participação dos/as educadores/as do CCCA, do Ana Guiar e de outros educadores/as do Ipeartes/Seduc na construção de ambientes de aprendizagens lúdicos e significativos.

Os/as educadores/as muitas vezes ficam sobrecarregados em seu ambiente de trabalho, em que, maioritariamente, se têm turmas com muitos educandos/as, indo além do recomendável. Acreditamos, assim, em um trabalho coletivo de entrelace das disciplinas, no qual a cooperação entre nós traga, aos educandos/as e, por consequência, à comunidade, mais qualidades e virtudes. Seguem, assim, exemplos de jogos que ilustram nosso trabalho e nossos desejos.

EMPATIA NOS PONTOS CARDEAIS

Público: ensino fundamental I, 5º Ano.

Ambiente de aplicação: quadra poliesportiva coberta.

Arredores da quadra.

Tempo de encontro: 2 horas.

Intenção pedagógica/Objetivo do encontro

Essa aula surge da necessidade de aprofundar alguns conceitos de valores humanos trabalhados em aulas anteriores, e, para essa aula, a empatia foi o tema gerador do encontro. As atividades foram pensadas de forma que proporcionassem conversas em pequenos grupos sobre o entendimento que cada um/a possuía sobre a empatia e depois esse entendimento seria levado para o grande grupo. Outro aspecto motivador desse encontro foi fomentar a unidade e a cooperação, devido a atividade em si já estimular essas competências. Embora o foco de conteúdo do encontro seja o atitudinal, as atividades planejadas abordam conteúdos de vários componentes curriculares.

Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares	Competências Gerais da BNCC	Valores Humanos
Linguagens Ciências Humanas Ciências Naturais	Língua Portuguesa Educação Física Arte Geografia Ciências	Pensamento científico, crítico e criativo Comunicação Empatia e Cooperação	Empatia Cooperação Não violência

Recursos

Giz; bússola (rosa dos ventos desenhada na quadra); vendas de TNT; bilhetes com os pontos; calhas de bambu (material elaborado pelo coletivo); bola de gude; bola de basquete; quadros de remissão de tchoukball; bolas de handebol; a palavra empatia escrita em cartolina.

DESCRIÇÃO DA AULA

1º Momento

Jogo do Silêncio: “Todos/as em roda, com uma caneca d’água, que será passada de mão em mão, e a única regra é fazer silêncio. Se o silêncio for quebrado, a caneca volta para o início. 5’.

Ritmo: Ubuntu (verso) - Eu sou porque você é, eu sou porque você é, eu sou porque nós somos. 5’.

Todos/as numa roda, será mostrado como são os movimentos desse ritmo. 1. Estalo (mão direita); 2. estalo (mão esquerda); 3. bate no peito (mão direita); 4. bate no peito (mão esquerda); 5. bate palma com quem está do lado. Em ritmo lento enquanto fica assim:

Eu sou porque você é
1 2 3 4 5
Eu sou porque você é
1 2 3 4 5
Eu sou porque nós somos
1 2 3 4 5

No final de cada verso batemos palma com a pessoa de um lado. Se começo pela esquerda, depois vou bater palma com a pessoa da direita.

2º Momento

O que eu quero pro meu amigo: todos e todas os/as participantes terão seus nomes escritos em um pedaço de papel. Depois disso, cada um tira um papelzinho (amigo secreto), que terá um nome escrito. Cada participante terá um tempo para pensar e escrever uma ação que a outra pessoa deverá realizar, porém, na hora de falar o que o/a outro/a fará, quem irá realizar a ação é a própria pessoa. 25’.

Conhecendo os pontos cardeais, a rosa dos ventos e a bússola. 10’.

Com imagens, explicar os pontos cardeais e a rosa dos ventos. O movimento do Sol. Mostrar a bússola e como fazer sua leitura.

3º Momento

A Empatia nos pontos cardeais: a turma será organizada em 5 grupos, cada grupo receberá uma tarjeta no ponto 0, que dará a indicação do caminho que será percorrido até o ponto 5, ou seja, cada grupo percorrerá um caminho, porém todos passarão pelos mesmos pontos, sendo apenas em ordem diferente. Os pontos serão referentes aos pontos cardeais norte, sul, leste, oeste e noroeste. Todos serão referenciados pela rosa dos ventos, desenhada no centro da quadra. Seguem abaixo os percursos descritos nas tarjetas. 20’.

Locais dos pontos:

Ponto 0 - Rosa dos Ventos no centro da quadra.

Ponto 1 - Sul

Ponto 2 - Norte

Ponto 3 - Oeste

Ponto 4 - Leste

Ponto 5 - Noroeste

1. Se/colocar /no lugar /dos /outros.

Ponto 0 –

Oi, eu faço parte de uma família que é muito linda. Vá ao ponto 1, que está ao SUL e encontre a próxima dica.

Ponto 1 - SE

Também quero ajudar. Há um grande desafio aqui, apenas um ou uma irá nos guiar e temos que andar em fila. Sigam na direção NORTE, lá encontrarão uma nova pista.

Ponto 2 - COLOCAR

Sou muito importante, estou na direção OESTE, venham ao meu encontro. Nesse desafio, temos que ir todos de mãos dadas;

Ponto 3 - NO LUGAR

Gosto de sentir o cheiro das flores, e vocês? Estou esperando na direção LESTE.

Ponto 4 - DOS

Gosto de sombra, fui descansar em uma bela sombra na direção NOROESTE. Neste desafio, somente uma pessoa irá sem vendas nos olhos.

Ponto 5 - OUTROS.

2. Escutar/os /outros /para /entendê-los.

Ponto 0 –

Vamos iniciar nossa aventura e encontrar aquilo que pode nos unir. Vá ao ponto 4, a LESTE, que está lá a próxima palavra. Boa sorte!

Ponto 4 – ESCUTAR

Ótimo, já temos a primeira palavra. O que mais vem por aí!? Agora, encontre a próxima ao SUL, no ponto 1. Há um grande desafio aqui, terão que ir todos/as juntos/as de mão dadas.

Ponto 1 - OS

Para onde isso vai nos levar!? No ponto 2, ao NORTE está nossa próxima palavra/dica. Partiu!!

Ponto 2 - OUTROS

Agora vá a OESTE, no ponto 3, e encontre mais uma dica. Venham me buscar e a próxima palavra encontrar.

Ponto 3 - PARA

Estamos na reta final da busca do que nos une. E no ponto 5, a NOROESTE, na

sombra de uma árvore encontraremos a última palavra e uma grande tarefa para fazermos juntos. Outro desafio aqui: apenas um/uma irá sem venda nos olhos. O restante irá com os olhos vendados, o tecido está ao lado.

Ponto 5 - ENTENDÊ-LOS

3. Sentir/o /que/os outros/sentem.

Ponto 0 -

Sinto que estou perdido no meio da selva. Lembro-me de estar na direção OESTE. Venham todos de mãos dadas me dar uma ajuda.

Ponto 3 - SENTIR

Queria estar voando igual a um pássaro. Sigam na direção LESTE e estarei esperando por vocês lá.

Ponto 4 - O

Nosso cerrado é bem vasto e existem muitas espécies nele. Vamos observar nosso espaço. Sigam na direção SUL, para a nova dica.

Ponto 1 - QUE

Estou com fome, já é hora do lanche? Ainda não, estou esperando quietinho na direção NORTE.

Ponto 2 - OS OUTROS

Estou na grande sombra me refrescando na árvore amiga, que está na direção NOROESTE. Neste percurso, apenas um/uma de nós irá sem venda nos olhos.

Ponto 5 - SENTEM

4. Despertar/a vontade/de ajudar/o/outro

Ponto 0 -

Todo dia chego feliz por poder encontrar novamente quem eu chamo de amigo(a), e o primeiro lugar que passo é o nascer do sol. Vamos para o LESTE.

Ponto 4 - DESPERTAR

Precisamos nos unir para seguirmos em frente. Vamos de mãos dadas para o pôr do sol. Iremos para o OESTE.

Ponto 3 - A VONTADE

Fico feliz que chegamos até aqui. Agora todos juntos, em fila indiana, vamos para o SUL.

Ponto 1 - DE

Vamos desvendar nossa rosa dos ventos, avante para o NORTE.

Ponto 2 - AJUDAR O

Estamos chegando ao fim de nossa jornada. Somente um terá a visão e os outros cobrirão os olhos com vendas. Vamos para o NOROESTE.

Ponto 5 - OUTRO

5. Amar e/se interessar/pelo/bem-estar/do outro

Ponto 0 -

Sou importante para entender nossa missão. Vá para o SUL;

Ponto 2 - AMAR E

Quando nos interessamos por algo, nos dedicamos. Estou no OESTE. Há um grande desafio aqui. Apenas um ou uma irá sem venda nos olhos.

Ponto 3 - SE INTERESSAR

Que bom que vocês estão aqui. Nossos outros amigos e amigas estão no LESTE;

Ponto 4 - PELO

Sou feliz, pois acredito na amizade. Estou no SUL;

Ponto 1 - BEM-ESTAR

ai ai, hora de se preparar para uma grande missão, estou no NOROESTE. Vão todos/as com os pés amarrados, o tecido está do lado.

Ponto 5 - DO OUTRO.

Encontrando a empatia - 5'

Partindo do ponto NOROESTE, cada participante pegará uma calha de bambu (material didático do coletivo). Nela transportarão uma bolinha de gude. Essa, por sua vez, representando a empatia, será deslocada em um caminho pré-estabelecido até o centro da quadra. Lá encontrarão uma caixa com a palavra EMPATIA dentro. Montarão e discutirão sobre as frases montadas (no percurso) e o que entenderam sobre a empatia.

AVALIAÇÃO

A união das várias “disciplinas” se mostrou como algo que tem potencial transformador, pois as/os educandas/os tiveram primeiro que compreender o senso de direção para encontrar as palavras das frases e depois ter noção de concordância para montá-las. Acima de tudo, todos tiveram que conseguir dialogar para superar os desafios propostos durante as atividades e para conseguirem concluí-las.

NO LABIRINTO DO BRINCAR ME (RE-)CONHEÇO

Público: ensino médio.

Ambiente de aplicação: pátio e salas dentro da escola.

Tempo de encontro: 2h30.

Intenção pedagógica/Objetivo do encontro

Como muitos de nós reproduzimos costumes, gestos, jogos e esportes que, na maioria das vezes, nem sabemos as origens ou intenções da criação dos mesmos, essa aula surgiu dessa inquietação de vivenciar as diversas culturas que influenciaram nossa forma de fazer, brincar e lidar com as coisas (cultura corporal), e também da necessidade das/os educadoras/es do Pré-Enem (curso preparatório para o ENEM) em levar aulas estimulantes e alinhadas aos conteúdos trabalhados em sala.

Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares	Competências Gerais da BNCC	Valores Humanos
Linguagens Ciências Humanas	Educação Física História Geografia Arte Sociologia	Repertório Cultural Conhecimento Argumentação	Cooperação Autoconhecimento Discernimento

Recursos

25 colchonetes; 16 bambolês; 6 trampolins; 3 peças do plinto piramidal; 1 kit psicomotricidade; 2 peças tatame; 40 mini cones; 1 elástico; elementos da cultura indígena, (jenipapo; urucum, maracá, cocá); elementos da cultura africana (instrumentos musicais, tecidos, painéis com pinturas de elementos afrodescentes, esculturas); elementos da cultura européia (traves de golzinho, bola de futsal, vitrola, discos de vinil, música clássica); palavras geradoras, motivadoras; palavras valores; Imagens; letras pintadas em papelão; 3 caixas de som bluetooth.

DESCRIÇÃO DA AULA

1º Momento

Jogo do Silêncio: Todos/as em roda, com uma caneca d'água, que será passada de mão em mão, a única regra é fazer silêncio. Se o silêncio for quebrado, a caneca volta para o início - 2'.

Ritmo: Voltas ao Mundo - (dois valores em objetos diferentes) - 5'.

Em círculo, cantar o verso:

Fui dar as voltas no mundo, nas voltas que o mundo dá

Fui dar as voltas no mundo, nas voltas que o mundo dá

Cada um é cada um, no desejo e no sonhar

Cada um é cada um, no andar, falar, pensar

Cada um é cada um, no andar, falar, pensar.

2º Momento

História introdutória - 5'.

Primeiros seres humanos com comportamento moderno: surgimento há cerca de 50 mil anos na terra; origem: continente africano/genética; Brasil; cultura; cultura corporal. (Cada educador/a pode trazer uma história introdutória a partir do que deseja refletir, problematizar.)

Labirinto Cultural - Os/as educadores/as desenharam um labirinto no chão, de forma que este dê passagens para três ambientes diferentes (um de cada vez). Um será o ambiente da corporeidade africana, o outro, a indígena, e o outro ambiente terá elementos da corporeidade europeia. Em duplas, os/as participantes irão atravessar o labirinto, de forma que em cada travessia a saída será para um dos ambientes abaixo descritos.

Cada dupla terá uma venda e, em cada travessia, um da dupla será vendado. Após ambos/as terem vivenciado guiar e serem guiados, esses farão a travessia sem a venda, ou seja, em uma travessia, um da dupla é vendado/a, depois o/a outro/a, e, na última travessia, ambos/as irão sem venda. 15'.

Vivência de uma atividade-parte da cultura corporal africana

— Simama Kaa, amarelinha africana Obwisana, Zama Zama. 25’.

Vivência de uma atividade-parte da cultura corporal indígena — Gavião e a galinha, Corre corre macuxi (semelhante ao corre cutia) . 25’.

Vivência de uma atividade-parte da cultura corporal “europeia”— golzinho, pique-esconde com música clássica e algumas palavras geradoras de reflexão: eurocentrismo, etnocentrismo, gênero, consumismo, diversidade. 25’.

3º Momento

Roda de conversa e ideias - 30’.

AVALIAÇÃO

O ponto de atenção desta aula foi a constatação de que propostas pedagógicas com o envolvimento de educadores/as de diversas áreas enriquecem as experiências escolares e, conseqüentemente, as aprendizagens. As devolutivas por parte dos/as educandos/as foram muito positivas, pois vários/as deles/as trouxeram reflexões sobre a construção da sua própria identidade através das atividades vivenciadas.

Considerações finais

A educação física apresenta ao longo de sua história e construção diversas formas de como um corpo deve ser e agir no mundo. Afinal, como educar um corpo?

Neste trabalho trazemos experiências e possibilidades de práticas corporais que envolvem mais que simples movimentos mecânicos, trazendo significados, histórias e a percepção de quem eu sou, ser consciente de si e do outro, e, nesse processo, a possibilidade de sermos mais íntegros, mais humanos.

Após uma caminhada de descobertas, desconstruções e desafios superados, tentamos nessas aulas, supracitadas, compilar algumas das práticas da educação física escolar que elencamos detentoras de um grande potencial inovador e transformador. As aulas vão desde proporcionar um ambiente seguro, no qual a educação aconteça sem intervenções, a um ambiente complexo e cheio de caminhos e possibilidades, em que a educação acontece por meio das escolhas e questionamentos.

Há muito o que conquistar e avançar para efetivação de uma educação integral. Percebemos, contudo, importantes aspectos alcançados nessa caminhada: a organização e esforço do Instituto em garantir a formação continuada dos/as educadores/as e tempos de qualidade para estudo, pesquisa e planejamento; a ludicidade como elemento motivador do desejo em aprender, tanto para o/a educando/a quanto para o/a educador/a; a intenção pedagógica e mediação docente; e a cooperação.

Mais do que inserir a cooperação nas atividades e jogos escolhidos, compreendemos e percebemos a cooperação acontecer no coletivo, e como esse valor foi fundamental para momentos de qualidade e no proporcionar um ambiente de confiança e segurança diante dos desafios e dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem. Podemos juntos/as ampliar nossos horizontes pedagógicos, acreditar e exercer uma mediação consciente, presente, flexível, dialogal e integral.

Nesse ambiente cooperativo, a ludicidade trouxe o colorir e a compreensão do quão importante é esse aspecto, não só no desenvolvimento da aula, encontro, vivência, mas no diagnosticar, planejar e executar. O lúdico ressaltou o sentimento da escolha, do prazer, da liberdade, da comum-união. O lúdico não só provocou um maior interesse dos/as estudantes pelas atividades, mas dos/as educadores/as em elaborar essas atividades.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação: rede de saberes mais educação - pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. 1ª edição. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 08 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Programa saúde na escola. **Caderno temático de práticas corporais, atividade física e lazer**. Brasília-DF: 2015, [n.p].
- CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação Integral na política social. In: **Cadernos CEnPEC**, nº2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/166/195>. Acesso em: 05 ago. 2019.
- CORREIA, M. M. Jogos cooperativos perspectiva, possibilidades e desafios na educação física escolar. In: **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 27, nº 2, jan. Campinas: 2006, p. 149-164. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/99/107>. Acesso em: 08 ago. 2019.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, A. L. S. Dicionário Paulo Freire. **Rev. Lusófona de Educação**, nº24. Lisboa, 2013.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovação em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019
- GONÇALVES, A. S. Reflexão sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos CEnPEC**, nº2. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/136/168>. Acesso em: 09/08/2019.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MESQUITA, M. F. N. **Valores Humanos na Educação: uma nova prática na sala de aula**. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.
- RODRIGUES, L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2013, 98p. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019



Educação Integral e EJA Moinho: reflexões e contribuições acadêmicas sobre a experiência docente

Christiane Ayumi Kuwae³⁴

RESUMO

O Povoado do Moinho é uma comunidade rural quilombola na cidade de Alto Paraíso de Goiás. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Moinho é uma frente de trabalho do Ipeartes, fruto de um processo de escuta dos moradores do povoado sobre quais atividades eles gostariam de ter acesso. Apresento neste texto algumas reflexões sobre minha prática como educadora no período em que atuei na comunidade, 2018. Em busca de desenvolver uma educação integral centrada no sujeito, a primeira parte enfoca a sinergia entre a matriz de arte/educação da Seduc-GO e a educação integral, e da pesquisa-ação como caminho possível de cocriar ações educativas com a comunidade. Na segunda parte do texto há uma contextualização do Povoado do Moinho, a partir das suas relações dentro do município de Alto Paraíso de Goiás, com a Chapada dos Veadeiros, e a singularidade do nordeste goiano. Estes aspectos de contexto social e histórico foram fundamentais para aprender mais com a experiência da sala de aula e situar as observações sobre comportamentos e sutilezas que revelam representações sociais dos estudantes sobre seu o processo de escolarização. A importância deste movimento de aproximação e distanciamento e da análise de sutilezas do cotidiano foram se evidenciando à medida que contribuíram para compreender as relações sociais dentro e fora da sala de aula, dentro e fora do povoado e a importância da educação para os nossos moradores-estudantes.

Palavras-chave: EJA. Educação Integral. Pesquisa-Ação.

³⁴ Possui graduação em Nutrição pela Universidade Federal de Goiás (2007), é mestre pelo Programa de Pós-Graduação Alimentação, Nutrição e Saúde da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2012) e doutora pelo mesmo programa de pós-graduação, com período de doutorado-sanduíche na Universidade de Lisboa-Portugal (2017). Desenvolve pesquisas na área de alimentação e cultura a partir de abordagem sócioantropológica.

Introdução

Situado no nordeste goiano, o Povoado do Moinho é uma comunidade rural quilombola na cidade de Alto Paraíso de Goiás. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Moinho é uma frente de trabalho do Ipeartes, fruto de um processo de escuta dos moradores do povoado sobre quais atividades eles gostariam de ter acesso. Neste texto reuni um conjunto de reflexões sobre minha prática como educadora no período em que atuei na EJA no Povoado do Moinho, em 2018. Atualmente, não componho a equipe de educadores, mas a frente segue, com os seus desafios atuais, novos educadores, entraves diferentes da época em que atuei e com alguns mesmos que ainda não foram solucionados.

Para qualquer educador, atuar na Educação de Jovens e Adultos é, por si só, um desafio — no caso de uma EJA numa comunidade rural e quilombola situada numa área de proteção ambiental, os desafios ganham mais alguns contornos, que a tornam específica e complexa. Finalizar os estudos da educação formal é mais que um desejo; é um sonho dos moradores do Povoado do Moinho. Posto isso, o desafio-convite para atuar nesta frente de trabalho girava em torno de uma questão: como desenvolver um processo educativo que faça sentido para esses sujeitos, que valorize o seu conhecimento e atenda a realização do sonho deles de concluir os estudos formais?

Para os fins a que se propõe essa escrita, este capítulo está dividido em duas partes: a primeira busca mostrar como compreendemos a articulação entre educação integral, a matriz da arte/educação do Estado de Goiás e a pesquisa-ação dentro do Ipeartes, e, na segunda parte, apresentaremos uma contextualização de quem são os nossos estudantes do Povoado do Moinho, a partir das suas relações dentro do município de Alto Paraíso de Goiás, com a Chapada dos Veadeiros, e a singularidade do nordeste goiano. Estes aspectos de contexto social e histórico foram fundamentais para situar minhas observações como educadora-pesquisadora sobre comportamentos e sutilezas do convívio com os moradores-estudantes desta comunidade na sala de aula, e direcionaram as práticas educativas desenvolvidas. Todos estes aspectos fazem parte do diagnóstico, como proposto na Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2009) da Frente do Moinho.

1 Relação entre educação integral, matriz da arte/educação e a pesquisa-ação

1.1 Educação integral

Ao analisarmos o texto de referência nacional do Ministério da Educação (BRASIL, 2009) que busca embasar a discussão brasileira em torno da educação integral, podemos perceber que o termo educação integral busca ser uma expressão de uma concepção humanística da educação, e que implica compreender e significar o processo educativo como caminho para a ampliação do desenvolvimento humano.

A proposta de educação integral nas políticas públicas enfoca três eixos em busca desta integralidade: tempo escolar de qualidade, a pluralidade dos espaços/agentes educativos (comunidade educadora) e o fato de que o conhecimento é multirreferenciado (BRASIL, 2009).

O tempo escolar de qualidade, por vezes considerado apenas como aumento do número de horas-aula dadas (realmente são tantas e novas nuances para serem trabalhadas que seria impossível desenvolvê-las no tempo regular), é chamado de tempo integral. O tempo integral pode ser uma alternativa de educação integral, mas não se resume a isso. O aumento do tempo escolar parte da premissa de que a educação integral é uma oportunidade para construir novas experiências educativas a partir da oferta de atividades inovadoras em um tempo escolar alargado. Significa um maior tempo na escola — que não deve ser direcionado a uma maior oferta de conteúdo com o mesmo formato e dinâmica da sala de aula tradicional, o que levaria a uma hiperescolarização —, a fim de ampliar a oportunidade de desenvolver outras sensibilidades, habilidades e percepção do mundo a partir de novas experiências organizadas com este propósito (BRASIL, 2009).

O segundo eixo propõe o reconhecimento de que a educação se dá em diversos espaços, que experiências fora da sala de aula também podem ter um caráter educativo, e, ainda, de que há outros agentes educadores para além do professor. Nesta direção, há o reconhecimento de que a comunidade

intraescolar, os professores, obviamente, e também gestores, funcionários da limpeza, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e de manutenção também são educadores. A educação integral, não sendo focada unicamente no conteúdo cognitivo, mas, sim, na formação de sujeitos, considera que todas as interações sociais são potencialmente educativas. E esta pluralização descentraliza do professor a tarefa educativa ao expandi-la para a vida social.

Desta maneira, a escola se ramifica na ‘comunidade educadora’ e atravessa os muros da escola. Tanto as pessoas como os espaços são locais e relações potencialmente educativos. A diferença entre ser ou não está na clareza dos educadores sobre a função pedagógica deste encontro com os educandos. Deste modo, a política propõe essa integração com outros agentes educadores e espaços, desde que eles estejam alinhados com o projeto político e pedagógico da escola, para que sejam considerados como atividades de educação integral (BRASIL, 2009).

O terceiro eixo pode ser subdividido em dois aspectos: um que refere-se ao reconhecimento da inter- e trans- disciplinaridade, ou seja, que um assunto/objeto/prática pode ser conhecido/analísado a partir de diversas perspectivas disciplinas e saberes, e o outro é que, para ser integral, a educação precisa integrar outras habilidades aos seus objetivos pedagógicos, para além dos tradicionais (escrever corretamente, desenvolver o raciocínio lógico matemático e etc), como os relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito à diferença, à valorização de outras culturas, a reconhecer os sentimentos e como lidar na coletividade (BRASIL, 2009).

Partindo desses esclarecimentos, no Ipeartes compreendemos que, na educação integral, o adjetivo “integral” diz respeito às múltiplas dimensões do indivíduo: social, histórica, intelectual, física, emocional, familiar, cultural, espiritual, entre outras. Nessa perspectiva, numa educação integral a integralidade diz respeito tanto à necessidade de enxergar o sujeito em sua inteireza como também de considerar no processo educativo o que ocorre no entorno daquele que é educado. Deste modo, a educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade, por isso é também uma formação essencialmente (inter-, trans-)disciplinar e (inter-, trans-) cultural (KUWAE et al., 2019).

1.2 Matriz de Arte/Educação: o sujeito no centro

A matriz da arte/educação da Seduc-GO orienta não somente os educadores de arte, mas todo o instituto. Seus princípios teórico-metodológicos e o desenho da matriz orientam o foco das atividades do Ipeartes. Esta matriz é representada graficamente com uma série de círculos concêntricos. A forma circular busca simbolizar que a proposição é dinâmica e permeável, movendo-se de acordo com a necessidade do processo educativo. Sinaliza também que o conhecimento e os sujeitos circulam e que o processo educativo pode iniciar-se por diversos pontos e ângulos.

O contorno “borrado” dos círculos enfatiza a proposta de flexibilidade e movimento, buscando tornar a matriz sensível e porosa a questões que podem transpassá-la ou serem agregadas às práticas pedagógicas, pois pode ser uma estrutura que é continuamente renovada e repensada de acordo com a necessidade. Sendo assim, a representação gráfica é como uma obra de arte, ou seja, um símbolo do que a matriz busca alcançar (GOIÁS, 2009).

Além deste aspecto de flexibilidade e adaptação da estrutura a *práxis*, a matriz propõe como princípio de sua ordenação a centralidade nos sujeitos. Percebe, portanto, que é por meio das experiências cognitivo-afetivas relacionais entre estudantes, professores e a disciplina escolar que os indivíduos se capacitam a conhecer e interagir com a diversidade de saberes, construindo, então, suas identidades e enriquecendo suas subjetividades (GOIÁS, 2009).

Na matriz, em torno do sujeito há um círculo maior, onde está escrito cultura. A cultura situa os sujeitos no tempo e no espaço. Compreender culturas e as manifestações culturais pressupõe conhecer seus processos históricos e artísticos. E este olhar relativizado entre o que eu reconheço como minha cultura e a dos outros abre possibilidades de apropriação, produção ou construção de conhecimentos e práticas dialógicas (GOIÁS, 2009).

No entorno deste círculo, há outro maior, com mais três palavras: compreensão crítica, contextualização e produção. Ou seja, a partir do sujeito, imerso em uma cultura, o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve a começar deste tripé. A compreensão crítica busca desenvolver e ampliar a compreensão de mundo e sobre os sujeitos por meio das representações. A contextualização situa essas representações nos diferentes espaços culturais e tempos históricos, envolvendo, situando seus aspectos sociais, políticos, filosóficos, ambientais, econômicos, entre outros. Já a produção é o processo

de elaboração e experimentação, que abarca os aspectos de expressar o que foi sensibilizado a partir da proposição do estudo, do aprender como fazer e de como representar as ideias (GOIÁS, 2009).

Outro aspecto que a Matriz Curricular de Arte/Educação propõe é o da escola como espaço de pesquisa. Assim, as ações delineadas por ela só são possíveis de serem implementadas mediante uma postura de constante investigação/reflexão do educador sobre o processo que ele desenvolve com os educandos. A matriz pressupõe que o conhecimento não é estanque ou limitado ao que está posto, e, portanto, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (educadores e educandos) assumam uma postura investigativa e criativa sobre a educação (GOIÁS, 2009).

1.3 Pesquisa-Ação: meio para construir uma educação integral

A educação integral e a matriz de arte/educação do Estado de Goiás são dois pilares do Ipeartes. Educar para a integralidade só pode acontecer se esta educação for sensível a conhecer quem é o sujeito com quem trabalhamos e o que está em ‘jogo’ no processo educacional. É isso que propõe a matriz de arte/educação. Para isso, abrimos uma questão: como ter um olhar mais sensível para compreender com quem estamos desenvolvendo o processo educativo?

Em busca de desenvolver uma educação integral a partir da matriz da arte/educação, a pesquisa-ação foi um método encontrado como um guia em busca de construir e cocriar, com a comunidade (estudantes das escolas, dos cursos), processos educativos sensíveis aos seus desejos, sonhos e problemáticas. O coletivo educador compreendeu que a metodologia da pesquisa-ação é um caminho para observar e analisar as relações sociais inscritas no território e entre os sujeitos, ou seja, compreender o que está presente no jogo social, o contexto histórico e cultural em que estão inseridas nossas frentes de trabalho (KUWAE et al., 2019).

A pesquisa-ação foi uma metodologia científica trazida para um debate coletivo por uma educadora que já desenvolveu pesquisa com ela e que se desdobrou em estudo coletivo e produção de um artigo. Este artigo partiu de uma metáfora sobre a funcionalidade desta metodologia para o instituto durante uma Harmonização (reunião semanal do coletivo educador) e foi apresentado no Encontro de Licenciaturas e Educação Básica, na Universidade Federal de Goiás, em 2019.

No Ipeartes, entre as diversas definições possíveis, partimos das propostas de Thiollent (2009) e compreendemos que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que interfere intencionalmente na realidade social, por meio de atividades educativas. Esta ação é concebida e realizada de forma dialógica entre os pesquisadores (neste caso, educadores) e a comunidade com quem acontece a ação (nesta análise, moradores do povoado e estudantes da EJA Moinho).

De acordo com a proposta de Thiollent (2009), a pesquisa-ação pode ser dividida em etapas. As principais etapas desta metodologia, adaptadas ao contexto do Ipeartes, são:

- Inserção dos educadores (pesquisadores) na comunidade e levantamento das prioridades, sonhos ou necessidades que emergem da situação coletiva — o que denominamos de diagnóstico;
- Identificação e definição da temática geradora da ação educativa;
- À medida que as ações são realizadas e registradas, são feitas análises das atividades realizadas — por meio das sequências didáticas, registros pedagógicos e relatórios de frentes;
- Debate entre os colegas, discussão crítico-reflexiva e encaminhamento de futuras ações;
- Diálogo permanente com a comunidade para alinhar as demandas e adaptações necessárias ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Segundo Tripp (2005), a definição do que seja pesquisa-ação difere bastante ao longo do tempo e dos autores, mas essencialmente propõe uma sistematização das análises da prática e da reflexividade em busca de aprimoramento das ações propostas. A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. Para o autor, no campo da educação a pesquisa-ação é considerada estratégica para o desenvolvimento de professores-pesquisadores, tendo visto que a postura analítica de pesquisador sobre a sua própria *práxis* pode contribuir para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem proposto (TRIPP, 2005).

Segundo Franco (2005), a pesquisa-ação tem uma natureza eminentemente pedagógica. Segundo a autora, ela é um caminho que traz o aspecto científico para a prática educativa e permite analisar processos de mudança social nos quais o pesquisador está nela envolvido, adotando uma dupla postura: de observador crítico e de participante ativo.

Esta postura reflexiva e metódica que a pesquisa propõe mostra-se fecunda para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, principalmente partindo de posicionamento reflexivo e analítico sobre o trabalho que desenvolvemos e, ainda, por levar em consideração as relações sociais construídas neste território como uma forma de exercitar uma escuta ativa, compreensiva de quem são os sujeitos com quem vamos desenvolver as atividades educativas, e respeitosa com os seus saberes e subjetividades (KUWAE et al., 2019).

A escuta ativa da comunidade e a reflexividade dos educadores sobre suas práticas pedagógicas são essencialmente uma elaboração dialética, com a finalidade de que o conteúdo programático da ação educativa não seja definido apenas pelo educador, mas que parta de uma necessidade concreta do grupo com quem pretendemos trabalhar. Nesta direção, a pesquisa-ação é um meio para construir um diálogo e fazer uma educação com eles e não para eles (FREIRE, 2007).

Ao propormos uma educação que seja inovadora, esta aproximação com a *práxis* da ciência nos auxilia a compreender a experiência, sermos mais sensíveis a nuances e dar concretude às observações cotidianas a partir de categorias, teorias e autores que nos ajudam a ajustar as nossas lentes (GEERTZ, 1989).

Tripp (2005, p.462) aponta que a pesquisa-ação não é “uma estratégia totalmente nova para fazer algo inteiramente diferente, mas como mais um recurso para turbinar, acelerar nosso modo habitual de aprender com a experiência”. O autor enfatiza que todos aprendemos com a experiência, mas que a pesquisa-ação é um modo de fazê-lo melhor. Inspirada por proposições em artigo de 2005 do autor, reformulei e contextualizei para o que buscamos desenvolver no Ipeartes:

- Todos educadores planejam as suas práticas educativas, mas podem fazê-las melhor se compreenderem mais a situação, como o contexto de vida dos estudantes, num diagnóstico da frente de trabalho, por exemplo;
- Todos educadores agem, mas podem experimentar mais, confiando

menos nos hábitos estabelecidos e afetando-se mais com os acontecimentos no dia a dia da sala de aula. E essa criatividade pode ser aguçada se o educador tem a oportunidade de ser também estudante, como nas formações continuadas;

- Todos educadores observam o que acontece na interação com os estudantes, mas podem obter mais dados, e de melhor qualidade, se fizerem isso de maneira sistemática, como num registro pedagógico;
- Todos os educadores refletem sobre o que aconteceu na sua aula, mas também podem ser mais analíticos, questionarem as suas percepções e a relativizarem com as de outras pessoas, como nas discussões com os colegas nas reuniões de frentes;
- Todos educadores aprendem com a experiência, mas podem também registrar o que aprenderam, e a fim de esclarecê-lo, colocá-lo em perspectiva com o conhecimento acadêmico, disseminá-lo entre os colegas e acrescentá-lo ao conhecimento científico sobre a docência, como na escrita de artigos.

Deste modo, compreendemos que a pesquisa-ação é um caminho para buscar um olhar mais sensível, a fim de compreender com quem estamos desenvolvendo o processo educativo e de concretizar as proposições da educação integral e da matriz da arte/educação em Goiás.

Apesar de ser uma proposição fecunda, compreendemos que a pesquisa-ação é um caminho do meio entre o fazer científico e a prática. Ainda que nos inspire no passo a passo de uma pesquisa científica, a rigorosidade dela é limitada pelas condicionantes próprias da prática pedagógica.

Isso posto, embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. (TRIPP, 2005, p.447).

Justamente por este aspecto, de ser um caminho entre a pesquisa e a *práxis*, a pesquisa-ação mostrou-se fértil para embasar um percurso metodológico em que podemos analisar em que medida estamos sendo mais sensíveis ao contexto da comunidade, se praticamos a escuta ativa no replanejamento das nossas atividades educativas, e, deste modo, se nossas práticas são inovadoras à medida que buscam ser integrais e centradas no sujeito, como propõe o Ipeartes.

A fase de diagnóstico na pesquisa-ação busca conhecer e situar a comunidade com a qual iremos desenvolver a pesquisa/ação educativa. Para isso, fizemos diversas visitas ao Povoado do Moinho, a fim de começarmos a nos familiarizar com a dinâmica social da comunidade e a estabelecer vínculos com os moradores.

Diversas pesquisas já foram realizadas com os moradores e outras iniciativas de melhoria para a comunidade já foram propostas e não cumpridas, o que gerou entre eles muita desconfiança em apostar em qualquer proposta que chegue por lá. Precisamos, portanto, conhecer a comunidade antes de propor nossas atividades educativas, e o diagnóstico foi sendo realizado e aprofundado de acordo com a convivência com as pessoas.

Além da convivência, outra forma de conhecer a comunidade é investigar quais são as condições sociais de existência dela. Qual é sua história, onde está geograficamente situada a comunidade, quais são os conflitos de interesse neste território? Como estes aspectos influenciam o processo educativo? Estes são alguns aspectos apresentados a seguir.

Ao lado disso, como forma de situar algumas percepções sobre a minha prática e das relações sociais no ambiente escolar, as análises que apresento são também fruto de reflexão e leitura de pesquisas desenvolvidas neste território. Este diálogo com o conhecimento acadêmico teve o intuito de que ele me ajudasse a ajustar “meus óculos” para a experiência, ou seja, de funcionar como um instrumento que fosse útil para compreender melhor com quem estava desenvolvendo uma atividade educativa, e de como ela poderia ser sensível, respeitosa e potente para eles.

2 Diagnóstico do Macro para o Micro: nordeste goiano — Chapada dos Veadeiros — Alto Paraíso de Goiás

Os primeiros registros escritos sobre o nordeste goiano, feitos pelos bandeirantes, datam do fim do século XVI. Mas a colonização deste território só se iniciou a partir do século XVIII, com a exploração das minas do Tocantins, na época das bandeiras do Anhanguera II. Em 1740, foi fundado o Arraial de Cavalcante, importante polo minerador e núcleo colonizador de toda a Chapada. Houve violentos conflitos com os povos originários, dos quais se tem relato da existência de tribos dos Crixás, que foram extintas, e dos Canoeiros, que atualmente são um pequeno núcleo familiar e estão na terra indígena Avá-Canoeiro, entre os municípios de Colinas do Sul e Minaçu (SANTOS, 2013).

Em 1750 foi colonizada a região que atualmente é o município de Alto Paraíso de Goiás, na época chamada de Veadeiros. A colonização introduziu na região a criação de gado bovino, o garimpo do ouro e a cultura do trigo. Em 1780, Cavalcante tinha quatro moinhos de trigo, sendo que o primeiro deles foi construído a 12 quilômetros morro abaixo de Veadeiros, local onde hoje é o Povoado do Moinho (SANTOS, 2013).

Em 1862, Cavalcante chegou a exportar trigo, com uma produção que alcançou 20 toneladas. A produção de trigo foi uma atividade econômica expressiva até o fim da escravidão, mas, com a libertação dos trabalhadores negros escravizados, a atividade deixou de ser lucrativa e foi abandonada. Atualmente, não há nenhum vestígio do antigo Moinho, que dá nome ao povoado, e a variedade de trigo cultivada na região quase foi extinta e é conhecida como trigo veadeiros (EMBRAPA, 2014).

No início do século XX, o vilarejo de Veadeiros ocupava uma posição estratégica entre as estradas de Formosa e o que era o norte de Goiás, atual Estado de Tocantins. A partir da criação da primeira escola e algumas benfeitorias, a vila passou a ser distrito de Cavalcante, em 1938, e em 1953 foi emancipada. Esta municipalização ocorreu em função da reordenação administrativa do território de Goiás, em razão da criação do Distrito Federal (SANTOS, 2013).

Neste mesmo período, houve uma imigração significativa para a região, impulsionada pela atividade de mineração de cristais, para um local a 30

quilômetros de Veadeiros. Os cristais eram extraídos para a exportação e uso na indústria bélica, no contexto da Segunda Guerra Mundial. A lucratividade, contudo, caiu, pela substituição do cristal natural pelo artificial desenvolvido pela indústria, e a mineração foi abandonada. Algumas famílias permaneceram no vilarejo, que atualmente é o Distrito de São Jorge. A extinção do garimpo, que hoje é ilegal, foi acompanhada da criação do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV), em 1961 (SANTOS, 2013).

Em 1963 a cidade altera seu nome. De acordo com os registros históricos, Veadeiros está localizada em terras altas, possui uma altitude média de 1.300 metros e a maior propriedade desta região na época era a “Fazenda Paraíso”. De acordo com Geraldina Lombardi, “dizia-se [de Veadeiros] que ficava no alto do Paraíso” (LOMBARDI, 2009, p.9, apud SANTOS, 2013, p.191), e daí o nome escolhido: Alto Paraíso de Goiás.

O Povoado do Moinho localiza-se em área rural de Alto Paraíso de Goiás e a cidade faz parte da microrregião da Chapada dos Veadeiros. Esta região é composta pelos municípios de Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Buritinópolis, Campos Belos, Cavalcante, Colinas do Sul, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambaí, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, Posse, São Domingos, São João d’Aliança, Simolândia, Sítio d’Abadia e Teresina de Goiás.

O nordeste goiano, composto pelas microrregiões da Chapada dos Veadeiros e do Vale do Paranã, por muitos anos foi conhecido somente como ‘corredor da miséria’, devido aos baixos níveis de desenvolvimento social e econômico da região, entre eles as altas taxas de analfabetismo e evasão escolar (CARVALHO, 2004).

O menor desenvolvimento social e econômico da região está ligado com a história do Estado de Goiás. A diferença do desenvolvimento econômico do norte e sul do Estado foi acentuada com a criação da ferrovia no triângulo mineiro, em 1890, que favoreceu a escoação de mercadorias pelo sul de Goiás. Em 1920, a ferrovia abrangia somente 176 quilômetros dentro do estado de Goiás e apenas os municípios de Catalão, Ipameri e Corumbáiba eram cortados pelos trilhos da Goiás Railway. Nesta época, a parte norte do estado teve pouca influência desta dinâmica, e como a logística de escoamento de produção e as características do território, com seu solo ácido e rochoso, eram empecilhos para o desenvolvimento da pecuária e da agricultura, esta região do Estado não

se integrou às mudanças sociais e econômicas do sul do estado (CAMPOS; BRITO DE SÁ; CARVALHO, 2019). A economia do nordeste de Goiás girava em torno da produção de milho, arroz, feijão e da criação de gado, ambas atividades com pouca expressividade dentro do cenário estadual (CARVALHO, 2004).

O pouco interesse econômico na região contribuiu para que os investimentos se concentrassem no centro do Estado, onde está a capital e o Distrito Federal, e, no sul, onde o agronegócio e a indústria possuíam uma logística favorável pela proximidade com o sudeste do país.

Nos dias de hoje, segundo os dados mais recentes da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás referentes a 2006 e publicados em 2009 (GOIÁS, 2009a), o nordeste goiano está em último lugar no Índice de Desenvolvimento Econômico (IDE) e em 7º lugar no Índice de Desenvolvimento Social (IDS). As duas classificações variam de 1 a 10, sendo o 1º lugar com os maiores índices e o 10º com os menores. O IDE é construído a partir das análises de infraestrutura dos municípios, da qualificação da mão de obra formal e da renda municipal *per capita*. Já o IDS compara o desempenho dos setores da saúde, da educação, da oferta de serviços básicos e da renda da mão de obra formal, respectivamente. (GOIÁS, 2009a). Em outro índice, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM), que considera as dimensões de longevidade, educação e renda, os municípios do nordeste goiano possuem o menor IDHM em relação aos municípios das demais regiões, tendo os menores valores em todas as dimensões (GOIÁS, 2014).

Todas estas características que tornam as terras deste território inadequadas para o desenvolvimento extensivo da agropecuária e a distância dos polos de escoamento da produção industrial são, no entanto, justamente as características que atualmente as qualificam para o ecoturismo e como área de preservação ambiental. Este isolamento do território ao longo destes anos proporcionou que o cerrado se mantivesse com menor intervenção. Hoje esta é única área do mundo que abriga a última porção de cerrado nativo.

O cerrado é um dos *hotspots* mundiais da biodiversidade. Este termo estrangeiro denomina as áreas no planeta reconhecidamente ricas em biodiversidade, mas que estão ameaçadas de extinção. É considerada como *hotspot* toda área com pelo menos 1.500 espécies endêmicas (ou seja, que só existem naquela região) e que já perdeu mais de $\frac{3}{4}$ de sua vegetação original (MYERS et al., 2000).

[...] no Cerrado existem cerca de 6 mil árvores, 837 espécies de aves (4º lugar no mundo em importância), 150 espécies de anfíbios (8º lugar em importância), 195 espécies de mamíferos, sendo 18 endêmicos; no que concerne a invertebrados estima-se que o Cerrado abranja 14.425 espécies [...], 120 espécies de répteis, 738 das 3 mil espécies de peixes já descritas na América do Sul e 10 mil espécies de plantas (7º lugar de importância mundial). Calcula-se que mais de 40% das espécies lenhosas e 50% das abelhas sejam endêmicas. De gramíneas registram-se mais de cinco centenas de espécies, sendo a grande parte endêmica da região. (ALMEIDA, 2004, p.43).

Esta área de cerrado do nordeste goiano é uma das seis reservas da biosfera brasileira. Criada pela Unesco em 1972, as reservas da biosfera têm por finalidade definir áreas de interesse mundial para a pesquisa, conservação do patrimônio natural e cultural e promoção do desenvolvimento sustentável. Outro exemplo do reconhecimento da riqueza que é o cerrado está nas medicinas que os povos tradicionais desenvolveram para tratar suas enfermidades a partir do uso de cascas, frutos e sementes de árvores do cerrado. Esse reconhecimento tem se popularizado, como podemos perceber com a fama da Dona Flor, moradora do Povoado do Moinho, e com as inúmeras dissertações e teses realizadas sobre ela e seus saberes³⁵ (ATTUCH, 2006; CAMPOS, 2013; FERREIRA, 2013; FEITOSA, 2017; FLORIANO, 2018).

As transformações ocorridas no cerrado, principalmente ao longo do século XX, trouxeram grandes danos ambientais — como a fragmentação de habitats, extinção da parte da sua biodiversidade, invasão de espécies exóticas, erosão dos solos, poluição de aquíferos, degradação de ecossistemas, alterações no regime de queimadas naturais, desequilíbrios no ciclo do carbono e possivelmente modificações climáticas regionais. Atualmente, há apenas 20% de áreas nativas remanescentes de cerrado, sendo apenas 3% delas protegidas legalmente em áreas de parques e reservas (CTE, 2016).

Diante da importância ambiental deste território, foi criado pelo governo do Estado de Goiás, em 2001, a Área de Proteção Ambiental Pouso Alto (APA), por meio do Decreto nº 5.419, que abrange uma área de 872.000

³⁵ ATTUCH, I. M. *Conhecimentos Tradicionais do Cerrado: sobre a memória de Dona Flor, raizeira e parteira*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. PPGAS, DAN, UnB. Brasília - DF, 2006.

hectares no nordeste do Estado e que circunda o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV).

O PNCV abriga diversas fitofisionomias e paisagens do cerrado de altitude, bem como uma grande diversidade de flora e fauna, que inclui espécies raras e ameaçadas de extinção. Nele está uma das formações geológicas mais antigas do mundo, com cerca de 1,6 milhão de anos, e é o ponto mais alto do Planalto Central. Deste modo, é também um importante centro dispersor hídrico da região, além de ser uma área de proteção das reservas hídricas da área do alto curso do Rio Tocantins (ICMBIO, 2019).

A APA tem como objetivo fomentar o desenvolvimento sustentável e preservar a flora, a fauna, os mananciais, a geologia e o paisagismo da região. Neste território estão as cidades de São João D'Aliança, Colinas do Sul, Cavalcante, Teresina de Goiás, Nova Roma e Alto Paraíso de Goiás. Logo, o Povoado do Moinho está inserido dentro desta área de proteção ambiental.

Além de um importante local de preservação ambiental, esta região tem sido cada vez mais conhecida, devido ao crescimento do ecoturismo. A riqueza das cachoeiras, a beleza cênica do cerrado nativo ainda preservado, com destaque ao PNCV e à Cachoeira Santa Bárbara, no território quilombola Kalunga, têm atraído turistas de todas as partes do Brasil e do mundo. O PNCV recebeu o título de Patrimônio Mundial da Unesco em 2001. É a Unidade de Conservação Ambiental com visitação mais expressiva no Estado. Em 2018, recebeu 73.903 visitantes e este número só tem crescido. Para se ter uma dimensão deste crescimento, em 2008 o PNCV recebeu 17.407 visitantes, o que significa que a taxa de visitação quintuplicou nos últimos 10 anos (GOIÁS, 2018).

CAMPOS, T. C. A. **Conhecimento Popular de Dona Flor, Raizeira e Parteira: efetivando a perspectiva integralizadora do cuidado ao sujeito.** 2013. 70 f., il. Monografia (Bacharelado em Saúde Coletiva) - Universidade de Brasília, Ceilândia-DF, 2013.

FERREIRA, J. F. A. **A economia solidária na comunidade tradicional do Moinho em Alto Paraíso/GO.** 2013. 42 f., il. Monografia (Bacharelado em Gestão Ambiental) - Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.

FEITOSA, E. A. S. S. **Identidade e Cultura: estudo etnogeográfico da comunidade tradicional do MOINHO em Alto Paraíso de Goiás.** 2017. xviii, 160 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2017.

FLORIANO, J. **Bem Viver do Cerrado: aspectos de uma bioética local.** In: **Revista Brasileira de Bioética**, v. 14. Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.

A principal entrada para o PNCV fica no Distrito de São Jorge, município de Alto Paraíso. Além do Povoado do Moinho, a cidade é composta também pelo Sertão (comunidade rural próxima ao Moinho), dois assentamentos rurais (Sílvio Rodrigues e Esusa) e um acampamento rural (Dorcelina Folador). A população estimada do município, em 2019, foi de 7.624 habitantes (IBGE, 2020), sendo que a maioria dela (75,8%) reside na área urbana. No censo de 2010, cerca de metade da população se declarou católica (50,8%, que são 3.513 pessoas), 23% evangélica (1.588 pessoas) e 3% espírita (247). Apesar da predominância católica, Alto Paraíso é conhecido como um local de grande diversidade religiosa — existem cerca de 40 grupos com diferentes motivações místicas, filosóficas e religiosas e esta pluralidade é uma característica marcante da cidade (NASCIMENTO, 2012).

Em 1957, foi criada a fazenda-escola Bona Espero, ligada ao movimento esperantista, que inaugura a chegada de imigrantes esotéricos e espiritualistas na região. Em 1963 é fundada, por um grupo espírita Kardecista, a Cidade da Fraternidade, e, em 1980, o Projeto Rumo ao Sol reuniu jovens de diversas partes do país, ligados à contracultura e aos ideais da Nova Era, e muitos deles se estabeleceram na cidade. Em 1991, foi criada a comunidade de meditação e permacultura Osho-Lua. Os Cavaleiros de Maytreia, as Cúpulas Saint Germant, Ordem Mística Iniciática Brahmânica, Fundação Arcádia, Estação Terra e Grupo Deus Mãe (GDM) são outros movimentos culturais espiritualistas que se estabeleceram em Alto Paraíso, e, apesar de partes destas comunidades não existirem mais como formam idealizadas, estes movimentos fazem parte da construção social da aura mística e alternativa da cidade.

Segundo Santos (2013), os esperantistas inauguram o movimento de ‘buscadores’ em Alto Paraíso. O autor utiliza este termo para designar as pessoas que buscam uma nova maneira de viver, com projetos de vida comunitária espiritualizada mais conectada à natureza e a modos mais sustentáveis de viver, produzir e consumir, e que imigra(ra)m para a cidade. Apesar da diversidade cultural entre os movimentos citados e tantos outros presentes hoje no cotidiano da cidade, eles podem ser agrupados neste termo.

Esta aura mística, alternativa e espiritualizada dos imigrantes em Alto Paraíso é reflexo também da descoberta do interior do Brasil no contexto da construção de Brasília e do projeto governamental de expansão urbana e agrícola no Centro-Oeste, que trouxe também para a região uma imigração

de agricultores do Sul do país, além de novas tecnologias do campo, como maquinário e insumos agrícolas, que permitiram o avanço do agronegócio e da monocultura neste território (SANTOS, 2013).

Atualmente, a monocultura da soja, milho, feijão, a criação bovina e de aves são responsáveis por uma parcela significativa da economia local. Ao lado disso, as comunidades alternativas investiram em agroflorestas e na produção agroecológica. Este movimento a favor da agroecologia chegou também aos assentamentos rurais, onde alguns produtores aderiram a este manejo a partir do projeto “Agroecologia e Sustentabilidade no Cerrado”, oferecido pelo Centro UnB Cerrado/NASPA, de 2014 a 2016 (BARBOSA et al., 2017).

A feira em Alto Paraíso teve início com os produtores do Moinho, aos sábados, mas se expandiu. Atualmente, na cidade acontecem duas feiras que se realizam quatro dias na semana: às terças-feiras e sábados (Feira do Produtor Rural) e às quintas-feiras e domingos (Feira Popular da Agricultura Familiar). Nas duas feiras há participação de produtores do Povoado do Moinho, mas com menor expressividade que os ‘alternativos’ e os feirantes dos assentamentos, que são mais numerosos. Além de abastecer a população de Alto Paraíso, as feiras são também um atrativo turístico.

A imigração de pessoas de várias partes do Brasil e do mundo trazem para Alto Paraíso uma mistura cosmopolita e multicultural, que convive com diversos níveis de integração com a população local originária, descendentes dos processos migratórios dos séculos anteriores. De acordo com o último Censo, 20% da população alto-paraisense é nascida em outro Estado brasileiro, e a cidade tinha, em 2010, 51 moradores estrangeiros (IBGE, 2010).

De lá para cá, a cidade recebeu muitos imigrantes e o crescimento do turismo, ano após ano, trouxe para a cidade um hibridismo multicultural nas regiões mais turísticas da cidade. A chegada de novos moradores com maior poder aquisitivo e a abertura de negócios voltados para um perfil de turista cosmopolita tiveram implicações econômicas sobre as desigualdades sociais locais.

Alto Paraíso de Goiás tem um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) considerado alto: 0,713, e este valor mais alto tem influência do componente da renda. A média de salário na cidade é de 1,7 salários mínimos. (IBGE, 2017). Segundo o Censo de 2010, no entanto, 43,75% da população possuía baixa renda (rendimento inferior a 1/2 salário mínimo) e 16%, rendimento inferior a 1/4 de salário mínimo. Das pessoas que possuíam emprego formal, a grande maioria trabalhava em Alto Paraíso, 2,6%

trabalhavam em outro município e 1,4% em mais de um município ou país. (IBGE, 2010). Estes dados apontam uma desigualdade social de aprimoramentos, acesso à educação e, conseqüentemente, de possibilidade de geração de renda entre os moradores.

Essas diferenças sociais aparecem em outros índices, como do IDE do município, que é de 4.993,74, abaixo do valor médio do Estado, que é de 5.000, ficando em 108º lugar entre os 246 municípios goianos. Já de acordo com a classificação do IDS, o município ocupa o 117º lugar.

Deste modo, Alto Paraíso é uma cidade em que convivem o agro-negócio e a agrofloresta, nômades digitais e pessoas que nunca saíram da região, analfabetos e políglotas, saberes das populações tradicionais e rituais xamânicos. A cidade tem uma dinâmica incomum para uma cidade do interior e só pode ser compreendida a partir da contextualização sobre o desenvolvimento do nordeste goiano, da dinâmica das imigrações para Alto Paraíso e das questões ambientais da APA Pouso Alto. E esta complexidade do território e das relações sociais dentro da cidade tem implicações sobre a EJA Moinho.

3 O Povoado do Moinho

O Povoado do Moinho localiza-se a 12 quilômetros de estrada de terra da cidade, em que se sobe e desce morros, onde, no vale destes morros, está o Moinho, nas margens do Rio São Bartolomeu, entre os contrafortes da Serra Geral do Paranã e a Serra da Água Fria. Segundo a história de que se tem registro, esta comunidade surgiu a partir da doação de alguns lotes das fazendas do Bom-sucesso e Moinho a alguns de seus trabalhadores escravizados (LARANJEIRA; MEIRELE; GASPARINI, 2012). Como um quilombo rural, a comunidade sobreviveu pelo cultivo da terra em pequenos roçados.

Dado o isolamento da comunidade, desenvolveram um saber aprofundado sobre as plantas medicinais do cerrado goiano, a preservação dos rios e a qualidade da água, fazendo perceber que a comunidade se manteve através da preservação da vegetação nativa e dos rios que a circundam e até hoje abastecem as casas. O povoado recebeu o título como resquício de quilombo em 2015, pela Fundação Cultural Palmares.

Formado de poucas ruas, o povoado possui quintais repletos de flores, árvores frutíferas, hortaliças, ervas, galinhas criadas soltas e pequenas áreas de roçado. Lá são produzidos pães, doces, compotas de frutas típicas do cerrado, ou

de outras frutas plantadas na região. Além disso, possui também uma moradora famosa pelos seus saberes como parteira e raizeira. As medicinas do cerrado, com suas raizadas e outros remédios feitos com plantas nativas, ganharam projeção com sua fama, e este conhecimento dos povos tradicionais do cerrado tem atraído para a região diversas pessoas do Brasil e do mundo (ATTUCH, 2006).

A comunidade possui cerca de 200 habitantes, a maioria com estreitos laços de parentesco. Além das moradias, o povoado possui um bar, um mercado-lanchonete, uma escola, um posto de saúde, uma igreja católica e um templo evangélico. Seus moradores tradicionais desenvolvem atividades de cultivo à terra, como lavradores e meeiros das fazendas próximas, e na construção civil na cidade. As mulheres da comunidade costumam trabalhar nas casas e empreendimentos dos/as “chegantes” do povoado. Além do trabalho doméstico, algumas destas mulheres são artesãs, cozinheiras, costureiras, parteiras, entre outras atividades.

Além dos moradores tradicionais, o povoado também incorporou os imigrantes que chegaram na comunidade a partir da década de 1970, dentro do movimento de contracultura e Nova Era que chegou a Alto Paraíso. Segundo Attuch (2006), em busca da revolução interior do indivíduo, estas pessoas imigraram para o interior do país em busca de um modo de vida mais conectado às questões ecológicas e espirituais, e encontraram no Moinho a expressão deste desejo, de uma comunidade que se desenvolveu em harmonia com a natureza. Esta foi a primeira onda migratória marcante na comunidade.

A diferenciação entre os moradores tradicionais e os buscadores que imigraram para a região recebe diferentes denominações pelos moradores. Attuch (2006), em sua pesquisa etnográfica no povoado, sistematizou a classificação local dos moradores em ‘de dentro’, ‘alternativos’, ‘chegantes’ e ‘de fora’. Aqueles considerados ‘de dentro’ da comunidade são pessoas que lá residem há muitos anos. Eles podem ser descendentes das antigas famílias que deram origem à comunidade, podem ser parentes originários das comunidades Kalungas (quilombo de Cavalcante) e do Sertão (comunidade rural próxima de Alto Paraíso), pessoas vindas de outras cidades do interior de Goiás, ou de outros Estados, como a Bahia, e que, pelos laços de parentesco estabelecidos, como o matrimônio, passaram a ser consideradas como parte do grupo.

O grupo ‘de fora’ abrange três categorias que evidenciam a dinâmica migratória e turística do local. Os ‘alternativos’ são os imigrantes da década de 1970-1980, os quais muitos se integraram à comunidade, estabelecendo

residência dentro do povoado e convívio com os moradores. Outros construíram empreendimentos nos arredores do povoado, como o Solarium e a Flor de Ouro.

‘Os chegantes’ são imigrantes mais recentes, das últimas duas décadas, alguns deles estrangeiros que se estabeleceram na comunidade. Tanto ‘alternativos’ como ‘chegantes’ integraram-se de formas plurais na comunidade, sendo que nem todos estabeleceram uma relação próxima com os moradores tradicionais.

‘Os de fora’ são os turistas que passam pelo povoado, ou que permanecem por um período determinado, seja para acompanhamento de puerpério, seja para moradia temporária por projetos pessoais.

A Flor de Ouro é uma comunidade que surgiu na década de 1980 e tinha como objetivo desenvolver práticas ecológicas. Atualmente se define como uma ecovila. O Solarium também surgiu na mesma época, mais ligado ao movimento esotérico, de comunicação extraterrestre e com seres invisíveis. É na propriedade do Solarium que está a entrada para os maiores atrativos turísticos do povoado: as cachoeiras Anjos e Arcanjos (ATTUCH, 2006).

Na comunidade, as diferenças sociais entre os moradores, os alternativos e chegantes podem ser vistas pelas construções das casas. A maioria das casas são simples, com jardins bem cuidados à vista. Algumas propriedades, contudo, possuem jardins planejados com paisagismo e casas grandes, com mais de um andar, decoradas com símbolos de outras culturas, como bandeiras tibetanas, imagens de budas, referências à cultura indiana. Todas estas características indicam que essas são as casas de algum chegante. As ocupações profissionais também são distintas entre os chegantes: a maioria está ligada ao turismo, com oferta de hospedagem, retiros, terapias, meditação, ou são pequenos empresários.

À medida que fomos criando relações com os moradores-estudantes da EJA Moinho, fomos convidados para conhecer alguns quintais, que são apresentados com muito orgulho pelos moradores. Para um observador urbano que conhece pouco as espécies locais, os quintais parecem desordenados, como um grande ‘mato’ com plantas comuns ou sem valor ornamental ou alimentício. Basta, entretanto, que um morador ‘de dentro’ inicie a falar sobre o seu quintal, que começa a identificar cada planta e relatar suas propriedades medicinais, seu uso culinário e suas qualidades alimentícias.

Os quintais dos moradores ‘de dentro’ possuem uma grande variedade de plantas misturadas em um mesmo espaço, mas eles sabem onde e quando foram plantadas. Neste sentido, o quintal é um espaço de expressão do saber-fazer, próprio da cultura desta comunidade. Nos quintais das moradias, as plantas, seu manejo e a disposição dos elementos possuem ordem e sentido para quem os cultiva.

De forma semelhante às casas, podemos analisar a diferença sobre os jardins dos de dentro para o jardim dos alternativos. Na frente das casas dos moradores de dentro os jardins estão sempre bem cuidados, cheios de flores de todas as cores, de espécies ‘comuns’. Já os jardins dos chegantes têm outras espécies de plantas e disposição no terreno, de forma que um observador urbano reconhece um planejado paisagístico. O que não significa que os jardins dos ‘de dentro’ não tenham sido planejados, mas a estética e a ordenação deles obedecem a outros critérios, que, em oposição a um paisagismo contemporâneo, é considerado singelo.

Este cuidado com o cultivo da terra, dos jardins, mas, principalmente, dos quintais, revela que eles são um lugar-território (ALMEIDA, 2016) no povoado. Este termo designa um espaço que é, também, a materialização de um conhecimento, de um saber. Almeida (2016), ao analisar os quintais nas comunidades tradicionais kalungas, percebe que o manejo e a disposição das plantas obedecem regras específicas, definidas pela sistematização de um conhecimento aprofundado sobre o regime de chuva, floração, tempos de colheita e etc. Portanto, os quintais são lugares-territórios onde as experiências acumuladas e sistematizadas da observação empírica constituem um saber próprio daquela comunidade. Essa mesma relação pode ser observada no Povoado do Moinho. Muitas frutas utilizadas para fazer geleia, vinho, suco e compota são cultivadas e colhidas nos quintais.

Além dos quintais, o cerrado ao redor do povoado é outro lugar-território dos seus moradores ‘de dentro’. Um espaço socialmente significativo, onde caminham com familiaridade. Este território é descrito com marcadores espaciais próprios, que só eles reconhecem e nomeiam com um vocabulário próprio. O conhecimento sobre o ciclo das plantas nativas, suas etapas de floração, frutificação, a localização de determinadas plantas nos campos abertos, sua comestibilidade, o conhecimento sobre suas propriedades medicinais,

forma de manejo e coleta são outro conjunto de saberes desta comunidade. Na temporada, mangaba, cajuzinho do cerrado, cagaita e outros frutos do cerrado são coletados para a produção de suco, polpas de fruta, ou para a produção de doces, compotas e geleias.

Os povos tradicionais do cerrado desenvolveram um bom nível de conhecimento sobre as plantas e animais locais, sua relação com as mudanças das estações, fases da lua, ciclos biogeoquímicos, ecológicos e hidrológicos. A partir deste conhecimento, construíram estratégias que integram os recursos bióticos à sua comunidade. O desenvolvimento da comunidade, em sintonia com a biodiversidade deste ecossistema, é, portanto, um patrimônio cultural de domínio destas populações (ALMEIDA, 2010).

Este equilíbrio, no entanto, tem se alterado com as mudanças climáticas globais e as locais. Durante as aulas da EJA Moinho, os moradores-estudantes relatam diversas mudanças climáticas, como a diminuição significativa do regime de chuva, a dificuldade crescente de encontrar as plantas do cerrado de uso medicinal e alimentícias. Estes têm sido sinais de alerta para a comunidade sobre a continuidade do seu modo de vida e a reprodução dos seus saberes.

4 Educação de Jovens e Adultos: conhecimento e poder

A EJA ofertada pelo Ipeartes/Seduc-GO é a primeira iniciativa de educação formal no povoado, mas não foi a primeira para alfabetizar os moradores. De acordo com a articuladora³⁶ da Frente Moinho desta época, que já foi moradora do povoado, Dona Jurema realizou um projeto há alguns anos que alfabetizou muitas pessoas da comunidade.

Em 2018, atendemos na EJA cerca de 30 moradores-estudantes, com idades que variavam entre 16 e 68 anos, sendo que a parcela dos jovens (16 a 25 anos) foi minoritária se comparada com a de 50 a 68 anos. A demanda de escolarização se apresentava nos diversos níveis escolares — da alfabetização ao ensino médio.

³⁶ Articulador de Frente é uma função de gestão dentro do Ipeartes. O/a articulador(a) é responsável pelo diálogo da instituição com a comunidade e da organização da equipe de educadores para atender aos objetivos específicos a este contexto.

Grande parte da população nativa do povoado não concluiu os estudos. Os moradores mais velhos não puderam estudar e parte dos moradores mais jovens não concluíram os estudos no tempo regular. Os moradores-estudantes do Povoado do Moinho relatam durante as aulas da EJA inúmeras dificuldades que tiveram ao longo de sua formação e os motivos de não terem conseguido concluir seus estudos.

De acordo com os moradores-estudantes, a Escola Municipal do Moinho oferecia os anos iniciais da educação formal (educação infantil e os primeiros anos do fundamental). Deste modo, para continuar a estudar eles precisavam se deslocar para a cidade. Os 12 quilômetros de estrada de terra eram, às vezes, percorridos a pé, e na época de chuva era impossível fazer este trajeto. Até hoje a estrada é um ponto que dificulta a regularidade do transporte (a EJA do Ipeartes/Seduc consegue manter a sua regularidade, pois conta com veículo 4x4, sem o qual seria impossível chegar à comunidade na época de chuva). Ao lado desta questão, os custos para manter a vida estudantil, ao lado da necessidade de geração de renda para seu sustento, estão entre os fatores limitantes que justificaram a interrupção dos estudos. Assim sendo, podemos perceber nos discursos dos estudantes-moradores como o acesso à educação é um espaço de privilégio, ainda mais em uma comunidade rural negra.

Dadas as condições, ter um diploma que certifica que eles concluíram os estudos é um sonho dos moradores. Analisamos que o desejo de terminar seus estudos revela que eles reconhecem uma assimetria de poder dentro do povoado e em Alto Paraíso, que é do poder do conhecimento letrado.

O conhecimento escolar é o conhecimento legitimado e valorizado socialmente, não só simbolicamente, tendo visto que na vida prática é inegável que as habilidades de ler e escrever abrem universos distintos entre quem concluiu ou não os estudos e as possibilidades de viver a partir deste marco. Em razão disso, a EJA é compreendida entre os moradores como uma possibilidade de se ter um direito que foi negado na juventude.

Neste contexto, fica evidente que o (não) acesso à educação formal é um marcador que legitima e reproduz as diferenças sociais, visto que a escola e o saber escolar representam um saber-poder (BOURDIEU, 2013). Além disso, dentro da dinâmica cosmopolita de Alto Paraíso, ter o diploma de conclusão do ensino médio abre novas oportunidades de trabalho que seriam improváveis sem ele. Compreender a história do povoado e das dificuldades de acesso à educação formal ajudou o Coletivo Educador a situar a dimensão da importância deste trabalho para os estudantes, tanto nos aspectos deles como cidadãos de direito quanto no aspecto mais subjetivo e onírico da comunidade.

5 O reconhecimento do valor dos seus saberes x representação da escolarização

Durante as aulas da EJA, ao perguntarmos sobre os saberes-fazeres dos moradores-estudantes sobre as plantas, clima, dinâmica de cultivo, animais da região, unidades de medida locais e outros saberes comunitários, estes não eram reconhecidos por eles como conhecimento, como um saber. Identificamos que o desejo dos moradores-estudantes era de aprender a “Ciência”. Como se só o conhecimento aprendido na sala de aula tivesse valor. Observamos durante as aulas que há uma reprodução entre eles de uma concepção sobre a ciência e o conhecimento científico como “o” conhecimento, desqualificando, assim, as outras formas de compreender e racionalizar o viver, como os que a comunidade desenvolveu (SANTOS, 2004).

Não podemos, contudo, atribuir esta percepção somente a este ponto. Como pontuado anteriormente, observamos que para estes estudantes a EJA representa uma oportunidade que lhes foi negada na juventude. Deste modo, o desejo de estar no papel social de estudante, desta disposição para o aprendizado, coloca-os no papel social de um estudante receptor de conhecimento, postura adotada no sistema tradicional de ensino.

Sendo assim, apesar da perspectiva de educação popular freiriana (1996) adotada pelo corpo docente, esta mudança da postura do docente, de incentivar o reconhecimento dos saberes da comunidade, esbarra na expectativa de escolarização dos estudantes. Tendo isso em conta, compreendemos que o desejo inicial dos estudantes era de dominar habilidades e o conhecimento escolar, e não de valorizar seu próprio conhecimento, no sentido de que a escola e as aulas são significados como um momento para aprender “o que eu ainda não sei”.

Nos debates das aulas da EJA, os estudantes-moradores reconhecem que eles têm um conhecimento que atrai as pessoas de fora, principalmente sobre as medicinas do cerrado, que têm sido cada vez mais reconhecidas. Dentro de sala de aula, contudo, não é este o conhecimento valorado.

A partir deste diagnóstico, as atividades de ensino-aprendizagem buscaram criar pontes de valorização tanto do saber escolar quanto dos saberes dos moradores-estudantes, a fim de evidenciar que o conhecimento douto é uma forma de conhecimento tão legítima quanto o saber popular. Este paralelo entre

as medidas de distância locais em relação às medidas padrões, ou, da classificação botânica das plantas e as classificações locais, buscaram por esta relação.

Destacamos aqui a importância de reconhecer as expectativas dos estudantes sobre o seu processo educativo. Neste caso, por serem estudantes de EJA que sonham com esta formação, a desconstrução da sala de aula tradicional deve ser pensada com cuidado para não frustrar os estudantes. O que não significa deixar de oferecer propostas educativas inovadoras e se limitar a este desejo, mas de tratar cuidadosamente das sutilezas do cotidiano escolar.

Considerações finais

Buscamos primeiramente neste texto apresentar como se mescla a educação integral, a matriz da arte/educação da Seduc-GO e a pesquisa-ação dentro do Ipeartes. O aprofundamento nestes três tópicos buscou elucidar como eles são eixos que estruturam as ações propostas. Na segunda parte, descrevemos parte das nossas análises sobre como a pesquisa-ação pode ser aplicada no diagnóstico continuado de uma frente de trabalho, neste caso, da EJA Moinho.

A pesquisa-ação é uma ferramenta que nos capacita a refletir e analisar em que medida estamos sendo mais sensíveis ao contexto da comunidade, se praticamos a escuta ativa no replanejamento das nossas atividades educativas, e, deste modo, se as práticas educativas propostas são inovadoras.

Diversas sutilezas da relação cotidiana entre educadores e educandos da EJA Moinho surgiram como ponto de análise que revela relações sociais complexas. Compreender as perspectivas sobre escolarização e a representação social do processo educativo do ponto de vista dos estudantes-moradores foi fundamental para realinhar a proposta de trabalho da frente. O estranhamento deles da dinâmica e das atividades propostas, ou do incentivo constante da sua participação ativa nas aulas não eram sinônimo de resistência ou de incompreensão do que estávamos propondo, mas, sim, de que a expectativa deles era outra.

A construção de um caminho do meio, entre aulas mais expositivas e outras mais participativas, do incentivo para que eles assumissem o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem em busca de fortalecer a sua autonomia e o empoderamento é um caminho que tem sido construído dia a dia, aula a aula, com os atuais educadores da Frente.

A importância real e simbólica da EJA dentro do Povoado do Moinho só pode ser dimensionada por nós educadores quando colocada em perspectiva histórica. Compreender este contexto macro nos situa em relação às microrrelações do cotidiano de Alto Paraíso de Goiás e dos espaços em que ainda é necessário evidenciar as desigualdades sociais em busca de equidade.

A valorização dos saberes locais e das pessoas que habitam este território há mais tempo é um caminho que precisa ser cuidado com muita sensibilidade, para que ele não seja (mais uma vez) a reificação de uma violência simbólica (BOURDIEU, 2013) que se aproveita do conhecimento das populações tradicionais, mas não valoriza os sujeitos, seus territórios e seus modos de vida.

Consideramos que a educação pode ser inovadora a partir do momento em que ela é sensível ao sujeito. Caso contrário, apesar de bem-intencionadas, as ações podem ser meramente ‘colonizadoras’, por não respeitarem a subjetividade e a cultura dos educandos. Desenvolver uma escuta ativa é um desafio na educação, ainda mais com tantos desafios que enfrentamos. Uma das primeiras ações na EJA Moinho foi trocar as lâmpadas da sala de aula. Um desafio ainda atual é reformar o quadro negro. São tantas camadas e questões que precisam ser cuidadas que podem eclipsar o nosso objetivo e paralisar a ação ou perder o foco no sujeito.

A pesquisa-ação é um caminho reflexivo para avaliarmos se não estamos saindo do foco do nosso trabalho. Deste modo, o exercício de distanciamento e reflexão sobre a *práxis* é um modo de aprofundar as nossas atividades em busca de uma integralidade na educação.

Referências

- ALMEIDA, M. G. “A reinvenção da natureza”. *Espaço e Cultura*, nº 17. Rio de Janeiro, 2004.
- ATTUCH, I. M. **Conhecimentos Tradicionais do Cerrado: sobre a memória da Dona Flor, raizeira e parteira**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília, UnB. Brasília - DF, 2006.
- BARBOSA, C. A., LARANJEIRA, N. P., SCHULER, L. F., DHELOMME A. M. and COSTA, N. G. “Curso de Agroecologia e Sustentabilidade no Cerrado oferecido pelo Centro UnB Cerrado/NASPA” - *Proceeding VI Congresso Latino-Americano de Agroecologia, X Congresso Brasileiro de Agroecologia e V Seminário do Distrito Federal e Entorno*. Brasília - DF, 2006. Disponível em: <http://cadernos.aba-agroecologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/365>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. 52 p. (Série Mais Educação).

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2003.

CARVALHO, G. L. “Entre a Pobreza Econômica e o Patrimônio Ambiental/Cultural: desafios e possibilidades do turismo no nordeste goiano”. **VIII Encontro Nacional de Turismo com base local**. Curitiba: Unicenp e UFPR, 2004.

CAMPOS, F. R.; BRITO DE SÁ, Ê. K. B.; CARVALHO C. R. R. Desequilíbrios regionais em goiás: o caso da região de planejamento nordeste goiano. **Revista Formação (ONLINE)**, v. 26, nº. 47, jan-abr/2019, p. 51-71.

CAMPOS, L. R. “A feira de agricultores familiares de base agroecológica do CAT no município de Alto Paraíso de Goiás-GO”. **Monografia de Pós-graduação em Sociobiodiversidade e Sustentabilidade no Cerrado**. Centro de Estudos Avançados do Cerrado da Chapada dos Veadeiros, Universidade de Brasília, UnB Cerrado, 2018.

CENTRO TECNOLÓGICO DE ENGENHARIA. **Plano de Manejo da APA Pouso Alto**. Goiânia: CET, 2016.

EMBRAPA. Notícias. “Trigo veadeiro: das câmaras geladas da Embrapa para as lavouras de Alto Paraíso”. 2014. Disponível em: <https://www.embrapa.br/recursos-geneticos-e-biotecnologia/busca-de-noticias/-/noticia/2000084/trigo-veadeiro-das-camaras-geladas-da-embrapa-para-as-lavouras-de-alto-paraíso>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, nº. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOIÁS. Observatório do Turismo. **Boletim de dados do turismo em Goiás 2018**, nº. 8. Goiânia: Goiás Turismo, 2018. 168 p.

GOIÁS. Secretaria Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo em Debate: matrizes curriculares**. Caderno 5. Goiânia: Seduce, 2009. Disponível em: www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Econômicos. **Análise do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios Goianos IDHM - 1991, 2000 e 2010**. Goiânia: SEGPLAN, 2014. 98 p.

GOIÁS. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás. **Índice de Desen-**

volvimento Econômico - IDE e Índice de Desenvolvimento Social IDS dos Municípios Goianos: 2006. Goiânia: SEPLAN, 2009a. 87 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Monografias municipais.** Centro-Oeste. Alto Paraíso de Goiás. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2976/momun_co_go_altoparaisodegoias.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades.** Alto Paraíso de Goiás. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/alto-paraíso-de-goias/panorama>. Acesso em: 23 abr. 2020.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE. **Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.** Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/parnachapadosveadeiros/>. Acesso em: 06 mar. 2019.

KUWAE, C. A.; ALVEZ, M.; VAZ, I. R. G.; BARBOSA, C. A.; DINIZ, F.; EVERDOSA, G. N. “Pesquisa-ação no olhar do IPEARTES/SEDUC: da ameba ao megazord”. **I Encontro das Licenciaturas e Educação Básica.** Goiânia, 2009.

LARANJEIRA, N. P.; MEIRELES, C. C. and GASPARINI, C. B. (Org.). **Povoado do Moinho:** Alto Paraíso de Goiás, 2012. Brasília: Universidade de Brasília/ Centro de Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros.

MYERS, N.; MITTERMEIER, R. A.; MITTERMEIER, C. G.; FONSECA, G. A.; KENT, J. Biodiversity hotspots for conservation priorities. **Nature.** **403** (6772) (24 de fevereiro de 2000): 853 - 858.

NASCIMENTO, E. **Turismo místico e ecológico atrai empresários a Alto Paraíso de Goiás.** 19/12/2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/12/turismo-mistico-e-ecologico-atrai-empresarios-alto-paraíso-de-goias.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Revista educação e pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

SANTOS, S. M. A. **A família transnacional da Nova Era e a globalização do ((amor))) em Alto Paraíso de Goiás, Brasil.** Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade de Brasília. Brasília - DF, 2013.

SANTOS, B. S. **O Fórum Social Mundial: manual de uso.** 2004. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.



Criação Colaborativa em Arte/Educação: notas sobre educação integral e a construção do espetáculo A Saga da Pata Mergulina – Ipeartes/Seduc-GO³⁷

Paula Lopes de Paula Briguiza³⁸

Christiane Ayumi Kuwae³⁹

RESUMO

O presente ensaio visa a discutir experiências sobre o processo de criação colaborativa do espetáculo “A Saga da Pata Mergulina”, criado pelo Coletivo de Arte/Educação do Ipeartes/Seduc-GO. Por meio da observação do processo é possível percorrer suas etapas de construção e perceber as diferentes influências, sugerindo possibilidades de desenvolvimento para futuras montagens. Paralelo à análise do caminho de construção coletiva, o texto faz relações com a arte/educação e as práticas educativas desenvolvidas pelo coletivo, analisando o caráter e potencial pedagógico da criação colaborativa, trazendo também reflexões sobre como este processo e a obra em si dialogam com a educação integral, ambiental e socioemocional, a fim de contribuir para fortalecer o sentido de educação transformadora.

Palavras-chave: Arte/Educação. Educação Integral. Teatro. Criação Coletiva. Processos Colaborativos.

³⁷ A construção do processo colaborativo do espetáculo foi coletiva, portanto de autoria do Coletivo de Arte/Educação do Ipeartes/Seduc-GO. As análises apresentadas neste texto foram realizadas pela autora principal. A autora secundária auxiliou no aprofundamento das análises e nas orientações acadêmicas.

³⁸ Licenciada em Artes Cênicas pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (Emac/UFG), Mestranda em Artes da Cena (Emac/UFG 02/2020), atriz, musicista e compositora. É educadora e pesquisadora em arte/educação pelo Ipeartes/Seduc-GO.

³⁹ Graduada em Nutrição pela Universidade Federal de Goiás (2007), é mestra (2012) pelo programa de pós-graduação “Alimentação, Nutrição e Saúde”, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e doutora (2017) pelo mesmo programa de pós-graduação, com período de doutorado-sanduiche na Universidade de Lisboa – Portugal. É educadora e pesquisadora no Ipeartes/Seduc-GO.

Introdução

O Coletivo de Arte/Educação do Ipeartes/Seduc-GO é um grupo composto por educadores/artistas/pesquisadores das áreas de artes visuais, dança, música e teatro, que desenvolve atividades de arte/educação junto às comunidades em que o Ipeartes/Seduc atua. Este coletivo busca desenvolver ações (inter-, trans-) disciplinares, integrando aspectos da educação socioemocional e socioambiental, com o objetivo de possibilitar uma educação integral, criativa e contextualizada. Através da apreciação, reflexão crítica, pesquisas, vivências, experiências, e processos criativos em artes, os educadores deste coletivo buscam que a arte seja uma experiência sensível e potente dentro de uma prática educativa transformadora.

Se pretendermos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2007, p. 5).

Desde a sua criação, o Ipeartes se propõe a desenvolver ações educativas tendo em vista a integralidade do sujeito. Ou seja, considerando que uma educação de qualidade é aquela que reconheça a complexidade dos sujeitos e as múltiplas facetas de desenvolvimento humano, nos seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais, comunicacionais (GADOTTI, 2009), e, ao lado disso, que contribua para a formação de sujeitos sensíveis às questões socioambientais, críticos e atuantes no território (KUWAE et al., 2019). Para isso, a educação socioambiental, educação socioemocional e educação integral são temas de debate e estudo entre os educadores ao longo do ano.

Atuando com a comunidade e partindo da observação do contexto local, percebemos que apesar da forte presença de manifestações culturais populares locais, que expressam performatividades e estão presentes no cotidiano do território, não há oferta regular de espetáculos de teatro ou dança. Assim sendo, a população, de modo geral, têm pouco acesso a produções artísticas como o teatro.

O teatro, assim como a dança, a música e as artes visuais podem ser vistos como elitistas e reservados a um pequeno público erudito que decodifica os códigos e “aprecia a arte”. Na visão de Wilson Pico, coreógrafo, bailarino, professor e diretor, formado em dança clássica e considerado o pioneiro da dança contemporânea equatoriana, a sua ruptura estética reflete também uma

mudança na forma de conceber a arte. Para ele, é necessário: “[...] sacar a la danza de salas y teatros y realizarla en calles, plazas, hospitales, escuelas, para que salte de una posición elitista hacia espacios populares, alternativos” (PICO; SALGUERO, 2014, s.p.).

A produção e a apreciação da arte como uma prática reservada para poucos e que tem como referência maioritária outras culturas também foi criticada por Ariano Suassuna, que afirmou:

Os manuais de teatro dizem que o teatro brasileiro teve origem na Grécia. Para mim fica claro que o teatro da Grécia é que teve origem na Grécia. Na verdade, o teatro, como uma forma de expressão onde uma pessoa pretende ser outra, é tão velho quanto a humanidade. (LEWINSOHN, 2018, p.71).

Tanto Ariano Suassuna como Wilson Pico compreendem que a arte pode (e deve) partir de referências culturais locais e que reconhecer as expressões culturais populares é uma forma de se apropriar da diversidade e valorizá-las, deste modo em oposição a uma classificação hierárquica das artes.

Assim, impulsionados por oferecer uma apreciação com intuito arte educativo aproximando a comunidade desta linguagem, e poder materializar num espetáculo teatral os conceitos e compreensões sobre educação transformadora que vivenciamos, optamos por desenvolver o que há muito ansiávamos: um processo de criação colaborativa envolvendo todas as linguagens artísticas do nosso coletivo e todos os educadores juntos em uma ação.

Esta era uma oportunidade de oferecer uma experiência nova para a maioria da população, visto que boa parte nunca havia visto um espetáculo de teatro, e também uma forma de levar temáticas da educação integral, como valores humanos, educação socioambiental e educação socioemocional, em uma linguagem artística com diferentes elementos subjetivos e sensíveis da arte para decodificar. Partimos da concepção de uma obra que envolvesse diversas esferas da vida, da mesma maneira que buscamos desenvolver com nossas frentes de ação enquanto arte/educadores atuando em prol da educação integral.

Compreendemos que a arte, assim como a ciência, a filosofia, a história, são formas de compreender a vida, e que o fazer artístico e a apreciação artística sensibilizam os sujeitos por outros caminhos tão importantes quanto o conhecimento cognitivo. Buscamos, assim, uma ação que fortalecesse o sentido de educação integral e da comunidade educadora por meio da arte educação.

A concepção que defendemos de comunidade educadora extrapola a perspectiva de trazer a comunidade local para a instituição. Trata-se de um pensar e agir com e na comunidade, contemplando a participação de todos os moradores, contribuindo para que se tornem protagonistas no processo educativo das crianças, dos jovens e adultos que convivem nessa comunidade. (MENEGAT; SARMENTO; RANGEL, 2017, p.4.513).

Partimos, também, de uma proposta (inter-, trans-)disciplinar como uma outra forma de reconhecer a integralidade do conhecimento e de as múltiplas formas de analisar uma temática serem complementares.

A interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência podem ser sinérgicos, levando a um enriquecimento mútuo. (PIAGET, 1972). Já a transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (1999, p. 2), “diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

A (inter-, trans-) disciplinaridade busca reconhecer a complexidade dos diversos saberes e da importância de todos eles, sem estabelecer uma hierarquia entre estes conhecimentos (LIBÓRIO, 2018).

Dessa maneira, buscamos refletir neste texto sobre os diversos elementos envolvidos no processo de criação colaborativa do espetáculo em questão, e nas relações construídas pelo coletivo de arte educação entre suas práticas pedagógicas, pesquisas e processos criativos, a fim de contribuir para nossas reflexões continuadas em arte educação.

1 Criação colaborativa

Um desejo antigo foi se materializando, o que proporcionou aprendizado mútuo e a vivência de uma ‘inteligência coletiva’, ou seja, de reconhecer que cada indivíduo tem saberes que são valiosos e importantes para o desenvolvimento do grupo (BEMBEM, 2013).

Nos modelos mais tradicionais, a criação de um espetáculo de teatro é centralizada no diretor ou no dramaturgo. A escolha por um processo colaborativo teve como objetivo, portanto, ter mais horizontalidade nas relações entre os criadores do espetáculo teatral (ABREU, 2003). Segundo Ary (2015),

O processo colaborativo é um modo de criação teatral, surgido a

partir da década de noventa do século vinte, praticado por diversos grupos de teatro, principalmente na cidade de São Paulo (SP), porém com reflexos nas condutas artísticas de grupos de teatro de todo o país. O processo colaborativo, como abordagem metodológica, estimula a elaboração de uma obra teatral composta de várias vozes, permitindo a permeabilidade criativa entre todos os participantes. Sendo assim, instiga o potencial artístico de cada sujeito envolvido, tendo em vista o exercício de sua função artística específica (dramaturgia, direção, atuação e demais outras), sem a necessidade de estabelecer uma rígida relação hierárquica entre estas. (ARY, 2015, p.16).

Os processos de criação coletiva são muito profundos e complexos. Nosso maior desafio foi construir um espetáculo respeitando as diferentes formações, processos criativos e opiniões múltiplas, além de desenvolver algo autêntico com as habilidades e belezas que cada um do coletivo trazia, ainda que dispuséssemos de poucos encontros para isso.

A primeira ideia foi buscar integrar as diferentes atividades desenvolvidas pelo coletivo à criação do espetáculo. Alguns educadores do coletivo possuíam carga horária semanal destinada à composição musical infantil, na qual eram criados repertórios que envolvessem temas ambientais, culturais, lúdicos, poesias, para fins educativos. Assim, observando os temas das músicas percebemos que duas delas falavam sobre o cerrado: “Pato mergulhão” e “Sarau dos bichos do cerrado”. Foi então que decidimos partir desta temática, sempre atual, principalmente neste território da Chapada dos Veadeiros, que abriga uma enorme diversidade natural e cultural, sendo conhecido como berço das águas.

Sendo o cerrado um dos hotspots mundiais de biodiversidade (termo que denomina as áreas no planeta ricas em biodiversidade, mas que estão ameaçadas de extinção), e tendo a Chapada dos Veadeiros abrigado os últimos territórios com cerrado nativo no mundo (ALMEIDA, 2004), tanto pela sua importância ambiental como também por ser o ‘cenário’ natural que envolve a comunidade local, ele foi escolhido como um dos eixos temáticos do espetáculo.

Mapeamos mais músicas autorais dos componentes do coletivo que tivessem a temática do cerrado para desenvolver o enredo da história, num processo dialético em que os enredos presentes nas canções inspiram a criação do roteiro do espetáculo, e vice-versa, criando ou agregando mais canções autorais à medida que a história se desenvolve. Assim, algumas músicas passaram

a integrar o espetáculo: “Quero baru, quero jatobá” (de Paula de Paula), que fala sobre os frutos do cerrado; “Lembrança de minha velha casa” (de Celiomar Vidal) canta o cenário do interior, com destaque para a região do Sertão, região de Alto Paraíso de Goiás, e “Passarinho” (de Miag Makibara), que relaciona o vôo dos pássaros à liberdade.

A partir das músicas continuamos o processo com uma chuva de ideias. Surgiu então a necessidade de contar uma história que envolvesse o pato mergulhão, espécie em risco de extinção e já tema de uma das músicas autorais. Realizamos uma dinâmica com a metodologia *Dragon Dreaming*⁴⁰ para definirmos o enredo principal. Colocamos um som ambiente e cada um de nós escreveu num papel uma ideia de desenvolvimento da história, partindo do personagem pato mergulhão.

Ao final da música, paramos de escrever e dispomos os papéis na mesa. Cada pessoa leu mutuamente e em silêncio os enredos dos papéis dispostos, marcando estrelas nos enredos com os quais mais se identificaram, podendo marcar até três estrelas, sendo que apenas duas poderiam ser no mesmo papel. Dessa forma, ao final da dinâmica observamos quais ideias tinham mais estrelas e a elegemos como enredo principal para o desenvolvimento de nossa história. Através do suporte do *Dragon Dreaming* os processos de interferência na criação uns dos outros se deram de forma mais leve e afetiva. Dentro do processo colaborativo, o equilíbrio entre os diferentes pontos de vista, desejos e a interferência na criação alheia é um momento extremamente delicado. Abreu (2003) indica que este é o principal foco de tensão no processo colaborativo, mas que sem essa liberdade o processo colaborativo não se estabelece.

Nosso coletivo não é um grupo de teatro com encontros e pesquisa específicos para a criação teatral. Trata-se de um grupo de arte/educadores, a maioria com prática artística paralela à profissão de educador, que dispunha de três horas semanais, dentro da carga horária de trabalho, para a produção do espetáculo. Porém, os arte/educadores se encontravam em outras frentes de ação do Ipeartes no decorrer da semana, e todos participavam das atividades

⁴⁰ *Dragon Dreaming* é uma metodologia de criação e desenvolvimento de projetos colaborativos em que todos os integrantes são motivados por seus sonhos (dreaming), em sinergia para superar as dificuldades (dragon) do percurso (BANCLE et al., 2013). Esta metodologia foi vivenciada pelos educadores do Ipeartes/Seduc-GO em uma oficina em maio de 2019.

coletivas do instituto, como a Harmonização⁴¹, por exemplo. Assim, as relações já estabelecidas influenciaram positivamente no estímulo à criatividade, confiança, afetividade, propiciando um ambiente saudável para o processo de criação colaborativa.

A ideia escolhida foi a de um pato mergulhão andarilho, que estava conhecendo a Chapada dos Veadeiros e se encontrava com uma anciã matriarca que já vivia na região e tinha muitas histórias para contar. Após algumas considerações e debate do coletivo sobre este primeiro esboço, definimos que, ao invés de pato, a personagem principal seria uma pata choca⁴², que estava vindo de um lugar onde não havia mais patos mergulhões, em razão da poluição (tendo visto que essa espécie é um indicador de água potável), e estava procurando um lugar seguro e limpo para botar e chocar seus ovinhos⁴³.

Antes de se chegar à cena, porém, existe todo um trabalho de definição de tema, mote ou assunto do espetáculo, pesquisa (teórica) ou de campo e, mesmo, discussões das primeiras imagens, ideias, improvisações dos atores ou de textos da dramaturgia. Após esse período exploratório, onde todo material de pesquisa é tornado comum a todo o grupo, cabe à dramaturgia propor uma estruturação básica das ações de ações e personagens. (ABREU, 2003, s.p.).

⁴¹ A harmonização é uma atividade realizada toda segunda-feira das 14h às 18h, na qual todos os educadores do Instituto se reúnem para desenvolver atividades juntos – seja de formação, debate, exposição, compartilhamento, vivência, informes –, com o fim de nos fortalecermos enquanto coletivo e atuarmos com a comunidade de forma diversa e coesa a partir do aprofundamento em nossos princípios, valores, abordagens pedagógicas e metodologias comuns.

⁴² Choca: gestante. No caso da pata, com ovinhos no “bucho”.

⁴³ No segundo semestre de 2021, a peça foi adaptada para o formato de livro virtual, sendo o texto e o título revisados para incluir aspectos científicos sobre as características da espécie pato-mergulhão. Dessa forma, por não ser uma espécie migratória, no texto revisado a pata, ao invés de estar vindo de um lugar onde não havia mais patos-mergulhões, vive na região do Rio dos Couros e se perde na trilha, buscando ajuda para achar seu caminho de volta. Ela também não está mais choca, pois essa espécie biologicamente vive sempre com seu parceiro após o acasalamento. Sendo assim, a pata, ao final da peça readaptada, conhece o pato Teobaldo, de sua mesma espécie, e assim bota, choca e nascem seus patinhos.

Partindo dessa ideia, nos dividimos por habilidades, e as educadoras de teatro ficaram a cargo de desenvolver o roteiro, acolhendo ideias do coletivo para a sua construção. Os educadores e educadoras de música se empenharam em elaborar arranjos e estudar as canções, as educadoras de dança, em criar coreografias para algumas canções, e a educadora de artes visuais, em desenvolver a ideia do cenário e figurino. Mesmo divididos por áreas, este processo se deu de forma mais integrada, pois estávamos em constante comunicação, livres para nos auxiliarmos em todas as áreas e cientes de todos os processos de criação.

Segundo Carbonari (s.d.), a principal diferença do trabalho que parte do diretor para o grupo e da criação coletiva é o nível de consciência de cada integrante sobre o processo de trabalho. Se em um espetáculo, em que o diretor conduziu sozinho, os atores/cenógrafos/bailarinos/músicos e musicistas apenas têm consciência de seu papel individual na cena, no trabalho de criação coletiva, mesmo mantendo as suas funções, todos são chamados à consciência de todas as etapas do trabalho e somente desta forma podemos considerar uma criação coletiva.

É interessante analisar o caráter pedagógico do processo colaborativo em relação à formação continuada dos arte/educadores. Não só dentro do processo de criação artística, mas no mundo, de forma geral, a colaboração como *modus operandi* não é a prática comum. Esta experiência possibilitou colocá-la em prática considerando-nos como seres integrais, já que considera as habilidades múltiplas do coletivo, e não apenas as funções pré-determinadas pela área artística ou campo de formação de cada educador.

Um dos desafios foi nos sentirmos à vontade para auxiliar e nos aventurarmos em linguagens artísticas diferentes das nossas, talvez pela formação “segregada” que recebemos ao longo da vida. Pela pouca disponibilidade de tempo para a criação do espetáculo, também não conseguimos aprofundar as vivências e oficinas entre as áreas artísticas. Contudo, ao superar este desafio, este processo acabou refletindo na nossa presença pedagógica, impulsionando relações mais colaborativas e menos segmentada dentro do coletivo.

Definimos alguns personagens a partir da narrativa da música “Sarau dos bichos do cerrado”: Pata, Senhora Tatu, Cobra Caninana, Onça, Capivara, Tamanduá-Mirim, Arara Canindé, Lobo Guará e Seriema. Depois disso, continuamos a desenvolver o roteiro ao mesmo tempo em que experimentávamos

no corpo as personagens e desenvolvíamos cenas em improviso. A educadora Lúcia, com formação em teatro, nos provocou a relacionar um instrumento musical que representaria o som de cada animal da peça para desenvolvermos a primeira cena do espetáculo.

A primeira cena se definiu com a entrada dos animais reproduzindo sons corporais acompanhados de instrumentos, interagindo uns com os outros e criando o clima do cerrado. Em seguida, inicia-se a música “Lembrança de minha velha casa”, para a transição de cenas, e alguns atores vão formando a banda, que interage sonoramente com o enredo, enquanto outros vão trazendo, de forma lúdica, o cenário, até o final da canção. A música termina e a cena centraliza na Senhora Tatu, matriarca sábia e parteira da comunidade. Ela fala de suas boas lembranças, abundância, beleza e força daquele lugar. Esta personagem foi inspirada nas parteiras da região.

As raizeiras e parteiras da região têm sido cada vez mais valorizadas em processos recentes de reconhecimento destes saberes, como em alguns eventos locais nos quais o Ipeartes/Seduc é parceiro⁴⁴. A preservação do meio ambiente também significa a preservação dos povos tradicionais e, por isso, adotamos no projeto a terminologia de educação socioambiental, e não somente a ambiental. É da interação (ser humano) e natureza, cultura e cerrado que podemos construir um ambiente mais sustentável (ALMEIDA, 2004). A preservação da cultura e do bioma do cerrado são duas pontas que se articulam de forma indissociável, já que foram estes povos, considerados tradicionais, que conseguiram se desenvolver em conjunto com o bioma sem o destruir (DIAS, 2009).

A partir dessas definições, iniciamos o trabalho de improviso das cenas, que possibilitou a criação de diálogos e das intervenções sonoras, já visualizando a estética do espetáculo. Intuitivamente, com as habilidades do improviso as atrizes desenvolveram as cenas já criando marcações e sugerindo movimentações. A educadora Lúcia, do teatro, organicamente assumiu o papel de diretora no início do processo, no sentido de observar os improvisos e assim ter uma visão do todo como espectadora, nos ajudando a compor o espaço cênico com marcações de cena, apontando observações para harmonização da ocupação do

⁴⁴ Um destes eventos em que o Ipeartes atuou como parceiro, nas edições de 2018 e 2019, é o Raízes — Encontro de Raizeiros, Parteiras, Benzedeiras e Pajés na Chapada dos Veadeiros —, idealizado e coordenado por Daniela Ribeiro.

espaço e movimentação das atrizes, como também para a composição das personagens.

Em nosso caso, percebo que o caminho metodológico de construção do espetáculo se deu mais na relação texto/grupo que na figura da diretora, embora em cada etapa do processo colaborativo uma educadora tenha ficado mais a cargo da função de dirigir. Desta forma, a diretora foi apenas mais uma integrante da concepção do espetáculo e não a figura principal, como desejado num processo colaborativo (CARBONARI, s.d.).

É importante ressaltar que os climas das cenas, bem como sugestões de tempo, dinâmica, sonoplastia e andamento da trilha sonora, partiram dos músicos e musicistas envolvidos, influenciando diretamente na estruturação do roteiro e montagem, já que a música é elemento fundamental da peça. Além disso, todos auxiliaram na confecção do cenário e figurinos, concebidos pela educadora de artes visuais, Fernanda, em confluência com as ideias do grupo, fortalecendo, assim, o sentido de criação colaborativa (ABREU, 2003).

No início do processo, as linguagens artísticas ainda estavam um pouco individualizadas: o teatro mais responsável pelo desenvolvimento do roteiro, que surgiu de uma ideia coletiva, a música, por aprender as músicas e elaborar os arranjos, a dança, criando coreografias, e as artes visuais desenvolvendo figurino e cenário, já pensando nos materiais disponíveis. Apesar disso, as educadoras e educadores do coletivo transitavam nas linguagens, colaborando com suas habilidades pessoais, que independem das áreas que “cartograficamente” separamos. Com o passar dos encontros, o coletivo foi se afinando nessa construção coletiva, ganhando mais intimidade de criação conjunta e se envolvendo no processo como um todo.

Na véspera da nossa estreia, o coletivo se reuniu para continuar a confecção do cenário e figurino. Optamos, então, por utilizar materiais mais acessíveis e reaproveitados, como papelão, papel, roupas pessoais, tecidos, folhas, bucha vegetal e elementos naturais do cerrado. Utilizamos também espuma, cola quente, elástico, tinta guache e TNT, que são os recursos disponíveis na cidade.

No dia da estreia do espetáculo *A Saga da Pata Prenha* — uma aventura pelo cerrado⁴⁵, o coletivo se reuniu às 7 horas na Escola Municipal Zeca de Faria, sede da nossa primeira apresentação, para montar o som,

se maquiar, organizar o cenário e fazer a concentração do elenco, para iniciarmos às 9 horas. Foi muito interessante perceber o clima solidário e afetivo de todo coletivo. Envolvemos pessoas de outros coletivos para nos auxiliar com suas habilidades, como a maquiagem, por exemplo, o coletivo IPEmídiab, que acompanhou e registrou toda a movimentação pré-encenação e colaborou com a montagem da projeção, auxílio na montagem e equalização do som.

A interação com as crianças e professoras foi emocionante. Algumas educadoras e educadores que compunham a peça já tinham trabalhado na escola, e rever aquela comunidade educadora e compartilhar tanta alegria por meio da arte foi muito especial. A peça, que estava simples em termos de produção, se fez grandiosa em contato com o público. “Arte teatral, dentro desse conceito, não é apenas expressão do artista (qualquer que seja ela), mas uma complexa relação entre a expressão do artista e o público” (ABREU, 2003, s.p.).

Percebemos que, neste processo de criação continuada, a estreia do espetáculo foi parte deste processo, pois foi a partir do contato com o público que o grupo experimentou e co-construiu com a comunidade o espetáculo, recriando e cocriando numa relação dialética de concepção e discurso da obra. Abreu (2003) destaca que, no processo colaborativo, a relação entre o público e o espetáculo ganha mais destaque. O teatro, sendo uma arte efêmera, só acontece a partir da relação estabelecida com o público no momento do espetáculo em cena.

Antes de se chegar à cena, porém, existe todo um trabalho de definição de tema, mote ou assunto do espetáculo, pesquisa (teórica) ou de campo e, mesmo, discussões das primeiras imagens, ideias, improvisações dos atores ou de textos da dramaturgia. Após esse período exploratório, onde todo material de pesquisa é tornado comum a todo o grupo, cabe à dramaturgia propor uma estruturação básica das ações de ações e personagens. (ABREU, 2003, s.p.).

⁴⁵ Na ocasião de criação da peça, este foi o título original criado pelo Coletivo de Arte/Educação Ipeartes. No ano de 2020 e 2021 a peça foi sendo adaptada para o formato de livro virtual, sendo o texto e o título revisados para incluir aspectos científicos sobre as características da espécie pato mergulhão. Como a espécie não fica “prenha”, mas choca, e a pata só fica choca ao final do enredo, o título mudou para “A Saga da Pata Mergulina - uma aventura pelo cerrado”.

O público não só dá sentido à toda nossa criação, como também contribui para o desenvolvimento e adaptação continuada do espetáculo, reagindo às interpretações, canções, nos dando pistas do que funciona e do que pode ficar melhor, reagindo às improvisações e tornando-as parte do texto para as próximas apresentações. Dessa forma, como cada integrante está ciente de todas as nuances do enredo, o coletivo pode se permitir à improvisação, trazendo o foco no aqui e agora, presentes olho no olho, em comunicação e interação com a plateia, na própria comunhão da arte teatral.

Desta forma, o espetáculo é poroso à interação com o público e se propõe a ser cocriado com a comunidade, no sentido da troca mútua, do compartilhamento através do improviso, compreendendo que cada ambiente e cada apresentação criam uma relação única que acrescentará/modificará o espetáculo. Esta permeabilidade do espetáculo busca aproximar a apreciação teatral da vida cotidiana, no contrafluxo das manifestações teatrais hegemônicas, que, em sua maioria, seguem um roteiro fechado, podendo criar um distanciamento com o público pela descontextualização com a cultura local.

É muito importante enfatizar que o objetivo do coletivo de arte educação na criação da peça foi oferecer uma obra teatral que proporcionasse diversos aprendizados, dentro da perspectiva da arte educação. Sendo assim, o acontecimento teatral em si (interação entre atores e espectadores) já se faz um processo arte educativo em diversos âmbitos. Podemos ressaltar que a peça traz os conhecimentos ligados à própria arte como relação palco/público, trilha sonora, elementos visuais, figurino, cenário, relação de representatividade, dança, e também outros conhecimentos transversais como aspectos socioemocionais e socioambientais, permeando valores como a solidariedade, amizade, união, resistência, resiliência, cerrado, consciência ambiental e protagonismo feminino. Na linguagem mais contemporânea, partimos do olhar decolonial (ACOSTA, 2016) para criação do espetáculo e também da cultura popular brasileira, do brincante e do teatro de rua como nossas referências estéticas centrais. Dessa forma, a linguagem estética do espetáculo foi se desenvolvendo tendo como base inspiradora os brincantes. Sendo assim, nossa opção foi pela aproximação e aprendizado com a comunidade e com a cultura popular do território, na perspectiva da troca de saberes, do reconhecimento e valorização da arte popular.

Esta aproximação com a comunidade evidenciou-se muito através das vivências do Bloco Ipeartes. Esta é uma frente de ação do Coletivo de Arte/Educação que atua com oficinas de percussão em praça pública, abertas a toda comunidade. Este caráter mais aberto e informal proporciona a aproximação de pessoas da comunidade que não participariam de um curso de música dentro de uma escola, por exemplo, por considerar que elas não se veem pertencentes a este universo.

Ao optar por oferecer uma oficina de percussão em um espaço público, pudemos, ao longo de alguns meses, estabelecer relações com moradores que participam das folias, catiras, curraleiras, que são algumas das manifestações das culturas locais. Reconhecemos, assim, que este formato mais livre de ensino-aprendizagem vivenciado pelo bloco é mais próximo das formas de aprendizagem presentes nas manifestações culturais populares, se comparado a uma aula de música dentro de uma sala de aula por exemplo, e traz qualidades e contribuições importantes para a nossa prática enquanto arte educadores.

Através da troca de saberes nestas oficinas, ensinávamos e aprendíamos mutuamente, não só nas instâncias rítmicas, musicais e artísticas, mas também nas sensíveis e afetivas. E é através da valorização dos saberes compartilhados que buscamos colaborar para o reconhecimento e empoderamento de uma comunidade educadora e arte educadora, não limitando o ensino-aprendizagem em arte aos âmbitos da educação formal.

Assim, por reconhecer e valorizar a diversidade da cultura popular brasileira e goiana, reconhecendo-nos como parte dela, e toda comunidade como potencial criativo de saberes e expressões, o coletivo optou por pesquisar a linguagem dos brincantes, desenvolvendo-a como inspiração pedagógica da arte/educação tanto para nossas ações educativas quanto como uma escolha estética para nossa criação e interpretação cênica deste espetáculo.

Nas manifestações culturais brasileiras existem vários personagens considerados brincantes, como nas folias, reisados, cavalo-marinho, bumba-meu boi (MOREIRA, 2015). O termo brincante é definido como: “[...] próprio modo de se expressar das pessoas que pertencem a esse universo [da cultura popular] por se autodenominarem brincantes e utilizarem expressões [por exemplo] como ‘vamos brincar Cavalo Marinho’ (LEWINSOHN, 2018, p.26). O brincante não é somente um personagem. A sua interação com o público ao brincar é que o torna um brincante, como esclarece Moreira (2015):

Além disso, o termo brincar diferencia-se de conceitos como apresentar e estrear (Barroso conforme citado por Lewinsohn, 2018), bastante observados nas atividades teatrais. Assim, os/as brincantes da cultura popular convocam o público para brincar junto, e não para assisti-los. Logo, percebemos que a fronteira entre brincantes e público se esvai nesse contexto, e a própria distinção entre quem é e quem não é brincante torna-se extremamente frágil, pois, de certo modo, na brincadeira todos/as viram brincantes. (MOREIRA, 2015, p.59).

Especificamente no processo de cocriação do espetáculo com o público, a pesquisa de corpo, gestual e presença cênica do brincante trouxe esta qualidade de permeabilidade, escuta ativa e interação com o público. Além do espetáculo, o universo dos brincantes já era um eixo norteador das pesquisas do coletivo de arte/educação para o desenvolvimento de suas metodologias.

Figura emblemática e múltipla nas mais diversas manifestações de cultura popular brasileira, o brincante tem sido um eixo de pesquisa do coletivo de arte/educação para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas e artísticas. O coletivo, composto por arte/educadores vindos de diversos lugares do Brasil — Goiânia, Brasília, Gama, Alto Paraíso de Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais —, possui diversas referências culturais, e, em busca de valorizar a diversidade, mas também de encontrar uma unidade, buscou a pesquisa da linguagem popular dos brincantes para atuar neste território do cerrado.

Deste modo, os arte/educadores passaram a (re)conhecer a linguagem do brincante e a pesquisar como ela pode ser uma inspiração pedagógica. Tanto nos aspectos pedagógicos como nos artísticos, “a brincadeira exige uma troca, uma abertura, de ambos os brincantes (convidador e convidado), de modo que, para brincar efetivamente, é necessário se abrir e ser aberto” (MOREIRA, 2015, p.60).

No nosso caso, dentro do contexto cerratense do nordeste goiano, olhando para as manifestações culturais deste território, como as folias, catira, sussa, curradeira, vivenciando e refletindo sobre a performance desses corpos em contraste com as referências individuais dos arte/educadores, e, mediante a intenção da arte de criar um objeto artístico, como uma peça teatral, atuando como atores e atrizes, a brincadeira e o brincante tradicional, nos quais busca-

como atores e atrizes, a brincadeira e o brincante tradicional, nos quais buscamos inspiração, se transformou e se expressou de outra maneira, trazendo novos significados e sentidos, próximos ao que Ana Caldas denominou por “ator brincante”:

[...] o termo ator brincante tenta cruzar os universos da brincadeira e do jogo, da manifestação popular e do teatro. O termo ator brincante faz com que olhemos para o folguedo do Cavalo Marinho e reconhecamos o rico trabalho de ator contido na performance dos brincantes e ao mesmo tempo quer refletir sobre esse estado de brincadeira no trabalho do ator. (LEWINSOHN, 2018, p.121).

A brincadeira, como parte do jogo de criação, também contribuiu para fazer dialogar os diferentes saberes dos artistas/educadores num universo de cocriação e respeito, valorizando nossa cultura popular, afirmando nossas brasilidades, buscando um sentido de pertencimento e comunhão e desenvolvendo uma estética teatral que nos represente e que tenha ressonância na comunidade.

2 Cerradania, ecologia profunda e a potência da arte

É muito importante a interação de todo coletivo com o território em que habitamos, por meio do aprofundamento dos conhecimentos sobre os processos históricos da região, da vivência de suas manifestações culturais, da observação e interação com a natureza exuberante e com as pessoas que aqui vivem. Buscamos, assim, compreender os povos do cerrado, que também somos nós, desconstruindo pré-conceitos e ressignificando-os numa nova perspectiva, como, por exemplo, por meio da cidadania.

Esta palavra tem origem do latim civitas, que significa “conjunto de direitos atribuídos ao cidadão”, e também origina a palavra cidade. Civis é o nome dado para todos os homens que moram nas cidades.

Na perspectiva do professor e amigo prof. dr. Nilton José Rocha, cidadania enfatiza este aspecto urbano, do sujeito de direito que habita as cidades e que pensa na reivindicação dos seus direitos a partir deste parâmetro cidadão. A partir da crítica a este aspecto, ele propõe pensarmos a ‘cerradania’ (ROCHA; ROCHA; NETO, 2019), termo que busca refletir as diversidades e identidades cerradeiras, recentralizando a noção de pertencimento e de cidadão de direitos a partir de uma ética própria do cerrado, que, indissociavelmente,

inclui os humanos e os não-humanos, ou seja, a natureza como participante e agente de direito.

Para os autores, a “invenção da cidadania, como projeto moderno, esteve sempre centrada na civitas, seletiva e letrada, postada como de funil punitivo onde só passaria o homem branco, católico, proprietário e heterossexual” (ROCHA; ROCHA; NETO, 2019, p. 5). O que eles buscam ressaltar com esta crítica é que, entre os cidadãos que tradicionalmente possuem direitos, não estão inclusos necessariamente todos os cidadãos, mas apenas uma parcela deles que tem voz e poder para criar leis que garantam privilégios. Neste contexto, os outros gêneros, sexualidades, raças e classes sociais, além de marcadores como o analfabetismo, não têm os mesmos direitos assegurados que os homens que criam as leis.

A cerradania, portanto, busca evidenciar uma lógica que inclua a diversidade na sua construção, e que a natureza, mais especificamente o cerrado, também é integrante desta formulação. Busca trazer a noção de que os povos do cerrado possuem saberes e tecnologias próprias que coevolúram com a natureza, e que este reconhecimento da indissociabilidade de natureza e cultura é fundamental para se pensar pertencimento e a luta por direitos que garantam futuro e sustentabilidade.

No território em que atuamos, há muita natureza ainda preservada (e cada vez mais ameaçada pelo agronegócio e a mineração) e muitas comunidades do campo expressando outras paisagens, culturas e modos de vida. Por isso é necessário incorporar novas palavras capazes de representar essa noção de pertencimento e de luta por direitos no/do cerrado.

O texto teatral criado pelo Coletivo de Arte/Educação traz o sentido de conexão com a natureza, da compreensão de que somos a própria natureza, abordando a educação socioambiental com referências locais do cerrado — animais, plantas e paisagens bastante conhecidos no território. O espetáculo busca, assim, valorizar as belezas e a riqueza do cerrado e problematizar as questões ambientais comuns da região, como as queimadas, a monocultura e o despejo de resíduos sólidos em locais inapropriados. Deste modo, procuramos sensibilizar, contextualizar e trazer a reflexão crítica, enfocando no amor à vida e na beleza das relações que constroem juntas um mundo melhor.

Uma das formas mais comuns de fazer educação socioambiental é alertando sobre as consequências dos danos ambientais e sobre a finitude dos

alertando sobre as consequências dos danos ambientais e sobre a finitude dos recursos naturais. No entanto, ao longo das nossas formações continuadas de educação socioambiental e de pedagogia Waldorf, aprendemos que buscar promover o engajamento a partir das belezas e da potência da vida é uma maneira mais eficiente e adequada, principalmente quando o público-alvo são as crianças. Estimular o amor, o respeito e a solidariedade entre as crianças é uma forma de promover a cidadania planetária e o envolvimento ambiental, ou seja, de cultivar valores para a continuidade de um modo de vida mais sustentável e equilibrado entre os homens (seres humanos) e entre eles e a natureza, como propõe a ecopedagogia e a pedagogia Waldorf (GADOTTI, 2009a; STEINER, 2000).

Outra influência no espetáculo foi do conceito de ‘ecologia profunda’, estudado no instituto, em uma formação de educação socioemocional oferecida pela psicóloga, integrante do Coletivo de Educação Socioemocional, Chiara Santos. A ecologia profunda é um conceito que parte da interdependência como eixo fundamental da vida, que reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular da teia da vida (LOVATTO, 2011). Deste modo, a reconstrução da nossa relação com a natureza perpassa a educação socioambiental, como também a socioemocional, pois a observação mais profunda da natureza traz à tona valores importantes para a humanidade.

O cerrado é um dos biomas mais antigos do planeta. Seu solo revela rochas de milhares de anos, as raízes de suas árvores são profundas, o que permite a continuidade da vida mesmo com períodos tão longos de seca. Os troncos retorcidos revelam as marcas do sol, do vento e do solo no seu crescimento. A adaptação das espécies nativas aos regimes de queimadas naturais (não as provocadas pelos homens) fazem parte do ciclo das plantas centenárias (PIVELLO, 2006).

Trouxemos, portanto, no desenvolvimento do espetáculo, o exemplo vivo do cerrado, da sua resistência e resiliência, força e transformação, relacionando-o com a vida humana e a capacidade de transformar para sobreviver. Buscamos expressar a importância de ressignificar as adversidades, de nos ver como parte integrada ao cerrado, evidenciando a vida próspera em redes e o quão importante é fortalecermos os vínculos em comunidade.

[...] o termo ator brincante tenta cruzar os universos da brincadeira e do jogo, da manifestação popular e do

teatro. O termo ator brincante faz com que olhemos para o folguedo do Cavalo Marinho e reconheçamos o rico trabalho de ator contido na performance dos brincantes e ao mesmo tempo quer refletir sobre esse estado de brincadeira no trabalho do ator. (LEWINSOHN, 2018, p.121).

Deste modo, a natureza como cultura, como um modo de viver de forma sustentável, foi uma das inspirações para a dramaturgia do espetáculo, que valoriza as relações entre as personagens e nos dá exemplo de amizade, colaboração, responsabilidade, solidariedade, esperança, cuidado, força do coletivo e da comunidade, capacidade de transformação, encontro conjunto de soluções, num universo lúdico e bem-humorado que nos leva a criar significações fundadas em nossas vidas.

Sendo assim, personagens, cenário, sonorização e dramaturgia buscaram representar a cultura e o território local. As personagens são representadas por animais do cerrado emblemáticos desta região. Localidades como o Sertão, Moinho, assentamento Sílvio Rodrigues e Distrito de São Jorge são citadas ao longo da peça, priorizando as referências geográficas que o público conhece, tornando estes símbolos conectados à realidade local e às experiências da comunidade.

A educação é fundamentalmente um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações. Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. (DUARTE JR., 1994, p.61)

Dessa forma, chegamos também ao encontro da educação integral, princípio do Ipeartes, para a criação do espetáculo. A educação integral é tanto este olhar para a complexidade do sujeito, esse reconhecer que a educação deve considerar essa multidimensionalidade no seu processo de ensino, como também a integralidade, que diz respeito à indissociabilidade do educando da vida, ou seja, do contexto de vida dos sujeitos, do território onde ele mora e das relações sociais e culturais da comunidade (GADOTTI, 2009; KUWAE et al., 2019).

Podemos observar que a arte tem potencialidade de proporcionar uma experiência sensível. Numa peça teatral, por exemplo, é possível sensibilizar, informar, levantar reflexões, desenvolver a sensibilidade estética, atuar em di-

experiência sensível. Numa peça teatral, por exemplo, é possível sensibilizar, informar, levantar reflexões, desenvolver a sensibilidade estética, atuar em diversas esferas do desenvolvimento humano na perspectiva de sua integralidade.

Quando enaltecemos e valorizamos esta capacidade do teatro em atuar na subjetividade do espectador, tomamos mais consciência das possibilidades de interação entre estética e conteúdo do espetáculo, buscando, assim, harmonizar os elementos que compõe a peça teatral: conteúdo, visualidades da cena, músicas, relações entre as personagens, interação com a plateia, de forma a criar um ambiente cênico capaz de provocar diversos sentidos. Segundo Boal (2010, p.26), “a teatralidade é essencialmente humana. Todo mundo tem dentro de si o ator e o espectador. Representar num ‘espaço estético’, seja na rua ou no palco, dá maior capacidade de auto-observação. Por isso é político e terapêutico.”

3- Algumas conclusões

Esta montagem teatral surgiu a partir da soma de experiências arte/educativas que já estavam sendo desenvolvidas pelas educadoras e educadores nas suas diferentes frentes de trabalho. Algumas músicas que foram incorporadas ao espetáculo já haviam sido trabalhadas em sala de aula, assim como algumas poesias autorais desenvolvidas na escola com os estudantes foram incorporadas à composição musical. Buscamos assim construir uma peça que tivesse confluência com as ações educativas desenvolvidas pelo coletivo no território.

Observando o trajeto percorrido em busca de construir uma educação transformadora, partimos do encontro entre os sujeitos mais próximos, os colegas de trabalho, valorizando sua multiplicidade, buscando relacionar diversas áreas do conhecimento, contextualizar, garantir momentos de expansão e contração no decorrer das vivências educativas e criativas, respeitar nossa relação com a natureza e praticar educação ambiental, socioemocional integradas à arte/educação, reivindicando e criando espaços mais democráticos, afetivos e livres.

A (inter-, trans-)disciplinaridade se manifestou nos temas transversais que a peça abriga: educação socioambiental, socioemocional, o universo lúdico das artes, e pode ser mais perceptível ao olhar do espect-ator⁴⁶ no momento efêmero de apreciação e comunicação com o espetáculo. Ao reconhecer as diferentes áreas do conhecimento presentes em nosso coletivo — teatro, música, dança e artes visuais —, e tantas possibilidades dinâmicas de interação, visualizamos inúmeras potências de criação e comunicação.

Além disso, todos integrantes do coletivo estão no processo de desenvolver práticas buscando a educação integral, que é tema de debates, estudos

coletivos, formações pedagógicas, socioambientais e socioemocionais do instituto, compreendendo a importância de vivenciar este conceito para então praticá-lo, já que toda educação é (em primeira instância uma) autoeducação, segundo o filósofo, educador e artista Rudolf Steiner (2000), fundador da antroposofia e da pedagogia Waldorf, uma das bases do Ipeartes.

A partir dessa experiência, tem sido importante a percepção de que a maioria de nós educadores fomos formados e tivemos experiências nos modelos mais tradicionais de educação e de arte educação, e que, portanto, buscar promover uma educação integral significa também nos educarmos e compreender uma nova maneira de ensinar e aprender a partir de parâmetros mais inter- e trans-disciplinares e multirreferenciados em relação aos objetivos pedagógicos.

Neste longo processo, que está apenas se iniciando, procuramos entender como podemos trocar vivências de forma criativa, construtiva, respeitando os tantos saberes, com consciência do nosso lugar de fala enquanto educadores/artistas/pesquisadores. Como podemos potencializar a arte e as práticas artísticas com a comunidade através da troca de saberes, de nossa capacidade de aprender, ensinar, cocriar continuamente? É preciso refletir e pôr em prática o desenvolvimento de ações que possibilitem o encontro e a troca entre nós, sujeitos da comunidade, e, assim, perceber o quanto se tornam transformadoras.

Não tivemos, entretanto, tempo de pesquisar profundamente as estéticas e linguagens antes de iniciar o processo. A pesquisa se deu de forma paralela e intuitiva, enquanto a peça foi se compondo e chegou à forma que se expressou nas primeiras apresentações. As pesquisas sobre processos de criação coletiva, linguagem dos brincantes e cultura popular do nordeste goiano influenciaram o desenvolvimento de nossa concepção estética, assim como o que o coletivo já traz com suas diversas personalidades influenciou os temas de pesquisa, nossas apresentações, o contato com o público, encontro com a comunidade. Tudo isso continua e continuará influenciando nossas pesquisas e escolhas de temas e formas para outras criações, como também para nossa atuação enquanto arte educadores.

⁴⁶ O Teatro do Oprimido, de acordo com o próprio Augusto Boal, pretende transformar o espectador, com o recurso da quarta parede, em sujeito atuante, transformador da ação dramática que lhe é apresentada, de forma que ele mesmo, espectador, passe a protagonista e transformador da ação dramática. A ideia central é que o espectador ensaie a sua própria revolução sem delegar papéis aos personagens, desta forma conscientizando-se da sua autonomia diante dos fatos cotidianos, indo em direção a sua real liberdade de ação, sendo todos “espectadores”, ou seja, atores e espectadores da ação dramática e da própria vida (BORGES, 2013, p.20).

Ao analisar o processo de criação, podemos perceber com mais clareza como buscamos integrar as metodologias e pedagogias estudadas ao universo subjetivo da arte e da criação artística, manifestando-as em nossas escolhas estéticas, ideológicas, no tipo de interpretação e interação com o público, cores, sons, paisagens. Todas estas escolhas aparecem no texto como uma sequência lógica e consciente, mas na prática ela nos pareceu mais espontânea e orgânica.

Carbonari (s.d.) entende que o método se estabelece durante o trabalho, e que, na maioria das vezes, é o diretor teatral quem assume uma posição privilegiada de observador externo e de compreensão do processo de criação. Neste caso, não como diretora, mas como pesquisadora, analisei o processo de criação colaborativa do Coletivo de Arte/Educação do Ipeartes. Essa reflexão sobre o percurso possibilitou analisar as etapas desenvolvidas, identificar um processo de criação colaborativo como inspiração metodológica de trabalho, reconhecer diferentes influências, conceitos e temáticas incorporadas no espetáculo. Todas estas reflexões podem ser úteis para a organização de futuras montagens de espetáculo, ou mesmo de outras atividades artísticas que visem a responder os anseios criativos dos arte/educadores, às necessidades do território. Trata-se de explorar ações que envolvam respeito, afetividade, brincadeira, cocriação com a comunidade e sustentabilidade, a fim de fortalecer de modo mais real e coletivo os caminhos em prol de uma educação transformadora.

Referências

- ABREU, L. Processo colaborativo: relato e reflexão sobre uma experiência de criação. *Cadernos da Escola Livre de Teatro*, v. 1, n.0. Santo André, 2003. Disponível em: <http://escolalivredeteatro.blogspot.com/2007/05/edio-do-n-0-do-cadernos-da-elt.html>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- ACOSTA, A. *O Bem Viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ALMEIDA, M. G. A reinvenção da natureza. *Espaço e Cultura*, nº 17. Rio de Janeiro: 2004.
- ARY, R. L. M. *Dramaturgia Colaborativa: procedimentos de criação e formação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas-SP: 2015, 179p. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285313/1/Ary_RafaelLuzMarques_D.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.
- AVELAR, J. N. F. “A Linguagem da catira como expressão do acaipramento no nordeste goiano”. (UEG / UnB. Ecolinguística: *Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 03, nº 01, 2017, p. 114-127. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/10742>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BANCLE, Ilona et al. **Dragon Dreaming: desenho de projetos**. Versão 2.09 e-book. 2013. Disponível em: http://dragondreamingbr.org/wp-content/uploads/dragon_dreaming_eBook_guia_pratico.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BEMBEM, A. H. C. Inteligência Coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.18, n.4, p. 139-151, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v18n4/10.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 10ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BORGES, S. L. **Augusto Boal e a Educação: proposta para uma emancipação social através do Teatro-Fórum**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_arte_pdp_serjio_luiz_borges.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.

CARBONARI, M. **A direção teatral e o método de criação coletiva de Enrique Buenaventura no TEC (Teatro experimental de Cali)**. Paraná: Unicentro, 74p. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/959/5/A%20dire%C3%A7%C3%A3o%20teatral%20e%20o%20M%C3%A9todo%20de%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Coletiva.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 4ª ed. Campinas-SP: Editora Papyrus, 1994.

DIAS, S. Cultura, resistência, memória e identidade. **ComCiência**, nº 105, Campinas, 2009. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542009000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2020.

DRAGON DREAMING. Disponível em: http://dragondreamingbr.org/wp-content/uploads/dragon_dreaming_eBook_guia_pratico.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Acesso em: 13 jun. 2020.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia, pedagogia da terra, pedagogia da sustentabilidade, educação ambiental e educação para a cidadania planetária**. Instituto Paulo Freire, 2009a. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3397/1/FPF_PTPF_01_0420.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

KUWAE, C. A.; ALVEZ, M.; VAZ, I. R. G.; BARBOSA, C. A.; DINIZ, F.; EVERDOSA, G. N. Pesquisa-ação no olhar do IPEARTES/SEDUC: da ameiba ao megazord. **I Encontro das Licenciaturas e Educação Básica**. Goiânia, 2009.

LEWINSOHN, A. C. **O ator brincante: no contexto do Teatro de Rua e do Cavalinho**. 2009. 164 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284701>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LIBORIO, D. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – diferenças e convergências**. 2018. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/multidisciplinaridade-interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade-diferencas-e-convergencias>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LOVATTO, P. B. et al. Ecologia profunda: o despertar para uma educação ambiental complexa. **Redes (St. Cruz Sul, Online)**, v. 16, nov. n° 3. Santa Cruz do Sul, 2011, p. 122-137. ISSN 1982-6745. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/1347>. Acesso em 9 jun. 2020. doi: <https://doi.org/10.17058/redes.v16i3.1347>.

MENEGAT, J.; SARMENTO, D. F.; RANGEL, M. “Comunidades Educadoras: perspectivas para a defesa do direito à educação”. In: **EDUCERE - Congresso Nacional de Educação; IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) – 12**. Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25418_12962.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

MOREIRA, A. U. **Brincante é um Estado de Graça: sentidos do brincar na cultura popular**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade**. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba: São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

PIAGET, J. The epistemology of interdisciplinary relationships. In: **Interdisciplinarity: problems of teaching and researching universities**. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 1972, p. 127-140.

PICO, W.; SALGUERO, N. Tempestades en el parque. **Revista Conjunto**, n° 170. Havana, 2014. Disponível em: <http://casadelasamericas.org/publicaciones/revistaconjunto/170/pico.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

PIVELLO, V.R. Fire management for biological conservation in the Brazilian Cerrado. In: Mistry, J. & Berardi, A. (eds.) In: **Savanas and dry forests: linking people with nature**. Ashgate, Hants. 2006, p. 129-154.

ROCHA, N. J. R.; ROCHA, R. F.; NETO, L. S. Casa das Palavras, uma escola popular — cerrados insubmissos e comunicação compartilhada no sul global. In: **XVII Congresso Internacional do FoMerco**. 7º ano. Foz do Iguaçu, 2019. Disponível em: https://www.congresso2019.fomerco.com.br/resources/anais/9/fomerco2019/1568861915_ARQUIV-O_941a2d60e0d75aedccb8999825f462a3.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

STEINER, R. **A prática pedagógica**. Trad. C. Glas. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2000.



Olimpíada de Humanidades Ipeartes/Seduc-GO: um caminho possível para aprendizagens significativas via pedagogia de projetos

Letícia Nascimento Vimeneý⁴⁷

RESUMO

A Olimpíada de Humanidades é uma frente de ação do Ipeartes/Seduc-GO que tem por objetivo promover a elaboração e desenvolvimento de projetos de aprendizagem significativa nas áreas de humanidades e artes por equipes de escolas de ensino médio da rede pública do nordeste goiano. A concepção dessa frente relaciona-se com o desejo de apresentar a educadores e estudantes formas não-convencionais de promover aprendizagem, articuladas aos componentes curriculares obrigatórios. Neste trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica, buscamos relacionar as bases teóricas que fundamentam a Olimpíada de Humanidades — a Aprendizagem Significativa e a Pedagogia de Projetos — com o desenvolvimento de ferramentas e metodologias que estruturam a olimpíada. Consideramos, por fim, que a Pedagogia de Projetos é um caminho profícuo para promover aprendizagem significativa, e que a estruturação metodológica e prática da Olimpíada de Humanidades vai ao encontro dos fundamentos teóricos que a baseia.

Palavras-chave: Olimpíada de Humanidades. Aprendizagem Significativa. Metodologias de Projetos. Nordeste Goiano. Inter-transdisciplinaridade.

⁴⁷ Geógrafa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente atua como educadora ambiental e professora no Ipeartes/Seduc-GO em Alto Paraíso de Goiás.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (Paulo Freire, 1987).

Introdução

A Olimpíada de Humanidades é uma frente de ação do Ipeartes, projeto vinculado ao Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte e à Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc-GO)⁴⁸. Suas ações são voltadas às unidades escolares de ensino médio da rede pública de ensino e hoje acontecem em sete municípios da região do nordeste goiano: Alto Paraíso de Goiás (onde fica a sede do Ipeartes), Cavalcante, Colinas do Sul, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, São João D’Aliança e Teresina de Goiás.

O objetivo geral da Olimpíada de Humanidades é que as equipes participantes desenvolvam Projetos de Aprendizagem Significativa (PAS) nas áreas de ciências humanas e artes, que se articulem de forma (inter-, trans-) disciplinar com os demais componentes curriculares. A cada ano, um tema geral proposto pela equipe do Ipeartes baliza os projetos a serem desenvolvidos pelas equipes das escolas. Esses projetos devem propor atividades e ações que promovam uma aprendizagem não-convencional, que esteja baseada na sensibilidade crítica e nas expressões artísticas, que desenvolva laços cooperativos dentro e entre as equipes e auxilie no fortalecimento da participação ativa dos jovens em sua comunidade. Assim, a despeito da forma que as tradicionais “olimpíadas” escolares acontecem (principalmente nas áreas de ciências exatas e da natureza), a Olimpíada de Humanidades não se estrutura em “provas” ou mesmo em uma “competição”.

A equipe de educadores do Ipeartes que atua na Olimpíada de Humanidades é composta por profissionais das áreas de ciências humanas e linguagens, artes e comunicação, e sua missão nesse projeto é assessorar pedagogicamente as equipes das escolas dos municípios, que são formadas por estudantes

⁴⁸ A estruturação da Olimpíada de Humanidades aqui apresentada foi concebida sob a coordenação dos educadores José Estevão Rocha Arantes e Katia Rodrigues. Quando da escrita deste artigo, a equipe era constituída pelos educadores Erasmo Alcântara, Isabela Garios, Juliana Damazio, Letícia Vimeneay, Lieber Rodrigues, Priscila Martins e Rafaela Pandora. O presente trabalho resulta das considerações, construções e ações desenvolvidas em conjunto por essa equipe.

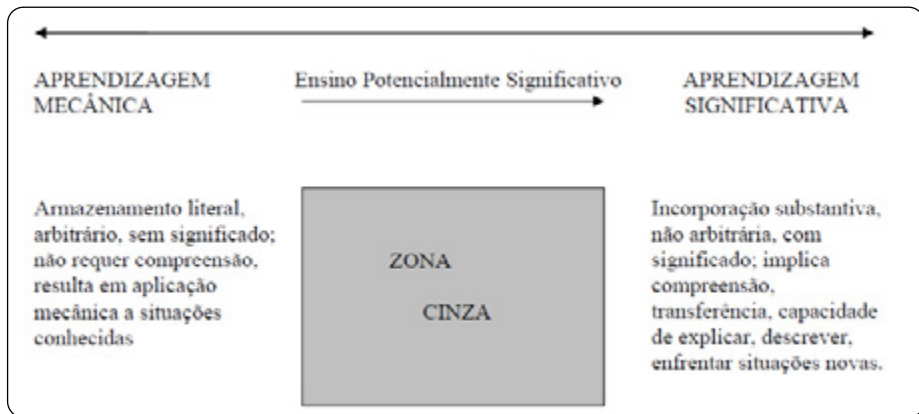
e por professores dessas escolas. O desenvolvimento da Olimpíada segue uma estrutura que contém etapas a serem cumpridas pelas equipes.

No início do ano letivo, a primeira etapa constitui-se em uma sensibilização artística, que tem por objetivo sensibilizar para o tema proposto e convidar as escolas, que aderem voluntariamente, a participar da Olimpíada. A partir daí, as unidades escolares formam equipes que incluem estudantes dos três anos do ensino médio e devem desenvolver um projeto escrito que contemple ações e atividades propostas no regulamento, relativas ao tema geral. Durante todo o ano, a equipe do Ipeartes assessora o desenvolvimento dessas atividades e promove Oficinas de Aprendizagem Significativa (OAS) nas áreas de Humanidades e Artes. Outra etapa é a trilha científica no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, momento em que todas as equipes conhecem o PNCV em uma atividade de aprendizagem que se relaciona aos temas dos projetos. No final do ano, as equipes devem apresentar os resultados de seus projetos às suas comunidades locais e, depois, no Festival de Humanidades — momento em que todas as equipes se reúnem para compartilhar entre elas seus resultados em formato de “seminário”.

Em resumo, a Olimpíada de Humanidades foi concebida para promover e fomentar formas diversas de aprendizagem, apresentando a educadores e estudantes da rede pública novas possibilidades de se abordar os conteúdos curriculares e reiterando que o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer fora do que é concebido hoje como “convencional”. Assim, o objetivo desse trabalho é sistematizar algumas das fundamentações teóricas que balizam o desenvolvimento da Olimpíada de Humanidades. Especificamente, buscamos apresentar, por meio de pesquisa bibliográfica, como entendemos a pedagogia de projetos como um caminho profícuo para promover a aprendizagem significativa, e como relacionamos cada uma dessas fontes teóricas com as ferramentas e metodologias desenvolvidas e aplicadas no projeto.

1 Aprendizagem Significativa: a superação da “decoreba” na educação

É comum a busca de educadores por meios e modelos que possibilitem que o processo de aprendizagem que se desenvolve na educação formal supere os métodos tradicionais⁴⁹. A Olimpíada de Humanidades surge como uma das iniciativas do Ipeartes/Seduc-GO que desenha um caminho possível para uma educação que supere os modelos tradicionais das salas de aula. Partimos do princípio de que o desafio central a ser superado nesses modelos tradicionais é a “aprendizagem mecânica” — definida com exatidão por Moreira como “aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após. Em linguagem coloquial, a aprendizagem mecânica é a conhecida “decoreba” (MOREIRA, 2012, p.12). Assim, em nosso caminho, buscamos alcançar uma aprendizagem significativa, bem como o modelo ilustrado pelo autor:



Fonte: MOREIRA, 2012, p.12.

⁴⁹ A educação, ao longo da história moderna, já se ancorou em diferentes referenciais teórico-metodológicos. Desde o início do século XX, o referencial que parece basear a maior parte das instituições de educação básica é o behaviorismo (ou comportamentalismo). Nesse trabalho, quando citamos os modelos ou métodos tradicionais ou convencionais, estamos nos referindo a essa abordagem. Para maior aprofundamento sobre essa discussão, sugerimos a leitura de Moreira (2015) e Ostermann e Cavalcanti (2010).

De acordo com os estudos de David Ausubel (1918-2008), psicólogo estadunidense, a aprendizagem significativa ocorre quando conhecimentos novos se conectam com algum tipo de conhecimento/ideia/memória que um indivíduo já possuía — esses conhecimentos prévios são definidos pelo autor como “ideia-âncora”. As “ideias-âncora” constituem a variável mais importante para a aquisição de novas aprendizagens — por isso, qualquer caminho que se trace com objetivo de chegar a uma aprendizagem significativa deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse processo, os conhecimentos novos ganham significado para o sujeito, assim como os conhecimentos prévios também podem ganhar uma maior estabilidade cognitiva (podemos explicar essa estabilidade de maneira simplificada como “ganhar uma maior clareza”). Quanto mais interações, maior estabilidade as “ideias-âncora” vão ganhando (AUSUBEL, 2000 apud MOREIRA, 2012).

É possível traçar semelhanças entre esse ponto-chave da teoria de Ausubel com o que Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, defende quando usa o termo “educação bancária”. Freire critica o sistema tradicional de ensino que trabalha com a perspectiva de que os estudantes são “contas vazias” em que o professor precisa “depositar” suas informações, desprezando que esses estudantes tenham conhecimentos prévios. Em sua concepção teórica, Paulo Freire sempre traz a necessidade de que se parta da realidade do estudante para que a educação seja libertadora e faça sentido (FREIRE, 1967; 1987).

Ao longo das três edições da Olimpíada de Humanidades, os projetos criados e desenvolvidos pelas equipes das escolas envolveram objetos relacionados ao cotidiano e/ou à memória e cultura locais (questões ambientais que afligiam os moradores do município, resgate de saberes tradicionais do povo da região, manifestações culturais de comunidades). Conhecimentos prévios de estudantes e professores foram aprofundados e novos conhecimentos foram gerados a partir da pesquisa inerente aos projetos. Muitas vezes, esses “conhecimentos prévios” eram superficiais ou fatos ainda não estudados com apropriação, cujo conhecimento vinha apenas do senso comum. Com o desenvolvimento dos projetos, esses conhecimentos foram complexificados, aprofundados, recheados de significação — como teorizava David Ausubel.

A respeito do papel do educador nos processos de aprendizagem significativa, o também psicólogo estadunidense Carl Rogers (1902-1987)

ressalta o caráter de que o educador se posicione como um facilitador, escolhendo e definindo metodologias e ferramentas coerentes com esse processo e com o objetivo de potencializar o crescimento dos estudantes. Essa posição põe em destaque o aluno no processo de ensino-aprendizagem, tirando a ênfase da figura de poder do professor. Entretanto, cabe destacar que, diferentemente do que possa ser interpretado a princípio, não há “passividade” por parte do educador: ele também se inclui no processo de aprendizagem ao desempenhar o papel de facilitador, estabelecendo um sistema de cooperação professor-estudante para a construção do conhecimento (ROGERS, 1977 apud MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011; MOREIRA, 1999).

Essa proposição de Rogers vai ao encontro do que defende Freire (1987), quando critica a posição tradicional do professor como o “sábio”, aquele que detém os saberes. Freire também propõe um modelo em que todos são, ao mesmo tempo, educadores e educandos e aprendem de forma dialógica. Assim, na proposta da Olimpíada de Humanidades, ao se configurarem equipes em que professores e alunos constroem conhecimentos juntos, visualizamos condições perfeitas para que ocorra a aprendizagem significativa, já que se desconstrói a ideia do “professor detentor do conhecimento”.

Outro ponto da teoria de Ausubel extremamente relevante para o que buscamos expressar nesse artigo é o que ele define como condições para a aprendizagem significativa. Para o autor, existem duas condições primordiais: uma é que os materiais a serem utilizados na aprendizagem sejam possíveis de se relacionarem com as ideias-âncora; a outra é a predisposição do aprendiz a aprender (AUSUBEL, 2000 apud MOREIRA, 2012). Para nós, entendemos esses materiais como as ferramentas e práticas metodológicas utilizadas no processo de aprendizagem.

Para que a Olimpíada de Humanidades promova a aquisição de conhecimentos por meio de aprendizagens significativas, desenvolvemos ferramentas/metodologias como as Oficinas de Aprendizagem Significativa em Humanidades e Artes e a Trilha Científica no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. Nessas atividades, as sequências didáticas propostas se baseiam em caminhos metodológicos que alcancem essa possibilidade de os estudantes traçarem relações com suas ideias-âncora. Para alcançar a condição da predisposição a aprender, escolhemos por caminho a pedagogia de projetos — sobre a qual falaremos na próxima seção.

2 Pedagogia de Projetos: caminhos para uma aprendizagem significativa

A superação da aprendizagem mecânica em prol de uma aprendizagem significativa é um objetivo que tem sido buscado por muitos profissionais da educação que desejam transformar o processo de ensino tradicional — haja vista a quantidade de publicações que podem ser encontradas na literatura a respeito do assunto. Entretanto, um dos desafios comuns é o meio para se alcançar essa superação: como relacionar os conteúdos previstos nos currículos com conhecimentos prévios dos estudantes? Como fomentar nos estudantes o interesse pela aprendizagem? Que materiais devem ser utilizados para estabelecer relações necessárias à aprendizagem significativa? A Olimpíada de Humanidades encontrou na pedagogia de projetos um caminho possível para superar esses desafios, a partir de uma visão contextualizada e crítica dessa prática teórico-metodológica.

A despeito do termo “projeto” vir sendo muito utilizado nas últimas décadas, buscamos trazer a fundamentação do desenvolvimento de projetos na perspectiva pedagógica. A base para a pedagogia de projetos encontra-se nas concepções de John Dewey (1859-1952), filósofo e educador estadunidense, que defendeu em sua filosofia a articulação entre teoria e prática. O aprendizado, para Dewey, advém da experimentação, da vivência de situações problemáticas. Extremamente importante para a Pedagogia é sua crítica aos currículos que colocam o estudante como passivo, desconsiderando que desde crianças os seres têm seus próprios interesses de aprendizado. Para ele, o educador tem o papel de partir desses interesses para conduzir o aprendizado aos temas curriculares, incorporando a eles a experiência.

A partir dessas concepções, Dewey fundou, em 1896, a Escola Experimental da Universidade de Chicago. Ali, as crianças desenvolviam atividades práticas temáticas com inspiração em suas vidas sociais e, a partir dessas vivências, aprendiam conceitos das disciplinas curriculares (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Os alunos, divididos em onze grupos por idade, desenvolviam diversos projetos centrados em distintas profissões históricas ou contemporâneas. As crianças mais jovens (de 4 a 5 anos de idade) realizavam atividades que conheciam por meio da vivência em suas próprias casas ou do entorno: cozinha, costura, carpintaria. As crianças de 6 anos de idade construíam uma granja de madeira, plantavam trigo e algodão, que colhiam, transformavam e vendiam no mercado. [...] A leitura, por exemplo, era ensinada quando as crianças começavam a reconhecer sua utilidade para resolver os problemas que enfrentavam suas atividades práticas. Dewey afirmava que quando a criança entende a razão pela qual tem de adquirir um conhecimento, terá grande interesse em adquiri-lo”. (WEST-BROOK; TEIXEIRA, 2010, p.23-24).

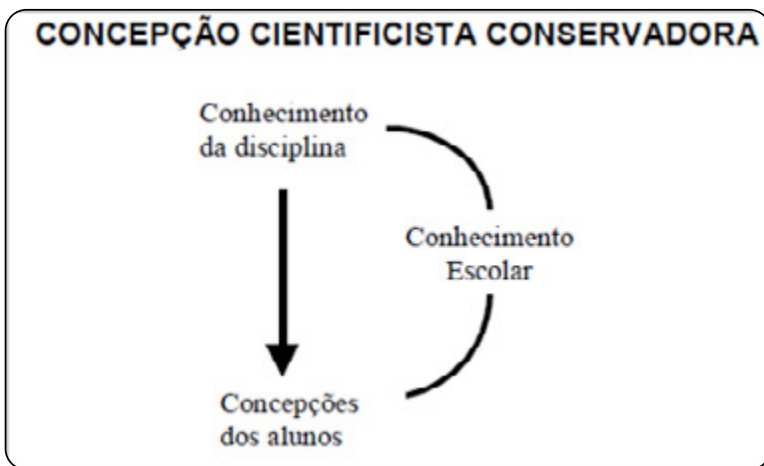
Assim, a partir das necessidades oriundas de suas atividades nos projetos, as crianças aprendiam a ler, fazer cálculos, usar unidades de medidas e todo tipo de conhecimento que se costuma compartimentar em disciplinas. Encontra-se aí, portanto, a fundamentação da pedagogia de projetos em que nos inspiramos e praticamos na Olimpíada de Humanidades.

Pela atuação no contexto de escolas estaduais de educação básica, o desenvolvimento dos projetos nas escolas deve se articular com as expectativas de aprendizagem do Currículo de Referência do Estado. O objetivo nessa prática é justamente proporcionar o aprendizado ativo, participativo, motivador e que, ao mesmo tempo, cumpre com as demandas formais que o ensino básico prevê. Pelo exemplo da Escola Experimental de John Dewey, é totalmente possível que crianças e jovens compreendam conceitos de disciplinas curriculares por meios não-convencionais.

Nesse contexto, é importante reiterar que ensinar via pedagogia de projetos não pressupõe que, obrigatoriamente, tenha que se abandonar a estrutura curricular ou os conteúdos das disciplinas. O que se propõe é que a forma de abordagem desses conhecimentos seja outra: em vez de uma perspectiva compartimentada e descolada da realidade, uma abordagem global e integrada à “vida real”.

Paulo Freire, em suas críticas ao sistema educacional tradicional, fala dessa educação compartimentada, que traz aos estudantes conteúdos fora de sua realidade e totalidade (FREIRE, 1987). O educador espanhol Fernando Hernandez, de forma semelhante, defende que a proposta de projetos tem a ver com uma abordagem em que os conteúdos se relacionam, em vez de apenas

ocorrer um “acúmulo” por meio de uma transmissão passiva (HERNANDEZ, 1998 apud AMARANTE, 2010 e SELBACH e SARMENTO, 2015). Sobre esse assunto, julgamos extremamente interessante as ilustrações trazidas por Leite (1996), evidenciando formas diferentes de se conceber o ensino de conteúdos curriculares. A primeira reduz o conhecimento disciplinar a algo que deve somente ser transmitido aos alunos de forma direta e fechada. A segunda traz um olhar globalizante, que integra os conhecimentos, articulando-os com os conteúdos disciplinares.



Fonte: LEITE, 1996.



Fonte: LEITE, 1996.

Conforme defende a autora,

A Pedagogia de Projetos se coloca como uma das expressões dessa concepção globalizante que permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural. (LEITE, 1996, p.4).

Segundo Westbrook e Teixeira (2010), ainda na perspectiva do que acreditava Dewey e incorporando proposições de William Kilpatrick (pedagogo colega e sucessor de Dewey), há algumas condições básicas para aprendizagem que não são contempladas no modelo tradicional de educação: a) é necessário praticar para se aprender; b) além de praticar, é fundamental a intenção de quem está aprendendo, ou seja, a vontade pessoal de aprender; c) além do objetivo de uma atividade, também se aprende por associação outros conceitos; d) sempre se aprende mais de uma coisa simultaneamente em uma atividade, inclusive atitudes e hábitos; e) toda aprendizagem deve ser integrada à realidade cotidiana da vida.

A partir daí, traçam-se fundamentos para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem via pedagogia de projetos. Em relação a esses fundamentos, é extremamente relevante analisarmos que os projetos desenvolvidos pelas equipes na Olimpíada de Humanidades conseguem levar em consideração todos eles: as ações previstas sempre e fundamentalmente incluem práticas; desde o início do projeto, os estudantes são convidados a serem protagonistas nas escolhas, elencando temas e produtos que tenham a ver com sua vontade em estudá-los; incentivamos que todas as atividades sejam transdisciplinares, focando nos diversos aspectos de uma mesma problemática; presenciamos o desenvolvimento e fortalecimento do que hoje é descrito como “competências socioemocionais” durante a prática em grupo das equipes⁵⁰; os

⁵⁰ O desenvolvimento de “competências socioemocionais” é previsto no Currículo Estadual de Goiás, levando em consideração as discussões recentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclui cinco macrocompetências: autogestão, amabilidade, engajamento com os outros, resiliência emocional e abertura ao novo. Quando Westbrook e Teixeira (2010) trazem aquelas condições para aprendizagem, mencionam que atitudes em relação aos professores e colegas (como simpatia humana, aprender a cooperar) são desenvolvidas ao mesmo tempo em que se está aprendendo conceitos cognitivos curriculares.

temas dos projetos sempre partem de problemáticas encontradas na vida cotidiana dos estudantes e professores.

Em paralelo aos pressupostos iniciais de John Dewey e William Patrick, é possível identificar na obra de diversos outros autores aspectos teóricos que nos indicam e reforçam que a aprendizagem via pedagogia de projetos é um caminho profícuo. Carl Rogers, por exemplo, definia como alguns dos princípios da aprendizagem: todo ser humano tem uma predisposição a aprender, uma tendência natural a buscar por ele próprio novos conhecimentos; o ser tem maior tendência a aprender quando percebe a matéria como relevante para si mesmo (nesse sentido, o processo de escolha de um projeto que envolve os participantes ativamente tem maior possibilidade de gerar uma aprendizagem de fato significativa). Outro princípio é a maior possibilidade de aprendizagem no “fazer” — ou seja, quando o estudante está atuando, experienciando, como num projeto de pesquisa, multiplicam-se as possibilidades de aprendizagem. Maximiza-se ainda mais quando o estudante escolhe os caminhos que guiam esse projeto e vivencia os desdobramentos dessas escolhas (MOREIRA, 1999).

Para Jerome Bruner, o processo de descoberta é fundamental para a aprendizagem significativa. Jean Piaget defende métodos ativos, em que o aluno pesquisa e experimenta em trabalhos práticos. Para Paulo Freire, o estímulo à aprendizagem é a “decodificação de situações-problema”, quando o estudante analisa de forma crítica situações de seu cotidiano. Assim, a aquisição de conhecimento se dá pelo processo de reflexão e compreensão (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010).

Podemos resumir, portanto, que a pedagogia de projetos se configura como uma abordagem em que o aluno é visto como sujeito-central da aprendizagem, aprendizagem essa que se dá de forma ativa, pois parte de escolhas dos alunos e se desenvolve por meio de experimentações, práticas, pesquisas, busca por resolução de problemas.

Os objetos dessas pesquisas extrapolam a realidade escolar, trazendo o conhecimento de forma global e não-fragmentada, e os conteúdos disciplinares aparecem como desdobramento desse processo de busca ativa pelo conhecimento. O professor é um facilitador, que ensina e aprende de forma dialógica com os estudantes. Nessa perspectiva, cabe também ressaltar que as configurações tradicionais de espaços e tempos de aprendizagem

se alteram: em um processo como o descrito, as salas de aula convencionais podem ser substituídas por uma infinidade de espaços educativos (qualquer espaço em que possam se configurar as ações e atividades, dentro ou fora dos muros da escola) e o tempo em que se desenvolve um projeto pode ser totalmente distinto, de acordo com o desenrolar de suas atividades.

Considerações finais

Diante do que entendemos pelas concepções teóricas expostas anteriormente, concluímos que a pedagogia de projetos configura um caminho transformador, que possibilita processos de aprendizagem de fato significativos. A estruturação da Olimpíada de Humanidades em torno desses referenciais faz sentido quanto aos nossos objetivos de apresentar novas formas de conduzir a educação básica sem desconsiderar os componentes curriculares de referência.

Concordamos com Hernandez (1998, apud AMARANTE, 2010, e SELBACH e SARMENTO, 2015) quando ele frisa que a pedagogia de projetos não é uma opção metodológica, mas sim uma abordagem teórica que parte de uma concepção distinta do processo de ensino-aprendizagem. Para ele, o educador precisa ter uma postura de transgressão e mudança em relação ao sistema de ensino tradicional, que reduz a aprendizagem escolar aos conhecimentos fragmentados em disciplinas e descolados da realidade cotidiana dos estudantes.

No mesmo sentido, optamos sempre por considerar que Paulo Freire é uma de nossas inspirações teóricas, visto que acreditamos que a educação deve ser libertadora. Ao propormos um projeto que coloca o jovem como sujeito central, acreditamos, assim como Freire, que o sujeito deve ser o responsável por desenvolver seu pensamento crítico e, assim, se posicionar em suas relações sociais. É ponto comum e essencial em todas as bases teóricas que seguimos a posição do estudante como sujeito central do processo de ensino-aprendizagem.

Posto isso, acreditamos que a Olimpíada de Humanidades tem desenvolvido um caminho que proporciona aos participantes, estudantes e professores, um processo de aprendizagem instigador, motivador, integral e significativo. Ao presenciarmos jovens empolgados em aprender e professores satisfeitos com uma forma diferente de construção de conhecimentos, ficamos igualmente felizes em presenciar na prática a concretização das concepções teóricas em que acreditamos.

Referências

- AMARANTE, D. P. M. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora. In: **Só Pedagogia**, 2010. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php>. Acesso em: nov. 2019.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- LEITE, L. H. A. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. In: **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 2, n. 8, p. 25 -33, mar/abr., 1996.
- MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA, M. S.; MOISÉS, T. F. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Revista do Nufem**. Belém, v.1, n.01, p. 17-40, jan/jul., 2011.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- MOREIRA, M. A. Al final, qué es aprendizaje significativo?. **Revista Qurriculum**, mar., nº 25. Espanha, 2012, p. 29-56. Disponível em: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence=5&isAllowed=y#:~:text=Cuando%20el%20sujeto%20atribuye%20significados,los%20significados%20atribuidos%20son%20tambi%C3%A9n.
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: uma ilusão perdida em uma cultura de ensino para a testagem? In: VII ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 2015, Burgos, Espanha. **Anais do VII Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Burgos: Universidade de Burgos, 2015, p.53-64.
- OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de Aprendizagem — texto introdutório**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- SELBACH, H. V.; SARMENTO, S. A Pedagogia de Projetos de Hernández e a Pedagogia Crítica de Freire como possibilidades para uma educação humanizadora. In: VI Congresso Internacional de Educação: educação humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna, 2015, Santa Maria. **Anais do Congresso Internacional de Educação**. Santa Maria: FAPAS, 2015. v. 06, p. 01-10.
- WESTBROOK, R.; TEIXEIRA, A. ; ROMÃO, J.E; RODRIGUES, V. L. (Org). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010.



Caminhos para uma Educação Integral: apoio à educação socioemocional

Coletivo de Educação Socioemocional ⁵¹

RESUMO

Nossas emoções e sentimentos influenciam diretamente na forma como percebemos e interagimos com o mundo à nossa volta. Diante disto, é fundamental buscar integrar elementos da Educação Socioemocional ao ambiente escolar, a fim de capacitar todos/as os/as envolvidos/as a lidarem com os desafios da atualidade e respeitar os vários aspectos que formam a integralidade de cada ser. Esta escrita se propõe a compartilhar um dos vários caminhos possíveis para avançar neste sentido, trazendo um pouco das experiências e visão do Coletivo de Educação Socioemocional do Ipeartes/Seduc-GO, a partir da atuação junto às suas frentes de trabalho. Por meio do desenvolvimento de pesquisas, estudos e atividades, o grupo foi criando uma maneira própria de ver e promover a educação integral e desenvolver ferramentas para consolidá-la.

Palavras-chave: Educação Socioemocional. Ipeartes/Seduc. Educação Integral. Educação em Valores Humanos.

⁵¹ O Coletivo de Educação Socioemocional do Ipeartes/Seduc-GO é constituído pelas educadoras Adriana Gonzales – graduada em Psicologia, pós-graduada em Psicologia transpessoal, com aperfeiçoamento em mediação de conflitos. Pesquisa e pratica a Comunicação Não Violenta há 13 anos. Possui formação também nas áreas de Educação Socioemocional, Cultura de Paz e Danças Circulares; Chiara Santos – graduada em Psicologia pela PUC-Goiás, possui especialização em Educação, Diversidade e Inclusão Social pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Portal Educação, além de formação em Ecopsicologia e Ecologia Profunda pelo Instituto Brasileiro de Ecopsicologia (IBE) e Universidade da Paz (UNIPAZ-DF). No momento atua no Coletivo de Educação Socioemocional do Ipeartes/Seduc-GO e no Coletivo de Psicólog@s de Alto Paraíso de Goiás; Karina F. R. Graciano – psicóloga e atua com o foco na Psicologia Corporal, na Psicologia Social comunitária e na Psicologia da Educação e Escolar. Há mais de dez anos trabalha com a Educação em Valores Humanos, tendo se formado no Instituto de Educação em Valores Humanos de Bombay-Índia. Possui também formações feministas, em Psicologia transpessoal budista, Psicoterapia corporal em core energetics, entre outras; Rafaela Fontenele – possui Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas, pela Universidade Federal do Piauí (2012), e especialização em Arteterapia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2015). Tem experiência na área de Arte/Educação, Arteterapia e Artes, com ênfase em Artes Cênicas, Artes Visuais, Artesanato e Música.

Coletivo de Educação Socioemocional

O Coletivo de Educação Socioemocional do Ipeartes/Seduc-GO tem como foco elaborar metodologias de ensino e aprendizagem que busquem o desenvolvimento das dimensões éticas, afetivas, relacionais e comunicacionais das pessoas e comunidades, incentivando o empoderamento e a realização de projetos de vida tanto individuais como coletivos. Pretendemos, por meio deste trabalho, apoiar as pessoas na integração dessas dimensões em seu cotidiano, fomentando transformações sociais a partir de suas necessidades individuais e coletivas.

Através da integração das competências socioemocionais preconizadas pelo Currículo do Estado de Goiás e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em conjunto com a Educação em Valores Humanos (EVH), nos propomos a desenvolver metodologias, técnicas e estratégias que atendam necessidades da comunidade e valorizem todo o rico potencial criativo e as sabedorias destes indivíduos. Para isso, atuamos com estudantes, profissionais de educação (incluindo o coletivo do Ipeartes/Seduc), famílias e com a comunidade educadora, na perspectiva de ampliarmos o raio de ação e fortalecermos o território educativo (SINGER, 2015), construindo coletivamente um saber verdadeiramente transformador.

Durante o período de produção deste material, o coletivo esteve constituído por quatro educadoras, sendo três psicólogas e uma arteterapeuta. Cada uma possui particularidades e diferentes trajetórias profissionais, porém todas foram facilmente integradas por meio do princípio da educação integral, assim como por meio dos objetivos propostos para atuação do coletivo.

As bases teórico-metodológicas que direcionam a atuação deste grupo perpassam os estudos sobre arte/educação, arteterapia, psicologia da educação e escolar, inteligência emocional, psicologia social comunitária, psicologia transpessoal, educação em valores humanos, comunicação não violenta, ecopsicologia, ecologia profunda, pedagogia Waldorf e psicologias corporais.

No Ipeartes/Seduc-GO, a atuação se dá principalmente através das frentes de trabalho, que são os locais e espaços de atuação junto à comunidade. A participação nestas frentes é inspirada na interdisciplinaridade e na transversalidade, buscando visão e ação integradas através de uma linguagem que pretende concretizar o princípio da educação integral (IPEARTES, 2019-2020, s.p). Assim, a interação com as/os educadores/as dos outros coletivos favorece o compartilhamento, as trocas e a produção de conhecimentos em busca de uma linguagem comum e uma atuação congruente, o que transparece na prática e tem sido avaliada, positivamente, pela comunidade.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta em suas competências gerais a necessidade de oferecer práticas e reflexões que colaborem no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais das/os estudantes, para que possam atingir uma educação integral que as/os ajude a enfrentar os vários desafios que se apresentam na atualidade.

Na prática, os/as educadores/as não recebem formação suficiente para lidar com as vulnerabilidades que se manifestam no chão da escola, para além das questões didáticas, e, nesse sentido, Celano (2008) ressalta que não faz parte dos currículos aprender a transformar a realidade, a lidar com os sentimentos e com a vida. É importante que elas/es tenham acesso a referências e espaços de reflexão que contribuam para o desenvolvimento desses aspectos e possam trazê-los para a prática, pois as crianças e adolescentes precisam perceber a coerência entre o que está sendo transmitido e as ações.

Diante disto, precisamos nos perguntar: como pedir para educadores/as cansados/as e desmotivados/as para incluir as dimensões emocionais e relacionais como prática cotidiana, quando as pesquisas mostram que entre os principais fatores de afastamento e absenteísmo entre professores/as estão o estresse, a fadiga, as alterações do sono, os problemas depressivos e o consumo de medicamentos?

Este cenário nos aponta a necessidade de oferecer espaços de escuta e fortalecimento para que os/as educadores/as possam se cuidar e se autoconhecer, tendo a possibilidade de vivenciar todas as dimensões que compõem a educação integral e, assim, integrá-las às suas práticas pedagógicas em sala de aula e em outros espaços educativos.

É preciso compreender que seres humanos não funcionam como máquinas. Nós pensamos, sentimos e agimos de formas diversas, mesmo diante das mesmas situações. Quando estamos com raiva, medo, angústia ou qualquer outra emoção forte, temos dificuldade para acessar nossas habilidades cognitivas e resolver ainda que problemas simples do nosso cotidiano. Faz-se necessário um processo de autoconhecimento, partindo da história individual e social, das emoções, dos ritmos corporais e emocionais para possibilitar a transformação das ações na sociedade.

O objetivo desta escrita é auxiliar educadoras/es a integrarem aspectos da educação socioemocional ao trabalho que já realizam, mostrando algumas possibilidades de atuação através de exercícios e reflexões acerca dos fundamentos teóricos que utilizamos na realização do nosso trabalho. Apresenta propostas para trabalhar o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, a fim de avançar na construção de uma educação que abranja todas as dimensões do ser e ajude a construir uma sociedade capaz de viver em harmonia no futuro.

1 Educação Socioemocional: um território educativo

A Educação Socioemocional é um campo novo dentro da educação, psicologia e da educação integral. Esse campo vem se expandindo devido às necessidades reais do cotidiano da escola na pós-modernidade e da necessidade de contemplarmos as emoções e as habilidades relacionais na construção do ser integral, capacitando para atuar de forma colaborativa e afirmativa no mundo atual.

Busca desenvolver as habilidades relacionadas às inteligências emocionais, relacionais e comunicacionais — sendo essencial na construção de boas relações sociais — e também a capacidade de se autoconhecer e agir de forma adaptada, a partir desse conhecimento (inteligência intrapessoal). Assim, compreende-se a ‘inteligência emocional’ como a

[...] capacidade da pessoa se motivar a si mesma e persistir face às frustrações, de controlar os impulsos e adiar as recompensas, de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar, de sentir empatia e de ter esperança. (OLIVEIRA, 2008. p.25).

Para uma Educação Socioemocional efetiva, não basta realizar atividades com os/as estudantes; é necessária uma mudança do clima relacional entre as pessoas que formam o corpo educacional. É fundamental que aconteçam trabalhos que promovam habilidades socioemocionais e valores em todas as pessoas que fazem parte da comunidade educadora, iniciando com a gestão educacional e educadores/as, até alcançar as famílias e toda a comunidade. O exemplo na atitude dos/as adultos/as, de ações éticas, justas e amorosas são a principal fonte de transformação na educação e no ser humano. Aprendemos observando e relacionando, e não apenas seguindo instruções.

Fomentar atitudes humanas de solidariedade, cooperação e respeito, dentre todas as habilidades socioemocionais possíveis de ser expressas pelo ser humano, não é fácil e não é possível de forma alguma que seja forçada, exigida, imposta de fora para dentro. Para que haja um processo transformador da sociedade, é necessário realizar uma revolução por valores. Hooks (2013), citando Martin Luther King, afirma,

[...] a estabilidade do mundo, desta grande casa onde habitamos, terá de envolver uma revolução de valores que acompanhem as revoluções científicas e libertárias que engolem a Terra. Temos que deixar de ser uma sociedade orientada para as 'coisas' e ser rapidamente uma sociedade orientada para as 'pessoas'. (hooks, 2013, p.42)

Por se tratar de um campo novo na educação, apesar de já ser uma busca de outras áreas do conhecimento e de pedagogias transformadoras, buscamos nessas outras fontes de conhecimento e prática socioemocional inspiração para a atuação e construção de uma Educação Socioemocional para realização de uma Educação Integral..

2 Inspirações pedagógicas

2.1 Arteterapia

A *Arteterapia* é um campo de experiência transdisciplinar que apoia-se nos pilares da arte e da terapia e teve sua sistematização na década de 1940 por Margareth Naumburg.

É um método que utiliza a arte como base de um processo terapêutico, baseia-se na criação e na expressão simbólica de forma espontânea, através de modalidades expressivas como: pintura, modelagem, colagem, desenho, tecelagem, costura, bordado, expressão corporal, movimento, dança, sons, músicas, teatro, dentre outras.

Segundo a União Brasileira de Associações de Arteterapia (UBAAT), essa modalidade visa a ampliação da consciência dos/das sujeitos/as sobre si e sobre sua existência, estimula o crescimento interior, abre novos horizontes, propicia mudanças psíquicas, a reconciliação de conflitos emocionais, o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal. No campo da educação, a arteterapia atua no sentido de desenvolver a educação socioemocional e a personalidade criativa, encorajando a expressão das qualidades únicas de cada pessoa.

Quando pensamos na integralidade do ser humano, logo pensamos também no papel fundamental que a arte exerce em nossas vidas, pois ela se faz presente, desde a origem da humanidade, como uma forma de expressão de linguagem universal. Nesta linguagem encontramos formas de expressar e comunicar nossos sentimentos, emoções, valores e sonhos, expressar nosso mundo interno e externo, e de forma espontânea desenvolver e realizar nossa natureza criativa.

A arte na educação está ligada aos valores. O papel da arte/educação é primordial na construção de uma educação integral e transformadora, pois a relação com a arte e a cultura forma cidadãos/ãs capazes de se desenvolverem criticamente e criativamente, lendo e conhecendo o mundo e a si mesmos através desta linguagem, mobilizando habilidades criativas, afetivas, emocionais, como também habilidades motoras e racionais que os tornem capazes de lidar com as diversas situações da vida, percebendo o valor da sua identidade individual e coletiva. Por meio da produção artística ativamos em nós o campo do querer/ação, despertando o sentir para um pensar crítico, criativo e intuitivo.

No contexto de vida automatizada, adoecida, distanciada dos valores essenciais da humanidade e da natureza, se faz necessário o resgate do potencial criativo inerente a todo ser humano. A criatividade é importante em tudo o que fazemos na nossa vida, no dia a dia das nossas relações, na nossa família, na vida profissional e na resolução dos nossos conflitos internos e externos. Para Jung, criador da psicologia analítica, a criatividade é uma função psíquica natural, com finalidade estruturante e de cura.

Criar é preciso! Criar por meio da arte desperta nossas potencialidades adormecidas, revela possibilidades diversas e eleva nossa autoestima e autoconfiança. Dessa forma, as atividades artísticas e arteterapêuticas são muito importantes na base da construção de uma proposta em educação socioemocional, baseando-se na expressão artística como forma de liberar, reordenar, reestruturar processos internos, resgatando a dimensão integral, o autoconhecimento e a transformação pessoal.

2.2 Comunicação Não-Violenta (CNV)

A não-violência na educação é um caminho que favorece estabelecermos mais pontes em nossas relações e uma maior conexão entre nós mesmos e o meio que nos cerca. A cultura predominante nos ensina a julgar e culpar o outro, nos levando a construir uma visão fragmentada da vida, o que estimula que a ótica da violência e da punição direcione, muitas vezes, a condução dos conflitos e desafios vivenciados na comunidade escolar.

Para que possamos nos relacionar de maneira mais compassiva, é preciso ter apoio para investigarmos as necessidades que precisam ser cuidadas assim como as emoções e sentimentos que nos auxiliam a acessar essas necessidades. Aquilo que sentimos é nosso e não do outro. Quando compreendemos isso, deixamos de culpar o outro por não tornar a nossa vida mais maravilhosa e assumimos a responsabilidade em encontrar os meios que nos ajudem a viver o que faz sentido para nós. Os conflitos e desafios, nesse caminho, são convites ao fortalecimento interno e das relações, e proporcionam crescimento e aprendizados.

2.3 Ecopsicologia

A *Ecopsicologia* é uma abordagem que transita entre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e é resultado da proposta de diálogo entre a Psicologia e a Ecologia. Segundo Carvalho (2013), foi inicialmente lançada como corrente de pensamento com a obra *A voz da Terra* (*The voice of the Earth*, 1992), do pensador e crítico social Theodore Roszak, que percebeu a relativa ausência da Psicologia no debate sobre a sustentabilidade e observou na crise ambiental e na organização produtiva da sociedade à época indícios de insanidade que só poderiam ser explicados pela Psicologia ou pela Psiquiatria.

Algumas linhas de desenvolvimento são: um guarda-chuvas para discussões sobre relações ecológicas; embrião de uma nova percepção sobre cura: ecoterapia; embrião de um novo campo de estudo transdisciplinar; em chamado à prática da imersão experiencial na natureza; exploração das conexões espirituais com a natureza; busca de consistência filosófica e construção de uma linguagem própria; exploração da interface psicologia-consumo-natureza; exploração dos efeitos psicofisiológicos e sociais do contato com a natureza; desenvolvimento do tema Infância e natureza; exploração das interfaces Adoecimento Psíquico e Crise Ecológica; sabedoria ecológica e culturas antigas; experimentos de regeneração socioeconômica; ativismo para a sustentabilidade; ecopsicoterapias; ecopsicopatologias; ego ecológico e identidade terrestre; educação ambiental e ecopsicologia.

2.4 Educação em Valores Humanos (EVH)

A *EVH* parte da visão de que o ser humano é um ser integral, que possui várias dimensões: física, emocional, mental e espiritual. Este ser humano é também um ser conectado com toda a vida, por isso é capaz de expressar toda a potencialidade humana, se tiver condições para isso. Segundo Sathya Sai, idealizador da EVH, a finalidade da educação é a formação do caráter.

[...]Formar o caráter da criança por meio da educação amorosa é a base filosófica do Programa de Educação em Valores Humanos, que tem como princípio o desenvolvimento integral do ser, levando-o ao autoconhecimento e tornando-o consciente de si mesmo e de seus semelhantes. (MESQUITA, 2003, s.p.).

Questionando o modelo de educação vigente, que prioriza o desenvolvimento mental em detrimento de toda a potencialidade humana, propõe uma educação baseada nos cinco valores humanos absolutos: amor, verdade, paz, retidão e não-violência, além de todos os subvalores que derivam deles. Permite aos educandos vivenciarem, sentirem e pensarem os valores, os conectando com os conteúdos da vida, através de sua metodologia simples, que inclui cinco técnicas: sentar em silêncio (meditação), pensamento positivo (verso), canto em grupo, contação de histórias e atividades em grupo. A EVH propõe um resgate da conexão entre ser humano e natureza e também, convida educadores/as e familiares a se tornarem exemplos para crianças e jovens, se dedicando no desenvolvimento em si dos valores humanos.

2.5 Pedagogia Waldorf e Pedagogia da Emergência

A *Pedagogia Waldorf* foi criada por Rudolf Steiner, a partir da Antroposofia, no contexto da Alemanha pós-guerra. Surgiu para atender necessidades de trabalhadores de fábricas da época, em uma perspectiva de ação social. Rompeu com paradigmas, propondo uma educação para a liberdade. Se baseia na Antropologia que percebe o ser humano em uma perspectiva física, anímica e espiritual, além de considerar ciclos de sete anos do desenvolvimento humano, chamados se setênios.

Valoriza-se a relação afetiva entre educador e estudante, o respeito à individualidade, o desenvolvimento de habilidades artísticas e a atenção à natureza, buscando formar sujeitos livres, conscientes, criativos, sensíveis e com energia para cumprirem seus objetivos de vida e contribuírem para o mundo.

Pensar, sentir e querer são essenciais no caminho da aprendizagem e são incentivados através de atividades artísticas, corporais e intelectuais de maneira interdisciplinar, objetivando o desenvolvimento das potencialidades individuais.

A partir dos estudos de Steiner sobre o desenvolvimento humano, a pedagogia Waldorf compreende que na educação infantil a visão é de que o mundo é bom, a criança aprende pelas forças de imitação; no ensino fundamental, o mundo é belo e a arte é a base para a relação com o conhecimento; já no ensino médio, o mundo é verdadeiro e o desafio é educar para que o jovem seja incentivado ao pensamento crítico e a desenvolver uma postura pró-ativa na sociedade.

A *Pedagogia da Emergência* foi criada em 2006 por Bernd Ruf, professor waldorf alemão, especialista em crianças com deficiências. Essa proposta de atuação antropológica em contextos de emergências, surgiu em meio à guerra no Líbano, quando Ruf acompanhava jovens em estado de traumatização. Propõe intervenções baseadas na antroposofia, para atuar com pessoas vítimas de traumas, principalmente em seu estágio inicial, em uma intenção preventiva. Tem o objetivo de dissolver tensões musculares resultadas de traumas, através de atividades rítmicas e movimentos corporais como brincadeiras, atividades artísticas, ativando a vitalidade e criação de rituais que restabeleça a confiança da criança. Desta forma, essa pedagogia do limiar proporciona ao indivíduo a oportunidade de um grande amadurecimento pessoal e a integração da experiência traumática em sua biografia de vida.

2.6 Psicologias corporais

A partir dos estudos de Wilhelm Reich, surgem as abordagens psicoterapêuticas corporais. Ele percebeu que o corpo é uma unidade psicossomática e inspirou vários outros/as estudiosos/as como Alexander Lowen e John Pierrakos a ampliarem esses conhecimentos. A visão de ser humano é de um ser amplo e integrado, sendo considerado uma unidade psicossomática, fonte de vitalidade e uma unidade com a existência (Pierrakos, 1987).

As abordagens de *Psicologias Corporais* colaboram com a construção de uma Educação Socioemocional, pois trazem um conhecimento mais aprofundado de como as experiências de vida e as emoções que elas disparam moldam o corpo e a personalidade em mecanismos de defesa de caráter. Além disso, propõe intervenções corporais junto a um processo de autoconhecimento, que permite às pessoas transformarem suas experiências, liberarem bloqueios de traumas no corpo e na personalidade, colaborando, dessa forma, com uma expressão humana mais amorosa e criativa.

Integrar o corpo ao processo educativo é essencial em uma abordagem de educação integral. Pierrakos (1990) orienta que o autoconhecimento e autotransformação são processos pedagógicos e que deveriam ser ensinados para crianças e adolescentes, para prevenção em saúde mental, principalmente através da ludicidade.

3 Preparando os encontros

Nós, do Coletivo de Educação Socioemocional do Ipeartes/Seduc-GO, seguimos algumas orientações baseadas em nossas inspirações pedagógicas para preparar os encontros de formação de educadores/as que realizamos.

3.1 Ritmo - equilíbrio entre momentos de contração e expansão

Toda a vida está conectada e em movimento de pulsação, contraindo e expandindo, como as batidas do coração, como a respiração, como o sono e vigília, o movimento das células, átomos, das estações do ano e de todo o cosmos. Ao planejar nossas sequências didáticas, buscamos integrar elementos que promovam momentos de contração, que levam a uma reflexão mais profunda acerca de si e do processo de autoeducação de cada um/a, com momentos de expansão, ou seja, de conexão com o grupo, em que o foco é a integração e expressão dos/as participantes.

Cuidar dos ritmos ao longo do processo educativo, a cada encontro, permite o restabelecimento da saúde do organismo, atuando de forma profilática, promovendo uma maior integralidade da pessoa e proporcionando um melhor aproveitamento da aprendizagem. Essa visão sobre os ritmos se embasa nos conhecimentos antropológicos e se sustenta pelos conhecimentos das psicologias corporais e da ecopsicologia.

Incluir a visão sobre os ritmos da vida na educação contribui para uma proposta integral, considerando as necessidades vitais das pessoas e suas histórias. As dificuldades da vida traumatizam o organismo, gerando tensões musculares que o adoecem, somatizando em doenças físicas e mentais.

A pedagogia Waldorf e a pedagogia da emergência, por exemplo, através da abordagem sobre os ritmos e oferecendo vivências que o restauram, intervêm em contextos sociais traumáticos, atuando com estudantes que apresentam desde falta de atenção ou hiperatividade, como também em contextos extremos de guerra ou desastre ambiental, lidando com estresse pós-traumático, pânico e outras consequências dessas vivências.

Em uma proposta de educação verdadeira, a história e necessidades das pessoas devem ser consideradas. O contexto histórico brasileiro e de

toda a humanidade é marcado por eventos que trouxeram e ainda trazem experiências de muito sofrimento. Vivenciamos grandes desigualdades sociais, racismo, machismo, relações de dominação, exclusão, etc, violências inúmeras que acompanham cada ser humano. Sendo assim, também estão presentes no chão da escola. Esse é o contexto que temos encontrado na educação e por isso se faz necessária uma abordagem que consiga atuar diante disso, integrando as necessidades humanas que se apresentam: físicas, emocionais, relacionais, espirituais, e não apenas cognitivas, para a qual costuma ser voltada a educação tradicional.

Na prática, adota-se um olhar amplo e sistêmico em sua complexidade sobre a proposta educativa, a dinâmica do grupo, das pessoas que o compõem, em seus momentos de vida, dado o contexto social. Dessa forma, a ideia é equilibrar a vivência em momentos que levem a uma reflexão ou experiência interior, ou seja, contração, com momentos que levem para a expressão externa, interação social, de expansão. No início dos encontros, geralmente se propõe atividades de ritmo que despertem os/as participantes, unam o grupo e o harmonize para o aprofundamento na aprendizagem (CARLGREN; KLINGBORG, 2006), além de convocar a atenção de todos/as para o momento presente.

Existem várias propostas que podem ser utilizadas como atividades de ritmo. Pode ser o canto de uma música em grupo, uma dança circular, um momento de silêncio, uma brincadeira de roda, uma ciranda, repetir um verso fazendo gestos, entre outros. Os que mais usamos em nossas formações são:

- *Brincadeiras* - Atividades que promovam a integração entre as pessoas, preferencialmente feitas em círculo, pois são muito potentes para iniciar os encontros. Despertam o interesse e mobilizam a empatia e o engajamento dos/as participantes para a proposta que vem a seguir. Brincadeiras de roda conhecidas, jogos cooperativos, colocar objetos para circular envolvendo mãos e pés em direções contrárias, passar mensagens (telefone sem fio) e lançar bolas para serem jogadas entre as pessoas são alguns exemplos de brincadeiras que podem ser usadas como ritmo.
- *Momento de silêncio* - A proposta é convidar o grupo a sentar de forma confortável, corrigir a postura e ficar um tempo em silêncio (de preferência de olhos fechados), com a atenção focada na própria respiração e nas necessidades que o corpo de cada um/a vai apresentando. O/a facilitador/a pode

convidar as pessoas a trazer sua consciência para o aqui-e-agora, conectando mente e corpo neste lugar onde o encontro acontece, buscando respirar de forma consciente e profunda. Quando sentir que está presente, cada um pode abrir os olhos e permanecer em silêncio. Ao perceber que a maioria do grupo já está “desperto”, a pessoa que está conduzindo pode estalar os dedos, tocar um sino ou dar outro sinal.

- *Música* - As canções escolhidas devem fazer relação com a proposta do encontro. Combinar movimentos e coreografias simples com as músicas ajuda a promover a concentração do grupo, traz alegria e interesse aos/às participantes e é uma boa forma de começar uma atividade.
- *Verso* - Frase, pensamento ou pequeno texto que traga inspiração e promova a reflexão dos/as participantes. Algumas vezes se integra movimentos e gestos junto com o verso. Pode-se trabalhar o mesmo ritmo em vários encontros e a cada um se aumenta o grau de complexidade do movimento.

3.2 Pensar, Sentir e Querer

A BNCC estabelece como meta na educação, através de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais para a formação de cidadãos/ãs ativos/as na sociedade. Estes se interrelacionam com as dimensões do Pensar, Sentir e Querer, ou seja, uma educação que prepare os/as estudantes para a vida.

Em nossa prática, nos propomos equilibrar atividades que acionam essas dimensões, pois, de acordo com a antroposofia, elas são capacidades anímicas que devem estar em harmonia na prática educativa, para um bom desenvolvimento da aprendizagem, em uma educação para a liberdade.

O *Pensar* se relaciona aos conceitos, ao nível mental e cognitivo — que geralmente é o único trabalhado na educação tradicional. Quando superestimada, a capacidade do pensar pode desvitalizar os/as estudantes, provocando desânimo, apatia ou hiperatividade. Estimular o pensar não significa oferecer conceitos prontos, acrílicos, mas possibilitar uma reflexão que venha da própria experiência, despertando o pensamento criativo e intuitivo.

O *Sentir* é a capacidade emocional de expressar os sentimentos e se conectar com eles, de autoconhecer-se. Está completamente relacionado às habilidades socioemocionais. Pode ser estimulado através de histórias, músicas, atividades artísticas, através de compartilhamento de emoções pela escuta ativa. É o aspecto afetivo humano que media o fenômeno do pensar com o querer.

O *Querer*, ou a vontade, é a dimensão volitiva do ser humano, a ação. É a capacidade de mobilizar a ação para agir no mundo. Pode ser estimulado a partir da vivência de coisas práticas da vida, como organizar e limpar um espaço, construção de artesanatos ou produções artísticas, a criação e cuidados com uma horta, por exemplo. O aspecto da vontade, da ação no mundo, tem sido uma meta de movimentos educacionais atualmente, em uma proposta de educação transformadora da realidade. Diante do contexto da pós-modernidade, que implica em um acúmulo de informações, mas que impõe uma passividade via tecnologia, tem-se percebido como resultado pessoas apáticas e depressivas; o desenvolvimento da vontade é essencial para a alteração desse quadro.

Considerando essas três dimensões — do Pensar, do Sentir e do Querer — em propostas educativas, uma forma de se trabalhar a educação socioemocional é as integrando transdisciplinarmente em qualquer conteúdo escolar.

3.3 Metodologias da Educação em Valores Humanos (EVH)

A partir dos valores humanos absolutos: verdade, retidão, paz, amor e não-violência, despertam-se todas as qualidades humanas em seu potencial, que podem ser expressas através de pensamentos, sentimentos, palavras e ações. Para proporcionar a vivência desses valores humanos a EVH propõe cinco técnicas distintas, visando trabalhar o ser humano de forma plena, em cinco níveis de consciência:

1) *Harmonização ou sentar em silêncio* - opera no nível emocional através do valor humano da paz. Consiste em atividades meditativas: pode-se guiar o pensamento em uma visualização, pode-se usar música ou uma imagem para contemplação, ou apenas proporcionar um momento de silêncio e atenção na respiração.

2) *Pensamento positivo ou verso* - age no nível intelectual através do valor humano da verdade. São utilizadas frases, versos, provérbios para inspirar a reflexão profunda e nutrir o caminho de despertar valores.

3) *Contação de histórias* - atua no nível físico através do valor humano da retidão. A narrativa de histórias faz parte da tradição humana e permite aos ouvintes sentir a história, colaborando com sua atuação no mundo. São selecionadas histórias (fábulas, contos, dependendo da faixa etária) que tragam mensagens relacionadas aos valores que se intenciona trabalhar.

4) *Canto em grupo* - opera no nível psíquico através do valor humano do amor. Cantar músicas com letras inspiradoras, relacionadas com o valor que se quer trabalhar, favorece o fluir das emoções e sentimentos positivos. Quando se canta em grupo, permite-se uma integração entre as pessoas em uma respiração unificada.

5) *Atividade em grupo* - estimula o nível espiritual através do valor humano da não violência. São oferecidas atividades artísticas, brincadeiras, dramatizações, rodas de conversa e jogos que estimulem a interação entre os educandos e levem a interações cooperativas, de solidariedade, permitindo a internalização de normas de convivência, atitude ética e sentimento de unidade.

3.4 Atividades artísticas e arteterapêuticas

Em nossas propostas utilizamos diversas linguagens artísticas, como a pintura em aquarela, desenho livre com giz de lousa molhado, escrita livre e criativa, música, canto em grupo, dança circular, movimentos corporais, contação de histórias, jogos teatrais e brincadeiras. Cada material artístico possui valor e propriedades terapêuticas específicas, com características próprias de mobilização emocional e acesso ao inconsciente. Sendo assim, cada técnica e material deve ser pensado e escolhido com intencionalidade pedagógica para cada proposta de atividade.

Com o *desenho* trabalha-se a coordenação motora fina, a atenção, concentração, delimitação, firmeza, controle e segurança. No campo do imaginário, envolve a capacidade de projetar, pensar, idealizar, imaginar situações e estimula a comunicação de conteúdos internos (ARAÚJO, 2010). Quando utilizamos o desenho com giz de lousa e água, por exemplo, a intenção pode ser de equilibrar as energias de firmeza e controle, proporcionadas pelo

desenho com a fluidez da água. O giz molhado se torna macio, suave, mais fácil de deslizar sobre o papel, correspondendo a um fluir das emoções, sentimentos e sensações, ou seja, experimentar os contrastes entre controle e fluidez.

Na *pintura em aquarela*, o caráter fluido da tinta e o uso das cores proporcionam maior fluidez das emoções e sentimentos, permitindo um contato mais próximo com a área afetivo-emocional, trazendo sensação de liberação e relaxamento. Num contexto em que o campo do pensar é supervalorizado ou muito estimulado, esta técnica se faz bastante eficaz na liberação da rigidez, tensões e apatias, pois aqui o controle dos movimentos e pinceladas se tornam mais difíceis, trabalhando intensamente a fluidez. Para pessoas que se encontram no momento de fragilidade emocional, tristeza, depressão, essa técnica não é indicada, pois trata-se de um material que pode levar à diluição emocional (ARAÚJO, 2010).

O *movimento e a dança* envolvem a consciência do nosso corpo, dos nossos movimentos, gestos e emoções, possibilitando a liberação das tensões, traumas, desejos, e é também uma forma de expressar e de comunicar: o corpo fala! Dessa forma, utilizamos as atividades de movimento e dança em nossa proposta para trabalhar a liberação de travas e tensões trazidas do cotidiano, despertar o corpo físico e emocional e integrar o coletivo.

A *música* é um recurso potente e faz parte da constituição humana, pois nossa relação com o universo sonoro se inicia ainda na vida intrauterina. Portanto, a música se comunica com o nosso corpo como um todo, desencadeando uma série de experiências (CARIBÉ, 2012). Por isso, utilizamos esse recurso em vários momentos e de várias formas, seja para propor uma dança, movimentos ou jogos, através do canto em grupo, disponibilizando instrumentos musicais para a criação espontânea e coletiva, ou mesmo para preparar o clima para alguma atividade com um fundo musical, estabelecendo uma conexão entre sons, música, movimentos, imagens e, conseqüentemente, formas de expressão e comunicação.

O *espaço das brincadeiras e jogos teatrais* é o lugar da ludicidade natural de cada pessoa, do despertar da criança interior, trazendo à tona o lado mais estético da vida. Os jogos mobilizam determinadas emoções ou imaginações e são o espaço para o faz de conta, a criação baseada em outras regras, diferentes das normas do nosso cotidiano, estimulando as pessoas a entrarem cada vez mais em contato com seu conteúdo pessoal (WENDELL, 2012).

Os *contos* sempre estiveram presentes na vida do ser humano e há muito tempo já se sabe do caráter transformador que as histórias possuem, atuando como verdadeiros bálsamos capazes de promover mudanças, alimentar a alma e as esperanças, ensinar sobre os valores humanos, nos ajudar a descobrir nossa própria identidade e a encontrar caminhos para a resolução de nossos conflitos. Dessa forma, esse recurso também se faz presente em nossa prática para trazer alimento para alma, reflexões e ensinamentos.

Outras técnicas e materiais também foram utilizados em outros contextos da nossa prática em educação socioemocional, como a escrita criativa, o bordado, o trabalho com materiais naturais (galhos, folhas, flores, pedras, areia, frutas, etc), dando espaço para a linguagem das emoções, a experimentação, a vivência, buscando trazer a percepção da relação do fazer artístico com a sensibilidade, o despertar de potencialidades e habilidades socioemocionais.

Nesta proposta, também buscamos formas alternativas do uso dos materiais, tornando-os mais acessíveis e possibilitando autonomia e consciência ecológica no uso e na produção dos próprios materiais pedagógicos. Produzimos a nossa própria tinta aquarela reutilizando produtos e usando materiais caseiros e de baixo custo, também realizamos oficina de confecção de tinta aquarela caseira para os/as educadores/as.

O giz de lousa molhado é uma alternativa à utilização do giz pastel a óleo. Giz de lousa e água são facilmente encontrados na escola e torna-se um excelente material expressivo artístico, proporcionando fluidez, calma e relaxamento, devido à maciez e às cores suaves do giz.

4 Sequências didáticas

O Coletivo de Educação Socioemocional do Ipeartes/Seduc-GO oferece formações em educação socioemocional para os/as educadores/as do Instituto e para professores/as de escolas e projetos parceiros. As sequências didáticas são pensadas a partir dos objetivos e das expectativas de aprendizagem do encontro a ser realizado, o tempo disponível para a formação e as necessidades do grupo de atuação.

Na realização deste trabalho, foi constatado que a falta de recursos financeiros podem (e devem) ser contornados com criatividade e disposição. Foram utilizados elementos naturais para criar um ambiente agradável para acolher

os/as educadores/as, e cartazes com as letras das músicas para que todos/as pudessem cantar juntos/as sem que fosse preciso fazer várias impressões, para citar alguns exemplos.

As formações, quando são continuadas, iniciam com rodas de escuta e fortalecimento em que os/as educadores/as possam falar mais livremente sobre seus anseios e angústias e suas expectativas em relação à proposta de formação. Promover espaços em que a comunidade escolar possa se encontrar e conversar sobre como se sente diante da realidade cotidiana já ajuda a mobilizar o engajamento das pessoas na construção de soluções e alternativas para lidar com os desafios coletivos.

Para auxiliar e inspirar a construção de propostas e atividades de Educação Socioemocional, serão disponibilizadas duas sequências didáticas que foram estruturadas para os encontros de formação continuada com o Coletivo Educador do Ipeartes/Seduc-GO, realizados no segundo semestre de 2019.

Estas propostas foram pensadas e elaboradas pelo Coletivo de Educação Socioemocional a partir das inspirações pedagógicas adotadas e das necessidades identificadas no público de atuação. A maior parte dos materiais utilizados foi produzido ou adaptado para a realização dos objetivos propostos.

Sequência didática 1

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLANEJADA	
Encontro 2h	
CONTEÚDO	
<ul style="list-style-type: none"> ● Metodologia da Educação em Valores Humanos. ● Competências socioemocionais, inspirações – engajamento com os outros, abertura ao novo, resiliência (rede de apoio). ● Metodologia da Educação Integral. ● Metodologia Arte-educação. ● Ecopsicologia - relação com as estações do ano. ● Pedagogia Waldorf. 	
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a relação entre o valor humano da não violência e a macrocompetência socioemocional engajamento com os outros. ● Reconhecer a cooperação nas práticas do cotidiano. 	

- Perceber a habilidade de cooperação como uma forma de fortalecer as relações e enfrentar os desafios que se apresentam na educação.
- Praticar as habilidades (competências) relacionadas à cooperação.
- Colaborar com a construção de um ambiente propício à cooperação no lpeartes e nas práticas pedagógicas.
- Continuar o diagnóstico — pesquisa-ação: compreendendo como a cooperação e a não violência acontecem e podem ser fortalecidas na comunidade.
- Reconhecer a proposta metodológica da Educação em Valores Humanos e utilizá-la nas aulas e atividades com a comunidade.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

1º momento

(15 minutos)

Ritmo (Silêncio e canto em grupo) -

- Música - "Sol de primavera" / Letra Beto Guedes - canto e dança em grupo:

"Quando entrar setembro

E a boa nova andar nos campos

Quero ver brotar o perdão

Onde a gente plantou

Juntos outra vez

Já sonhamos juntos

Semeando as canções no vento

Quero ver crescer nossa voz

No que falta sonhar

Já choramos muito

Muitos se perderam no caminho

Mesmo assim não custa inventar

Uma nova canção

Que venha nos trazer

Sol de primavera

Abre as janelas do meu peito

A lição sabemos de cor

Só nos resta aprender

	<p>Já choramos muito</p> <p>Muitos se perderam no caminho</p> <p>Mesmo assim não custa inventar</p> <p>Uma nova canção</p> <p>Que venha nos trazer</p> <p>Sol de primavera</p> <p>Abre as janelas do meu peito</p> <p>A lição sabemos de cor</p> <p>Só nos resta aprender”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meditação - integrar os valores humanos, a imagem do sol e a luz amarela na visualização.
<p>2º momento</p> <p>(10 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contação de história - “ O beija-flor e o fogo”. <p style="text-align: center;">O beija-flor e o fogo no cerrado</p> <p>No tempo dos ventos fortes, da terra seca, das folhas caídas e sol muito quente, em um descuido, o capim seco começou a se queimar. Em pouco tempo um grande fogo se iniciou no cerrado e a bicharada começou a fugir desesperada. O fogo crescia tão rápido, as chamas tão quentes se espalhavam, consumindo tudo pela frente, queimava o cerradão, campos, veredas e se aproximava da mata. Foi tanta tristeza, tudo se queimando.</p> <p>Mesmo em meio a tanto caos, o pequeno beija-flor, com suas penas verdes brilhantes, voava até a cachoeira e buscava em seu pequenino bico o máximo de água que conseguia, uma única gotinha d’água, então voava até o fogo tentando amenizar o grande incêndio. A senhora anta, admirada com tamanha coragem, aproximou-se e perguntou-lhe: - Seu beija-flor, o senhor está ficando louco? Não está vendo que não vai conseguir apagar esse incêndio com gotinhas d’água? Fuja enquanto é tempo! Não percebe o perigo que está correndo? Se retardar a sua fuga talvez não haja mais tempo de salvar a si próprio! O que você está fazendo de tão importante? E o beija-flor respondeu: — Sei que apagar este incêndio não é apenas um problema meu, senhora anta. Eu apenas estou fazendo a minha parte! Preciso deste lugar para viver e estou dando a minha contribuição para salvá-lo, agora enquanto é tempo! A senhora anta tem razão quando diz que há mesmo um grande perigo em meio às chamas, mas acredito que se eu conseguir levar um pouco de água em cada voo que fizer da</p>

	<p>cachoeira até o fogo, estarei fazendo o melhor que posso neste momento, para evitar que nosso cerrado seja destruído.</p> <p>O grande animal, inspirado pelo pequeno beija-flor, marchou rapidamente até a água, com sua vigorosa capacidade, acrescentou muitos litros d'água às pequenas gotinhas que ele lançava sobre as chamas. Notando o esforço dos dois, em meio ao vapor que subia dentre os troncos carbonizados, outros animais lançaram-se para a cachoeira formando uma imensa força de combate ao fogo. A Natureza, sensibilizada com a união dos animais, foi se enchendo de nuvens, e o céu carregado, desabou em uma farta chuva. A bicharada eufórica, celebrou, foi tanta dança tanta música, tanta alegria, porque o fogo se apagou.</p> <p>Na manhã seguinte, em meio às cinzas e os troncos negros, carbonizados, os pequenos brotos verdes cintilantes e muito vivos, despontaram por toda a parte.</p>
<p>3º momento</p> <p>(15 minutos)</p> <p>(6 minutos)</p> <p>(15 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Produção - Pintura com giz de quadro, molhado (material alternativo ao giz pastel a óleo) - expressão das impressões da história; ● Atividade de escuta em duplas, compartilhar as reflexões presentes e conversar sobre as perguntas geradoras (sentir a necessidade do grupo): <ul style="list-style-type: none"> - O que moveu o beija-flor apagar o fogo? - Porque a senhora anta, que fugia, decidiu ajudar o beija-flor? E o que aconteceu depois disso? - E quando os bichos se uniram, qual foi o resultado? Como o fogo se apagou? - Quais valores humanos surgiram na história? E quais habilidades socioemocionais? - Qual a diferença entre valor humano e habilidade socioemocional? - Como vocês percebem a contação de histórias, a música, o verso e a meditação, como metodologia, contribuem para a educação socioemocional? Qual a relação que vocês fazem com a realidade que vivem? <ul style="list-style-type: none"> ● Roda de problematização - análise e contextualização;
<p>4º momento</p> <p>(25 minutos)</p> <p>(15 minutos)</p> <p>(10 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Brincadeira - "Tela da vida" - cada um colocar um papel na testa d@ colega com um ser vivo, mas a pessoa não poderá ver que ser é esse, ela terá que descobrir através de perguntas que fará ao grupo com resposta objetiva, sim ou não. Quando tiver a hipótese de quem é a pessoa deve fazer um movimento que demonstre como esse ser se manifesta e o grupo confirma se ela acertou. Ao descobrir seu ser a pessoa recebe uma linha e vai distribuindo ela para todos os seres que identificar conexão. Ao final forma-se uma grande teia. ● Roda de problematização e percepções; ● Avaliação - Questionários.
<p>RECURSOS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Caixa de som, música para relaxar. ● Papel - cartolina. ● Tesoura. 	

<ul style="list-style-type: none">● Giz de lousa colorido.● Copos.● Água.● Fita adesiva.● Elementos para a história - boneco de beija-flor, apitos, chocalhos, pau-de-chuva,● Barbante.● Fichas de papel.
AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none">● Questionário;● Diagnóstico contínuo;● Escuta ativa;● Observação participante;● Roda de conversa.
Bibliografia utilizada:
<ul style="list-style-type: none">● MESQUITA, M. F. N. <i>Valores Humanos na Educação: uma nova prática na sala de aula</i>. São Paulo: Editora Gente, 2013.
REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA DA AULA, PONTOS POSITIVOS, DESAFIOS E ENCAMINHAMENTOS PARA O PRÓXIMO ENCONTRO

Sequência didática 2

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PLANEJADA	
Encontro 2h	
CONTEÚDO	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o que são as emoções, como se expressam no corpo e influenciam nas relações; • Aspectos sobre as emoções: a experiência humana é contagiante, é física, é uma forma de comunicação; • Emoção vivenciada de forma contínua. Marcante e estruturante no nível físico e mental; • Emoção cria temperamentos, conclusões e crenças; • Emoção ligada ao ambiente - visão sistêmica; • Sentimentos - reflexão do pensamento sobre a emoção. • Funcionamento do sistema límbico e neocórtex. 	
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
<ul style="list-style-type: none"> • Agir a partir da auto-observação, autoconhecimento e autoeducação; • Compreender o que é a educação emocional e sua importância na área da educação; • Identificar as próprias emoções e as emoções de outras pessoas e refletir sobre elas; • Compreender a diferença e relação entre emoções e sentimentos e como eles influenciam a vida; • Perceber quais necessidades se relacionam às emoções; • Fazer conexões com as competências socioemocionais a partir do reconhecimento das emoções, sentimentos e autoconhecimento; • Aprimorar a escuta empática e ativa. • Compreender como as emoções se transformam em sentimentos, estados emocionais, temperamento e personalidade, moldando o corpo em estruturas de defesa de caráter. 	
DESENVOLVIMENTO DA AULA	
<p>1ª momento</p> <p><i>(10 minutos)</i></p> <p><i>Sentir</i></p>	<p>Ritmo (Silêncio e canto em grupo) -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música - Curumim "Venha para mim, meu Curumim Meu Curumim, meu Curumim" <p>Repetir a estrofe variando as ações, no lugar de venha para mim pode ser, brinca comigo, dança comigo, me dá um abraço, entre outros, usar a criatividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terapia do riso - pedir para cada pessoa lembrar de um momento engraçado que viveu. Após isso convidar as pessoas a trazerem risadas e perceber como é o contágio do riso.

2º momento	<ul style="list-style-type: none"> ● Espelho das emoções:
<p>(20 minutos)</p> <p>Querer e Pensar</p>	<p>1- <i>Jogo do espelho</i>: atividade para conexão entre as pessoas. Com uma música lenta, em duplas, uma pessoa faz movimentos (personagem) e a outra deve segui-la. Os movimentos devem ser lentos, pois o objetivo é que não se saiba quem puxa o movimento e quem é o espelho. Pode-se pedir para uma pessoa sair da sala e tentar descobrir quem é o autor do movimento e quem é o espelho.</p> <p>2- <i>Espelho das emoções</i>: a pessoa que facilita o trabalho diz uma emoção (raiva, medo, repugnância, felicidade, surpresa, tristeza, amor). O personagem deve fazer a emoção e o espelho imita. Depois trocam de papéis.</p> <p>3- <i>Emoção contida, emoção expandida</i>: ainda em duplas, @ personagem representa a emoção sugerida pela facilitadora de uma forma contida, o espelho representa a emoção de forma expansiva, depois trocam de papel.</p> <p>4- <i>Espelho invertido</i>: a personagem representa uma emoção e o espelho deve representar uma emoção contrária, ex.: raiva - amor, tristeza - alegria, surpresa- tédio, etc.</p> <p>5- <i>Espelho da natureza</i>: @ facilitador@ traz elementos da natureza, um ser do reino vegetal, mineral ou animal. Ex.: cachoeira, vento, flor, onça, pede para a pessoa identificar a emoção que se apresenta quando se conecta com aquele ser e expressá-la, quem faz o papel do espelho imita o movimento.</p> <p>Ao finalizar, pedir para as pessoas caminharem na sala, e quando @ facilitador@ der o sinal, formar uma dupla e responder as questões propostas. Para responder, propõe-se quem deve iniciar dando comandos como: a pessoa que tem o pé maior, o sorriso mais largo, o cabelo mais curto. Seguem as perguntas para consciência:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Como foi fazer o espelho? Guiar e ser guiad@? b. Como você sentiu as emoções no seu corpo? c. Quais emoções foram mais fáceis e quais foram mais difíceis de interpretar? d. Na sua vida, quais são as emoções que você mais vivencia? e. Qual a função das emoções? Você consegue perceber o que elas querem comunicar? f. Qual a diferença das emoções contidas e expandidas no corpo? g. Porque contemos ou expandimos as emoções no dia-a-dia? h. Quais emoções você contém e quais você expande? i. Acontece a mesma coisa nos diferentes espaços, escola, casa, com amig@s? j. Quais sentimentos surgem por trás dessas emoções? k. Como foi fazer as emoções contrárias/invertidas? l. Como foi fazer o espelho da natureza? Quais emoções despertaram em você ?

<p>3º momento</p> <p>(30 minutos total: 10 minutos - Contextualização - 2 minutos - Relaxamento; 8 minutos - Conexão com sonho - 5 minutos - 5 expressão</p> <p><i>Pensar, sentir e sentir</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificando Mitos Pessoais/Crenças limitantes <ul style="list-style-type: none"> ○ Relaxamento; ○ Lembrar de um sonho, recente ou não; ○ Buscar se conectar com as emoções que este sonho trouxe; ○ Fazer uma expressão (desenho, palavras); ○ Pensar em situações da vida lúcida que evocam essas emoções; ○ Refletir sobre essa conexão, só, em duplas ou trios ○ Elaborar uma frase que sintetize: <ul style="list-style-type: none"> ■ Quais os padrões que você consegue identificar no sonho e que refletem seus padrões pessoais; ■ Existem emoções conflituosas nesse processo; ■ Busque trazer um padrão de comportamento / característica estruturante da personalidade; ○ Buscar caminhos para transmutar os mitos/crenças limitantes, com conotação negativa que surgirem no exercício, em crenças positivas e qual é o que me ajuda a sair de um lugar e ir para o outro. Ex: Eu não mereço, não alcanço, preciso ser sempre de tal forma, etc. <ul style="list-style-type: none"> ■ Disponibilizar as cartas das necessidades para auxiliar a reflexão. ○ Compartilhar sobre isso.
<p>4º momento</p> <p>(10 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Contextualização, abordar os conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> - Emoção: experiência humana, física, é contagiante e forma de comunicação. - Vivência da emoção de forma contínua: se estrutura no campo físico e mental e marca a personalidade, transforma temperamentos, tem a ver com o ambiente e gera conclusões e crenças (crença da criança). - Sentimentos: reflexão e pensamento sobre a emoção, caminho que leva à percepção da necessidade. - Necessidades: faz parte da nossa existência, através da consciência e cuidado sobre ela tornamos nossa vida melhor. ● Avaliação - cartazes com perguntas geradoras: que bom, que pena, que tal.
<p>RECURSOS</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Caixa de som; ● Imagens da anatomia emocional para ilustrar as atividades; ● Sino para sinalizar o tempo das atividades; ● Aquarela; ● Pincel; ● Paninhos; ● Garrafa com água; 	

<ul style="list-style-type: none"> ● Copinhos; ● Folhas de cartolina tamanho A4; ● Borboletas; ● Folha sulfite; ● Caneta azul; ● Lápis preto; ● Canetinha; ● Cartas das necessidades; ● Cartolinas coloridas e post its (bloco de notas pequeno) para avaliação.
AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ● Cartolinas com perguntas geradoras; ● Diagnóstico contínuo; ● Escuta ativa; ● Observação participante; ● Roda de conversa.
Bibliografia utilizada:
<ul style="list-style-type: none"> ● CASASSUS, Juan. Fundamentos da educação emocional. Brasília: UNESCO, Liber Livro. Editora, 2009. ● GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro : Objetiva, 2011. recurso digital. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf ● RUF, Bernd. Destroços e traumas: embasamentos antroposóficos para intervenções com a Pedagogia da Emergência. Tradução Edith Asbeck. 2ª edição. São Paulo: editora Antroposófica, 2018. ● Keleman, Stanley. Anatomia emocional. ● FEINSTEIN, David e KRIPPNER, Stanley. Mitologia Pessoal. Ed. Cultrix.

Considerações finais

Ao longo da vida não aprendemos como lidar com nossas emoções e sentimentos de forma harmoniosa, nem em casa, nem nos espaços de educação. Muitas vezes não sabemos nem ao menos identificar o que estamos sentindo e o que nos impede de buscar ajuda, devido à incapacidade de comunicar o que está acontecendo conosco. Diante dos desafios da atualidade, precisamos buscar ferramentas e metodologias que nos ajudem a nos conectar conosco e com a comunidade na qual estamos inseridos/as, de forma a contribuímos para transformar nossa realidade e ajudar a construir relações mais conscientes, justas e inclusivas.

Diante deste cenário, consideramos que introduzir a Educação Socioemocional na escola é fundamental, pois no ambiente escolar urge as contribuições em dimensões humanas que a educação não costuma considerar, como é o caso das emoções, das relações e da atitude ética na vida. Notamos, com nossa experiência, que educadores/as que desenvolvem a inteligência emocional são mais capazes de lidar com conflitos, serem acolhedores, expressar afetividade, exercitar a escuta e amadurecer pessoal e profissionalmente.

Para aprofundarmos a investigação, focamos no trabalho formativo com profissionais da educação, sendo grande parte da experiência vivenciada com o Coletivo Educador do Ipeartes/Seduc-GO. A partir dessas experiências, desenvolvemos algumas metodologias e ferramentas que compartilhamos nesta publicação.

Realizar esse trabalho primeiramente com educadores/as foi essencial em um processo que fundamenta o despertar da autoeducação em cada um/a. À medida que eles foram experienciando e entendendo as propostas de Educação Socioemocional, começaram a introduzir as práticas vivenciadas em suas atividades pedagógicas, percebendo os benefícios de uma abordagem educacional integral.

Por ser um campo novo na educação a proporcionar a quebra de paradigmas, nós do Coletivo de Educação Socioemocional, em nossa jornada, lidamos com vários desafios e resistências para a realização de nossas propostas em um primeiro momento. Contudo, à medida que o trabalho foi sendo desenvolvido, tivemos diversos retornos positivos por parte dos/as envolvidos/as, através dos métodos avaliativos que utilizamos, como escuta ativa, questionários, rodas de conversa, etc.

As atividades contribuíram para o bem-estar e fortalecimento das/os educadoras/es e o trabalho que desenvolvem, proporcionando maior empatia, compreensão das necessidades e consciência de si e das relações. Com isso, passaram a compreender a importância e necessidade de uma abordagem de educação integral com um enfoque na educação socioemocional, e, a partir dessas formações, percebemos que todas as ações do Ipeartes/Seduc-GO passaram a incluir essas dimensões.

A Educação Socioemocional que vivenciamos parte de uma visão sistêmica e complexa, propondo um diálogo entre as várias inspirações pedagógicas que citamos. Esses diálogos contribuem para uma proposta de Educação Socioemocional que colabore para uma educação que integre o ser humano e possibilite a transformação da realidade para a construção do Bem Viver.

Referências por Temática

Arteterapia

- ARAÚJO, M. M.; SANTOS, R. B. **Arteterapia transpessoal**. Recife: COMUNIGRAF, 2010.
- CARNEIRO, C. **Diálogos criativos entre a arteterapia e a psicologia junguiana**. MACIEL, C.(Orgs.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- PHILIPPINI, Â. **Linguagens, Materiais Expressivos em Arteterapia: uso indicações e propriedades**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- PHILIPPINI, Â. **Universo junguiano e a arteterapia**. Coleção de Revistas de Arteterapia Imagens da Transformação. Pomar, 1995.
- PHILIPPINI, Â. **Para Entender Arteterapia: cartografias da coragem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.
- ROCHA, D. L. C. **Brincando com a Criatividade: contribuições teóricas e práticas na arteterapia e na educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- GIORDANO, A. **Contar Histórias: um recurso arteterapêutico de transformação e cura**. São Paulo: Artes Médicas, 2007.
- PHILIPPINI, Â. **Linguagens e Materiais Expressivos em Arteterapia: uso, indicações e propriedades**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- CELANO, S. **Mãos que Tocam a Alma: sugestões para uma educação transdisciplinar**. São Paulo: Editora TRIOM, 2008.
- SILVA, R. L. **Doenças ocupacionais inerentes à profissão docente**. Portal Educação. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/doencas-ocupacionais-inerentes-a-profissao-docente/58716>. Acesso em: 10 out. 2019.
- Documentos - CNV**
- MULLER, J. **Não-violência na educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

WEIL, P. **A Arte de Viver em Paz: por uma nova consciência, por uma nova educação.** São Paulo: Editora Gente, 1993.

Ecopsicologia

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces.** São Paulo, Pensamento, 1995.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo: Cultrix, 1985.

CARSON, R. **Primavera silenciosa.** São Paulo, Gaia Editora, 2010.

CARVALHO, M. A. B. **Ecopsicologia e Sustentabilidade: de frente para o espelho.** Tese de Doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília, Universidade de Brasília, 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 8^a. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Unesco, 2010.

TURNER, F. **Espírito Ocidental contra a Natureza: mitos, histórias e as terras selvagens.** Trad. José Augusto Drummond. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1990.

VIRÁES, M. A. **O trabalho com os valores humanos como meio de minimizar a violência escolar.** Monografia apresentada na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Curso de Especialização em Formação de Educadores. Pernambuco, 2004.

Educação Integral

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educadores.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SINGER, H. **Educação Integral e Territórios Educativos.** II Colóquio Internacional do NUP-SI: Construções da Felicidade. São Paulo, 2013.

Pedagogia Waldorf e Pedagogia da Emergência

CARLGREN, F. **Educação para Liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner/ Frans Carlgren, Arne Klingborg.** Trad. Edith Kunze e Kurt O. Kunze. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

FRIEDMANN, A.; CRAEMER, U. (Orgs.) **Caminhos para uma aliança pela infância.** Edição da Aliança pela Infância, 2003.

RUF, B. **Destroços e Traumas**: embasamentos antropológicos para intervenções com a Pedagogia da Emergência. Trad. Edith Asbeck. 2ª ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2018.

Psicologias Corporais

KELEMAN, S. **Anatomia emocional**. Trad. Myrthes S. Vieira. São Paulo: Summus, 1992.

PIERRAKOS, J. C., MD. **Energética da Essência**: desenvolvendo a capacidade de amar e curar. Trad. Carlos Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Editora Pensamento, 1990.

Outros

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais - Brasília-DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

hooks, Bell. **Ensinando a Transgredir**: educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/28821531/ensinando_a_transgredir_a_educa%C3%A7%C3%A3o_como_pr%C3%A1tica_da_liberdade.pdf.

Acesso em: 10 mai. 2020.

IPEARTES. **Projeto Político-Pedagógico**. Alto Paraíso de Goiás, 2019-2020, s.p.



A Educação Socioambiental no Contexto da APA de Pouso Alto: experiências para o fortalecimento da educação integral no território

Wellington Martins Ribeiro⁵²

RESUMO

Este ensaio tem por objetivo trazer reflexões a respeito da contribuição da Educação Socioambiental para a formação dos sujeitos e para a Educação Integral. Através de uma revisão bibliográfica e compilação de experiências do Ipeartes/Seduc-GO, em especial do Coletivo de Educação Socioambiental, foi possível constatar que as atividades educativas desempenhadas de forma interna e externa têm contribuído para a concepção holística e ecológica do ambiente, o que mostra sua indispensabilidade na busca pelo valor da educação integral no território da APA de Pouso Alto.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Integralidade do Ser. Aprendizagem Significativa.

⁵² Educador socioambiental no Ipeartes/Seduc-GO, graduado em Gestão do Agronegócio pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Agronegócio pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

Introdução

A Área de Proteção Ambiental (APA) de Pouso Alto é uma unidade de conservação de uso sustentável, sendo que sua extensão abrange uma porção de seis municípios — Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Colinas do Sul, Nova Roma, São João D’Aliança e Teresina de Goiás — e constitui-se em um território importante para a sociobiodiversidade no Estado de Goiás. Além de apresentar importantes áreas de reservas de biodiversidade do cerrado conservadas da intensa ação antrópica, também possui uma grande riqueza sociocultural, nos modos de re-existência de suas populações tradicionais e dos povos cerradeiros.

Esse território circunda o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV), unidade de conservação de proteção integral, com diversas nascentes importantes para os rios da região, especialmente o Rio Preto, que apresenta diversas espécies e fitofisionomias endêmicas. Ao longo do território, também se tem outras formas de endemismo, como a espécie do pato mergulhão, que ocorre em poucas áreas do país, por precisar de condições ambientais específicas para a sua sobrevivência e reprodução. (ANTAS et al., 2016). Como fitofisionomias, têm-se nessa área a presença dos cerrados rupestres e campos rupestres, com espécies igualmente únicas e adaptadas a condições edafoclimáticas específicas desta região (CORREIA et al., 2001).

As populações tradicionais presentes nesse território e ao seu redor preservam relações com a biodiversidade para além de aspectos econômicos. Sua visão de mundo é baseada na interação com os elementos que estão próximos a elas, trazendo sentidos e símbolos únicos. Com isso, são presentes nesses locais as/os benzedeiros/os, raizeiros/os e parteiros, que encontram nas plantas medicinais do cerrado da Chapada remédios para diversos tipos de desequilíbrios da saúde humana, animal, entre outros. Esses ofícios, passados de geração a geração, demonstram as possibilidades de relação harmônica e de interdependência entre os diversos elementos da sociobiodiversidade no território.

A educação socioambiental figura como um elemento indispensável para a formação humana, e, no contexto do território da APA de Pouso Alto, pode contribuir para a promoção da educação integral e, conseqüentemente, para o reconhecimento das múltiplas formas de aprendizagem e de inteligências, da diversidade de agentes e espaços de aprendizagem. Com isso, este ensaio tem

por objetivo trazer reflexões sobre a contribuição da educação socioambiental à educação integral, em específico, analisando algumas ações do Ipeartes/Seduc-GO, promovidas pelo coletivo educador, na APA de Pouso Alto.

O texto estrutura-se primeiramente por meio da conceituação e do panorama da educação integral, explica a educação socioambiental e sua contribuição à educação integral e, para finalizar, traz algumas experiências práticas com a educação socioambiental na atuação do Ipeartes.

1 Fundamentação Teórica: educação integral enquanto paradigma para uma abordagem educacional emergente

A educação é um processo importante para a formação humana, pois, por meio da aprendizagem e apreensão dos aspectos socioculturais, podem ser trabalhadas as diversas dimensões (afetiva, cognitiva, físicas, etc.) necessárias ao desenvolvimento do sujeito para a vida em sociedade.

O processo educativo acontece em todo momento da vida, desde o nascimento até a melhor idade, sendo que indivíduo e os elementos que o cercam geram informações e conhecimentos específicos a cada contexto social e estrutura cognitiva preexistente (BRANDÃO, 2007; GADOTTI, 2009; LEONARDO; SILVA, 2013).

A educação escolar é o período ao qual a sociedade tem legitimado como o principal momento para aprendizagem. Para além da instrução escolar, essa etapa da educação também incorporou ao longo dos anos outras funções necessárias à aprendizagem, como cuidados pessoais, saúde, alimentação, afetividade, entre outros, conferindo à escola um espaço importante para o desenvolvimento dos indivíduos e de sua sociabilidade (CAVALIERE, 2002).

Apesar de assumir essa multiplicidade de funções, historicamente a educação escolar, especialmente no sistema público de ensino, adota a visão hegemônica de que deve apenas cumprir a função de instrução escolar de um currículo e método de ensino validados ideologicamente como importantes, sendo eles enviesados e não apropriados às especificidades e à diversidade das formas de aprendizagem individuais dos educandos (GADOTTI, 2009). Esse

paradigma acaba por desconsiderar todo repertório de informações preexistentes dos educandos, seus espaços de aprendizagem e as suas dimensões.

Concordando com Brandão (2007), ao contrário do que está posto na visão atual sobre a educação, o processo educativo não se dá apenas no espaço escolar, mas acontece ao longo da existência do indivíduo, por meio das dinâmicas de vida, lazer e nos procedimentos das atividades cotidianas.

Nas comunidades tradicionais e indígenas, há um conjunto de habilidades e inteligências desenvolvidas por meio da observação e da troca de saberes-fazeres com as gerações sucessoras, sem a obrigatoriedade de um espaço escolar para a decorrência desse processo. Essa ideia também se estende às demais populações rurais e urbanas, pois cada contexto molda corpos e intelectos para um tipo de conhecimento necessário à realidade vivenciada.

Diante deste contexto, faz-se necessário (re-)pensar o paradigma hegemônico atual da educação, que mostra-se ineficiente, excludente e dominador. A educação integral, no sentido de contrapor-se à forma de pensar a educação atual, parte do reconhecimento dos sujeitos como um todo, não-fragmentados, respeitando a integralidade do ser — sua multidimensionalidade e potência enquanto sujeitos autônomos e políticos que todos somos. (GADOTTI, 2009; MAURÍCIO, 2009).

Em acordo com Pestana (2014), a educação integral possui diversas abordagens, mas, dentre todas, destacam-se duas principais: a socio-histórica e a contemporânea. A primeira concentra-se em explicar a formação integral do ser e como essa concepção foi se alterando ao longo do tempo, de acordo com as questões socioculturais de cada referencial construído. A segunda abordagem considera a educação integral como aspecto da qualidade da educação, em que outros valores, especialmente a proteção social do indivíduo, são agregados para a construção do projeto educacional.

No Brasil, as primeiras experiências em educação integral se deram por meio da concepção e da implantação das Escolas-Parque, por Anísio Teixeira, na década de 1930, e, ao longo dos anos, em outras iniciativas com atuação limitada regionalmente. Em contexto nacional, esse termo ganha legitimidade através do princípio da proteção integral, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13

de julho de 1990 (Estatuto da Criança e de Adolescentes), e pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), que acrescentou às discussões a ampliação da jornada escolar como importante à educação integral. Com isso, fortalecem-se um conjunto de ações de programas de governo para a educação, considerando a ampliação da jornada escolar, ou de tempo integral, como um passo para a formação da cidadania e a plena formação por meio da aprendizagem no ensino escolar (GUARÁ, 2009).

Hoje tem-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as diretrizes da educação básica em todos os seus níveis no Brasil, o compromisso com a educação integral como um de seus fundamentos pedagógicos, colocando que esta é essencial à formação e ao desenvolvimento humano, e considera todas as dimensões para a aprendizagem, valoriza a individualidade e a diversidade de aprendizagem dos sujeitos (BRASIL, 2018).

De acordo com Guará (2009), ao mesmo passo que se tem o avanço na elaboração de legislação que traz amparo à educação integral enquanto política pública, há também um distanciamento entre as leis e as mudanças por elas propostas. Ou seja, por inúmeras questões estruturais, os desafios para a sua implementação acabam inviabilizando as ações para a busca desta transformação na educação, sendo necessária a participação efetiva de todos os agentes educacionais neste processo. Apesar disso, ainda pode-se encontrar a educação integral enquanto direito da criança e do adolescente em dispositivos legais internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Gadotti (2009) traz em suas discussões as dimensões da qualidade sociocultural e socioambiental de uma educação que se pretenda ser integral. Por meio da interação com os diversos espaços mais próximos dos educandos, como o quintal, os jardins, a rua, as praças, ou qualquer outro espaço, é possível assumir uma relação de aprendizagem em que “o mundo” passa a ser educador e também educando, sendo esses os primeiros espaços educativos. Nesse sentido, propõe-se agora uma discussão sobre a educação socioambiental e sua interação com a educação integral.

2 Educação Socioambiental: tecendo diálogos com a educação integral

A preocupação com a interação sociedade/natureza é uma temática que vem sendo construída historicamente, aliada aos planos de desenvolvimento de cada civilização. Essa dualidade contribuiu para o paradigma atual de ‘meio’ ambiente, no qual se tem o ser humano e a natureza como elementos desconectados, e esta última, por legitimação socio-histórica do modelo de pensamento hegemônico, passível de dominação. Pode-se observar que essa visão de mundo ocidental foi construída primeiramente no plano mental e orientou uma única forma de interação da espécie humana com os componentes que a cercam, perpetuando o que Shiva (2003) nomeia como monocultura(s) da mente.

Essas monoculturas mentais trazem formas “mono” de se pensar a existência humana, colocando-a no centro do ambiente, e todos os elementos que a cercam e se interrelacionam à sua disposição. Logo, as diversas dimensões humanas vão estar pautadas em formas únicas de existir, de produzir, de trabalhar, de alimentar-se, de planejar, etc., e isto afeta a existência e as relações que intermeiam o ambiente. A exploração pelo ser humano do ambiente gera problemas para todos os outros elementos que estão interconectados, inclusive para a sua própria existência. E este processo de dominação humana e da ausência de reconhecimento crítico da urgência de um novo paradigma gera o que Capra (1996) aponta como uma crise de percepção.

Com o intuito de superar essa lógica, tem sido construído, em conjunto com diversos outros paradigmas e referenciais ao longo dos anos, o conceito de educação ambiental. Conforme Sorrentino et al. (2005, p.288):

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Nesse contexto, a educação ambiental ganha força como política pública essencial à formação da cidadania e da ética, baseada em uma abordagem holística/sistêmica, a ser incorporada na política de educação pública e privada.

O histórico da educação ambiental é amplamente conhecido, tendo sido seu conceito legitimado por meio das discussões em ambientes científicos, nas conferências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) e incorporado à legislação brasileira por diversos dispositivos legais – Constituição Federal de 1988 (artigo 225, parágrafo 1) e a Lei nº 9.795/1999 (Lei Nacional de Educação Ambiental), entre outros (MORALES, 2009; TALAMONI, et al., 2018).

Como principal referencial legal, tem-se atualmente o conceito de educação ambiental da Lei nº 9.795/1999, artigo 1º, que enuncia o seguinte:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL,1999).

Ao longo dos anos, este conceito ganhou diversas correntes, sendo que a linha conservacionista, que separa os elementos do ambiente e privilegia a análise dos aspectos do conteúdo faunístico e florístico e dos recursos naturais, com enfoque para a conservação e a gestão ambiental, tende a se destacar nos espaços educativos. É nessa corrente que conteúdos como os 3 R's (reduzir, reciclar e reutilizar) são amplamente trabalhados, e que os elementos do ambiente são todos tidos como recursos, uma visão extremamente utilitarista e que atende a objetivos do capital (SAUVÉ, 2005).

O aspecto crítico-emancipatório da educação ambiental é ressaltado em boa parte das correntes, e também é destaque nos documentos com diretrizes para a educação pública e privada no Brasil.

De acordo com Branco, Royer e Branco (2018), tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a educação ambiental é tida como uma temática transversal e interdisciplinar, com foco na autonomia e na formação crítica dos sujeitos, mas também observa pouca evolução ao longo dos anos, no sentido de tornar-se uma temática com maior participação no currículo es-

colar. Na prática, com o volume de conteúdos exigidos e sua construção assimétrica, ela passa a ser trabalhada apenas em momentos específicos.

Com todo esse contexto atual, faz-se necessária uma nova ruptura nessa abordagem. O conceito de educação socioambiental vem para ampliar a corrente conservacionista tradicional da educação ambiental, centrada nos aspectos biológicos e edafoclimáticos, mas pouco consideram a interação humana e todos os seus impactos para as redes de relações ecológicas e socioculturais entre as diversas espécies e o ambiente físico que as cerca. Neste paradigma, privilegia-se as inter-relações entre todos os elementos do ambiente. O processo de aprendizagem baseado nessa visão centra-se na visão holística do ambiente e os seres humanos como parte dele, onde vê-se que os mesmos têm o maior potencial para alterá-lo (DICKMANN, 2010).

Esse destaque para uma análise das relações socioculturais parte de elementos da ecologia profunda, em que:

[...] não separa seres humanos — ou qualquer outra coisa — do meio ambiente natural. Mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida [...] é percepção espiritual ou religiosa. Quando a concepção de espírito humano é entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexidade, com o cosmos como um todo, torna-se claro que a percepção ecológica é espiritual na sua essência mais profunda. (CAPRA, 1996, p.16-17).

Observa-se aqui também que as questões socioculturais precisam ser resolvidas na/pela sociedade, pois são elas as principais causas dos impactos do ser humano ao ambiente do qual é integrante. Por isso a ecologia social e o ecofeminismo também fazem parte dos referenciais da educação socioambiental, na tentativa da superação da lógica de dominação da cultura patriarcal e produtivista para uma lógica que respeite a vida e toda a sua diversidade (re)produtiva (CAPRA, 1996; VIEZZER, 2013).

É neste ponto que a educação socioambiental pode trazer subsídio para o processo de educação integral. Quando se reconhece a integralidade de todos

os seres, suas potencialidades nas diversas dimensões (física, biológica, religiosa, afetiva, entre outras) e sua interconexão, é possível pensar em processos educativos “integrals”. Para isso, todos os ambientes em que estão inseridos os indivíduos podem ser observados, desde o domus/casa — ambiente mais próximo que garante a vida e reprodução social humana — ao planeta Terra, como um grande sistema vivo e orgânico.

3 Educação Socioambiental na APA de Pouso Alto: contribuições do Ipeartes para a educação integral no território

A APA de Pouso Alto figura como um território rico para a aprendizagem dos povos cerradeiros. Sua singularidade e a potencialidade da socio-agrobiodiversidade faz com que todo conhecimento co-construído por sua população, em constante interação com os demais elementos do ambiente, seja importante para a manutenção dessa região.

Os conflitos de interesses sobre a região da APA de Pouso Alto fazem com que este território esteja em constante disputa socioeconômica. Há diversos projetos de (des)envolvimento na e para a região, mas poucos consideram a diversidade dos modos de vida e o fortalecimento de alternativas para a população local, mantendo o seu envolvimento.

O Plano de Manejo da APA de Pouso configurou-se como um importante instrumento para a mediação dos interesses e o regramento das atividades humanas no território. Ainda assim, não há um consenso de visões sobre a APA pelas populações dos municípios presentes nessa unidade de conservação (FERREIRA; ALMEIDA, 2014).

Em 2016, o Estado de Goiás assumiu o compromisso de trabalhar com os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (17 ODS's), na busca pela criação de uma cidade sustentável, escolhendo o município de Alto Paraíso de Goiás para a implantação desse processo socioeconômico. Todas as áreas necessárias ao desenvolvimento humano, e em especial a educação, estariam, a partir deste momento, pautadas pelo princípio da sustentabilidade.

Diante desse contexto, surge o Ipeartes/Seduc-GO, que, através do constante diálogo com a comunidade da APA de Pouso Alto em todo seu processo de concepção e implantação, construiu sua proposta pedagógica pautado pelo princípio da Educação Integral. Considerando a integralidade do ser em todas as suas dimensões no processo de aprendizagem, é possível a expansão da escola para além dos muros, com o intuito de construir uma Cidade Educadora (IPEARTES, 2020).

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, que tem por anseio assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao longo da vida para todas e todos, é o ODS central para a atuação do Ipeartes. Sendo assim, a educação socioambiental é um dos referenciais usados para se entender os elementos necessários à aprendizagem nesse território de forma (inter-, trans-)disciplinar com os demais referenciais (Arte/Educação, Educação Socioemocional, Práticas Corporais, Direitos Humanos, entre outros). Logo, todos esses referenciais permeiam nossas ações, desde o seu planejamento até sua execução.

São diversas as ações realizadas pelo Ipeartes que garantem uma educação integral e transformadora para as populações do território da APA de Pouso Alto. Como exemplo têm-se a Olimpíada de Humanidades, que, por meio da construção conjunta e participativa de saberes socioculturais importantes à juventude e à sociedade, traz reflexões e mudanças na relação das/dos estudantes com o ambiente no qual estão inseridas e inseridos. A trilha científica, momento de interação dos jovens com o espaço do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV), resgata conexões com a natureza e promove um olhar sistêmico e ecológico, no sentido de olhar para a conservação como um processo de cuidado de si mesmo, além de despertar a admiração pelos elementos do ambiente e suas relações socioambientais.

Para o trabalho com esses elementos da socioagrobiodiversidade no território da APA, foi formado o Coletivo de Educação Socioambiental, responsável por trazer elementos dessa área de reflexão para as ações do Ipeartes, de forma interna e externa. Para isso, o principal elemento de trabalho é a formação do próprio coletivo de educadoras e educadores em educação socioambiental, processo que intensificou-se em agosto de 2019, com encontros mensais com a temática, a fim de trazer maiores referenciais às ações, entender seu caráter transdisciplinar, promover debates e reflexões

sobre as interações humanas junto ao ambiente no território e apresentar metodologias que potencializam o caráter crítico e emancipatório da própria comunidade. Isso vai ao encontro da metodologia de formação de multiplicadores de saberes socioambientais, pois, por meio dessas trocas e construções de saberes, é possível uma atuação de capilaridade em todas as ações desenvolvidas nas frentes de trabalho do Ipeartes.

Como destaque dessas formações, podemos citar a avaliação das ações em educação socioambiental por meio da metodologia da árvore da vida, que consiste em avaliar princípios e valores utilizando como analogia as partes estruturais das árvores. Com ela podemos ter retornos de como está sendo pensada a educação socioambiental e como ela tem contribuído para a promoção do valor da educação integral no instituto.

Com uma avaliação interna aplicada aos educadoras e educadores, feita por meio de questionário estruturado, pode-se observar através dos relatos que as formações têm reverberando em um (re)pensar as práticas pedagógicas, no sentido de que as relações socioambientais ganham mais importância nas metodologias e nas reflexões produzidas por cada educadora e educador.

Também pode-se destacar que, por meio de parcerias, foi possível realizar, no mês de fevereiro de 2020, a formação em separação de resíduos sólidos com a equipe da Associação de Reciclagem em Alto Paraíso (Reciclealto), na qual todo o coletivo integrante do Ipeartes pôde experimentar o processo de destinação adequada dos resíduos sólidos por meio da reciclagem. Foi um processo que envolveu diversas capacidades cognitivas, de reflexão e análise, que também contribuem para uma nova forma de pensamento crítico em relação ao consumo da sociedade. Aqui a experiência visual e física uniu-se às rodas de conversa e diálogo, à pesquisa de materiais audiovisuais e textos sobre a necessidade da mudança de paradigmas e ao pensar de forma sustentável e ecológica o ambiente.

Neste sentido, Gadotti (2009) pontua que a formação continuada de educadores é um importante instrumento para qualidade da educação pública e para o alcance da educação integral, pois todos os agentes de aprendizagem estão em constante processo de construção de conhecimentos e precisam de condições de ensino e de desfrutar do direito de continuar aprendendo, para pensar a estrutura de ensino e seus participantes de forma integral.

Também tem-se entre as ações do Ipeartes a contribuição para as atividades desenvolvidas no território, especialmente nas datas importantes dentro do calendário do ativismo socioambiental, como a Semana do Meio Ambiente, que acontece em toda semana do dia 5 de junho, a Semana do Cerrado, na semana do

dia 11 de setembro, e a Feira das Sementes Crioulas da Chapada dos Veadeiros. As atividades propostas pelo Instituto nessas datas visam a contribuição com reflexões sobre o papel da sociedade para a valorização do território e de sua socioagrodiversidade, com espaços de diálogo e partilha de saberes e conhecimentos, o envolvimento das pessoas de forma equitativa, em especial do público infanto-juvenil e da melhor idade, com atividades de arte/educação, distribuição de variedades crioulas, rodas de conversa, entre outras.

Um importante retorno dessas ações ocorreu entre o início de 2019 e fevereiro de 2020. Estivemos participando da Feira de Sementes e Mudanças Crioulas e, por meio de trocas, conseguimos adquirir sementes e redistribuir aos estudantes de uma de nossas frentes que não conseguiram estar presentes na ação.

Os agricultores e agricultoras em geral não possuíam duas variedades de feijão crioulo (vermelho e jalo rajado) e, por meio dessa atividade cotidiana das disciplinas ministradas pelo Ipeartes, foi possível essa partilha. Como devolutiva, um dos estudantes retornou com o relato de que havia cultivado as variedades, apresentou um volume de sementes e pediu para serem expostas nos espaços de aprendizagem do Ipeartes, anunciando o seu caso de sucesso no cultivo.

Outro importante trabalho que o Instituto vem realizando é a contribuição para a construção das pautas socioambientais nos espaços de debate e diálogo entre sociedade civil e a estrutura governamental, por meio da participação nos conselhos, fóruns e planos que envolvem a população da APA de Pouso Alto. Entre estes podemos citar: o Conselho Consultivo da APA de Pouso Alto (Conapa), no qual ocupa a vaga destinada à educação no território; o Conselho Consultivo do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (Conparque), no qual compõe vaga dentro da Câmara Temática de Gestão Socioambiental, contribuindo na produção do Plano de Educação Socioambiental do PNCV; Conselho Municipal de Meio Ambiente (Condema) de Alto Paraíso de Goiás; e o Fórum de Resíduos Sólidos, entre outros. Em todas as frentes de trabalho são mostradas e incentivadas as participações dos educandos como um direito e dever da sociedade civil, que busca ratificar sua autonomia.

A participação da comunidade em espaços de consulta sobre a gestão e governança do território faz com que as ações do coletivo sejam pensadas e desenvolvidas para que esses espaços sejam ainda mais ocupados pela população da APA de Pouso Alto e de seus representantes.

São diversas atividades realizadas pelo Ipeartes no território da APA de Pouso Alto a contribuir para a constante busca da educação integral enquanto um princípio que promove espaços educativos de qualidade e que considera os

seres e o ambiente em sua totalidade. A perspectiva de atuação do Ipeartes é de ampliação das experiências em educação socioambiental, a fim de formar redes de aprendizagem que envolvam toda a comunidade, e, ainda que fomente sua constante participação na construção da educação nos municípios deste território.

Considerações finais

A educação socioambiental traz consigo elementos que estão em consonância com a educação integral, pois também se propõe a pensar o ambiente em sua totalidade, na sua diversidade de existências e de relações instituídas em tempo e espaço distintos.

Na APA de Pouso Alto, o trabalho com os aspectos socioambientais mostra-se fundamental para se pensar a valorização de cada elemento presente no território. Superar as formas tradicionais de se ver o ambiente nesse contexto é primordial, tendo visto, principalmente, que a existência humana, sobretudo a dos povos cerradeiros e populações tradicionais, não está pautada unicamente nas suas relações de consumo e na visão da natureza enquanto fonte de recursos.

Trazer o olhar crítico e emancipatório para os processos educativos contribui para fortalecer as populações deste território em sua luta pela manutenção de seus modos de vida, de reprodução social. A visão ecológica em que se entende diversas relações para além do utilitarismo econômico já se faz presente na cosmovisão das populações tradicionais da APA de Pouso Alto.

O Ipeartes vem, assim, contribuindo com ações e promoção de espaços de troca e partilha de conhecimentos socioambientais. A (des-)construção dos paradigmas tradicionais na busca do desenvolvimento integral do ser humano tem sido um processo gradual, mas satisfatório, dado o retorno das ações propostas pelo coletivo educador. As experiências de projetos que têm por base a busca pela formação humana por meio da educação integral no território da APA de Pouso Alto precisam ser divulgadas, para que gerem processo de aprendizagem e se atualizem quanto às demandas da população do território.

Referências

ANTAS, P. T. Z. et. al. Pato Mergulhão (*Mergus octosetaceus*) no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros e seu entorno. **IV Encontro de Pesquisadores da Chapada dos Veadeiros**. Alto Paraíso de Goiás, 08 e 09 de dezembro de 2016.

BRANCO, E. P., BOYER, M. R., BRANCO, A. B. G. “A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC”. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, nº. 1, p. 185-203, Presidente Prudente-SP, jan./abr. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 3. Versão. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.795/1999 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAPRA, F. **Teia da Vida: uma nova compreensão científica de sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, nº 81, p.247-270, dez/2002.

CORREIA, J. R., et. al. **Caracterização de Ambientes na Chapada dos Veadeiros/ Vale do Rio Paranã: contribuição para a classificação brasileira de solos**. Planaltina: Embrapa Cerrados, 2001.

DICKMANN, I. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação Socioambiental a partir da obra pedagogia da autonomia**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

FERREIRA, L. C. G.; ALMEIDA, M. G. **Usos e conflitos na APA de Pouso Alto (GO): uma abordagem sobre a percepção dos atores locais de Colinas do Sul e Cavalcante**, v. 8, nº1, p.215-230, abr., Goiânia: Ateliê Geográfico, 2014.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, I. M. F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. **Em Aberto**, v. 22, nº 80, abr. Brasília: 2009, p. 65-81.

IPEARTES. Quem Somos. Disponível em: https://ipeartes.org/index.php/o_instituto/. Acesso em: 10 jun. 2020.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, V. G. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do ensino fundamental. **Revista de Psicol. Esc. Educ.**, v. 17, nº2, jul., dez., Maringá: 2013.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**: Brasília, v. 21, nº 80, abr., 2009, p. 15-31.

MORALES, A. G. M. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 4, nº 1. São Carlos-SP: Ufscar, 2009, p. 159-175.

PESTANA, S.F.P. Afinal, o que é educação integral?. **Revista contemporânea de educação**, v.9, nº17, jan./jun. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, v. 31, nº 2, mai/ago. São Paulo: 2005, p. 317-322.

SHIVA, V. **Monoculturas da Mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad. AZEVEDO, D. A. São Paulo: Gaia, 2003.

SORRENTINO, M. et. al. Educação ambiental como política pública. **Educação e pesquisa**, v. 31, nº 2, mai/ago. São Paulo: 2005, p. 285-299.

TALAMONI, A.C.B., et. al. Histórico da educação ambiental e sua relevância à preservação dos manguezais brasileiros. In: Pinheiro, M. A. A.; TALAMONI, A.C.B (Org.) **Educação ambiental sobre manguezais**. São Vicente: UNESP, 2018, 165p.

VIEZZER, M. L. As relações de gênero na educação socioambiental. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos**: formações de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores, v. 3. Brasília: MMA/DEA, 2013, 452p.



A Aula é (n)o Mundo: experiências em educação integral no Projeto Vida Pré-Enem Ipeartes/Seduc-GO e a inspiração do Bem Viver

Priscila Marília Martins⁵³

RESUMO

Na contramão da necropolítica que vem sendo praticada contra sujeitos tidos por mais vulneráveis socialmente, este ensaio trata de reflexões introdutórias sobre experiências de ensino-aprendizagem vividas no curso Projeto Vida Pré-Enem, ministrado por educadores e educadoras do Ipeartes/Seduc-GO no município de Alto Paraíso de Goiás, nordeste goiano. O caráter não formal, com aparência “descolarizada”, de instrumentalidades didático-pedagógicas como as aulas de campo, por exemplo, surge como potencializador de afetos, empoderamento e trocas de saberes desierarquizadas entre quem delas participa. A partir dessa prática, este texto discorre sobre esforços empreendidos para que, mediante a percepção das vulnerabilidades sociais locais, metodologias ativas em educação, juntamente com a afetividade, sejam caminhos efetivos, na prática e na teoria, para a realização da educação integral e da educação em direitos humanos, mirando uma educação inspirada no Bem Viver. Diante de avaliação realizada pelos próprios estudantes sobre a importância e impacto em suas vidas de experiências (multi-, inter-) culturais vivenciadas nas saídas de campo realizadas – visita à feira de cursos da UnB, Aldeia Multiétnica, Festival Ilumina e Galeria de Arte SomaSoma –, discute-se a emergência de uma educação não excludente, que respeite e valorize a diversidade dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Aulas de Campo. Educação Integral. Educação em Direitos Humanos. Bem Viver.

⁵³ Mestra em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), bacharela em Língua Portuguesa e Literatura pela mesma universidade e licenciada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (CE). Esteve professora no Ipeartes (2018-2021), onde coordenou o Núcleo de Pesquisa e Inovação do instituto (2019 a 2020).

O entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros.

bell hooks

Introdução

No atual cenário mundial, e, pensando especificamente o caso do Brasil, o que tem-se percebido, por meio do protagonismo ascendente de forças, discursos e agendas fascistas e ultraliberais, é uma distorção abismal do que sejam os Direitos Humanos.

Em contrário ao que propagava Hannah Arendt sobre o “direito a se ter direitos”, vem sendo legitimada, a cada dia mais, a negação do estatuto de “pessoa” — firmado pelo artigo VI da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que reconhece, a todos os seres humanos, de todos os lugares, o direito ao reconhecimento e ao respeito de sua existência pela lei.

E neste cenário, de domínio do fundamentalismo econômico global pelo capitalismo, de um reconhecimento, altamente seletivo, do privilégio que algumas pessoas têm de serem consideradas humanas, da eliminação da diversidade, de destruição de nosso patrimônio natural e cultural, é particularmente imprescindível à nossa sociedade que reflitamos profundamente sobre a importância da educação, a fim de que, como nos recorda Adorno (2003), em “Educação após Auschwitz”, não retornemos à barbárie e repitamos episódios genocidas como o do campo de concentração nazista, entre outros.

Nessa missão antigênocida, temos o Brasil, todavia, falhado amargamente quando fechamos os olhos ante o extermínio de nossas populações negras, indígenas, ante o genocídio de mulheres e da população LGBTQIA+, entre outras existências vulnerabilizadas. Urge, desse modo, que recobremos ao Ocidente diálogos e práticas que ressaltem a importância dos Direitos Humanos e de uma educação que os englobe integralmente em seus fundamentos históricos, teórico-metodológicos e práticos, e que ajamos na construção e salvaguarda de uma sociedade que valorize e proteja a invenção do Estado democrático de direito, a riqueza da diversidade e a potência da sol-

idriedade humana, a fim de que sua teleologia seja, de fato, a proteção à vida e à dignidade que deve ser a ela inerente.

Sendo assim, na contramão da necropolítica que vem sendo praticada contra sujeitos tidos por mais vulneráveis socialmente, esta escrita trata de reflexões introdutórias sobre experiências de aprendizagens vividas no curso Projeto Vida Pré-Enem, promovido pelo Ipeartes/Seduc-GO, por meio de seus educadores e educadoras, no município de Alto Paraíso de Goiás – região nordeste do Estado, já denominada de o “corredor da miséria” e apontada pela mídia goiana como a mais “pobre” do estado de Goiás.

A região, de imensa riqueza natural e sociocultural, que abriga territórios quilombolas e uma das maiores reservas de biodiversidade do cerrado no mundo, conta, ainda e contudo, com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDHM) do Estado⁵⁴.

Os esforços aqui empreendidos são, portanto, de trazer a partilha de iniciativas que, a partir da educação integral e da educação em direitos humanos, construam correlações e pontes na prática e na teoria, tendo por inspiração a utopia do Bem Viver⁵⁵, a fim de (re-)pensarmos os processos de aprendizagens a partir da utilização de ferramentas da decolonialidade.

⁵⁴ Sobre a região nordeste de Goiás e o município de Alto Paraíso de Goiás, ver: GOIÁS. Secretaria de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Econômicos. Análise do Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios Goianos IDHM - 1991, 2000 e 2010. Goiânia: Segplan, 2014, e, ainda, Carvalho, 2004; Santos, 2013.

⁵⁵ Resumidamente, Bem Viver, ou *sumak kawsay*, da cultura quéchua, ou *sumak qamaña*, da cultura aymara, é um movimento/conceito que surge na América Latina (*Abya Yala*), nascido das práticas e resistências históricas dos povos indígenas (ACOSTA, 2016), e tem por princípios a relacionalidade, complementaridade, reciprocidade e correspondência. É um saber conviver “com os outros, com a comunidade, com a Divindade, com a Mãe Terra, com suas energias presentes nas montanhas, nas águas, nas florestas, no sol, na lua, no fogo e em cada ser” (BOFF, 2011, s/n). A economia deve ser a da produção do suficiente para tod@s e não para a acumulação. Tentativa de resposta à crise atual, “ela poderá garantir o futuro da vida, da humanidade e da Terra”.

1 Projeto Vida Pré-Enem Ipeartes

O curso Projeto Vida Pré-Enem, criado em 2018 com a nomenclatura de Pós-médio Ipeartes⁵⁶, é uma frente de trabalho do Ipeartes/Seduc-GO em Alto Paraíso de Goiás que surge mediante um diagnóstico das demandas da juventude local, realizado no ano de 2016 por educadores/as da rede estadual de ensino, durante o I Encontro Jovem de Alto Paraíso (Enjap), realizado, à época, pela Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Seduc) do Estado de Goiás, que contou com a participação de mais de 400 jovens da região.

Considerando que a cidade conta apenas com uma escola pública e gratuita que possui ensino médio (há mais uma a 40km, só que na zona rural) e que a maioria dos estudantes que pretendem realizar o Enem acabam saindo para continuar os estudos em outras cidades, o curso foi criado com o propósito de ampliar as experiências de ensino-aprendizagem no território, tendo em vista, principalmente, as dificuldades, carências e potências que possui a educação no município.

O intuito e planos de ação desta frente de trabalho foram continuamente construídos, de forma que, levando em consideração sonhos e desafios dos/das estudantes da região em ingressarem no ensino superior, as aprendizagens ocorram, concomitantemente, de forma significativa e transformadora da realidade social, inspirando o protagonismo juvenil a um desenvolvimento socioemocional e comunicativo adequados a potencializar o futuro, sendo ele projetos de ingresso na universidade, ou quaisquer outros projetos de vida.

A partir desse cenário, das mais de 10 frentes de trabalho em que o Ipeartes atua na região da Área de Proteção Ambiental de Pouso Alto, o curso Projeto Vida Pré-Enem, de caráter público e gratuito, enquanto espaço informal de educação, recebe desde estudantes que estejam cursando a partir da 1ª série do ensino médio aos que já concluíram essa etapa, sem quantidade limitada de vagas, e ofertou, no ano de 2019, no período noturno, os seguintes componentes curriculares: matemática, biologia, química, língua portuguesa, inglesa,

⁵⁶ Os estudos e propósitos a que nos iam conduzindo as possibilidades de trabalhar o formato “cursinho” a partir da metodologia de projetos, da educação integral e das demandas d@s estudantes durante o ano de 2018, nos levaram à mudança de nomenclatura em 2019, tendo sido adotado o nome Projeto Vida Pré-Enem.

literatura, geografia, filosofia, sociologia, história e arte.

Ocorre que, desde o início do projeto, foram constantes as experimentações, nas quais vários arranjos foram (re-)feitos: os formatos e tempos de aula, o acréscimo ou supressão de componentes curriculares conforme a disponibilidade de educadores/as, o local e turno das aulas, entre outros, a fim de ajustar as demandas do curso e estudantes à realidade institucional e pedagógica.

Ao longo do biênio 2018-2019, houve uma tentativa contínua de que nós, educadores/as, ocupássemos os encontros com os/as estudantes com temáticas transversais, com atuações conjuntas (inter-, trans-)disciplinares, e, ainda, que acessássemos ainda mais o cotidiano dos/das estudantes, motivando-os também a observarem os conhecimentos advindos dele, as descobertas de seus gostos, aptidões, habilidades, desejos, e, por fim e quiçá, que mantivessem vivas suas expectativas de, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ingressarem no ensino superior.

Verificamos, em 2019, sobretudo ao avaliarmos e considerarmos a evasão do curso no biênio (2018-2019), a importância de os estudantes terem acompanhamento socioemocional⁵⁷ (visto que os/as educadores/as do Instituto já conta(va)m com este recurso), a fim de que a autoestima dos cursistas (percebida enquanto um calcanhar de Aquiles no processo) fosse fortalecida e a evasão do curso não fosse uma constante.

⁵⁷ O Ipeartes conta com uma equipe — coletivo de Educação Socioemocional — composta por quatro psicólogas e uma arteterapeuta, que, através da integração das competências socioemocionais preconizadas pelo currículo do Estado de Goiás e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em conjunto com a Educação em Valores Humanos (EVH), se propõe a desenvolver metodologias, técnicas e estratégias que atendam as necessidades da comunidade, contribuindo na oferta de instrumentalidades que valorizem e potencializem todo o rico arcabouço criativo e as sabedorias da cultura local e da comunidade. Para isso, atuam com estudantes, profissionais de educação (incluindo o coletivo Ipeartes), famílias e com a comunidade educadora, na perspectiva de ampliar o raio de ação e fortalecer o território educativo (SINGER, 2013). Mais informações disponíveis em: <https://ipeartes.org/index.php/coletivos/coletivo-educacao-socioemocional/>.

Foi o acúmulo de experiências ao longo dos anos de 2018 e 2019, além, é claro, de questionários avaliativos respondidos pelos discentes, a nos possibilitar análises e retornos mais palpáveis quanto à realidade institucional e a de nossos estudantes. Nos demos conta das dificuldades e potencialidades no caminho, que perpassam a autoestima dos/as estudantes, a necessidade de encontrar trabalho, a (im-)possibilidade de conciliar estudos e trabalho, as resistências e dificuldades para tratar alguns conteúdos curriculares, o caráter “informal” do curso, a estrutura física limitada do espaço de aulas, falta de merenda, até as potências de sociabilidade do grupo e seus sonhos, entre outras questões.

Os perfis de nossos cursistas foram tomando feições a partir da ficha de inscrição elaborada pela secretaria do Ipeartes para o preenchimento no ato da matrícula no curso. Essa ficha, entretanto, dado o caráter de informal do curso, trazia dados mais objetivos sobre o perfil dos estudantes – como nome, endereço, filiação, etc., sendo possível extrair apenas informações como idade, bairro onde moravam, entre outras, de caráter mais superficial.

Foram elaborados, entre 2018-2019, questionários de autoavaliação estudantil, de avaliação do curso e de educadoras e educadores. Assim, além de dados relacionados a questões de aprendizagem, outros dados relevantes a que tivemos acesso por meio de questionários avaliativos estão relacionados a questões de permanência e evasão.

Em 2018, os/as estudantes tinham em média de 13 a 21 anos, e o número de inscritos inicialmente foi de cerca de 40 estudantes, contando, ao término do ano, com uma média flutuante de apenas cinco. Em 2019, ampliando o espectro etário, os estudantes tinham entre 13 e 50 anos, e o número de inscritos foi de mais 50 estudantes, tendo ao final cerca de 13, pensando uma frequência das aulas acima de 60%.

Em pesquisa de avaliação do curso entregue aos estudantes em 2019, a maioria das respostas sobre as dificuldades em frequentar o projeto estava relacionada com trabalho assumido em “temporada turística”, “trabalho fixo”, “cansaço pós-jornada diurna de trabalho”, além das dificuldades de alguns em compreender os “jeitos ‘menos ortodoxos’ do formato do curso”, que valorizava a promoção de dinâmicas e didáticas interdisciplinares a partir da arte/educação e, ainda e maioritariamente, os conhecimentos percebidos no cotidiano em detrimento a um rígido conteudismo.

Apesar de não termos realizado inicialmente uma pesquisa socioeconômica e cultural mais aprofundada, os dados que emergiram da avaliação da ficha de inscrição, juntamente com os questionários de autoavaliação estudantil e de avaliação do curso e das/dos educadoras/es realizados virtualmente, somados ainda aos diálogos estabelecidos com os/as estudantes, foram as ferramentas a orientarem, a princípio, nossas pesquisas e ações para atuação com os/as estudantes.

Dados socioeconômicos mais robustos, além de ferramentas mais elaboradas e abrangentes de análise dos perfis dos estudantes (como renda familiar, autodeclaração étnica, acesso à informação, etc), foram elaborados para aplicação durante o ato da matrícula somente no ano de 2020 (dados que ainda não foram tratados e, portanto, não serão aqui profundamente discutidos), tendo visto a necessidade de aprimorar nossas instrumentalidades pedagógicas, encurtar distâncias entre educadores e educandos e, ainda, dar mais estofamento e aprimoramento à produção de pesquisas e pesquisa-ação no Ipeartes.

Como trataremos de uma explanação introdutória, nos ateremos, assim, para os fins a que se destina essa primeira discussão, às experiências vivenciadas na ampliação dos espaços educativos propostas por nós educadoras/es, as aulas de campo, e o impacto dessas estratégias pedagógicas por nós utilizadas no cotidiano de aprendizagens.

2 Metodologias e Práticas Pedagógicas: o caminho percorrido

Afirmando-nos no atual contexto como um projeto de ensino transformador, algumas das inspirações pedagógicas utilizadas pelo Ipeartes e pela frente de trabalho Projeto Vida Pré-Enem são a arte/educação, a pedagogia crítica e construtivista, a pedagogia Waldorf, a (inter-, trans-)disciplinaridade, a educação integral e em direitos humanos, entre outras.

Como as diretrizes do instituto se firmam essencialmente sobre a formação integral dos indivíduos, entendendo a educação integral não como modalidade de ensino, mas como uma concepção de educação que leva em consideração a integralidade dos sujeitos e, conseqüentemente, seu desenvolvimento em todas as suas dimensões — física, emocional, intelectual, social, cultural, espiritual — (GADOTTI, 2009; MOLL, 2012; SINGER, 2013), temos

buscado, na materialização de nossas práticas pedagógicas, a experimentação de que

[...] educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas; é, enfim, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver de forma harmoniosa e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta.[...] a necessidade da formação integral que evidencie valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo, com ênfase à tolerância, à solidariedade, à valorização da diversidade, ao respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o meio ambiente e a ênfase à participação cidadã e democrática, bandeiras históricas da Educação Cidadã. [...] a educação integral deve acontecer “em todos os cantos”, em diferentes espaços, tempos e durante a vida inteira: na infância, na pré-adolescência, na adolescência, na idade adulta e na velhice. Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. (GADOTTI, 2009, p.8-10).

Levando em consideração, portanto, todas as dimensões do ser em sua integralidade e a centralidade dos sujeitos nos processos educacionais, grande parte de nossas reflexões, nos Círculos de Planejamento Pedagógico (CPP) da frente de trabalho, nos têm servido para pensar metodologias ativas em educação, as aprendizagens pelo afeto, a escuta ativa, o respeito, a promoção de um protagonismo cidadão e a aproximação com a realidade de cada estudante, sobre o que já nos alertara Freire (1996), Negro (2001), Tassoni (2000) e Silva (2001).

Apesar do desafio, pessoal e coletivo, em reinventar a lógica dos processos educacionais escolares como os conhecemos, nossa disposição tornou maior e melhor nossa instrumentalização afetivo-pedagógica quando, no decorrer do projeto, ao buscarmos nos conectar mais profundamente à realidade de cada estudante, ampliando as extensões da “sala de aula”, vimos surgir e se fortalecer, na dilatação dos espaços educativos, uma relação de confiança na qual os/as estudantes e nós, educadoras/es, trocávamos saberes sobre experiências socioculturais e ensino de conteúdos curriculares, discutindo, afetivamente e de modo muito mais próximo e horizontal, a vida, em toda a sua amplitude. Estava, portanto, em curso, uma vivência real da proposta de educação integral, pois, segundo Singer (2013),

Propostas orientadas pela educação integral, ao levarem em consideração as dimensões vida-corpo-espaço-tempo, precisam partir da investigação de “como os educandos vivem a vida” e a que vivências são submetidos nos diversos espaços e tempos e na totalidade de seu viver. É preciso conhecer as condições de moradia, de trabalho, transporte, alimentação para construir uma proposta educativa voltada para o pleno desenvolvimento das pessoas dali. (SINGER, 2013, p.2).

A necessidade de ampliação de nossos espaços educativos surgiu, ainda, como resposta à evasão do ano de 2018, numa tentativa de fortalecer vínculos com a comunidade e de promover, de fato, inovação em nossas práticas de ensino, reinventando o formato “cursinho” já amplamente executado. Assim, levada a cabo em 2019, essa ampliação se deu mais diretamente por meio da abertura de grupos no aplicativo *Whatsapp* e das redes sociais *Facebook* e *Instagram*, e também por meio de aulas de campo, criadas e conduzidas enquanto vivências afetivas, significativas e motivadoras dos itinerários formativos extra-classe que promovemos.

3 Aulas de Campo: a aula é (n)o mundo

É nesse mundo em que “Deus não morreu, tornou-se dinheiro” (nas palavras do filósofo Slavoj Zizek), e no qual os usos do saber-poder (em referência aos estudos do também filósofo Michel Foucault) criam assimetrias biopolíticas utilizadas em desfavor de certas existências, que os acessos a experiências educacionais afetivas e orientadas são demasiadamente caros ao fortalecimento da cidadania, à (des-)construção da realidade histórica e social e, conseqüentemente, à sua transformação.

Os limites dos currículos e espaços escolares não abrigam suficientemente as potências dos saberes e corporalidades daqueles/as que os usufruem, servindo, mormente, à dulcificação e disciplina destes, e, ainda, a um projeto educacional perversamente neoliberal, que “vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e miséria de milhões” (FREIRE, 1996, p.128), tornando mais vulneráveis as existências que marcadamente não (retro-)alimentam a estrutura cisheterocapitalista branca mantida pelos ideais da globalização e do sistema-mundo moderno/colonial de gênero (LUGONES, 2014). Sendo assim, (re-)criar novas instrumentalidades didático-pedagógicas é, sem dúvida alguma, uma forma de resistência e enfrentamento a tudo

isso, afinal, nossas aulas são (n)o mundo, onde são travados os reais embates do existir.

Contempladas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, as aulas de campo são, assim, um instrumento didático-pedagógico extremamente rico, porém muito pouco utilizado, a serviço de ampliar os espaços de aprendizagem que compreendam as múltiplas inteligências humanas e suas (inter-) relações.

As contribuições deste instrumento para o ensino-aprendizagem, verificados por Zoratti (2014) em sua pesquisa e prática educativa com o ensino de geografia na rede pública de ensino no Paraná, apontam para o fato de que ele: a) instiga os alunos à observação e à comparação; b) promove a associação entre teoria e prática; c) favorece a contextualização dos conteúdos; d) estimula os alunos à análise interdisciplinar; e) contribui na qualidade do vínculo entre professor e aluno (ZORATTI, 2014, p.6-8). Segundo a autora,

A Aula de Campo é uma ferramenta didática que contribui na superação desse desafio, pois além de aproximar a teoria da realidade, vincula a leitura e a observação, situações e ações que, associadas à problematização e à contextualização encaminhadas pelo docente, ampliam a construção do conhecimento pelo aluno. Essas possibilidades permitem ao discente experimentar e desenvolver outras inteligências que nem sempre são contempladas e incentivadas na sala de aula. (ZORATTI, 2014, on-line, p.2).

Em dinâmicas ocorridas em aula, verificamos que a maioria dos estudantes (11 em 13) não conheciam o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (PNCV), que fica acerca de 35km do município, no Distrito de São Jorge, não havia ido a festivais culturais, ou sequer à galeria de arte dentro do próprio município, tampouco à Universidade de Brasília (UnB). Eventos como a Aldeia Multiétnica, Festival Ilumina, Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros, ou mesmo a Galeria de Arte SomaSoma, no centro da cidade, que recebe exposições nacionais e internacionais e tem projetos de entrada gratuita, são espaços, ainda que muito próximos, muito distantes da realidade de acesso e pertencimentos das/dos estudantes do curso.

A partir desse lugar, lidando com limitações de várias ordens, mas, neste caso, principalmente de transporte e recursos para alimentação, foram

quatro as aulas de campo promovidas em 2019, de modo (inter-, trans-) disciplinar, pelos/as educadores/as do Pré-Enem: 1) Aldeia Multiétnica⁵⁸; 2) Festival Ilumina⁵⁹;

Galeria de Arte SomaSoma, na exposição do artista norte-americano Mark Henson,⁶⁰ e 4) Mostra de Cursos da Universidade de Brasília (UnB)⁶¹. Nelas ocorreram trocas (multi-, trans-, inter-)disciplinares, e, claramente, dada certa “informalidade” da ação educacional, os vínculos entre educadores/as e estudantes foram se mostrando mais fortes após cada experiência.

A avaliação das experiências pelos estudantes, realizada por formulários produzidos pelo *Google*, foi realizada ao fim do ano de 2019, e contou com a resposta de 10 estudantes dos 13 matriculados/as e frequentando. Os gráficos abaixo (1 - 4) respondem à pergunta: “Na sua opinião, a saída de campo X fez quanta diferença para sua percepção de mundo?”

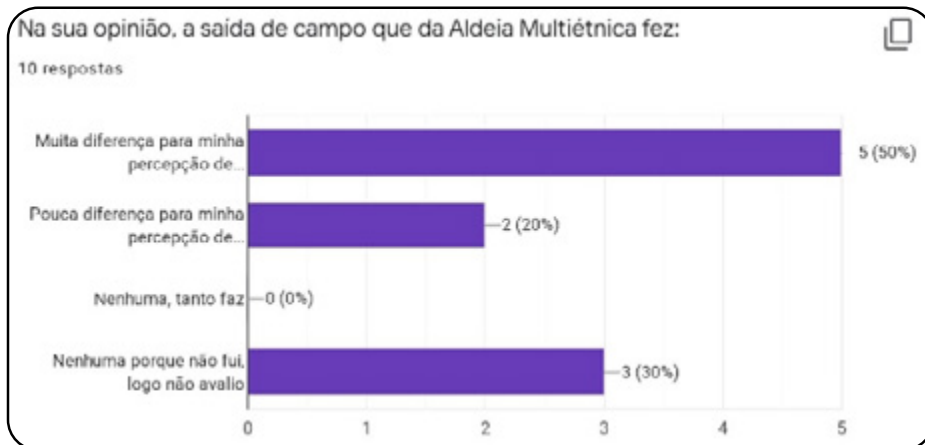
⁵⁸ “A Aldeia Multiétnica é um projeto que, desde 2007, visa promover trocas e unir os povos indígenas para fortalecimento de suas culturas individuais e lutas em comum, além de proporcionar a aproximação de não-indígenas com alguns destes povos, criando a oportunidade de experiências, contato, sensibilização e aprendizado sobre as culturas e organização social de cada etnia em uma imersão de sete dias.” Disponível em: <http://www.aldeiamultiethnica.com.br/pt/aldeia/a-aldeia-multiethnica>.

⁵⁹ “O Festival Ilumina é um caminho para a construção de uma nova realidade, um grande encontro de pessoas na mesma sintonia, vibrando amor e alegria em 3 dias de vivências, meditação, yoga, danças, terapias, palestras, shows musicais e CONEXÕES HUMANAS PROFUNDAS.” Disponível em: <https://festivalilumina.com/festival-ilumina-institucional/>.

⁶⁰ Galeria de Arte SomaSoma é um espaço que, por meio de projetos de lei de incentivo, realiza exposições nacionais e internacionais abertas ao público e gratuitamente.

⁶¹ “Trata-se de projeto que tem como objetivo receber alunos visitantes de escolas públicas e privadas do Distrito Federal e entorno para que conheçam os cursos de graduação ofertados pela Universidade de Brasília. Este evento é muito aguardado pelas escolas, as quais incluem a visita da Mostra nos seus calendários de atividades letivas.” Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/eventos/MOSTRA_DE_CURSO_DEG_2019_Final.atualizado.pdf.

Gráfico 1 - Avaliação estudiantil da aula de campo na Aldeia Multiétnica



Fonte: Formulários Google - acervo das/os educadoras/es

Gráfico 2 - Avaliação estudiantil da aula de campo no Festival Ilumina



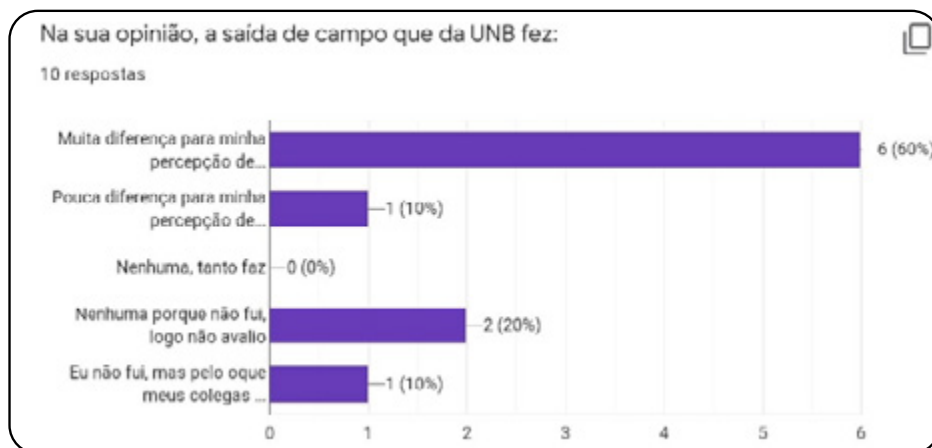
Fonte: Formulários Google - acervo das/os educadoras/es

Gráfico 3 - Avaliação estudiantil da aula de campo na Galeria de Arte SomaSoma



Fonte: Formulários Google - acervo das/os educadoras/es

Gráfico 4 - Avaliação estudiantil da aula de campo na Universidade de Brasília (UnB)



Fonte: Formulários Google - acervo das/os educadoras/es

Tendo visto que a participação dos/das estudantes estava condicionada, maioritariamente, a sorteios, não foi possível levar a todos e todas aos quatro eventos, dado que apenas para a visita à Universidade de Brasília tivemos parceria para custeio do transporte. As demais visitas foram

realizadas em veículos próprios dos/das educadores/as, nos quais o máximo de estudantes que conseguíamos levar, por grupos de dois educadores, eram oito estudantes. Mesmo que tenha havido variação de preferências por parte dos/das estudantes por alguns eventos em detrimento de outros, consideramos as incursões altamente enriquecedoras e profícuas, tendo por retorno a seguinte avaliação geral, realizada pelos próprios estudantes.

Figura 1 - Avaliação geral estudantil das aulas de campo

← Avaliação anual Pré Enem I...
Lite | docs.google.com

Se alguma destas experiências te inspiraram / transformaram, deixe aqui um depoimento para incentivar outros jovens a fazerem o Pré Enem em 2020.
10 respostas

Se alguma destas experiências te inspiraram / transformaram, deixe aqui um depoimento para incentivar outros jovens a fazerem o Pré Enem em 2020.
10 respostas

Foram todas experiências que nunca havia tido, logo aumentaram meus conhecimentos sobre todos os assuntos tratados.

A experiência na exposição do soma soma foi inédito, criando diversas sensações diferentes

Ótimo curso . Excelentes professores .metodologia de outro mundo .

MUITO BOOOOMM !!!! DA PRA APRENDER MUITAS COISAS Q N SE APRENDE NA ESCOLA E LA É OUTRO METODO DE ENSINO . TOP DE MAIS , VALE A PENA.

Foi muito bom, valeu a pena.

Vale muito a pena, pois o Festival Ilumina foi uma das melhores coisas que já me aconteceu, e lá eu pude me conectar comigo mesma e ir em busca da minha paz interior.

Bom, o curso em geral, os professores, me mostrou que a vida universitária não tem moleza e que se não pegar firme não dá certo e que devemos ter mais confiança em si próprio

Para mim foi o melhor curso que eu fiz !

O curso e muito bom e ajuda de mais se voce ñ fizer só você não vai

Desistir nunca pode ser uma opção , tenta até conseguir o esperado .

Fonte: Formulários Google - acervo das/os educadoras/es

A Figura 1 demonstra que a avaliação das experiências “transformadoras” foi ampliada — com a inclusão dos professores no processo de avaliação das vivências e de outras metodologias de ensino que não apenas as aulas de campo —, demonstrando traços de elevação

da autoestima, do empoderamento e da afetividade pelas educadoras/es, além das formas de aprendizagens.

3 Educação em Direitos Humanos e Educação Integral: correlações e pontes e a utopia do bem viver

O tratamento dado aos direitos humanos por qualquer sociedade, assim como quaisquer outras (bio-, necro-)políticas, deve ser sempre localizado de modo sócio-histórico e culturalmente. (SILVEIRA et al., 2007). Assim, ainda que ameaçada na atualidade pelo avanço de um projeto político ultraliberal e, portanto, genocida, a educação em direitos humanos no Brasil (assim como os próprios direitos humanos no país) caracterizou-se a partir de uma forte reação às violações impetradas pelo golpe militar de 1964, e foi fortalecida, principalmente, por ativistas e movimentos sociais quando da elaboração da Constituição de 1988 (a Constituição Cidadã), e, ainda, por tratados e convenções internacionais anteriores e posteriores à sua promulgação. (SILVEIRA et al., 2007).

E foi justamente na década de 1980, com a luta e fortalecimento dos movimentos populares pela retomada democrática e por direitos, que algumas pautas entraram na ordem do dia para mobilizar a necessidade de proteção estatal de forma ampla, de forma a garantir maior proteção social e suprir a debilidade democrática da qual gozava e ainda goza o Estado brasileiro (SILVEIRA et al., 2007). Significa dizer que, a educação, enquanto um direito humano, não existe sem a luta por direitos, assim como não existe direitos humanos sem educação (SILVEIRA et al., 2007).

Sendo assim, pensar o que hoje se entende por educação integral e educação em direitos humanos é, portanto – partindo do primeiro Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de maio de 1996, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB) de dezembro de 1996 –, pensar políticas públicas não apenas confluentes, mas concêntricas. Campos que se entrelaçam. O que se torna visível na postulação de Victória Benevides (2007) de que

A Educação em Direitos Humanos parte de três pontos: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos. É a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo. (BENEVIDES, 2007, p.346).

Trazendo essas pontes para a prática do curso Pré-Enem Ipeartes, é possível notar, mediante os aprendizados de educadores/as e estudantes, que – ao trazer para nossas ações “metodologias ativas, participativas, de diferentes linguagens”, buscando a promoção da “formação de sujeitos de direitos, o favorecimento de processos de empoderamento e o educar para o “nunca mais” (CANDAU, 2007, p.405), educação esta para o resgate da memória histórica, para a ruptura do silêncio e da impunidade, valorizando, ainda, o “brincar, o lúdico, a corporeidade [...], a diversidade, os direitos humanos, os cuidados com o meio ambiente e a ênfase à participação cidadã e democrática” (GADOTTI, 2009, p.8-10) –, avançamos na articulação entre teorias e práticas, tornando mais reais e possíveis pontes que buscam viabilizar e fortalecer comunidades e territórios educadores, tendo por inspiração o Bem Viver.

As experiências realizadas por meio das aulas de campo e em outras frentes de trabalho do Ipeartes, como as trilhas científicas e o Festival de Humanidades, da Olimpíada de Humanidades⁶², retratam, portanto, a dimensão inicial de um projeto educativo no território, visando aquilo a que as novas perspectivas da

⁶² Para saber mais sobre a Olimpíada de Humanidades na APA de Pouso Alto, acesse: <https://ipeartes.org/index.php/projetos/olimpiada-de-humanidades-2/>.

educação integral chamam de territórios educativos, nos quais sejam desenvolvidas “experiências de arranjos territoriais de políticas, escolas, famílias e comunidades para garantir o desenvolvimento integral de crianças e jovens” (SINGER, 2013, p. 1). É esse tipo de atuação, ramificada, sensível e aguerrida, que tem por proposição espalhar as múltiplas possibilidades que o bem viver oferece – repensando “as lógicas de produção, circulação, distribuição e consumo de bens e serviços, assim como [de] repensar as estruturas e as experiências sociais e políticas dominantes, próprias da civilização capitalista” (ACOSTA, 2016, p.17), propondo “a harmonia com a Natureza e entre indivíduos e comunidades”, a valorização de todos os saberes e culturas, que carregam “experiências de vida e resistência” (ACOSTA, 2016, p.17), um grande sonho a ser viabilizado, só possível coletivamente.

Considerações finais

Indubitavelmente algumas das reflexões aqui provocadas merecem mais aprofundamento reflexivo e desdobramentos, assim como a análise e tratamento dos dados, que, agora mais completos/complexos, recém-integram nosso banco de dados. Entretanto, no afã de compartilhar, de modo introdutório, experiências ocorridas ao longo de dois anos no Ipeartes/Seduc-GO, lanço mão de algumas breves e pontuais experiências neste território, como forma de visibilizar as contínuas lutas por uma educação pública, gratuita, mais horizontal, mais coletiva e de boa qualidade, em atuações que buscam sustentabilidade pela arte/educação, educação socioambiental, educação socioemocional, educação em direitos humanos e para a diversidade, entre outras tecnologias educacionais.

É altamente marcante como as expansões de possibilidades didático-pedagógicas, pessoais e coletivas, as trocas afetivas e de saberes, e o sentido de comunidade fazem toda a diferença nos processos de aprendizagem (nos nossos, nos dos estudantes, nas suas famílias, na comunidade). É disso que trata, afinal,

o bem viver, a educação integral, a educação em direitos humanos: de uma educação transformadora, coletiva, afetiva, respeitosa e integrada com a natureza.

Sim, os aprendizados são (n)o mundo e, portanto, estão em todos os cantos, existências. Urge que os utilizemos para criar outras formas, mais justas, afetivas e harmônicas de estar nele, entendendo, principalmente, que a vida, e tudo que nela há, não se constitui da pobreza de simples dicotomias, mas, sim, das riquezas plurais da diversidade.

Referências

ACOSTA, A. **O Bem Viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Trad. de Tadeu Breda. 4ª reimpressão. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: **Educação e emancipação**. 3ª Ed. Trad. de Wolfgang. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 119-138.

BENEVIDES, M. V. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOFF, L. **Bem viver: contribuição da América Latina para uma geossociedade**. 2011. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/node/7109/>. Acesso em: 15 out. 2019.

CANAU, V. M. In: SILVEIRA, R. M. et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARVALHO, G. L. Entre a Pobreza Econômica e o Patrimônio Ambiental/Cultural: desafios e possibilidades do turismo no nordeste goiano. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Turismo com base local**. Curitiba: Unicenp e UFPR, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. In: **Revista de estudos feministas**, set./dez. Florianópolis: 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/13.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012.

NEGRO, T. C. **Afetividade e Leitura**: a mediação do professor em sala de aula. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação, UNICAMP-SP, 2001. Acesso em: 22 nov. 2019.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTOS, S. M. A. **A família transnacional da Nova Era e a globalização do ((amor)) em Alto Paraíso de Goiás**, Brasil. 2013. 417 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

SILVA, M., L. F. S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faculdade de Educação (Faep). Campinas-SP: Unicamp, 2001.

SILVEIRA, R. M. G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SINGER, H. **Educação integral e territórios educativos**. II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções da Felicidade. São Paulo: 2013.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e Produção Escrita**: a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252287>. Acesso em: 22 nov. 2019.

ZORATTI, F. M. M.; HORNES, k. L. Aula de Campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de Geografia. In: **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, vol.I. Artigos. Governo do Estado do Paraná. Paraná: 2014. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_geo_artigo_fabiana_martins_martin.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.



Educomunicação para a Cidadania: experiências de campo junto a uma comunidade Kalunga de Goiás

Luciana Lima⁶³

RESUMO

Este artigo busca investigar as possibilidades de realização de um projeto de educomunicação numa comunidade quilombola Kalunga, que está localizada em regiões remotas do nordeste goiano. A investigação teve como base informações coletadas em visita de campo feita a uma escola da região e envolveu a sistematização de respostas obtidas em questionário e outras decorrentes de processo de observação participante sobre os usos e acessos aos *medias* por parte de professores e estudantes da localidade. Alinhada aos princípios da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a proposta visa a promover o justo acesso dessas populações tradicionais às tecnologias digitais e, assim, contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades e competências comunicacionais. Com isso, reconhece-se, na metodologia apresentada, uma estratégia favorável à visibilidade das lutas travadas pelos sujeitos em análise, bem como à valorização dos saberes de que são detentores — o que deverá reduzir, assim, as vulnerabilidades a que estão ainda hoje submetidos, além de aumentar seu potencial de participação no exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educomunicação. Quilombolas. Habilidades Comunicacionais. Inclusão Digital. Cidadania.

⁶³ Mestra em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e atualmente jornalista da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (Alego). Foi arte/educadora na Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO) por três anos (de 2006 a 2009), período em que atuou na fundação e consolidação do Ipeartes/Seduc-GO. Possui experiências anteriores em educomunicação, adquiridas, sobretudo, no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia, quando, em 2009, ministrou oficinas de rádio pelo Programa Mais Educação, desenvolvido em parceria com o Governo Federal. Mais informações sobre o programa estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>. Acesso em: 11 jun. 2020.

Introdução

Foi após atravessar montanhas e vales, cruzando paragens ainda hoje consideradas de difícil acesso, que nossa pequena equipe chegou, em meados de 2019, à remota comunidade de remanescentes quilombolas do chamado Vão de Almas⁶⁴. Localizado nos rincões que ligam o nordeste goiano à fronteira com o Estado do Tocantins, lá estava então o nosso destino: o Colégio Estadual Calunga I. O nome da escola dava-nos já a exata origem dos anfitriões que estavam lá, na ocasião, a nos esperar. Embora nossa incursão tenha sido aparentemente curta, visto que durou apenas quatro dias, o tempo foi suficiente para coletarmos os materiais que dão sustentação a esta breve incursão etnográfica.

O lugar citado havia sido escolhido para abrigar o início do projeto-piloto de uma proposta de intervenção pedagógica do governo estadual, que, após ter passado por exatos longos três anos de gestação, finalmente ganhava, naquele momento, seus primeiros sopros de vida. “Educomunicação para Cidadania” foi, em termos efetivos, o nome inicialmente dado ao referido projeto⁶⁵.

A iniciativa buscava, em linhas gerais, integrar as tecnologias de informação e comunicação (TIC’s), também chamadas de mídias sociais, ao contexto das escolas públicas goianas, tendo, para tanto, como piloto, a região nordeste do estado. Com isso, visava propiciar a inclusão digital e a alfabetização tecnomidiática de jovens estudantes e professores, tendo em vista o desenvolvimento de suas competências e habilidades comunicacionais. Levava em consideração, portanto, o atual conceito preconizado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

⁶⁴ O árduo trajeto foi percorrido num utilitário 4x4, de robustez e feições militares: um carro do modelo Agrale Marruá, cabine dupla. O transporte, que integra patrimônio da Secretaria Regional de Educação de Campos Belos, da Seduc-GO, foi gentilmente disponibilizado pela então gestora da unidade, professora Natália dos Santos Pereira. Chegamos à comunidade no dia 4 e ali ficamos até dia 7 de junho de 2019. Além da autora desta comunicação, a expedição, toda vinculada à Seduc-GO, contava ainda, inicialmente, com a então arte/educadora Rebeca Vazquez (que me acompanhou na execução de todas as atividades aqui descritas, sendo também uma coautora do presente projeto); a então gestora do Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte e do Ipeartes, Luz Marina de Alcantara, e a já citada gestora da regional de Campos Belos, juntamente com o seu motorista, na época, Luiz Carlos Barbosa Moura.

⁶⁵ Projetada para ser desenvolvida pelo Ipeartes/Seduc-GO, a iniciativa contou, ainda, neste seu estágio inicial, com a parceria da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (Alego), mediante convênio celebrado entre ambos os entes públicos citados.

Em vigor desde o final de 2017, o documento lista, ao todo, dez competências gerais referentes ao direito de aprendizagem dos estudantes da educação básica em todas as etapas⁶⁶. Sobre o assunto, sendo este, conseqüentemente, o conceito norteador do projeto, diz a BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p.9).

Ressalta-se ainda que, para a escolha da área estudada⁶⁷, foram levados igualmente em consideração os dados levantados pelo Índice Multidimensional de Carência das Famílias Goianas (IMCF)⁶⁸. Neste, os municípios que abrigam o território Kalunga foram enquadrados entre os mais vulneráveis e, portanto, prioritários para as políticas sociais do atual governo estadual⁶⁹.

Desse contexto, emergem então duas estratégias voltadas à educação. A primeira diz respeito à erradicação do analfabetismo e a segunda ao combate da evasão escolar. O projeto “Educomunicação para a Cidadania” foi formatado,

⁶⁶ Mais informações em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 11 de jun. de 2020.

⁶⁷ Conforme já mencionado, o trabalho envolveu, neste primeiro momento, uma visita de campo ao Colégio Estadual Calunga I. A unidade educacional é sede das escolas que integram a região de planejamento etnopedagógico da Seduc-GO Kalunga I. Ela está localizada na Comunidade Vão de Alma, que pertencente ao Município de Cavalcante-GO. Além desta, há também as regiões Kalunga II, III, IV e V (ver mapa em seção mais adiante).

⁶⁸ Publicado, em sua versão final, em setembro de 2019 (embora uma versão preliminar já houvesse sido divulgada nos meses anteriores) pelo Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos do Estado de Goiás (IMB), o documento aponta as localidades e instâncias prioritárias para direcionamento das atuais políticas sociais do governo estadual. Moradia, educação e renda foram as três dimensões levadas em consideração pela análise, que congrega dados advindos do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), referentes a dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2019/%C3%8Dndice-Multidimensional-da-Car%C3%Aancia-das-Fam%C3%ADlias.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

⁶⁹ Segundo o estudo, os três municípios que abrigam o território Kalunga (ver detalhes na seção seguinte, sobre caracterização da área estudada) foram classificadas como de risco 5 (complexa vulnerabilidade social).

portanto, inicialmente, para dar cobertura adicional a ambas as estratégias educacionais apontadas, além de envolver igualmente outros aspectos já mencionados, como o próprio desenvolvimento das habilidades comunicacionais preconizadas pela BNCC.

Figura 1 - Sala de aula do Colégio Estadual Calunga I



Fonte: Acervo da autora⁷⁰

Os resultados aqui apresentados são referentes a esse primeiro trabalho de campo e refletem, portanto, aspectos relacionados à etapa inicial de levantamento de dados do projeto. A sistematização dos dados a ela relacionados nos permitem elaborar, ao final, alguns apontamentos para os possíveis desdobramentos que se pretende realizar ainda no âmbito da iniciativa em tela, o que envolve, propriamente, o planejamento e a consequente execução das ações de educomunicação na referida comunidade. Ressalta-se ainda que, por ser esta uma iniciativa piloto, ela deverá servir, igualmente, em sua integralidade e feita as suas devidas adaptações, de potencial modelo metodológico a subsidiar out-

⁷⁰ Compilação de fotos pertencente ao arquivo pessoal da autora do texto, Luciana Lima.

ras ações similares no âmbito das escolas públicas estaduais do estado de Goiás, notadamente aquelas que integram o nordeste goiano e os outros municípios inscritos na Rede Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (Ride)⁷¹.

Cabe ressaltar ainda aqui que, no que tange à abordagem metodológica utilizada, este texto tende, em termos gerais, a dar um maior relevância às discussões de cunho qualitativo, embora, como se poderá observar, detalhes quantitativos também tenham sido amplamente considerados e foram adotados, sobretudo, como ponto de partida para as reflexões⁷².

Por fim, como nada disso teria sido possível sem a colaboração direta dos sujeitos que participaram ativamente do campo estudado, adotamos também aqui, em nosso horizonte metodológico, a perspectiva que se encerra na chamada construção compartilhada do conhecimento.

Compartilhamos aqui a visão apreendida no artigo de Acioli et al. (2002), sobre o que afirmam:

a construção do conhecimento refere-se a um processo de interação em que sujeitos possuidores de saberes diferentes se articulam a partir de interesses comuns. Esse tipo de prática envolve aspectos de natureza pedagógica e metodológica, dentre outros. Inspira-se na proposta pedagógica de Paulo Freire e em uma abordagem construtivista da aprendizagem. (ACIOLI et al., 2002, p.18).

⁷¹ Em junho de 2018, o governo federal sancionou uma Lei Complementar nº 163, autorizando a agregação de mais 12 municípios goianos e mineiros à Ride. Do lado de Goiás, estão a maior parte deles (10, no total), quais sejam: Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Barro Alto, Cavalcante, Flores de Goiás, Goianésia, Niquelândia, São João D'Aliança, Simolândia e Vila Propício.

⁷² A ênfase na abordagem qualitativa se justifica na medida em que o universo pesquisado é apresentado sob uma escala reduzida e não reúne, portanto, um volume de dados que seja significativo ou impactante em termos numéricos.

1.2 Caracterização da área e comunidade estudada

Filhos do maior território de remanescentes quilombolas do país⁷³, o povo tradicional Kalunga se divide, majoritariamente, em três comunidades rurais autossuficientes. Além do Vão de Almas, há ainda o Povoado do Engenho e o Vão do Moleque, todas, portanto, povoações cuja população descende, em sua ampla maioria, de negros escravizados, fugidos e libertos das minas de ouro do Brasil Central. Habitam há mais de três séculos as áreas remotas das porções de terras delimitadas pelos municípios de Cavalcante, Teresina e Monte Alegre de Goiás, todos localizados no nordeste goiano.

Com mais de 260 mil hectares, o território Kalunga conforma, desde 1991, sítio histórico reconhecido pelo estado de Goiás como área de preservação de patrimônio cultural⁷³. A cultura tradicional desse povo, rica em manifestações artísticas como música, dança e história oral, é fortemente marcada pelas referências de matriz africana e pelo sincretismo religioso, com os cultos do chamado catolicismo popular. Sua população atual gira em torno de 11 mil habitantes, segundo dados apresentados pela Associação Quilombo Kalunga (AQK)⁷⁴.

⁷³ A certificação é emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP), instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira e vinculada ao Ministério da Cidadania. Mais informações em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em 11 de jun. de 2020.

⁷⁴ O Sítio Histórico do Patrimônio Cultural Kalunga (SHPCCK) foi instituído pela Lei Estadual nº 11.409/1991. Segundo a Associação Quilombo Kalunga (AQK), o SHPCCK conta com aproximadamente 39 regiões, nas quais estão distribuídas 1.500 famílias.

⁷⁵ A instituição se apresenta como a atual responsável por promover a defesa do território e do povo Kalunga. Disponível em: www.quilombokalunga.org. Acesso em: 11 jun. 2020.

Figura 2 - Mapa da localização do Sítio Histórico Kalunga



Fonte: elaborado por Vinicius G. de Aguiar, em 01/10/2014⁷⁶

Figura 3 - Mapa de trajetos internos (não pavimentados) percorrido para acesso às regiões etnopedagógicas do território Kalunga⁷⁷



Fonte: Regional de Campos Belos, Seduc-GO.

⁷⁶ Extraído de artigo intitulado “Estudo de Caso: Comunidade Quilombola Kalunga”, publicado no website do Movimento Regional por la Tierra. Disponível em: <https://porlatierra.org/docs/a72dac0268841fe42cab6fe0380d039d.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020. O autor do mapa é doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e docente do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Tocantins.

⁷⁷ Segundo relatório situacional enviado pela Regional de Campos Belos da Seduc-GO, as escolas estaduais Kalunga, localizadas nos municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Teresina, contam com cinco (05) unidades sedes com prédios próprios e 13 extensões com prédios pertencentes aos respectivos municípios, exceto a extensão Santo Antônio, na Comunidade Vão de Almas, no Município de Cavalcante, com quatro (04) salas construídas com verbas estaduais. Em seu conjunto, atendiam então um total 685 estudantes e apresentava corpo docente composto por 74 professores.

Com uma bela história de resistência ao triste passado da escravidão brasileira, os atuais moradores do quilombo, guiados pelas memórias de seus antepassados, travam ainda hoje uma luta constante para manter vivas as suas tradições culturais e assegurar a preservação de seus territórios, assim como das riquezas naturais do Cerrado, das quais também são guardiões⁷⁸.

A dificuldade de acesso inicialmente anunciada foi o fator determinante para o quase total isolamento em que estas populações permaneceram, por séculos, reclusas. Essa espécie de “autoconfinamento” a que estiveram submetidas se estendeu até as proximidades do alvorecer deste terceiro milênio. Não fosse isso, talvez tivessem há muito sucumbido no malfadado passado da escravidão brasileira.

Figuras 4 e 5 - (da esquerda para a direita) Agrale Marruá; vista do alto do Vale do Vão de Almas (com meandros do Rio Branco)



Fonte: Acervo da autora

⁷⁸ O Cerrado é o segundo maior bioma do Brasil e ocupa mais de 20% do território nacional. Designa o conjunto de ecossistemas (savanas, matas, campos e matas de galeria) que ocorrem no Brasil Central. Atualmente, cerca de 50% das áreas nativas de ocorrência do Cerrado foram transformadas em pastagens plantadas para o gado (pecuária) e mais de 11% em áreas agrícolas. A biodiversidade do Cerrado é extremamente significativa e estima-se que existam nesse bioma mais de 7.000 espécies de plantas, 199 espécies de mamíferos, 837 espécies de aves, 180 espécies de répteis, 150 espécies de anfíbios e 1.200 espécies de peixes. É considerado, nesse sentido, um dos *hotspots* mundiais da biodiversidade, o que significa que é um dos biomas mais ricos em termos de biodiversidade, ao mesmo tempo em que também é um dos mais ameaçados do planeta.

Figuras 6 e 7 - Travessia do Rio Branco (tributário do Rio Paranã)



Fonte: acervo da autora

Os primeiros contatos datam, pois, do início da década de 1980 e refletem os frutos dos trabalhos feitos pela antropóloga goiana Mari Baiocchi (2013), cujos estudos tornaram o povo Kalunga internacionalmente conhecido. Foi em razão deles, inclusive, que essas populações viriam a conquistar o título de Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga, após a Constituição Federal ter reconhecido, em seu artigo 68, o direito à terra aos remanescentes de quilombos.

Figuras 8 e 9 - Vila dos festejos de Nossa Senhora da Abadia



Fonte: acervo da autora

Figuras 10 e 11 - Vila dos festejos de Nossa Senhora da Abadia (cont.)

Fonte: acervo da autora

2 Ação Inicial: sensibilização e diagnóstico

Figuras 12 e 13 - Escola (parede interna e fachada)

Fonte: acervo da autora

Os resultados obtidos nesta etapa foram divididos em duas partes. Na primeira, buscou-se levantar o perfil dos participantes e do ambiente em que estão diretamente inseridos. Em linhas gerais, envolve, portanto, o próprio Colégio Estadual Calunga I e sua respectiva comunidade escolar (uma comunidade tradicional rural e negra), que, neste primeiro momento, esteve representada por parte do seu corpo docente e discente⁷⁹. Já na segunda,

⁷⁹ As informações levantadas e sistematizadas sobre esta primeira parte abordam aspectos objetivos e subjetivos relacionados à identidade dos sujeitos em questão. Porém, por razões de limitações presentes na estrutura do presente texto, tais informações foram excluídas dessa comunicação e deverão ser aproveitadas em outras discussões futuras, que se pretende fazer, ainda no âmbito do presente projeto.

buscamos levantar, por sua vez, junto a esses mesmos atores sociais, alguns dados gerais que nos permitissem traçar reflexões iniciais sobre as potencialidades e os desafios encontrados para a implantação do projeto de educomunicação propriamente dito.

Figuras 14 a 16 - Plano geral da escola (com campo de futebol), interior (com banheiros e salas de aulas) e transporte escolar (os estudantes são transportados na carroceria⁸⁰)



Fonte: acervo da autora

⁸⁰ Segundo relatório situacional enviado pela Regional de Campos Belos da Seduc-GO, a estrutura física da escola conta, em geral, com (6) seis salas de aula, sendo (4) quatro delas novas e (2) duas precisando de reformas; (2) dois banheiros para os alunos, um masculino e outro feminino, ambos em bom estado; uma cantina com dispensa precisando de reforma; (2) dois quartos com banheiro para os professores, ambos precisando de reforma; e (1) uma caixa d'água de 3 mil litros. Possui todos utensílios para o preparo da merenda dos alunos, mas necessita de um freezer horizontal. A unidade possui energia elétrica, mas o abastecimento de água é feito por meio de motor a diesel, utilizando a água do Rio Paranã. Necessita, portanto, de óleo diesel para o abastecimento do motor, que repõe a água na caixa a cada três dias. Necessita também, urgentemente, de um alambrado para garantir a segurança dos alunos e professores durante as aulas e também quando a escola está fechada. Conta ainda com transporte escolar de alunos, feita em uma camionete coberta com lona.

As proposições desta seção tem, portanto, como ponto de partida, a sistematização dos dados coletados no questionário intitulado “Educação para os meios - Usos e acessos”, aplicado durante o trabalho de campo em questão⁸¹. Com este, buscou-se levantar informações sobre os usos gerais e as condições de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC’s) entre os estudantes e professores e suas respectivas famílias. Ao todo, foram contabilizadas 21 interações, que servem aqui de amostragem para o conjunto da comunidade escolar analisada⁸¹.

Figuras 17 e 18 - Apresentação do projeto e aplicação de questionário sobre acesso às mídias



Fonte: acervo da autora

Composto por oito questões no total, essa parte da investigação envolveu perguntas objetivas, de múltipla escolha, e subjetivas sobre o assunto em tela. As três primeiras envolviam aspectos relacionados aos hábitos familiares e comunitários dos participantes. Já as cinco últimas abordavam temas afeitos à percepção individual de cada sujeito interagente na atividade. Ao final,

⁸¹ As informações coletadas foram todas digitalizadas em formulário posteriormente criado no *Google Forms*. A ferramenta ajudou, de forma geral, na tabulação e sistematização automática das respostas anotadas.

⁸² Ainda segundo relatório situacional enviado pela Regional de Campos Belos da Seduc-GO, a escola abrigava, na época, um total de 52 estudantes e (8) oito professores. Seu funcionamento se dava em dois turnos. No matutino, havia a oferta do Ensino Fundamental, com a etapa 1 (1º a 5º ano) atendendo, em regime de classes multisseriadas, 11 alunos, e a 2 (6º a 9º ano), 24. Já no vespertino, era ofertado o ensino médio, com 17 alunos matriculados. Contava ainda, em seu quadro de funcionários, com uma merendeira e dois ajudantes de serviços gerais. Em suas demais oito extensões, atendia mais 433 alunos e contava com mais 39 professores.

buscou-se investigar ainda o real interesse e disponibilidade da comunidade escolar, por meio das respostas aqui fornecidas por seus representantes locais, em participar da presente iniciativa. Com isso, também buscamos averiguar, conseqüentemente, se a escola teria, por fim, as condições necessárias para abrigar essa etapa-piloto do projeto em questão.

Destaca-se que, antes da aplicação do questionário, dois vídeos documentários, em formato de curta-metragem, foram apresentados para a problematização e discussão prévia junto aos participantes. O primeiro, com pouco mais de 10 minutos, era intitulado “A história da comunicação humana e novas tecnologias”⁸³. Já o segundo, intitulado “Trajetórias dos Direitos Humanos”, continha cerca de 20 minutos⁸⁴. A estratégia foi utilizada como forma de estímulo preparatório ao preenchimento das perguntas que seriam feitas no documento impresso, entregue logo a seguir.

Antes, apresenta-se, no entanto, a título de melhor conceitualizar a discussão, um pequeno recorte do referencial teórico-metodológico que embasa a proposta em tela.

2.1 Educomunicação para a Cidadania: a proposta

Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os seres humanos se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire)

O foco metodológico da presente proposta está embasado, como já anunciado, nos fundamentos metodológicos da Educomunicação. Ao tentar justapor, como o próprio nome indica, os campos educacional e comunicacional, esta cria novas possibilidades para os agenciamentos e processos de ensino-aprendizagens que naturalmente devem ocorrer no espaço-tempo escolar

⁸³ O vídeo resulta de um trabalho escolar produzido por jovens estudantes do município mineiro de Passa Quatro. Foi publicado no Youtube em abril de 2013 e já conta hoje com mais de 120 mil visualizações. Tais informações se encontram disponibilizadas no próprio link do vídeo, que está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IOvMh-IA-_A. Acesso em: 11 jun. 2020.

⁸⁴ O vídeo reflete, por sua vez, uma produção da Rede Mobilizadores do Comitê de Entidades no Combate à Fome e pela Vida (COEP), ligada ao Laboratório Betinho de Tecnologia e Cidadania da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi produzido durante a gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), no âmbito de sua Secretaria Especial dos Direitos Humanos, e conta atualmente com mais de 174 mil visualizações no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jw2wW-Rh4f4>. Acesso em: 11 jun. 2020.

e também abre caminhos igualmente inovadores⁸⁵ para a abordagem de temas postos como transversais aos currículos da educação básica e fundamentais para a formação cidadã do público que atende⁸⁶.

Além disso, a metodologia vem defender ainda o direito que as pessoas têm não apenas de consumir, mas também de produzir e difundir informação na esfera pública interna e externamente, de modo *online*⁸⁷ e *offline*, e, assim, ampliar, a partir do ambiente escolar, suas habilidades comunicacionais (LIMA; MELO, 2007). Isso implica em reconhecer, na prática, que jovens estudantes e a sua respectiva comunidade, como um todo, não são só meros leitores de cartilhas, manuais, jornais, revistas, ou simplesmente espectadores e audiências para o rádio e a televisão, mas também são potenciais produtores de conteúdos, sejam eles informativos ou de entretenimento, para todos os veículos citados, na medida em que têm algo a comunicar sobre as sua próprias existências, experiências e aprendizagens (LIMA; MELO, 2007).

Estamos nos referindo à possibilidade de usar os meios de comunicação como verdadeiras ferramentas (igual a pá é para o pedreiro) para construir uma educação diferente dessa que criticamos. Usando computador, internet, equipamentos de rádio, de vídeo, ou outro qualquer, é possível às pessoas passarem de consumidoras de informação a produtoras de comunicação. Se aumentarmos o número de gente contando os fatos que acontecem nos lugares que habitam, do seu jeito, estaremos quebrando o monopólio da mídia. No lugar do senso comum instaurado pelas grandes redes de comunicação, que buscam padronizar nossas ideias e sentimentos, haverá a abordagem dos acontecimentos sob diferentes pontos de vista. Quanto maior for o número de versões dos fatos, mais rica será a chance de pensarmos sobre o que chega aos nossos olhos e ouvidos. (LIMA; MELO, 2007).

⁸⁵ Destacamos, no entanto, que a ideia de inovação presente na metodologia citada vincula-se mais às potencialidades ora presentes no campo do que a uma noção de algo especialmente novo, do ponto de vista temporal. Ao dizermos isso, estamos considerando o fato de a educomunicação ainda ser pouco explorada no ambiente escolar goiano, sobretudo, muito embora as suas discussões e práticas estejam em voga, no Brasil, há várias décadas (um breve histórico pode ser encontrado junto à página da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP).

⁸⁶ Um dos tópicos incluídos nessa categoria, e que foi particularmente privilegiado nesta etapa do projeto, é o que trata das questões referentes ao universo dos direitos humanos.

⁸⁷ Aqui estamos considerando igualmente o direito à inclusão digital, como importante faceta dos processos de socialização do mundo contemporâneo. A discussão será levada a cabo em momento mais oportuno, ainda no âmbito desta comunicação.

Trata-se de afirmar, portanto, os processos de ensino-aprendizagem vivenciados no espaço-tempo escolar como vias amplas e dinâmicas de mão-dupla, todas elas abertas à polifonia de vozes dos atores que ali interagem (quase que) cotidianamente. Delineia-se, assim, uma postura pedagógica de feições mais democráticas, comunitárias e populares. Isso quer dizer que ela se dirige rumo a um conceito de educação libertadora ou problematizadora (horizontal e cooperativa), que se explicita, em linhas gerais, no paradigma elaborado pelo pensamento paulofreiriano.

O objetivo central da proposta se subdivide, assim, em duas vertentes pedagógicas que se retroalimentam. A primeira estimula os estudantes e professores participantes do projeto a interagirem de forma crítica com as informações e mensagens a que têm acesso no universo midiático, que se faz presente na comunidade. A segunda trabalha no sentido de propiciar um ambiente favorável à ampliação da capacidade de expressão dos saberes de que são tradicionalmente detentores, e que compõem o repertório de suas identidades culturais, e de outros que vão sendo construídos no âmbito escolar. Isto propicia um processo de agenciamento/mediação entre as aprendizagens dos conteúdos escolares e as respectivas percepções/visões de mundo que traz consigo cada um dos interagentes.

Este processo, como um todo, também é reconhecido como Leitura Crítica da Mídia (LCM), ou mesmo alfabetização midiática.

A alfabetização midiática (...) envolve um questionamento crítico multiperspectivista da cultura de massa e das indústrias culturais⁸⁸, que trate de questões de classe, raça, gênero, sexualidade e poder, além de promover a produção de mídia alternativa anti-hegemônica. A mídia e a tecnologia da informação e comunicação podem ser ferramentas de poder quando as pessoas geralmente mais marginalizadas ou mal representadas na mídia corrente recebem a oportunidade de utilizá-las para contar suas histórias e expressar suas inquietações. Para os membros do grupo dominante, a alfabetização crítica da mídia oferece uma oportuni-

⁸⁸ Os grifos referem-se a alterações das autoras ao texto original. Nesse ensaio, Kellner utiliza respectivamente os seguintes termos: “cultura popular” e “indústrias populares”.

dade de envolvimento com as realidades sociais que a maior parte do mundo está experimentando. As novas tecnologias da comunicação são ferramentas poderosas que podem libertar ou dominar, manipular ou esclarecer, e é vital que os educadores aprendam⁸⁹ com seus alunos a usar e analisar criticamente esses tipos de mídia. (KELLNER; SHARE, 2008).

Trata-se, portanto, de uma abordagem que engaja os diferentes campos da esfera comunicacional, explorando dinâmicas que vão da recepção à emissão, e vice-versa, num mecanismo de educação ativa que deverá culminar na realização de diferentes tipos de produções multimídias, como programas com conteúdos em formato de rádio (produção radiofônica) e/ou televisão (produção audiovisual), ensaios fotográficos, jornais, revistas, websites, plataformas em redes sociais. Essas manifestações podem servir tanto para estreitar o diálogo e os laços comunicacionais dentro da própria comunidade (por exemplo, mediando o diálogo intergeracional entre jovens e adultos) quanto fora dela.

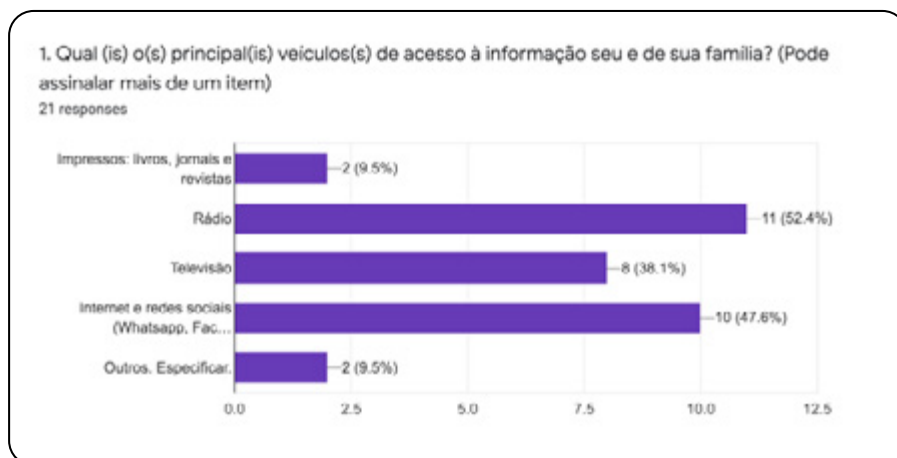
Partindo, neste último caso, da perspectiva ontológica e epistemológica lançada pelas discussões que giram em torno da temática dos direitos humanos, busca-se prestar, assim, contribuições efetivas à construção de melhores visibilidades para a comunidade em questão (redução de preconceitos, atração de melhorias para a região, etc). Ressalta-se, por fim, o compromisso da metodologia adotada com o envolvimento não apenas de professores e estudantes, mas também de outros membros da comunidade escolar local, a qual, vista de forma expandida, poderá incluir familiares, amigos e os próprios visitantes.

⁸⁹ Original: “ensinem”. Modificado pela autora.

2.2.1 Resultados e discussões

Quanto à sistematização do questionário “Educação para os meios - Usos e acessos”, destaca-se, inicialmente, que, no conjunto das respostas encontradas, o rádio aparece como o meio de comunicação predominante nos hábitos familiares e comunitários dos participantes locais. A ampla audiência que o veículo, via regra, detém na zona rural, sobretudo entre os seus moradores de mais baixa renda, já foi, inclusive, corroborado em pesquisas anteriores sobre o assunto⁹⁰.

Figura 17 - Gráfico dos tipos de veículos de informação mais acessíveis e acessados pela comunidade



Fonte: acervo da autora

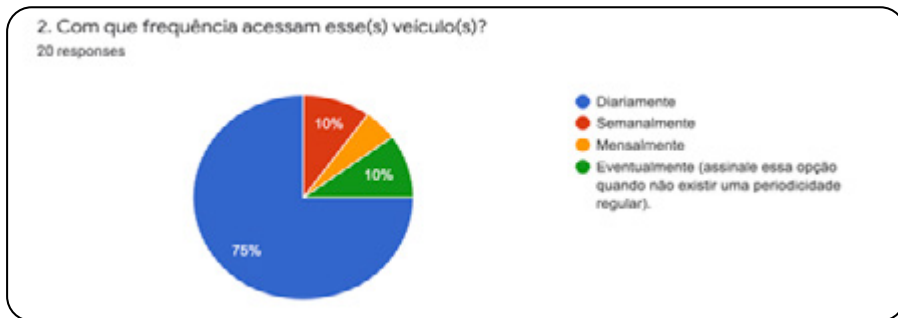
A seguir, numa posição bastante próxima ao gráfico da Figura 17, aparece a internet e as redes sociais⁹¹. A televisão ocupa um lugar intermediário nesse cenário, e os impressos (livros, jornais e revistas) ficam, então, com o último lugar nas preferências e acessos da comunidade.

⁹⁰ A título de exemplo, citamos os artigos de Weber & Devéns (2010) e de Fraga et al. (2017).

⁹¹ Nesta categoria, foram encontradas respostas que indicam a utilização dos aplicativos *Whatsapp* e *Instagram*, o que aponta para a existência da possibilidade de se trabalhar também com esses meios.

A frequência diária de acesso aos principais veículos especificados também foi computada como largamente dominante nas respostas encontradas (75% do total). Isso torna mais propícia a possibilidade de implantação de um projeto de educomunicação na comunidade, uma vez que esses usos podem servir de base para um trabalho inicial de Leitura Crítica da Mídia (LCM), por exemplo⁹². Uma associação com a produção radiofônica parece encontrar ainda no meio estudado um terreno igualmente fértil.

Figura 18 - Gráfico da frequência de acesso às TIC's pela comunidade



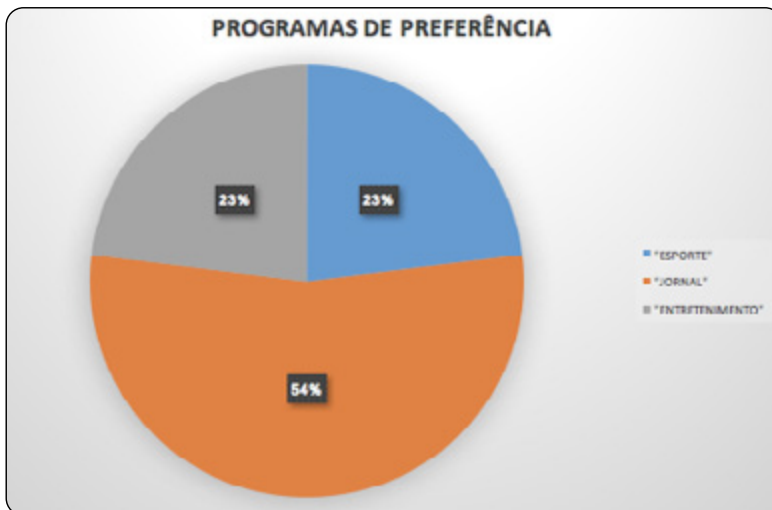
Fonte: acervo da autora

Além desses, o telefone e outros métodos de comunicação mais tradicionais, baseados no uso de uma escrita mais simples e, principalmente, no uso mais direto da linguagem oral e gestual, também ganharam relevância nas especificações apresentadas. Dentre estas últimas, destaca-se, como digno de nota, a identificação de expressões como “grito”, “recado falado”, “olhar entre outros”, que foram igualmente apontadas como relevantes nos hábitos comunicacionais da comunidade. Isso nos obriga pensar sobre a importância dada a aspectos da chamada cultura ou da tradição oral para o cotidiano Kalunga, visto que a alfabetização letrada aparece como um fenômeno social relativamente recente no universo estudado⁹³.

⁹² O apontamento é feito considerando o fato de que, para a implementação da LCM, pressupõe-se apenas a identificação da existência de um processo de recepção ativa, o que parece se confirmar com as respostas até aqui encontradas.

⁹³ Importante relembrar aqui que os contatos mais sistemáticos dos Kalunga com a sociedade nacional datam das últimas quatro décadas, ficando os anteriores reclusos ao passado da escravidão, quando os negros, excluídos dos processos de instrução formal, eram considerados, em sua imensa maioria, analfabetos (não letrados). Dada a sua densidade e interesse, a discussão deverá ser aprofundada em investigações e discussões posteriores.

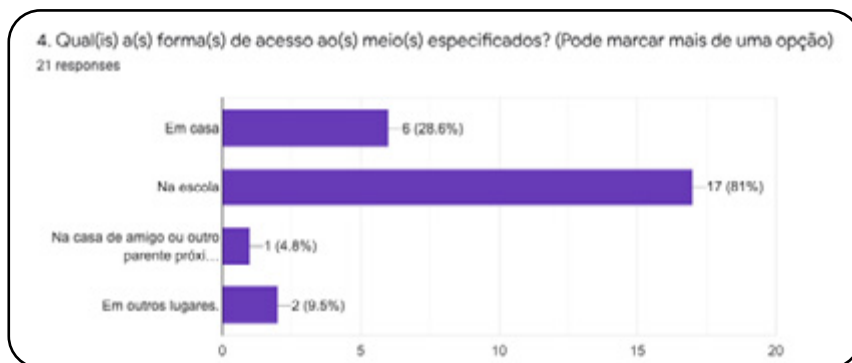
Figura 19 - Gráfico dos tipos de programas com mais audiência na comunidade



Fonte: acervo da autora

Dentre os tipos de programas de maior audiência, o gênero jornalístico é o que mais se destaca, seguidos pelo ramo do entretenimento. Neste último, os de cunho esportivo, notadamente o futebol, são os que ganham especial relevância, razão pela qual foi destacado dos demais. As novelas aparecem como relevante em mais de uma das respostas encontradas e os desenhos encerram a lista, com apenas uma citação.

Figura 20 - Gráfico dos principais lugares de acesso às TIC's pela comunidade



Fonte: acervo da autora

A escola se apresenta como o principal *locus* de acesso às TIC's, ficando a residência dos participantes em segundo lugar do ranking. Isso confirma a centralidade do espaço escolar como um ambiente favorável aos processos de democratização da comunicação e da informação, enquanto direitos fundamentais de todos cidadãos, indiscriminadamente, além do próprio conhecimento, dentre outros⁹⁴.

Do ponto de vista dos desejos da comunidade enquanto possíveis produtores de informação e conteúdos, esses destacam, de forma geral, a vontade de produzir materiais sobre a própria comunidade. “Fazer um vídeo sobre a história da comunidade” e “Produzir suas próprias informações e na escola” são as respostas que resumem, em geral, os anseios encontrados nessa área. Quanto ao temas de orgulho para a comunidade e, consequentemente, de maior interesse para a divulgação, foram apontados os seguintes: a língua, o meio ambiente (belezas naturais, fauna e flora), os saberes tradicionais, as danças, as rezas, o artesanato, as dificuldades vivenciadas (precariedade das vias de acesso, como estradas e pontes, e da assistência à saúde, principalmente), os valores (companheirismo, o respeito, a preservação ambiental, a simplicidade) e a cultura da comunidade em geral.

⁹⁴ Segundo informações coletadas junto à sede regional da Seduc-GO, a escola dispõe hoje de internet banda larga, que passou a ser ofertada a partir de maio de 2019, quando o governo federal instalou um ponto de conexão do programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac). A notícia, divulgada pela Agência Brasil, pode ser lida, na íntegra, em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-05/bolsonaro-faz-videoconferencia-com-escola-do-interior-de-goias>. No entanto, embora o programa afirme que seja disponibilizado em seu âmbito *link* com velocidade média de 10 megabytes por segundo (Mb/s), durante a visita de campo foram notificadas eventuais falhas na correta prestação do serviço, com um sinal de internet oscilante e tendendo à baixa qualidade. Ainda assim este é o que se destaca, conforme informado, como sendo o melhor sinal de internet de todo território, uma das razões pela quais a unidade foi, inclusive, escolhida para abrigar essa experiência-piloto do projeto de Educomunicação da Rede Estadual de Educação. Para mais informações sobre o referido programa de acesso à banda larga do Governo Federal, acessar: <https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/comunicacao/SETEL/gesac/gesac.html>. Acesso em: 14 jun. 2020. Ainda quanto à estrutura de informática, a unidade educacional confirmou possuir, à época, 18 *notebooks*, que, na ocasião, não chegamos a testar.

As dificuldades mencionadas na etapa anterior serviram de base para as formulações subsequentes, que envolveram as percepções da comunidade sobre a temática dos Direitos Humanos. Além dos problemas já relatados, dentre as demais respostas apresentadas sobre o assunto, registram-se ainda, aqui, as seguintes queixas, todas transcritas tal qual encontradas no questionário:

“Desigualdade social na comunidade: cor, raça.”

“O modo em que os governantes nos tratam”.

“A falta de água potável, tanto na escola como na comunidade, até porque a que é utilizada na escola é a mesma que vem do rio e quanto está no período chuvoso esta não apresenta uma boa aparência.”

“A falta de melhor educação já que é um direito de todos.”

Dentre as mudanças almeçadas foram destacadas melhorias quanto à oferta dos serviços de internet e do transporte escolar, bem como reformas na quadra de esportes e nas estradas e pontes de acesso à comunidade (para diminuir o seu isolamento). Além disso, foram igualmente solicitados mais investimentos na capacitação de professores e estudantes, no saneamento, na oferta de atividades culturais (“uma área na escola para fazer representação⁹⁵”) e em projetos voltados para a geração de renda, que sejam capazes de assegurar a permanência dos jovens na comunidade.

Quanto ao papel dos meios, as respostas destacam funções majoritariamente associadas à transmissão de conhecimentos e informações, mas também ressaltam a importância destes quanto à promoção da diversidade, a partir do compartilhamento de distintas visões e experiências de mundo (“compartilhar realidades diferentes”). De forma geral, os participantes afirmam não se sentirem representados nas notícias e programas a que têm acesso.

⁹⁵ Entende-se: teatro.

Quando perguntados sobre o significado da palavra educomunicação, muitos apresentaram dificuldades em responder a questão, por estarem ouvindo falar sobre o termo pela primeira vez. Entre os que aventuraram alguma resposta, destaca-se a atenção dada para as noções do que poderíamos chamar de “informação consciente” e de “respeito nos processos de comunicação mediada”. Isso nos faz pensar sobre alguns dos assuntos mais evidentes nas atuais discussões do campo, os quais envolvem temas relacionados aos fenômenos das *fake news*⁹⁶ e dos *haters*⁹⁷, que se fazem amplamente presentes nas redes sociais contemporâneas, por exemplo. Eis algumas das reflexões encontradas:

“Imagino que seja educação comunicativa. Que as pessoas precisam ser conscientes quando for passar alguma comunicação.”

“Me faz pensar que é um meio que traz informação e nos ensina a aprender através da comunicação.”

“Na minha opinião é comunicar de forma respeitosa, sabendo usar os meios corretamente.”

“Penso que pode ser comunicar e educar ao mesmo tempo. Utilizar a informação na educação.”

⁹⁶ Apresentamos aqui, a título de conceitualização do termo, a reflexão fornecida em artigo escrito por Costa e Romanini (2019). Fazendo uso inicialmente do conceito elaborado pela Comissão Europeia (CE), os autores caracterizam o fenômeno como um mecanismo de ‘desinformação intencional’, criada, apresentada e divulgada para obter vantagens econômicas ou para enganar deliberadamente o público. Essa definição expande a sugerida previamente por Allcott e Gentzkow (2017), que as caracterizavam como notícias que são intencionalmente e comprovadamente falsas, e podem enganar os leitores. As palavras-chave que as unem são ‘intencional’ e ‘enganar’, o que parece ser um denominador comum entre todas as *fake news*. No entanto, a CE reconhece que *fake news* não são necessariamente desinformação empacotada em forma de notícias jornalísticas, mas podem ser qualquer conteúdo enganoso que circule com virulência pelas redes sociais. O encapsulamento do sentido em unidades relativamente pequenas, que podem ser replicadas *ad infinitum* na lógica das redes sociais, evoca naturalmente o conceito de meme (vídeos, GIF’s, fotos ou textos curtos produzidos).

⁹⁷ Termo aplicado à internet para designar usuários que propagam mensagens de ódio ou críticas difamatórias sem fundamento a outros usuários, notadamente a personalidades públicas. O fenômeno, por seus potenciais efeitos, pode ser identificado como *cyberbullying* (*bullying* virtual) e assédio virtual. Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso em: 14 jun. 2020.

Por fim, antes da pergunta final, foi apresentada a seguinte sentença para reflexão: “Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração”. A frase é atribuída a Nelson Mandela, expoente na luta contra o apartheid racial e ex-presidente da África do Sul. Junto a ela foi apresentada a imagem a seguir.

Figura 21 - Logomarca do VI Simpósio Brasileiro de Educomunicação⁹⁸



Fonte: VI Simpósio Brasileiro de Educomunicação

Dentre as reflexões promovidas, destacam-se as seguintes:

“Me faz pensar que o mundo está ligado aos meios de comunicação e que através deles é possível compreender o que (o mundo) nos quer dizer.”

“Penso que quando falamos com as pessoas na linguagem (delas), elas entendem melhor, porque toca no sentimento.”

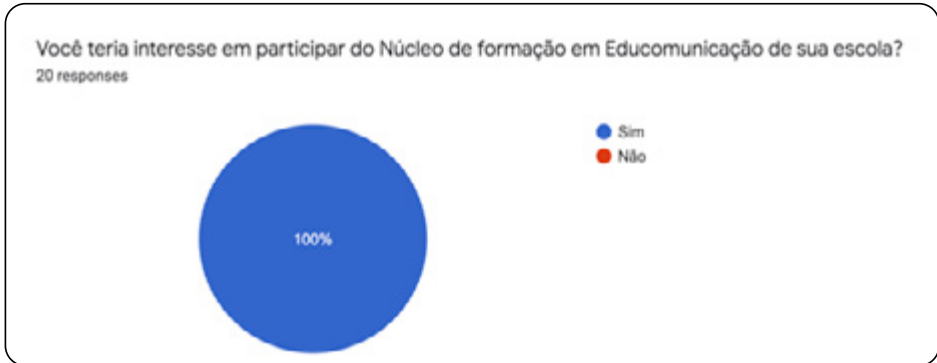
“Que temos que conhecer a realidade do outro, a sua língua e linguagem, para poder interferir.”

“Penso que temos que respeitar a diversidade linguística existente no país.”

⁹⁸ Realizado na cidade de São Paulo, em 2008.

Finalmente, quando indagados sobre o interesse em participar da formação do Núcleo de Educomunicação Kalunga (NEK), as respostas coletadas foram unanimemente positivas.

Figura 22 - Gráfico de interesse quanto ao NEK



Fonte: acervo da autora

Destaca-se, neste aspecto, a possibilidade para que essas formações sejam realizadas, inclusive, durante o período de férias escolares, visto que aparentemente faltam atividades capazes de despertar o envolvimento dos jovens nesse período.

Figura 23 - Gráfico de disponibilidade quanto ao NEK



Fonte: acervo da autora

O gráfico a seguir, apresenta, para fins de encerramento desta seção, as principais sugestões coletadas e que deveriam, portanto, orientar a condução do NEK nas ações futuras. Abarcando 50% das respostas, a vontade de “aprender a gravar vídeos” aparece como a expectativa dominante (com cinco ocorrências) e vem seguida de “aprender a fazer entrevista” (com três). As demais — “aprender a falar inglês”, “formação para a universidade” e “musicalizar texto” — ficaram em último lugar, com apenas uma ocorrência, cada.

Figura 24 - Gráfico de sugestões e expectativas quanto ao NEK



Fonte: acervo da autora

Figuras 25 a 27 - Exercícios fotográficos (vivência experimental)



Fonte: acervo da autora

Considerações finais

Nesta discussão, buscou-se apresentar alguns resultados alcançados mediante a sistematização de dados coletados em pesquisa de campo de caráter exploratória, realizada junto a uma comunidade quilombola que integra o Sítio Histórico do Patrimônio Cultural Kalunga (SHPCCK), um território tradicional localizado no nordeste goiano. A partir disso, foram esboçadas algumas discussões iniciais sobre um projeto de educomunicação que se pretende executar junto à população local.

A título de completar as ideias até aqui apresentadas e, assim, encerrar, por ora, o panorama traçado ao longo desta comunicação, destacamos alguns pontos centrais de atenção para o consequente sucesso dos propósitos almejados com a implantação futura da iniciativa em tela.

O primeiro deles diz respeito, de forma geral, aos cuidados que se deve ter com projetos de intervenção dessa natureza. Isso porque este implica num detido trabalho de reconhecimento das especificidades étnico-raciais presentes no contexto analisado e, conseqüentemente, numa sensível adaptação/tradução dos conceitos originais da proposta ao repertório identitário dos sujeitos nela envolvidos. Vale referendar, portanto, nesse ínterim, conceitos e discussões pertinentes aos estudos sobre a alteridade⁹⁹.

Por ora cabe destacar, a título de provocação apenas, que o contato com a alteridade tem sido uma questão bastante recorrente nos diversos campos de estudos e teorias das ciências humanas e sociais, orientando muitas investigações sobre o tema da cultura. Igualmente presente está aí discussão a respeito dos conceitos de identidade e subjetividade. Esse interesse se deve ao fato de que o

⁹⁹ Segundo o dicionário Oxford (2020), o termo define, em linhas gerais, a “natureza ou condição do que é outro, do que é distinto”. Do ponto de vista da Filosofia, a descrição apresentada é a seguinte: “situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença. [Relegada ao plano de realidade não essencial pela metafísica antiga, a alteridade adquire centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna (hegelianismo) e especialmente na contemporânea (pós-estruturalismo)]”. Entendemos que essas definições são apenas bastante introdutórias e é justamente com essa finalidade que a apresentamos, abrindo, com isso, possibilidades para futuras publicações, visto que uma reflexão mais acurada sobre o assunto não caberia no espaço limitado desta comunicação.

reconhecimento da categoria do diferente no bojo das interações sociais, raciais e inter-étnicas, ou seja, o contato entre o eu e o outro, implica num estado permanente de conflitos e tensões, evidenciados por relações desiguais e hegemônicas de poder.

Tendo como referências essas discussões, um conceito que vale a pena destacar aqui é o da *etnocomunicação* e *etnomídia*, que tratam justamente da produção e difusão de conteúdos e informações por integrantes de minorias étnicas e que vem ganhando cada vez mais espaço no cenário comunicacional contemporâneo. Um bom exemplo pode ser apreendido ao se navegar pelo *website* e/ou ouvir a programação da Rádio Yandê¹⁰⁰, uma produção totalmente gerenciada e assinada por indígenas de diversas etnias presentes no Brasil. Do ponto de vista das identidades afrobrasileiras, especificamente, destacamos, por ora, dentre os inúmeros que se poderia aqui citar, os trabalhos produzidos pelo Portal Geledés¹⁰¹, que foi criado e é gerenciado e editado por mulheres negras para combater o racismo e o sexismo, que ainda se fazem amplamente difundidos na cultura nacional.

Outro aspecto digno de nota é o que envolve as questões inerentes ao processo da dita inclusão digital, que, embora denote um fenômeno ascendente, ainda encontra muitos entraves à sua concreta universalização. A situação de exclusão aí presente se faz particularmente mais dramática nas regiões mais remotas do país, onde os acessos às tecnologias são mais dificultados. Essa é a realidade que acomete, em certo grau, à comunidade observada, embora importantes esforços já estejam sendo aparentemente dispensados para amenizar tais desigualdades.

Ressalta-se que, além da internet, o universo digital envolve a utilização de vários outros dispositivos tecnológicos, nos quais se incluem telefones celulares (*smartphones*), *tablets*, microcomputadores (de mesa ou portáteis como *laptop*, *notebook*, *ultrabook*, *netbook*, *palmtop*) e televisão. O termo inclusão digital é, neste sentido, mais uma variável que se insere no conceito, anteriormente conhecido, da inclusão social, que diz respeito ao conjunto de meios e ações que visam a oferecer oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos os cidadãos inseridos numa dada sociedade.

¹⁰⁰ Acessível em: www.radioyande.com.

¹⁰¹ Acessível em: www.geledes.org.br.

Conforme informações divulgadas pela última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011), cerca de apenas 36% das residências em Goiás dispunham, na época, de microcomputadores com acesso à *internet*. Outro dado indicava que aproximadamente 60% da população residente no território goiano possuía aparelhos de telefones celulares.

Os números levantados pela pesquisa coordenada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a universalização do acesso ao mundo digital é uma realidade ainda distante para uma parcela significativa da população goiana, que, conforme último censo (2010), girava em torno de pouco mais de 6 milhões de habitantes¹⁰².

Percebe-se, por fim, que todos esses assuntos aqui abordados têm se convertido em pautas cada vez mais urgentes da agenda social contemporânea. O tema da inclusão digital, por exemplo, deve ganhar cada vez mais notoriedade à medida que vamos sendo confrontados a lidar com cenários de recorrentes crises pós-pandêmicas, os quais, ao impor severas restrições às nossas tradicionais formas de sociabilidade, acabará por efetivar, definitivamente, o *locus* virtual como o centro da disputa pela representatividade na esfera pública. E é justamente essa representatividade, ou melhor, sua baixa expressão, ou mesmo a sua ausência, que parece tornar particularmente cara a devida garantia da sobrevivência e integridade do povo Kalunga e de toda a população negra brasileira.

Quanto a isso, vale lembrar que, enquanto essas breves linhas iam sendo escritas, denúncias de ações de desmatamento vinham sendo, sistematicamente, perpetradas por mineradoras na localidade em questão, ganhando destaque na mídia. “De acordo com dados iniciais extraídos de comparações feitas por imagens de satélite, foram desmatados efetivamente cerca de 530 hectares e há indícios de desmatamento de outros 267 hectares de área da Fazenda Alagoas — propriedade particular não desapropriada e inserida no interior do território Kalunga —, mais precisamente nas proximidades da nascente do Rio da Prata, em Cavalcante. O dano ainda teria alcançado parte da Área de Proteção Ambiental (APA) de Pouso Alto”. Isso

¹⁰² Informações mais detalhadas sobre o cenário da inclusão digital a nível nacional podem ser encontradas no estudo intitulado “Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal”, produzido e divulgado pelo IBGE, em 2015. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/617a-4c9e499e4a828fe781592e62c864.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

é o que diz matéria publicada em 12 de junho de 2020, no jornal *Correio Brasiliense*¹⁰³. As denúncias ocorriam no mesmo espaço de tempo em que movimentos antirracistas ganhavam expressão nos quatro cantos do mundo e cujo resumo pode ser encontrado na rede, baixo a hashtag *#vidasnegrasimportam*. Há disputa. E que ela seja feita com amor, em defesa da educação integral dos jovens estudantes Kalunga.

Referências

ACIOLI, S. et al. Reflexões sobre a construção compartilhada do conhecimento em Saúde na localidade do Alto Simão / Vila Isabel - RJ. In: *Interagir: pensando a Extensão*, nº 2, ago./dez. Rio de Janeiro-RJ: 2002, p.17-22. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/download/18651/13608>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BAIOCCHI, M. N. Kalunga: povo da terra. (3ª ed.). Goiânia: Editora UFG, 2013.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental e UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COSTA, M. C. C.; ROMANINI, A. V. A educomunicação na batalha contra as fake news. In: *Comunicação e Educação*. Revista do Departamento de Comunicação e Artes da ECA/USP. v. 24 nº 2. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/11416>. Acesso em: 15 jun. 2020.

COSTA, V. S. A luta pelo território: histórias e memórias do povo Kalunga. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LedoC), da Universidade de Brasília. Brasília/DF: dezembro de 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7260/1/2013_VilmarSouzaCosta.pdf. Acesso em 21 jun. de 2020.

FRAGA, K. L. et al. A relação das sociedades rurais com o rádio na contemporaneidade. In: *Revista espacios*, vol. 38, nº 34, 2017, p.19. Disponível em : <http://www.revistaespacios.com/a17v38n34/a17v38n34p19.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação (on-line version)*, vol.29, nº104. Campinas/SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade/

¹⁰³ Ver matéria, na íntegra, em: <http://blogs.correiobrasiliense.com.br/4elementos/2020/06/12/mpf-apura-desmatamento-do-territorio-quilombola-kalunga-em-cavalcante/>. Acesso em: 21 jun. 2020.

Unicamp, out. de 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300004&lng=en&nrm=iso#tx. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIMA, G.; MELO, T. Educomunicação e meio ambiente. In: Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. (Coord.) Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação. Brasília, 2007.

WEBER, A. F.; DEVÉNS, P. O rádio no meio rural: consumo de programas radiofônicos rurais por agricultores do Rio Grande do Sul. In: Rádio-Leituras (atual Radiofonias – Revista de Estudos em Mídia Sonora), ano I, nº 1. UFOP/MG: edição jul./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/radio-leituras/article/view/391>. Acesso em: 15 jun. 2020.



Poslúdio

A humanidade está vivendo uma situação de apocalipse, entendendo a palavra apocalipse como revelação. Há algo desmoronando e há também algo que está nascendo. Nós escutamos o barulho do carvalho que cai, mas não escutamos o barulho da floresta que brota. Ouvimos o ruído das torres desmoronando, mas não escutamos a consciência que desperta. Em geral, falamos das coisas que fazem ruído, mas o importante é aquilo que não se ouve. É preciso prestar atenção às sementes que estão brotando.

(Jean-Yves Leloup - *A arte da atenção*).

Este livro é um compilado de alguns saberes das experiências do Ipeartes. Uso a palavra experiência, no sentido que Jorge Larrosa Bondía (2002) nos traz: da experiência de algo singular que nos atravessa e do sujeito da experiência como território de passagem. Portanto, a experiência, como algo que nos atravessa numa interação única e que nos modifica, é uma forma de dizer que acreditamos que a educação é significativa quando ela nos toca, e buscar esta experiência é construir caminhos únicos e sensíveis entre educandos e educadores.

As reflexões dos textos escritos e a pandemia que vivemos trouxe para o nosso coletivo (e para todos nós) a clareza de que a educação (assim como a vida) acontece no encontro. É no encontro com o meu estudante que a educação acontece. É no olho a olho que sabemos se a nossa sequência didática foi apropriada, ou se tem outros fatores mais sensíveis para eles (ou para nós, professores) do que o conteúdo que foi programado e que merece a nossa atenção e presença. É no encontro com a comunidade que eu reajusto os meus objetivos, que meu olhar expande e que eu percebo coisas que, de longe, nem se poderia imaginar. No entanto, um bom encontro, como uma experiência, exige presença. Estar presente e ser atravessado por tudo o que acontece é um exercício que vai na contração de um velho mundo, desconexo (consigo mesmo e com o nosso ao redor) e linear.

Neste sentido, celebramos nossa raiz na arte/educação cirandeira, pois são as artes um meio de nos tornar sensíveis e expressar o indizível e, às vezes, o normalizado no cotidiano, e que propõe um agir criativo e sensível na educação.

Ser sensível e estar presente, definitivamente, não é a escolha mais fácil. Trilhar por ela é se deparar com contradições internas, complexidades das relações entre os sujeitos, reconhecimento de limites pessoais e limites do contexto local, das nossas projeções e desejos da vida como gostaríamos que fosse e da vida como ela é. Nestes momentos, o cerrado se torna uma fonte de aprendizado sem igual, em que, com chuva o cerrado torna-se verde beleza, enche as cachoeiras de água para, em seguida, ir secando e se tingir de dourado, dançar com os ventos de agosto, minguar os rios, para voltar a encher no ciclo seguinte.

Por obra do ser humano, toda esta beleza, às vezes, torna-se serpente de fogo e cinzas, resto de queimadas. Longe de ser natural, estas queimadas, o pasto e a soja, nos relembram que nem sempre a relação com a natureza é benéfica para ambos. Cerrado, berço das águas, rochas ancestrais, terra vermelha de um povo de raiz profunda e desconfiado (já foram tantas promessas). Ter a consciência de toda esta potência e dos malefícios de ações desenvolvimentistas, de lucro sem futuro, pode doer (e muito), mas serve como lembrete de que todos nós temos responsabilidade pelo caminho que trilhamos. Se, por este lado, seguir este caminho de presença e consciência parece ser só desafios, por outro também nos traz para a nossa humanidade, de ver potências e desafios, enquanto sujeitos e enquanto educadores. Reconhecer nossos pontos de luz e sombra, nossas habilidades que trazemos e que aprendemos no trabalho e com os colegas no Ipeartes, reconhecer as nossas emoções e aprender a lidar com elas é outra forma de conhecimento (de nós, dos outros e das nossas ações) que a educação socio-emocional nos traz; é água que rega e refresca esse caminho cerradoiro.

Neste percurso em busca de construir integralidade na Educação e do Bem Viver, a pesquisa foi um caminho produtivo para registrar, avaliar e refletir sobre a experiência vivida com os estudantes e a comunidade. Se a experiência é algo que acontece na interação com os estudantes, o saber da experiência é algo que ganha mais contorno na reflexividade e no diálogo com autores, conceitos e teorias. Conhecer autores, colocar a teoria em perspectiva com a realidade experienciada e fazer delas um utensílio, uma ferramenta útil de sapiência a partir da *práxis*. Este caminho do saber em interlocução (e não acima ou a *priori*) da vivência também pode ser outra forma (tão fecunda, como a arte) de conhecer e de nos tornar mais sensíveis e presentes. Afinal, um processo que se proponha criar com e não para precisa de reajustes constantes

para ir se adequando aos conhecimentos agregados no percurso. A diversidade e a singularidade que nasceu de cada encontro, como os relatados neste livro, demonstra que a potência da vida e de um bem viver são únicos. É na diversidade que a educação encontra potência para atravessar as adversidades.

Por fim é fundamental destacar a importância de termos como marca de nascimento o tripé do ensino, pesquisa e extensão no Ipeartes. São as formações continuadas, o debate entre os colegas e o tempo resguardado de leitura e produção dos/das educadores/as que proporcionam um olhar mais demorado, um sentir mais profundo e a cocriação de caminhos criativos. Num mundo cada vez mais veloz e produtivista, parecia que somente uma pandemia seria capaz de recentrar a humanidade e o nosso caminhar neste planeta. Talvez sim, para muitos que sofreram com a perda de amigos e familiares queridos, talvez não, para outros tantos. Em meio a este apocalipse-revelação, espero que este livro seja um sopro de ar fresco, de um mundo novo a surgir, visto que temos alternativas possíveis e sonhadas coletivamente. Olhos abertos, coração pulsando, mãos dadas: vamos caminhando.

Christiane Ayumi Kuwae,
Representante local do IPEARTES (2019 a 2020)

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, jan./abr. Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2002, p.20-28.

LELOUP, J. *A Arte da Atenção: para viver cada instante em sua plenitude*. Rio de Janeiro: Editora Verus, 2002.



A educação no século XXI é uma educação que projeta a união da vida com a Arte. Se a escola do século XX foi uma escola que se caracterizou pela transmissão do conhecimento anteriormente adquirido, neste século a educação deve se estruturar principalmente como local de conhecimento e descoberta, estruturador de emoções, afetos, trocas, das formas coletivas do bem viver e do brincar. É disto que este livro trata.

O Ciranda da Arte é local de atuação e investigação das formas não-convencionais de promover aprendizagem. Articula o lúdico, a corporeidade, a experiência, e o resgatar, reconhecer e valorizar as culturas várias que nos envolvem; local de existência da educação integral e do bem viver no território educativo.

É dessas experiências inusitadas e inovadoras que *Educação Integral e o Bem Viver: experiências transformadoras em busca de um território educativo*, organizado por Luz Marina de Alcântara e Priscila Marília Martins, tratam. Convido a todas as pessoas à leitura, provocativa e iluminadora.

Robson Corrêa de Camargo



SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação



ISBN: 978-65-00-45139-9



9 786500 451399