

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES

**A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA ECOSSISTÊMICA:
NOVAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA
DA ECOLINGUÍSTICA E DO IMAGINÁRIO**

Goiânia

2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Lorena Araujo de Oliveira Borges				
E-mail:	lorena.aoborges@gmail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☐ Sim ☒ Não					
Vínculo empregatício do autor					
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior			Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	
Título:	A constituição de uma escola ecossistêmica: novas práticas educacionais sob a perspectiva da ecolinguística e do imaginário				
Palavras-chave:	Antropologia do Imaginário; Ecolinguística; Novas práticas pedagógicas.				
Título em outra língua:	The constitution of an ecosystem school: new educational practices from the perspective of ecolinguistic and imaginary				
Palavras-chave em outra língua:	Imaginary Anthropology; Ecolinguistic; New pedagogical practices				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	13/02/2015				
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística				
Orientador (a):	Profª. Dra. Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto				
E-mail:	kiokoelza@gmail.com				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES

**A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA ECOSISTÊMICA:
NOVAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA
DA ECOLINGUÍSTICA E DO IMAGINÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Prof^a Dr^a Elza Kioko Nakayama
Nenoki do Couto

Goiânia

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Borges, Lorena Araújo de Oliveira

A constituição de uma escola ecossistêmica [manuscrito] : novas
práticas educacionais sob a perspectiva da ecolinguística e do
imaginário / Lorena Araújo de Oliveira Borges. - 2015.

XCIX, 99 f.

Orientador: Profa. Dra. Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Letras (FL) , Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística,
Goiânia, 2015.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

1. Antropologia do Imaginário. 2. Ecolinguística. 3. Novas práticas
pedagógicas. I. Nakayama Nenoki do Couto, Elza Kioko, orient. II. Título.

LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES

**A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA ECOSSISTÊMICA:
NOVAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS SOB A PERSPECTIVA DA
ECOLINGUÍSTICA E DO IMAGINÁRIO**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 13 de fevereiro de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras: Professora Dra. Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (Presidente/ Faculdade de Letras – UFG); Professora Dra. Kênia Mara de Freitas Siqueira (Membro externo/ Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – UEG); Professora Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (Membro interno/ Faculdade de Letras – UFG).

A todos aqueles que acreditam e lutam
por uma educação melhor, em especial àqueles
que me inspiraram: Alexander Neill, José
Pacheco e Ana Elisa Siqueira.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer um, agradeço à minha orientadora e mãe acadêmica, Profa. Dra. Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto, por segurar em minha mão e acreditar que eu era capaz, mesmo nos momentos de insegurança e de tormenta. Ela me disse vai e eu fui – antes e durante todo esse percurso. E, desde então, minha vida tem sido uma grande aventura. Que essa parceria se estenda por muito tempo!

Às professoras Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes e Dra. Kênia Mara de Freitas Siqueira, pelo grande auxílio ao longo desse processo. Percorrer as tramas do discurso e do imaginário não é uma tarefa fácil, mas pode se transformar em algo mais suave com os conselhos adequados.

À equipe da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, de São Paulo, que me recebeu de braços abertos e me permitiu percorrer o fantástico labirinto que constitui essa instituição, em especial à diretora da instituição, pela garra, coragem e determinação.

Aos meus irmãos de Nelim, sempre presentes, fazendo apontamentos, comentários e brincadeiras. Foi em meio a essa irmandade que eu consegui alcançar todo o meu potencial.

A todos os professores que acompanharam essa jornada, por todas as conversas, carinho e atenção para com uma aluna que queria (e quer) abraçar o mundo. Agradeço especialmente a Vânia Cristina Casseb Galvão, Tânia Ferreira Rezende Santos, Sinval Martins de Sousa Filho e Wilton Divino da Silva Júnior.

À equipe da coordenação de pós-graduação, por todo carinho despendido. Se cheguei aqui, também foi graças ao apoio e cortesia de vocês.

À Capes, pela bolsa que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa.

À minha mãe, Rosilda Araújo de Oliveira Azevedo, e ao meu *paidastro*, Neucírio Ricardo de Azevedo, que nem sempre entendem minhas escolhas, mas estão lá, me apoiando, e ao meu irmão, Daniel Araújo Azevedo, por simplesmente existir. Você é o símbolo da minha (i)mortalidade, com quem conheci o verdadeiro sentido do amor fraterno.

Aos meus sogros, Sofia de Melo Paula e Tadeu Ramos de Paula, que me receberam no seio da família. Vocês me permitiram ser a companheira de seu filho e eu serei eternamente grata por esse presente.

Aos meus amigos do peito, aqueles que me acompanharam ao longo desse caminho, estendendo a mão, cuidando e auxiliando nas horas de necessidade. Grandes irmãos, grandes companheiros. Amo todos, do fundo do meu coração.

Por último, eu agradeço à pessoa mais importante da minha vida. Aquele que segurou minha mão na perdição e me ensinou a combater o medo e percorrer o breu, meu amado Marcos Paulo de Melo Ramos. Esse trabalho é tão seu quanto meu. Obrigada por *isso*!

“From a very earlier age, I’ve had to interrupt
my education to go to school”

George Bernard Shaw

RESUMO

BORGES, L. A. O. **A constituição de uma escola ecossistêmica: novas práticas educacionais sob a perspectiva da ecolinguística e do imaginário.** 2015. 99f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

O presente trabalho percorre diferentes campos epistemológicos para observar e analisar a constituição de uma instituição de ensino ecossistêmica a partir do estudo de caso da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima (EMDAL), de São Paulo. Como fundamentação teórica e metodológica são mobilizados os conceitos da Ecolinguística, com enfoque sobre a vertente ecossistêmica desenvolvida no eixo Brasília-Goiânia, e da Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand. Tais referências possibilitam a compreensão de como a escola em questão, a partir de mudanças estabelecidas nas práticas cotidianas, constitui-se como uma instituição pautada nos princípios da Ecologia Profunda, com enfoque nos princípios da interação e da comunhão, buscando promover relações mais harmoniosas dos indivíduos entre si e com o meio ambiente físico. Foi possível observar, a partir da análise do *corpus*, que tanto o discurso colocado em circulação pelo Projeto Político Pedagógico quanto os elementos simbólicos – dentre eles o mito – dessa instituição se mobilizam para permitir que ela se diferencie das escolas tradicionais, estabelecendo-se como uma escola ecossistêmica.

Palavras-chave: Antropologia do Imaginário; Ecolinguística; Novas práticas pedagógicas.

ABSTRACT

BORGES, L. A. O. **The constitution of an ecosystem school: new educational practices from the perspective of ecolinguistic and imaginary.** 2015. 99p. Master Thesis – Faculty of Arts. Federal University of Goiás, Goiânia, 2015.

This paper covers different epistemological fields to observe and analyze the creation of an ecosystem education institution from the case study of the Escola Municipal Desembargador Amorim Lima (EMDAL). As theoretical and methodological foundation are mobilized the concepts of Ecolinguistic, focusing on the ecosystem framework developed in Brasília-Goiania axis, and Imaginary Anthropology, of Gilbert Durand. Such references enable us to understand how the school in question, from changes brought in daily practices, was established as an institution based on the principles of Deep Ecology, focusing on the principles of interaction and fellowship, seeking to promote more harmonious relations of individuals with each other and with the physical environment. It was observed, from the *corpus* analysis, that the speech put into circulation by the Pedagogical Political Project and the symbolic elements – among them the myth – of this institution allows it to be different of the traditional schools, establishing itself as an ecosystem school.

Keywords: Imaginary Anthropology; Ecolinguistic; New pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola de Yasnaia Poliana	24
Figura 2 – A. S. Neill, fundador de Summerhill, em frente à escola.....	25
Figura 3 – Ambiente de estudo na Escola da Ponte	28
Figura 4 – Nota da EMDAL na Prova Brasil entre 2005 e 2011.....	30
Figura 5 – Amorim Lima vista da rua	31
Figura 6 – Jardim no pátio de entrada da Amorim Lima.....	31
Figura 7 – Paineis de azulejos na entrada da Amorim Lima.....	32
Figura 8 – Valores do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PRTF).....	33
Figura 9 – Paradigma científico da simplificação	36
Figura 10 – Mudança do paradigma científico da simplificação para o da complexidade	37
Figura 11 – Paradigma da complexidade	39
Figura 12 – Ecossistema natural da língua	45
Figura 13 – Ecossistema social da língua	46
Figura 14 – Ecossistema mental da língua	47
Figura 15 – Ecossistema fundamental da língua	48
Figura 16 – Regimes do Imaginário	52
Figura 17 – Tópica diagramático do social	55
Figura 18 – Trajeto antropológico do imaginário.....	57
Figura 19 – Trabalho em grupo	66
Figura 20 – Trabalho em grupo	66
Figura 21 – Roda de conversa realizada na EMDAL	68
Figura 22 – Roda de pais e professores da EMDAL	68
Figura 23 – Fotonovela para explicar as epopeias.....	71
Figura 24 – Trabalhos de Hércules em menu de game.....	71
Figura 25 – Mito de Procusto e os fantasmas	72
Figura 26 – Estampas feitas pelos alunos	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios da Ecologia Profunda	60
--	----

LISTA DE SIGLAS

ADE	Análise do Discurso Ecológica
APM	Associação de Pais e Mestres
EFL	Ecossistema Fundamental da Língua
EMDAL	Escola Municipal Desembargador Amorim Lima
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – REPENSAR A EDUCAÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – AS ESCOLAS PIONEIRAS	21
1.1 POR QUE PIONEIRAS?.....	22
1.2 YASNAIA POLIANA E SUMMERHILL.....	24
1.3 ESCOLA DA PONTE: A INSPIRAÇÃO PORTUGUESA	27
1.4 DESEMBARGADOR AMORIM LIMA: O PIONEIRISMO BRASILEIRO	29
1.5 SOBRE ESCOLAS PIONEIRAS E TRADICIONAIS.....	34
CAPÍTULO 2 – O QUE É A COMPLEXIDADE ECOLÓGICA?	35
2.1 A ECOLINGUÍSTICA	40
2.1.1 Conceitos centrais	41
2.1.2 Língua é interação.....	43
2.1.3 O ecossistema linguístico	43
2.1.3.1 O ecossistema natural da língua	44
2.1.3.2 O ecossistema social da língua	46
2.1.3.3 O ecossistema mental da língua.....	47
2.1.3.4 O Ecossistema Fundamental da Língua (EFL)	48
2.1.4 Análise do Discurso Ecológica (ADE)	49
2.2 ANTROPOLOGIA DO IMAGINÁRIO	50
2.2.1 Regimes do imaginário	51
2.2.2 <i>Schèmes</i> , arquétipos, símbolos e mitos.....	53
2.2.3 Tópica sociocultural durandiana.....	54
2.2.4 Metodologia durandiana.....	56
2.3 ECOLINGUÍSTICA E IMAGINÁRIO: RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS	57
CAPÍTULO 3 – A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA ECOSSISTÊMICA.....	59
3.1 PRINCÍPIOS DE UMA ESCOLA ECOSSISTÊMICA	60
3.1.1 Escola de área aberta	61
3.1.2 Trabalho com roteiros.....	63
3.1.3 Estudo em grupo	65
3.1.4 Rodas de conversa	67

3.1.5 Participação dos pais.....	69
3.1.6 Realização social do trabalho	71
3.2 ASPECTOS ECOSSISTÊMICOS NO DISCURSO E NO IMAGINÁRIO.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS – O FLUXO ETERNO DAS MUDANÇAS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICES	89
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO	89
ANEXOS	90
ANEXO 1 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF AMORIM LIMA.....	90
ANEXO 2 – ROTEIROS DE PESQUISA DA EMDAL	98

INTRODUÇÃO

REPENSAR A EDUCAÇÃO

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.
Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”

Boaventura de Sousa Santos

Imagine. Apenas feche os olhos e faça um esforço para idealizar uma escola em que o sinal não toca a cada cinquenta minutos (não toca nunca, para falar a verdade); uma escola em que as carteiras não ficam todas enfileiradas, umas atrás das outras; uma escola em que os alunos não precisam andar uniformizados; uma escola em que a criança pode se movimentar pelos espaços sem se preocupar em ser repreendida; uma escola em que o estudante se levanta, voluntariamente, e vai ao quadro negro ensinar um conteúdo ao colega; uma escola em que latim e grego fazem parte do conteúdo curricular; uma escola onde as próprias crianças são responsáveis por organizar a utilização das quadras; uma escola que realiza, todos os dias, rodas de conversa, para que os professores possam ouvir o que os educandos têm a dizer sobre a instituição e o processo educativo. Apenas imagine!

Como as pessoas se sentiriam ao saber que essa escola realmente existe? Mas não só isso: como elas se sentiriam se essa escola existisse no Brasil e fosse pública? Pois aquilo que é considerado utópico por muitos pais e educadores, ocorre de fato na periferia de São Paulo, no Distrito de Butantã, região oeste da capital. Desde 1996, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, doravante EMDAL, vem buscando alternativas para estabelecer um outro *savoir-faire* educacional; questionar o espaço e o tempo que tradicionalmente regem o espaço educacional tem sido uma das principais metas. Funciona? Para pais, professores e grande parte dos educandos, essa escola é uma experiência que tem trazido bons resultados. Entretanto, ainda é possível encontrar vozes dissonantes, que conclamam que não há nada de mais nessa instituição, apenas nomes diferentes para maquiar a realidade (considerada por muitos) degradante de uma educação pública que não consegue mais se reinventar. Mas, todos os anos, aqueles que veem essa experiência como um o sopro de inovação e ousadia lotam a escola com o objetivo de descobrir como ela consegue se estabelecer em meio a tantos problemas socioeducacionais, como evasão escolar, agressividade, violência, etc.

Se há algo que você aprende ao visitar a EMDAL é que muito ainda está por ser construído. Como lidar com as drogas entre os muros da escola? O que fazer com os alunos agressivos? Como se comportar diante do namoro entre alunos? E como combater a evasão escolar? O conteudismo? A EMDAL não traz respostas prontas para essas perguntas. Simplesmente propõe novos questionamentos acerca do fazer educativo. Talvez seja por isso que ela conseguiu se estabelecer ao longo desses quase vinte anos. Nesse período, ela tem se esforçado para lidar com gerações e gerações de jovens que não querem mais se sentar enfileirados e ter os conteúdos ministrados de cima para baixo; jovens que são facilmente levados pelos aparatos tecnológicos que prendem a atenção com mais eficiência que o quadro negro; jovens que não sabem que rumo seguir diante de um sistema político e econômico que impõe, descaracteriza, desumaniza e corrompe. É para esse espaço que essa pesquisa se propõe a olhar com o objetivo de analisar de que forma essa instituição, a partir de suas práticas diferenciadas, consegue se constituir como uma escola ecossistêmica.

Antes de qualquer coisa, precisamos nos questionar qual é, de fato, o papel que a educação desempenha na sociedade atual. Moldar jovens para inseri-los na sociedade? Transmitir todo o conteúdo desenvolvido pela humanidade ao longo de nossa história? Ser um grande percurso iniciático que contribui para que a criança entenda seu papel diante do mundo e assuma uma posição social que é sua por direito? E, diante desse(s) papel(éis), que rumos a instituição de ensino está tomando?

A escola moderna, laica, surge com a Revolução Francesa e chega às classes populares durante a Segunda Revolução Industrial, no final do século XIX. Nesse período, as máquinas fabris se tornaram mais complexas e passaram a demandar que o proletariado fosse capaz de fazer equações básicas e ler. Exatamente por esse motivo, a noção de ensino universal se popularizou na Europa e nos Estados Unidos. Assim, o capitalismo e a escola pública e universal contemporânea se desenvolveram concomitantemente, permitindo que esta última se transformasse na maior e mais longa linha de montagem da humanidade, responsável por capacitar a mão-de-obra necessária para fazer a engrenagem econômica funcionar.

Conforme aponta Foucault (2004), a escola se constitui como uma instituição disciplinar, de sequestro, responsável por capturar nossos corpos por um tempo variável e submetê-los às tecnologias do poder; instrumentos de dominação e escravização da mente dos indivíduos, que contribuem para a formação de um objeto dócil-e-útil, capaz de se submeter a determinações políticas e econômicas. A partir dessa perspectiva, as escolas, atualmente,

impõem às crianças um ensino desinteressante, baseado em regras e determinações, que desconsidera a opinião e os interesses dos alunos (PARO, 2010).

Não é de hoje que se sabe que a escola pública tradicional enfrenta inúmeros problemas, como o baixo rendimento dos estudantes, isolamento dos professores, exclusão escolar, indisciplina generalizada, com o crescimento dos casos de agressão entre alunos e professores. É verdade que essa realidade não se aplica a todas as instituições de ensino públicas, mas, ainda assim, ela faz parte do imaginário social da população brasileira.

Em meio a esse quadro é possível mapear instituições públicas que fogem a essa perspectiva, entendendo tanto a educação, quanto a criança e o espaço de formas diferenciadas, partindo de uma concepção que aborda o mundo como um todo integrado e não como um acúmulo de partes dissociadas (MORIN, 2007). Essas novas possibilidades pedagógicas emergem nos pontos cegos das políticas públicas educacionais, geralmente em áreas de periferia – caso da escola objeto dessa pesquisa –, cultivando um ímpeto para vivenciar uma educação integral, capaz de contribuir para a constituição de indivíduos críticos e responsivos. Essas instituições são entendidas por essa pesquisa como escolas pioneiras e ecossistêmicas, conceitos que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho.

O destaque que essa pesquisa dá à EMDAL se justifica por alguns motivos que devem ser elucidados. Primeiro, trata-se de uma escola pública, instalada numa região considerada da periferia de São Paulo – ainda que uma periferia privilegiada, uma vez que está próxima à Universidade de São Paulo (USP), onde é possível encontrar muitos estudantes e professores da instituição –, que implementou a perspectiva de mudança sem apoio de qualquer projeto público ou privado. Por conta própria, a direção da escola, com a ajuda de pais, estudantes e professores, deu o pontapé inicial para a construção de uma nova realidade educacional. Segundo, porque a transformação vem ocorrendo ao longo de 20 anos, o que garante mais renome a essa iniciativa, permitindo que ela rompa as amarras da invisibilidade com mais facilidade e se transforme em um modelo almejado por outras instituições de ensino, públicas e privadas, espalhadas pelo país.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objeto de estudo os discursos e o imaginário que constroem/constituem a EMDAL como uma instituição de ensino ecossistêmica, na medida em que se pauta num modelo organizacional diferenciado. Ainda que seja apontada a importância do modelo organizacional implementado na instituição em questão, durante o levantamento do estado da arte foi possível constatar que ela não é foco de muitos estudos acadêmicos. Foram encontradas apenas três pesquisas – Campolina (2012), Oliveira (2012) e

Sabba (2009) – que se aprofundam nas práticas educacionais desenvolvidas nessa instituição, sem focar no fato de que estas possibilitaram a constituição de uma nova *práxis*.

Assim, essa dissertação possui uma relevância na medida em que se propõe a partir das práticas para estudar as interações estabelecidas nesse meio, com o intuito de compreender de que forma a apropriação do espaço e as inter-relações desenvolvidas entre os indivíduos permite o desenvolvimento de um *savoir faire* educacional ecossistêmico, voltado para a autorrealização do educando/educador. Outros objetivos, estes específicos, nos ajudam a alcançar o objetivo geral, a saber: analisar como os as práticas e os discursos colocados em circulação na EMDAL contribuem para a constituição de uma instituição ecossistêmica; verificar se os símbolos que emergem dessa escola apontam para a mesma perspectiva; analisar, tendo como suporte a mitodologia durandiana, qual é o mito que rege essa escola, e de que forma ele coaduna com uma educação ecossistêmica.

Parte-se da hipótese de que o modo de interação desenvolvido dentro da EMDAL estabelece uma mudança essencial no discurso e no imaginário que rege essa instituição, produzindo resultados iguais ou melhores do que a interação que se dá nas escolas tradicionais e permitindo que essa instituição escolar alcance o patamar de percurso iniciático a ser percorrido pelo jovem.

Para tanto, buscou-se por teorias que se constituíssem através de uma abertura epistemológica, pela compreensão do homem não apenas pelo seu aspecto antropológico ou social, mas também pelo seu aspecto físico e natural. Ou seja, teorias que integrassem o homem *Homo sapiens sapiens* ao sujeito contemporâneo, que compreendessem a interferência do espaço físico e do biológico na constituição do mesmo, que estabelecessem um pensamento ecológico complexo por excelência, compreendendo o indivíduo como um todo constituído por inúmeras partes, sem reduzi-lo nem ao todo e nem às suas partes.

Nesse sentido, buscou-se como aparato teórico a Ecolinguística e a Antropologia do Imaginário. Ambas entendem o indivíduo como um ser biopsicossocial e, a partir dessa perspectiva, abrem-se para ver o homem além de sua própria humanidade, atravessando de um paradigma da simplicidade para um paradigma ecológico da complexidade (PENA-VEGA, 2005). É desse ponto que partiremos para compreender o indivíduo e suas interações, não apenas por recortes, mas por multidimensionalidades que deem conta da amplitude e magnitude que é o ser humano.

A Ecolinguística é importante na medida em que se propõe a abarcar as manifestações linguísticas como um todo, levando em consideração os meios ambientes que a constituem, a saber, o social, o mental e o natural. Ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, a

Ecolinguística não se apropria dos conceitos ecológicos metaforicamente. Antes, ela percebe que as interações linguísticas funcionam de acordo com os mesmos princípios e se propõe a elucidar de que forma isso acontece. Para tanto, utilizamos, como categorias de análise, os aspectos considerados fundamentais para a constituição do ecossistema: diversidade, inter-relação, holismo, evolução, adaptação, etc., buscando compreender em que medida os discursos e as práticas colocados em circulação nessa instituição conclamam/ressaltam essas características.

Por fim, recorreremos à análise do imaginário durandiano para compreendermos como essa mudança se dá simbolicamente ou no que poderíamos chamar de *meio ambiente mental*. Para tanto, focamos nos símbolos que mais se destacam na instituição e no mito que rege essa escola.

Uma vez que o principal intuito dessa pesquisa é compreender o modo como um determinado fenômeno acontece, trabalharemos no âmbito da pesquisa qualitativa. Esta atividade sistemática possui um caráter interpretativo, construtivista e naturalista, e está “orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 127).

A pesquisa qualitativa pode ser entendida tanto como um conjunto de procedimentos metodológicos quanto um conjunto de práticas e procedimentos, de fundamentos teórico-epistemológicos, que orientam e sustentam o fazer científico. Levando-se em consideração o segundo aspecto, é possível apontar algumas características essenciais dessa epistemologia que serão relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa:

- Atenção ao contexto. O enfoque desse estudo está no acontecimento, na eventicidade, e este não pode, de forma alguma, ser separado do contexto no qual ocorre. Assim, é preciso ter em mente que o contexto interfere diretamente na orientação dos acontecimentos e, portanto, não pode ser relegado a segundo plano na análise;
- Abordagem global ou holística. Nenhuma experiência se constitui como um conjunto separado de variáveis. Ainda que seja possível mapear as unidades que a constitui, a união dessas nunca será capaz de alcançar o todo do evento em questão. Nesse sentido, as experiências devem ser consideradas tanto em sua totalidade quanto em sua singularidade e o pesquisador deve ter sensibilidade para reconhecer tal aspecto;

- Relevância do pesquisador. Este assume o papel de instrumento principal da pesquisa, uma vez que é ele quem interage com a realidade, coleta dados e realiza a interpretação destes;
- Caráter interpretativo. É esse aspecto que permite, ao pesquisador, tanto justificar, elaborar ou integrar os dados levantados, de acordo com determinado marco teórico, quanto dar voz aos participantes do estudo.

Nesse sentido, enquadrámos essa pesquisa em um paradigma de investigação interpretativista (SERRANO, 1998), de caráter não-experimental, que pretende compreender, explicar e interpretar uma realidade que é constituída “no solo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el próprio sujeto a través de una interacción com los demás” (SERRANO, 1998, p. 27). Ou seja, trata-se de um paradigma que engloba perfeitamente os estudos da Ecolinguística e da Antropologia do Imaginário durandiana, arcabouço teórico dessa pesquisa.

No âmbito da finalidade prática, identificamos esse estudo como básico ou puro, na medida em que não tem o intuito, propriamente, de resolver um problema. Antes disso, seu principal objetivo é revelar o conhecimento que está sendo colocado em circulação para permitir a reformulação das práticas educacionais da instituição em questão. Ao levarmos em consideração o objetivo a ser alcançado, realizou-se uma pesquisa de viés explicativo, que “tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” em questão (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70).

A partir dessa perspectiva paradigmática, quanto à natureza das perguntas que estimulam esse estudo, nos apoiaremos na pesquisa documental, “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). O principal intuito é analisar os discursos e o imaginário que rege esses documentos. Segundo Bell (2008), o estudo de documentos pode ser orientado tanto para a fonte – quando o estudo é orientado pela própria fonte – quanto para o problema – quando o pesquisador estabelece o foco do estudo.

O *corpus* dessa pesquisa foi constituído a partir da pesquisa do Projeto Político Pedagógico da instituição, do diário de campo da pesquisadora e de imagens da escola. Acredita-se que, a partir dos elementos levantados será possível mapear os aspectos discursivos e simbólicos que permitem que essa instituição seja considerada ecossistêmica.

Os capítulos dessa dissertação foram organizados de forma a permitir que o leitor compreenda como a mudança se estabelece na EMDAL, tanto no âmbito do discurso quanto do imaginário. No primeiro capítulo, fazemos algumas considerações acerca do que poderia ser entendido como uma escola pioneira, bem como apresentamos o objeto de estudo analisado nessa pesquisa. Para tanto, recorremos a autores como Neill (1969; 1980), Paro (2010), Pacheco (2011) e Alves (2001).

No capítulo 2, apresentamos o arcabouço teórico que nos permitiu realizar o pleno estudo das interações comunicativas e do imaginário que regem essa instituição, a saber, os estudos da Complexidade, a Ecolinguística e o Imaginário. Norteamos nosso percurso em autores como Couto (2007; 2012; 2013 e 2014), Couto (2012), Capra (1996), Morin (2007; 2000), Durand (1983; 1996; 1997; 1998), Strôngoli (1997; 2000), entre outros.

No capítulo 3 são realizadas as análises dos dados. A análise das práticas e dos discursos foi realizada a partir da Ecolinguística, buscando-se compreender de que forma eles contribuem para a constituição de uma escola ecossistêmica, baseada nos princípios ecológicos. A análise do imaginário da instituição se preocupou em mostrar como os símbolos que mais se destacam nessa instituição apontam para perspectivas ecológicas, bem como o mito diretor da mesma.

CAPÍTULO 1

AS ESCOLAS PIONEIRAS

*Quando cheguei aqui
o que havia estava no fim
e o que estava por vir
andava disperso pelo sonho de alguns.
Mas a maioria
vivia
o seu dia a dia
e todos contentes
por serem todos assim.
Eles não davam pelo fim
quanto mais pelo que já assomava mais além
– isto que já começava nos sonhos de alguém.*

Almada Negreiros

Não é de hoje que o sistema educacional tradicional tem suas práticas questionadas. Desde o século XIX, diferentes possibilidades pedagógicas emergem ao redor do mundo, propondo novas práticas e formas de lidar com o ensino-aprendizagem dos indivíduos. Afinal, como bem apontou Foucault (1995), não existe exercício de poder sem que, em contrapartida, uma forma de resistência se constitua. Nesse sentido, a EMDAL é apenas uma das instituições que se contrapõem ao modelo educacional tradicional, podendo ser classificada como *pioneira*.

Ao longo desse capítulo, apresentaremos os motivos que justificam essa classificação, negando-se termos já estabelecidos para se tratar de práticas pedagógicas diferenciadas, como *escolas democráticas, libertárias, anárquicas*, etc. Também faremos uma breve apresentação das principais instituições pioneiras que não foram apagadas pelos entremeios da história ou submetidas a uma pressão invisibilizante que prima pela manutenção de um determinado *status quo* e estabelece que o diferente deve, em suma, ser silenciado.

Passaremos rapidamente pelas experiências de Tolstói, com a Escola Yasnaia Poliana, e Neill, com Summerhill, para desembocarmos nos modelos organizacionais desenvolvidos pela Escola da Ponte e pela EMDAL. A primeira delas serviu e serve de inspiração para várias instituições ao redor do mundo que buscam uma alternativa para lidar com um sistema educacional imerso em diversos problemas derivados da modernidade. A

segunda é um exemplo de como essas novas possibilidades podem ser aplicadas no ensino público brasileiro.

1.1 POR QUE PIONEIRAS?

Antes de mergulharmos nas tramas da complexidade, faz-se necessário compreender o porquê esse estudo entende a instituição analisada como *pioneira*. Geralmente, as escolas que fogem ao modelo estabelecido pelo ensino tradicional são adjetivadas como democráticas, libertárias e, até mesmo, anárquicas. Entretanto, ao longo dos anos, esses termos foram apropriados pelas mais diversas instituições, transformando-se numa maquiagem que esconde o fato de que muitas delas continuam funcionando a partir de um paradigma tradicional, que divide os conteúdos e impõe modelos espaciais e temporais que primam pela homogeneização dos indivíduos.

O termo *pioneira* é apenas uma alternativa encontrada para abordarmos um modelo organizacional que foge à regra estabelecida pelas instituições de ensino tradicionais. As escolas pioneiras são aquelas que conclamam uma nova forma de pensar e estruturar o tempo e o espaço escolar, promovendo uma transformação profunda de vários aspectos que constituem o cotidiano de uma escola. De acordo com Alves (2001), as escolas se organizam segundo coordenadas espaciais e temporais. Nas instituições tradicionais, as espaciais são as salas de aula. As temporais podem ser apreendidas a partir de um aspecto macro e um micro. No primeiro caso, temos as séries ou anos; no segundo, os horários das aulas.

Nas escolas pioneiras, por outro lado, as salas de aula separadas por grupos etários desaparecem, bem como o uso obrigatório do quadro negro e a imposição de uma lógica conteudista. A escola inteira, bem como o bairro, se transforma numa grande sala de aula, onde os alunos constroem o conhecimento. Os horários das aulas são reinterpretados, sendo encarados a partir de uma perspectiva cíclica. Se antes o tempo era cumulativo e linear, fomentando apenas o acúmulo de conhecimento, agora ele permite que o aluno seja eternamente conclamado à aventura de aprender. O aluno, que na educação tradicional é encarado como aquele que não sabe e precisa aprender algo, transforma-se em aprendensinante (FERNANDEZ, 2001), assumindo o papel de protagonista do processo educacional, buscando, por conta própria, os conteúdos que julga necessários para o seu conhecimento.

O termo *pioneiras* foi utilizado por Neill (1969), criador e diretor de Summerhill, instituição britânica que tinha uma particularidade essencial em relação às outras escolas britânicas: prezava pela autonomia e individualidade de seus alunos. Nessa escola, as crianças e os jovens tinham o direito de escolher o que queriam estudar e, até mesmo, se queriam ou não estudar. Ao ser questionado sobre que tipo de escola era Summerhill, Neill apontou que a melhor forma de qualificá-la seria como “pioneira”, uma vez que esse termo encerra a força de caminhos abertos pela coragem, teimosia e fé nos objetivos. “Prefiro a palavra pioneira, com sua evocação de sujeitos ambiciosos, abrindo caminho na selva com seus machados, para que mais tarde as carretas possam rolar por ali com seus aproveitadores e exploradores” (NEILL, 1969: 196).

A passagem é clarificadora e estarrecedora ao mesmo tempo. Ela deixa claro que qualquer tentativa de mudança que funcionar poderá ser apropriada por aqueles que ainda querem aplicar um modelo pronto e acabado com a garantia de bons resultados. “[...] o que for que a gente faça, alguém nos deve seguir e transformar a região inculta que trabalhamos em uma cidade com anúncios luminosos e salão de bar” (NEILL, 1969, p. 196). Isso é tudo o que uma escola pioneira não busca e, portanto, sustenta-se como um termo que dificilmente poderá ser utilizado por instituições que não estejam, de fato, focadas na constituição de um projeto educacional voltado para a sua realidade imediata.

As escolas pioneiras podem ser compreendidas como instituições que agem de acordo com as situações particulares que vivenciam, fugindo à utilização de modelos globalizantes, portando-se como instituições que promovem o processo de *tradução*. Para Santos, a tradução é “o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis” (SANTOS, 2004, p. 802), isto é, parte do princípio de que nenhuma experiência deve ser alçada ao estatuto de aquilatar a totalidade ou capaz de atingir uma homogeneidade exclusiva. “As experiências são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou parte e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes” (SANTOS, 2004, p. 802). Nesse sentido, ao aplicar um modelo pedagógico que emerge das particularidades e peculiaridades da realidade vivenciada pela sua comunidade educacional, essas escolas estariam se comportando como pioneiras, cercadas por incertezas, mas nunca impedidas de continuar. Ao contrário, cada incerteza é a garantia de novas possibilidades.

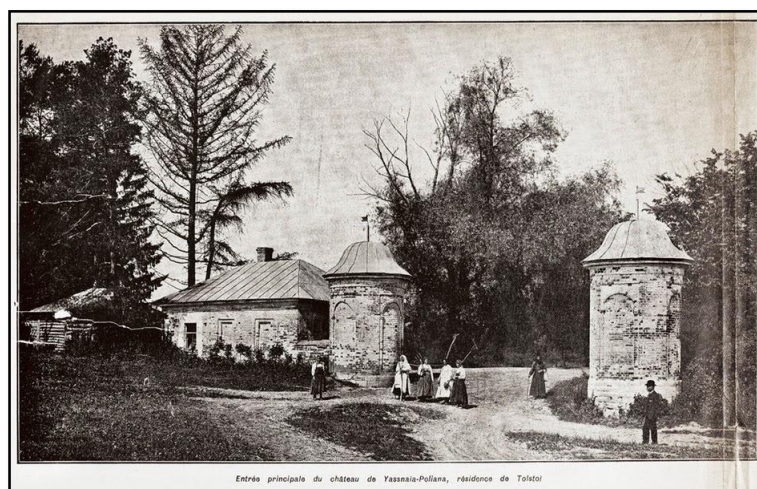
Como as instituições de ensino pioneiras fogem ao modelo pedagógico predominante, elas são constantemente invisibilizadas. Ou ainda, são encaradas como instituições de um futuro

que está sempre por vir ou negadas como métodos anarquistas que não podem ser tomados como referência. Abordaremos, a seguir, algumas dessas instituições.

1.2 YASNAIA POLIANA E SUMMERHILL

Yasnaia Poliana foi fundada em 1861, pelo escritor Léon Tolstoi. Ele tinha o objetivo de proporcionar educação para os filhos dos camponeses da região de Yasnaia Poliana, onde ele tinha nascido (Figura 1). Baseando-se no lema *Educar para libertar*, ele propunha uma escola em que o professor não era encarado como uma figura autoritária aos olhos dos pupilos, as lições de casa eram deixadas de lado e não havia chamada ou lista de presença ou provas. Estudar deveria ser compreendida como uma atividade lúdica e prazerosa, trazendo diversão para crianças e adultos.

Figura 1 – Escola de Yasnaia Poliana



Fonte: Site Les Amis de Leon Toltoi¹

Trata-se de um ensino baseado na liberdade do aluno, dando a este o direito de escolher o que e como aprender, empoderando-o, tornando-o senhor de seu próprio processo de aprendizagem. O professor torna-se apenas um facilitador, auxiliando e aprendendo juntamente com o aluno, reconhecendo suas próprias limitações em relação a todo o conhecimento que foi/é produzido ao redor do mundo.

Além de não trazerem nada nas mãos, também não precisam de trazer nada na cabeça. Não é obrigado a lembrar-se do que fez ontem na aula. Não é martirizado pela idéia de aula que vai ter. Leva para a escola apenas a sua

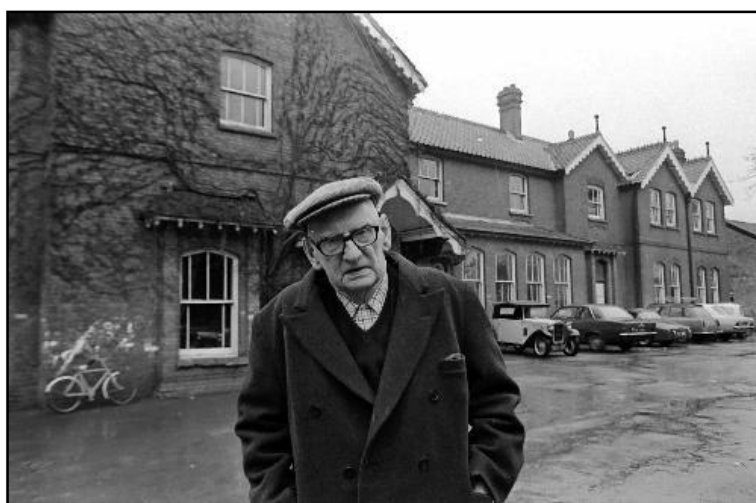
¹ Disponível em: < <http://amisleontolstoi.com/images/>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

natureza aberta e a certeza de que hoje encontrará na escola tanta alegria como ontem. Só pensa na aula quando esta começa. Não se repreende ninguém por chegar atrasado, isso não acontece, à exceção dos mais velhos que têm de fazer algum trabalho em casa. E quando ficam livres, correm para a escola (TOLSTÓI, 1862, s/p)

É importante destacar que essa experiência emerge numa zona de exclusão, entre (e voltada para) os camponeses. Ao longo dessa pesquisa, foi possível constatar que as experiências que envolvem escolas públicas pioneiras são realizadas, majoritariamente, em zonas semelhantes. Ou seja, o apagamento social e político dessas áreas é, de certa forma, o adubo necessário para que novas propostas educacionais sejam colocadas em prática e se efetivem. Quando elas emergem e ganham visibilidade, já estão estabelecidas e podem caminhar com as próprias pernas.

Outra escola que merece menção é Summerhill. Trata-se da instituição pioneira que ganhou mais destaque ao longo da história. Fundada em 1921, na Grã-Bretanha, por Alexander S. Neill, ela recebia crianças consideradas *problemas*, que tinham sido expulsas sistematicamente dos colégios tradicionais britânicos (Figura 2). Fundamentada no lema *Aprender com liberdade*, Summerhill garantia ao aluno o direito de escolher o que e como aprender. Mas se a criança decidisse que não queria aprender nada, só brincar, também não tinha problema. O que começou como uma escola experimental transformou-se num modelo, “pois demonstra que a liberdade funciona” (NEILL, 1980, p. 04).

Figura 2 – A. S. Neill, fundador de Summerhill, em frente à escola



Fonte: Site Babelio²

² Disponível em: < <http://www.babelio.com/auteur/Alexander-Sutherland-Neill/44843>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

Uma vez que as crianças de Summerhill eram consideradas *perdidas* pelo sistema educacional tradicional britânico, essa instituição passou a ser encarada como a *última opção*, o que permitiu a validação de um modelo organizacional completamente diferente daquele encontrado nas instituições tradicionais. É importante mencionar que antes de Summerhill, Alexander S. Neill tentou aplicar o seu método de ensino numa escola tradicional da Inglaterra. A experiência não foi bem sucedida e ele foi demitido, considerado um professor que perturbava o sistema (NEILL, 1978).

Assim como Yasnaia Poliana era voltada para os filhos de camponeses, ou seja, para aqueles que estavam excluídos do processo educacional, Summerhill só foi possível porque se direcionou para as crianças e jovens excluídos do rígido sistema educacional britânico. Isso permitiu que Neill tivesse tempo o suficiente para desenvolver suas teorias e chegar à conclusão de que toda criança tem uma curiosidade natural e vai buscar, no momento que julgar necessário, ajuda para compreender/conhecer o mundo.

Summerhill era uma instituição que se fundamentava nos princípios de autonomia e da democracia, isto é, todo assunto que concernisse à comunidade, ao grupo como um todo, era resolvido em uma Assembleia Geral, onde a voz das crianças tinha tanto peso quanto a dos adultos.

Certa vez levantei-me, numa das sessões, e propus que criança alguma, com menos de dezesseis anos, tivesse permissão para fumar. Argumentei: o fumo era droga venenosa, o fumar não correspondia a um verdadeiro desejo da criança, não passava de uma tentativa de parecer adulto. Argumentos contrários foram lançados de todos os lados. Fêz-se a votação e fui batido por grande maioria.

O que se seguiu vale a pena registrar. Depois da minha derrota, um rapaz de dezesseis anos propôs que nenhuma criança tivesse permissão para fumar. E defendeu seu ponto de vista de tal forma que chegou a obter aprovação para a sua proposta. Entretanto, na assembléia semanal seguinte um menino de doze anos propôs a anulação da nova regra sobre o fumo dizendo:

– Ficamos todos sentados nos gabinetes sanitários, fumando às escondidas, como fazem os garotos das escolas estritas, e eu acho que isso vai contra o espírito de Summerhill.

Sua fala foi aplaudida, e aquela assembléia anulou a lei. Espero ter tornado claro que a minha voz nem sempre é mais poderosa do que a de uma criança (NEILL, 1980, p. 41).

Summerhill ainda funciona e, atualmente, é comandada pela filha de Neill, Zoe Readhead. Muitos dos princípios postulados por Neill, como a liberdade total às crianças, foram deixados para trás e, atualmente, a instituição se autoconclama democrática. Em 2008, ela ganhou as manchetes britânicas novamente, quando os alunos se mobilizaram

politicamente para garantir que os preceitos que fundamentam a escola não fossem alterados por um conjunto de determinações que o governo tentava impor³.

1.3 ESCOLA DA PONTE: A INSPIRAÇÃO PORTUGUESA

Fundada no começo da década de 70, na Vila de Aves, em Portugal, a Escola Básica da Ponte ou Escola da Ponte (Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos) enfrentou, desde o começo, os problemas típicos de muitas escolas da educação pública: evasão escolar, degradação da estrutura física, insatisfação do corpo docente, indisciplina generalizada, casos de violência etc. Mas, em 1976, o diretor José Pacheco, juntamente com os professores e alunos da instituição, decidiu promover uma série de mudanças que transformaram essa escola numa das principais referências em novas práticas educativas da atualidade. O começo foi tímido, com muitas perguntas e poucas respostas. Entretanto, ao longo dos anos, a Escola da Ponte foi se estabelecendo como um caso de grande sucesso.

Em 1980, veio a principal mudança que permitiu a efetivação desse modelo organizacional. A escola ganhou um novo prédio, edificado no formato de escola de área aberta – consequência de uma política portuguesa que construiu prédios semelhantes em todo o país. As escolas abertas eram aquelas que não continham salas de aula. “It has fewer internal doors and walls than a school with traditional classrooms accommodating the same number of students”⁴ (MARTINHO; FREIRE DA SILVA, 2008, p. 02). O novo prédio e o desejo de mudança dos atores educacionais foram os ingredientes que garantiram a constituição de um novo espaço educacional.

Conforme Santos (*in* ALVES, 2001) aponta, a Escola da Ponte é uma comunidade democrática e autorregulada.

Democrática, no sentido de que todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber coletivos – e de que não há, dentro dela, territórios estanques, fechados ou hierarquicamente justapostos. Auto-regulada, no sentido de que as normas e as regras que orientam as relações societárias não são injunções impostas ou importadas simplesmente do exterior, mas normas e regras próprias que decorrem da necessidade sentida por todos de agir e interagir de uma certa maneira, de acordo com uma idéia coletivamente apropriada e partilhada do

³ IMAGINE a school... Summerhill. Direção: William Tyler Smith. Londres: GoDigital Studio, 2008. DVD (67 min.), color.

⁴ “Ela tem menos paredes e portas que uma escola com salas de aula tradicionais e acomoda o mesmo número de estudantes” (tradução nossa).

que deve ser o viver e o conviver numa escola que se pretenda constituir como um ambiente amigável e solidário de aprendizagem (SANTOS *in* ALVES, 2001: p. 14-15).

Fundamentando-se nesses princípios, a Escola da Ponte se constitui como uma escola da autonomia, em que as crianças podem desenvolver as atividades escolares conforme julgarem necessário (Figura 3). Não se trata da liberdade inquestionável de Summerhill, mas de um modelo democrático, que escuta, coloca em votação e permite que a criança se constitua enquanto cidadã, agente das mudanças e transformações sociais. Trata-se, portanto, de uma escola que contribui para que a criança se constitua como cidadã responsável pelo papel que desempenha na sociedade.

Figura 3 – Ambiente de estudo na Escola da Ponte



Fonte: Página da Escola da Ponte no Facebook⁵

Entretanto, apesar de ser referência para várias escolas ao redor do mundo, a Escola da Ponte não se exime de imperfeições. O próprio idealizador da instituição, José Pacheco, aponta que, muitas vezes, a escola é idealizada como perfeita. “A Escola da Ponte tem um outro lado. O lado feio. O lado da fragilidade humana e que é preciso revelar. Eu hoje no Brasil me preocupo em desfazer o mito sem chocar as pessoas, mas mostrando o lado da miséria humana que também fez a Ponte” (PACHECO, 2011b).

E é exatamente por reconhecer que é impossível construir uma escola perfeita, com um sistema educacional fechado e acabado que a Escola da Ponte se constitui como uma

⁵ Disponível em: <<http://goo.gl/C3jrBj>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

instituição pioneira, pautada no processo de tradução, lidando com os dilemas e empecilhos conforme eles se apresentam à realidade da escola (PACHECO, 2011).

1.4 DESEMBARGADOR AMORIM LIMA: O PIONEIRISMO BRASILEIRO

A Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, criada no final da década de 50, foi assumida pela atual diretora em 1996. Foi a partir desse momento que algumas mudanças começaram a ser implementadas com o intuito de modificar o processo educacional que, até então, estava baseado, essencialmente, na transmissão vertical de conteúdo. A primeira atitude da nova diretora foi pintar as portas cinzas da escola de alaranjado. Mas isso não foi tudo. “Os incômodos não se restringiam ao cinza pálido. Uma cena quase diária atormentava a diretora: durante os intervalos, crianças se penduravam nos ferros de grades para brincar, com gritos estridentes. Assim, arrancar as barras de metal se tornou o objetivo seguinte” (GRAVATÁ *et al*, 2013, p. 48). Esses foram os primeiros passos de uma pedagogia baseada no respeito e na valorização da autonomia do aluno.

Em 2003, a comunidade escolar descobriu a história da Escola da Ponte e resolveu promover uma mudança profunda no funcionamento da instituição, que colocaria muito do modelo organizacional tradicional por terra. Foi nesse momento que os roteiros de estudo foram desenvolvidos, as paredes foram derrubadas, criando-se dois grandes salões para atender as crianças do Ciclo 1 e do Ciclo 2, e as aulas no quadro-negro foram substituídas pelas pesquisas. De lá para cá, várias mudanças foram implementadas e testadas dentro e fora dos muros da escola, como os grupos de responsabilidade, as rodas de conversa, as aulas campo etc. Algumas funcionaram, outras não.

A valorização do trabalho cooperativo e grupal é um dos pilares de sustentação da escola. Todo aluno possui um grupo, formado por quatro a cinco crianças, que o acompanha ao longo da vida escolar. Conforme aponta a diretora,

“[o] grupo existe para que todos percebam as responsabilidades que compartilham. Vejo muita gente dizendo que trabalha em grupo e ao mesmo tempo reclama que os membros da sua equipe não fazem nada ou contribuem pouco. Aprender a trabalhar em grupo é perceber que você também se responsabiliza por aquele que não faz nada, que você pode influenciá-lo” (GRAVATÁ *et al*, 2013, p. 48-49).

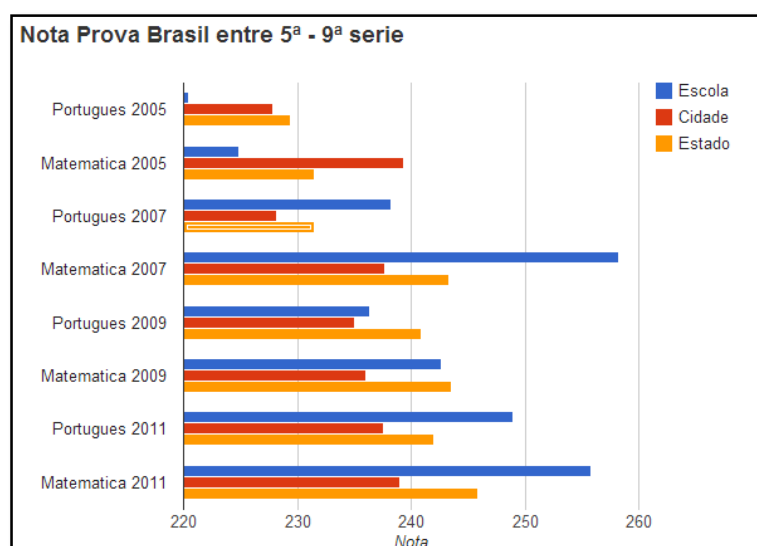
Os motivos que levaram a diretora a fomentar as mudanças realizadas na escola ao longo dos últimos 18 anos foram semelhantes aos que estimularam as alterações promovidas

na Escola da Ponte: evasão escolar, indisciplina, alto índice de aulas vagas e faltas, professores desestimulados com a profissão. A EMDAL deu seus primeiros passos em um novo modelo educacional com o auxílio da psicóloga Rosely Sayão e do diretor da Escola da Ponte, José Pacheco, mas logo aprendeu a andar com as próprias pernas e tem construído um caminho tão autônomo quanto aquele que estimula os seus alunos a percorrer. Outros profissionais também foram convidados a contribuir com esse projeto, como o pesquisador Geraldo Tadeu Souza, pai de ex-aluno, doutor em linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e responsável por desenvolver os primeiros roteiros de pesquisa.

Entre 2004 e 2008 a EMDAL não informou claramente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) sobre as mudanças que estavam sendo realizadas na instituição. Apesar de ter o aval do órgão para testar novas possibilidades educacionais, a escola tinha o receio de que algumas medidas, como o uso dos roteiros de pesquisa, pudessem ser negadas. Apenas quando as modificações se efetivaram foi que a SME/SP passou a ser informada da amplitude do novo projeto político pedagógico da escola.

Ainda que possua práticas pedagógicas diferenciadas, a EMDAL segue a risca tudo o que está posto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, exatamente por isso, nenhum argumento foi encontrado para privá-la da experiência que está vivenciando. Além disso, ao longo dos últimos dez anos, as notas da escola na Prova Brasil têm sido cada vez maiores (Figura 4).

Figura 4 – Nota da EMDAL na Prova Brasil entre 2005 e 2011



Fonte: Site Centro de Referências em Educação Integral⁶

⁶ Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/proposta-pedagogica-da-emef-amorim-lima/>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

Olhando-se pelo lado de fora, a Amorim Lima não possui nenhuma diferença em relação às outras escolas tradicionais (Figura 5). Mas logo ao se entrar na instituição, é possível notar algumas diferenças. Com paredes e portas alaranjadas, a escola possui um pequeno jardim logo na entrada, com muitas plantas à beira do muro e em vasos (Figura 6). Também há um mural de azulejos desenhados pelos próprios alunos, que funciona como uma espécie de boas vindas aos visitantes (Figura 7). Todos os dias, pessoas de todos os cantos do mundo aparecem querendo conhecer a escola pública que não segue os modelos das escolas públicas tradicionais.

Figura 5 – Amorim Lima vista da rua



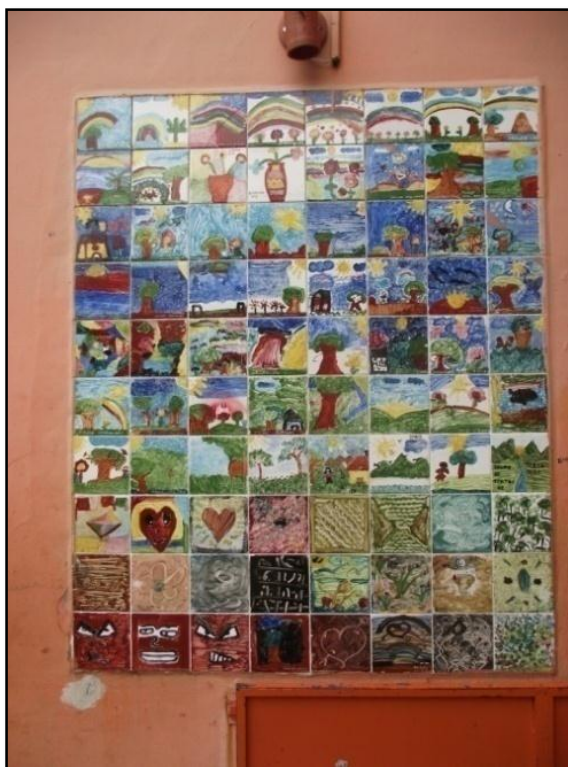
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – Jardim no pátio de entrada da Amorim Lima



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 – Painel de azulejos na entrada da Amorim Lima



Fonte: Arquivo pessoal

Uma vez que a EMDAL se localiza numa região periférica da capital paulista, próxima ao Morro do Querosene, mas rodeada de polos intelectuais, como a Universidade de São Paulo (USP) e o Instituto Butantã, possui alunos provenientes dos mais diversos contextos socioculturais, atendendo crianças tanto da região quanto de outros bairros da capital, que vão para a escola por decisão da família. Em 2014, a instituição atendeu 675 estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental (Ciclo 1 e Ciclo 2). Esse quantitativo foi distribuído em 24 turmas, nos turnos matutino e vespertino (379 e 296 crianças, respectivamente), o que deu uma média de 28 alunos/turma. Cada turno possui cinco horas de duração, com 30 minutos de recreio. Assim, o turno matutino vai das 7h às 12h e o vespertino, das 13h às 18h. A escola permanece aberta no período noturno para a realização de reuniões da equipe escolar e dos pais, cursos preparatórios para o ensino médio e cursos abertos à comunidade, como capoeira.

A quantidade de professores da EMDAL varia de acordo com o ano letivo e isso se deve, majoritariamente, a dois fatores. Primeiro, ao fato de que a instituição funciona com professores oficialmente lotados pela SME/SP, educadores vinculados a projetos de ONG's, educadores colaboradores voluntários e estagiários e esse nesses três últimos casos o número não é estável ao longo do ano. Segundo, há uma alta rotatividade dos professores oficiais que, a cada começo de semestre, pedem transferência da escola. Em 2014, a instituição possuía 53

professores oficialmente lotados, com carga horária de trabalho variando entre 21 e 25 horas/aula, o que dá uma média de 13 alunos por professor. Apesar de esse número parecer baixo, é necessário frisar que ele não é muito diferente daqueles registrados em outras escolas municipais da capital paulista.

A instituição possui uma ampla área, com dois portões que dão para uma rua sem saída, utilizada como estacionamento pelos professores. O prédio da escola se divide em dois pavimentos, sendo que no lado esquerdo (para quem olha da rua) estão distribuídas as áreas administrativas da escola – diretoria, coordenação, sala dos professores, secretaria e um átrio de entrada – e do lado direito ficam laboratório de informática, cozinha, banheiros, biblioteca, sala de artes e um pátio interno com palco e duas escadas que dão acesso aos andares superiores, onde estão as salas de aula. Na área externa há duas quadras esportivas (uma coberta e outra descoberta), pista de skate, horta (estava desativada durante a visita realizada à escola), uma tenda branca doada à escola e utilizada durante evento ou como sombra para os alunos no dia-a-dia, um parquinho, um fogão a lenha e uma oca de cob⁷ (feita por índios Guarani da aldeia Morro da Saudade).

Assim como outras escolas municipais, a EMDAL recebe uma verba anual do Governo Federal (Figura 8), determinada de acordo com o número de estudantes. Esse valor é complementado com o auxílio da Associação de Pais e Mestres (APM), que promove, anualmente, eventos abertos à comunidade, como quadrilha e festa da cultura, voltados para a arrecadação de verbas. Durante essas festas, além da venda de alimentos preparados pelos pais, a escola também comercializa produtos como camisetas, *ecobags*, entre outros, com estampas criadas pelos alunos. A APM tem participação ativa na forma como o dinheiro da escola é utilizado.

Figura 8 – Valores do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PRTF)

NÚMERO DE ALUNOS	VALOR FIXO (A)	VALOR VARIÁVEL (B)	VALOR TOTAL POR ESCOLA (A+B)
Até 300	R\$ 11.550,00	Alunos Matriculados x R\$ 4,50	Valor Fixo + Valor Variável
301 a 500	R\$ 12.900,00		
501 a 700	R\$ 14.250,00		
701 a 900	R\$ 15.600,00		
901 a 1200	R\$ 16.950,00		
1201 a 1500	R\$ 18.300,00		
1501 a 1800	R\$ 19.650,00		
Acima de 1800	R\$ 21.000,00		

Fonte: Portaria nº 1242, de 11 de janeiro de 2014

⁷ Material de construção composto por terra, areia e palha.

1.5 SOBRE ESCOLAS PIONEIRAS E TRADICIONAIS

Esse capítulo teve como objetivo apontar as principais características de uma escola pioneira, bem como apresentar o modelo organizacional desenvolvido por instituições que se enquadram nessa classificação. É necessário destacar aqui que as escolas tradicionais e as pioneiras não se constituem como modelos organizacionais antagônicos. Não devemos, portanto, abordá-las a partir de um viés maniqueísta, que classifica uma como a culpada por todas as mazelas do sistema educacional e a outra como a salvadora.

Na maior parte das vezes, o que ocorre é a construção de uma aura positiva em torno das instituições pioneiras, como se elas não vivenciassem qualquer tipo de problema, o que não é verdade. Durante a observação realizada pela pesquisadora, constatou-se que a EMDAL possui inúmeros problemas que se assemelham aos enfrentados por algumas escolas tradicionais (mas não por todas), como professores insatisfeitos com o modelo organizacional da escola, alunos agressivos, pais descontentes, entre outros.

Seja tradicional, democrática ou pioneira, qualquer escola está sempre envolta em inúmeras situações problemáticas advindas do simples fato de que ela lida com a complexidade de indivíduos que, em essência, são bem diferentes uns dos outros. Assim, ao focarmos nas diferenças que as escolas pioneiras possuem em relação às tradicionais, não nos esqueçamos de que elas são apenas um recorte de uma realidade muito mais ampla e complexa do que esse trabalho é capaz de abarcar.

CAPÍTULO 2

O QUE É A COMPLEXIDADE ECOLÓGICA?

*“o homem está na natureza;
a natureza está no homem”*

*“Só o pensamento complexo nos permitirá
civilizar nosso conhecimento”*

Edgar Morin

O fazer científico atual é fruto do paradigma científico da simplificação, herdeiro direto do pensamento de René Descartes (1596-1650) e da mecânica de Isaac Newton (1642-1727). O método cartesiano⁸ – desenvolvido entre os séculos XVII e XVIII – postula que um objeto só pode ser completamente compreendido a partir de sua divisão em unidades fundamentais de composição. Após a realização do estudo, essas unidades deveriam ser reagrupadas, formando um todo verdadeiro. Ou seja, a partir do estudo das partes, seria possível alcançar e compreender a essência do todo. Nesse sentido, o racionalismo científico se constitui como um pensamento que isola, separa, recorta e reduz o objeto de estudo, produzindo uma “inteligência cega”, um conhecimento que não conhece o objeto de fato.

Essa disjunção cartesiana auxiliou a acentuar outro aspecto do pensamento científico moderno: a separação/oposição entre homem e animal, cultura e natureza, impedindo a inter-relação entre essas áreas. Além disso, fez o homem crer que, apesar de ter vindo da natureza, não estava submetido às suas normas. Ao contrário, ele teria o poder de subjugar-la, dominá-la e conquistá-la⁹. O homem, assim, foi esvaziado de uma concepção natural pelo fazer científico, passando a ser apreendido apenas como um ser moldado pela cultura ou pela história (MORIN, 2000).

Até o final da década de 40, esse modelo científico foi predominante, *quicá* o único, sendo dividido, basicamente, em três grandes campos de estudo isolados: a biologia, a ciência do homem e a física. A biologia se fundamentava num biologismo, focada numa concepção de vida fechada sobre o organismo; a antropologia se submetia a um antropologismo, concebendo o homem como um ser insular (isolado e incomunicável); e a física-química era

⁸ DESCARTES, René. Discurso do método. São Paulo: Abril Cultura, 1973. Col. Os Pensadores, vol. XV.

⁹ O filósofo inglês Francis Bacon (1501-1626) apontava que a natureza era a prostituta de todos e conclamava as futuras gerações a “domesticar”, “ajustar”, “moldar” e “configurar” a natureza.

completamente ignorada pelas outras áreas. A partir dessa perspectiva, o homem – e a vida – era constituído por três extratos sobrepostos, completamente separados, que não estabeleciam qualquer tipo de vínculo entre si (Figura 9).

Figura 9 – Paradigma científico da simplificação

HOMEM – CULTURA
VIDA – NATUREZA
FÍSICA – QUÍMICA

Fonte: MORIN, 2000, p. 19

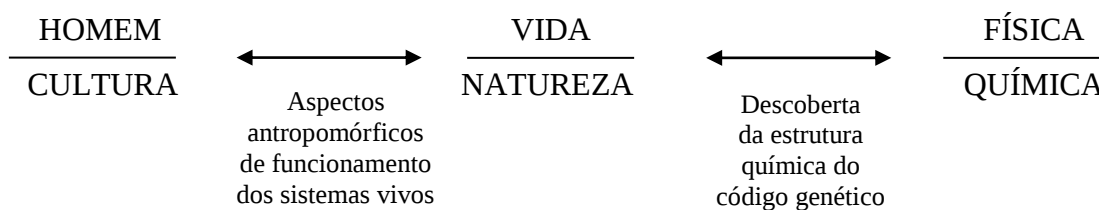
Eis que essa concepção começa a ruir no final da década de 40, quando a necessidade de se encontrar alternativas para o reducionismo científico vigente até então abriu portas para três importantes desenvolvimentos: (i) a cibernética, em 1948; (ii) a teoria da informação, em 1949; (iii) e a descoberta da estrutura química do código genético, em 1953.

Aparentemente desconectados, esses estudos levaram os muros epistemológicos que separavam os campos de estudo a serem derrubados, abrindo espaço para que os extratos do homem pudessem se comunicar entre si. O ponto crucial desse processo foi a descoberta da estrutura química do código genético, promovendo o que pode ser chamado de uma revolução biológica (MORIN, 2000). Se, até a década de 50, a biologia focava numa perspectiva de vida vinculada ao organismo, a partir daquele momento, ela passava a se constituir, essencialmente, de carbono, hidrogênio, oxigênio e nitrogênio, ou seja, por um aspecto físico-químico.

Essa primeira abertura demandou uma nova maneira de compreender a organização dos sistemas vivos – não mais matérias vivas –, o que foi proporcionado pela cibernética e pela teoria da informação. Elas estudavam a comunicação, respectivamente, estabelecendo uma analogia com o funcionamento das máquinas eletrônicas e lidando com os aspectos quantitativos e calculáveis desse processo. “A aplicação da noção de máquina à célula, isto é, à unidade fundamental de vida, já constituía por si própria um acontecimento de importância capital” (MORIN, 2000, p. 21).

Ainda que a noção organizacional do termo tenha passado despercebida durante algum tempo, diante do aspecto mecânico, é ela que abre espaço para o desenvolvimento de um novo *savoir-faire* científico, contribuindo para a emergência do paradigma da complexidade (Figura 10).

Figura 10 – Mudança do paradigma científico da simplificação para o da complexidade



Fonte: Elaborada pela autora

Entretanto, a mudança se estabelece, de fato, a partir da revolução ecológica, que altera completamente a noção que se tinha de natureza, tanto nas ciências biológicas quanto nas humanas. A ecologia, enquanto ciência, emerge com o objetivo de estudar as relações entre os organismos e o meio ambiente em que eles vivem. Se antes o ser vivo evoluía em meio à natureza, utilizando-se dela, agora os pesquisadores começavam a perceber que ele era parte constituinte da organização complexa e da informação produzida no sistema. “[...] o ecossistema é co-organizador e co-programador do sistema vivo que nele se integra” (MORIN, 2000, p. 26). Dessa forma, não existe inter-relação entre sistemas isolados; os sistemas se conectam entre si, constituindo-se simultaneamente, integrando-se em prol da complexidade do ecossistema. A natureza, a partir desses avanços, perde o caráter amorfo e desorganizado e passa a ser encarada como uma totalidade complexa, na qual o homem está inserido apenas enquanto um dos sistemas que a constitui.

Além disso, é preciso considerar outros dois aspectos que contribuíram para a implosão do paradigma da simplificação. Primeiro, a mudança na concepção de animal permitida pelos estudos etológicos, a partir da percepção de que as relações animais não eram regidas por reações automáticas e instintivas, mas por um comportamento organizado e organizador, simultaneamente. Isso sem falar no reconhecimento de que os animais possuem noções de comunicação e, até mesmo, comportamentos simbólicos¹⁰. O segundo aspecto é a percepção de que esses animais também são regidos por aspectos sociológicos, algo que pode ser observado em sociedades como as das formigas, dos cupins e das abelhas. Ou seja, a

¹⁰ “Na verdade, vêem-se desenvolver, quer sobre uma base analógica, quer sobre uma base digital, e frequentemente numa combinação de ambas, comportamentos simbólicos ou rituais, não só de namoro, mas também de cooperação, de advertência, de ameaça, de submissão, de amizade, de brincadeira. E, o que é extraordinário, acontece muitas vezes que um comportamento significativo, originado a partir de uma determinada situação, é transportado para fora dessa situação para exprimir uma mensagem simbólica. Assim, uma gansa cinzenta, para manifestar a um macho a sua estima, vai imitar um pedido de proteção contra um ataque imaginário, de modo a significar: «tu és o meu senhor» (Lorenz, 1969). Em numerosas espécies de aves, o comportamento de submissão pode exprimir-se pela abertura completa do bico, o que imita o comportamento de dependência infantil; o comportamento de amizade pode exprimir-se pelo gesto de oferecer uma palha a um companheiro, que é a transdução, em campo não sexual, do convite matrimonial «façamos um ninho juntos» (Wickler, 1971). Num contexto mais geral, imitar os jovens, imitar a fêmea, pode significar um ato de submissão ou de respeito” (MORIN, 2000, p. 26).

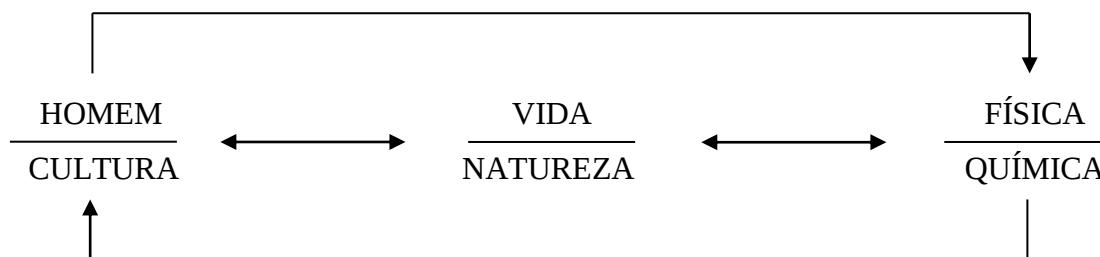
sociedade é um fenômeno natural, mapeável em qualquer organização complexa de seres vivos. “Deste modo, as consequências da etologia e da sociologia animal são igualmente mortais para o paradigma fechado do antropologismo. Chega-se à conclusão de que nem a comunicação, nem o símbolo, nem o rito, são exclusividades humanas” (MORIN, 2000, p. 30).

Com esse dismantelamento, vários pensadores – Morin (1973), Maturana (2001), Santos (2008), Mignolo (2003), Capra (1996), para citar apenas alguns nomes – começaram a conclamar o que muitos não gostariam de ouvir: a ciência que divide e separa não dá mais conta da complexidade da existência e, portanto, não traz respostas satisfatórias aos estudos científicos. Precisa, portanto, ser substituída por outro método. “[O] todo é maior que a soma das partes que o constituem. O todo é integração, sempre maior que tudo” (GOYA, 2008, p. 622).

Ainda assim, fazer ciência sob o jugo da complexidade não tem sido uma tarefa fácil, mesmo para aqueles que estão dispostos. Observar o objeto a partir de uma nova perspectiva, norteado pela complexidade intrínseca à existência do mesmo, demanda um aprofundamento teórico e uma capacidade de se compreender as tramas de uma inter-relação. Trata-se de reconhecer o elo inseparável que existe entre o observador e a coisa observada, o que coloca por terra a objetividade e a neutralidade científica. O objeto nunca é dado puro e simplesmente, está sempre inserido em um sistema e é completamente aberto, atravessado por feixes de interações que interferem em sua constituição. Constrói e, ao mesmo tempo, é construído pelo sistema no qual está inserido, que, por sua vez, está inserido em outro sistema e assim sucessivamente (MORIN, 2007). A complexidade é, portanto, um campo de problemas e não de soluções simplistas.

O pensamento complexo está em busca de um conhecimento multidimensional, rizomático, que dê conta das inter-relações que são estabelecidas, reconhecendo a incompletude e incerteza do mesmo (Figura 11). “[...] é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento” (MORIN, 2007, p. 7).

Figura 11 – Paradigma da complexidade



Fonte: Elaborada pela autora

Integrar o homem à sua realidade tem sido um dos principais desafios da complexidade. Há uma busca constante para vê-lo, não mais como um elemento isolado da natureza, mas como elemento constituinte e constituído da/pela mesma. Essa possibilidade demanda novas teorias, não daquelas que recortam e estabelecem muros epistemológicos, mas teorias que se abrem para a complexidade dessa interação; teorias que permitam introduzir o cultural nas ciências naturais e o natural nas ciências antro-po-culturais (PENA-VEGA, 2005).

Uma vez que o objeto de estudo desse trabalho não possui um recorte definido – afinal, como estudar a mudança das práticas educacionais apenas pela língua ou pelos discursos –, buscou-se teorias que se constituem através de uma abertura epistemológica, pela compreensão do homem não apenas pelo seu aspecto antropológico ou social, mas também pelo seu aspecto físico e natural. Ou seja, teorias que integrassem os extratos do homem, que compreendessem a interferência do espaço físico e do biológico na constituição do mesmo, que estabelecessem um pensamento ecológico complexo por excelência, olhando para o indivíduo como um todo constituído por inúmeras partes, sem reduzi-lo nem ao todo e nem às suas partes.

Nesse sentido, utilizaremos como aparato teórico a Ecolinguística e a Antropologia do Imaginário. Ambas entendem o indivíduo como um ser biopsicossocial e, a partir dessa perspectiva, abrem-se para ver o homem além de sua própria sociabilidade, atravessando de um paradigma da simplicidade para um paradigma ecológico da complexidade (PENA-VEGA, 2005). É desse ponto que partiremos para compreender o indivíduo e suas interações não apenas por recortes, mas por multidimensionalidades que deem conta da amplitude e magnitude que é o ser humano.

2.1 A ECOLINGUÍSTICA

A Ecologia Linguística ou Ecolinguística é um ramo da Ecologia que se propõe a estudar os ecossistemas linguísticos (COUTO, 2007). Esse conceito parece amplo, mas será investigado ao longo deste capítulo, o que permitirá a compreensão da mesma. O primeiro linguista a estabelecer a relação entre língua e meio ambiente foi Sapir (1969), durante uma conferência realizada na Associação Antropológica Americana, em 1911, e publicada em *American Anthropologist*, em 1912. Para ele, o ambiente atua diretamente sobre o ser humano e, portanto, influencia a produção linguística dos indivíduos.

Entretanto, o vínculo entre língua e ecologia só foi estabelecido, de fato, no final da década de 60. Em 1967, é possível observar a emergência de expressões como *ecologia intra-língua*, *ecologia inter-língua* e *ecologia linguística*, utilizadas por sociolinguistas durante estudos que relacionavam a língua e a cultura no sudoeste dos Estados Unidos. Em 1970, Einar Haugen, considerado o pai da Ecolinguística, proferiu uma palestra chamada *A ecologia da linguagem*, definindo essa corrente como “the study of interactions between any given language and its environment”¹¹ (2001, p. 57). Mas o termo Ecolinguística, em si, só começa a ser cunhado a partir de 1972, pelo próprio Haugen.

Naquele contexto histórico-social, os estudiosos que viriam a constituir a Ecolinguística se aproveitaram da emergente discussão que criticava o modelo científico simplista e pegaram carona no nascente paradigma ecológico, tendo, como objetivo, estabelecer o vínculo entre os estudos linguísticos e a ecologia complexa. Desde a década de 70, esse campo de estudos vem angariando adeptos e se desenvolvendo a partir de várias correntes de pesquisa, entre elas a Ecologia Linguística, a Ecolinguística Crítica, a Ecologia da Evolução Linguística, a Linguística Ecossistêmica, etc.

Para efeitos dessa pesquisa, focaremos a atenção nessa última corrente. Desenvolvida em solo brasileiro, especialmente no eixo Brasília-Goiânia, ela parte da noção de ecossistema para fundamentar os estudos linguísticos. Ecossistema é um conceito central da Ecologia e foi usado pela primeira vez por A. G. Tansley, em 1935 (OXFORD, 2003). Refere-se a um conjunto de interações que ocorrem em uma determinada unidade geofísica habitada por organismos vivos (PENA-VEGA, 2005) ou, como aponta Odum (2001), qualquer unidade formada por uma comunidade interagindo com o meio ambiente físico com troca de energia

¹¹ “o estudo das interações entre a língua e o seu ambiente” (tradução nossa).

entre seres bióticos e abióticos. Essas interações são resultantes das características essenciais do ecossistema, como a abertura, a adaptação, a evolução, etc., conforme veremos a seguir.

2.1.1 Conceitos centrais

Ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, a Ecolinguística não se apropria dos conceitos ecológicos metaforicamente. Antes, ela percebe que as interações linguísticas funcionam de acordo com os mesmos princípios da Ecologia e se propõe a elucidar de que forma isso acontece. Exatamente por isso é importante destacar alguns conceitos ecológicos essenciais para a compreensão dos ecossistemas linguísticos.

O conceito de ecossistema, apontado anteriormente, é fundamental para o desenvolvimento dessa perspectiva, uma vez que o princípio fundamental da ecologia é baseado na interação e na interdependência (PENA-VEGA, 2005). Qualquer ecossistema pode ser analisado a partir de uma série aspectos, dentre os quais destacaremos: (1) holismo, (2) inter-relações, (3) abertura/porosidade, (4) evolução, (5) adaptação e (6) diversidade. Como veremos adiante, todos esses aspectos são responsáveis pela (auto)organização do ecossistema.

A noção de holismo é constituinte do ecossistema, já que este pode ser entendido como um todo formado por componentes que se relacionam entre si. É importante destacar que as partes não definem o ecossistema, da mesma forma que um todo abstrato, aquele que aniquila a diversidade, também não. Assim, negando a perspectiva da simplificação, o objeto, nesse paradigma, não pode ser recortado e afastado do todo, estudado como algo aleatório. Ele faz parte de um ecossistema que interfere nele, tanto quanto é interferido por ele. Nesse sentido, estudar aspectos da língua, como tem sido feito ao longo do último século, distanciando-os de todo o contexto em que eles estão inseridos, permite que os pesquisadores cheguem a conclusões que nem sempre condizem com a realidade.

A interação (ou inter-relação) é uma característica essencial de todo ecossistema, o que garante a existência do mesmo. Trata-se da trama que se constrói a partir das relações estabelecidas dentro de um ecossistema. Estas podem acontecer de duas maneiras: (i) entre o organismo e o mundo; ou (ii) entre dois organismos. A língua, por si própria, é interação, pois só existe na medida em que permite que uma relação se estabeleça, seja com o meio, seja com outros indivíduos.

A porosidade está vinculada ao fato de que nenhum ecossistema é completamente isolado, ou seja, se inter-relaciona com outros ecossistemas, numa trama infinita,

compartilhando informações com os ecossistemas vizinhos. Assim, os ecossistemas são porosos, difusos, vazados e fluídos, constituindo-se a partir do princípio da flexibilidade, aberto a entrar em contato com quaisquer interferências. Isso significa que os ecossistemas não possuem fronteiras delimitadas e que a sua delimitação é feita apenas e exclusivamente pelo observador. Delimitar um ecossistema, entretanto, não significa isolá-lo dos outros, mas negociar uma possibilidade de estudá-lo a partir da complexidade do mundo fenomênico.

A evolução e a adaptação são conceitos que se complementam. A primeira está vinculada às mudanças que provocam rearranjos no ecossistema, formando novas espécies, no caso da linguística, novas línguas e dialetos. As mudanças que forçaram o rearranjo do latim em diversas outras línguas, como o italiano, o francês e o português, por exemplo. Já a adaptação tem a ver com a busca de equilíbrio do ecossistema. Toda vez que algum aspecto do ecossistema é alterado, todos os seus elementos devem se adaptar para garantir a sobrevivência do mesmo. Quando isso não acontece, há o que os estudiosos chamam de processo de extinção. Nesse sentido, as alterações produzidas pela chegada dos portugueses ao território brasileiro implicaram na adaptação das línguas indígenas (e do próprio português), em ordem de permitir que a relação entre os indivíduos fosse estabelecida.

Para finalizar, temos a noção de diversidade, que agrega toda a variedade constituinte de um ecossistema. Cada um dos organismos que faz parte dele possui um papel essencial na trama interacional do mesmo. Assim, quanto mais complexo, mais diversificado. A diminuição da diversidade, por outro lado, pode levar à aniquilação do próprio ecossistema. Ele se adapta enquanto é possível, mas eventualmente pode chegar à extinção de toda a trama que envolve aquele ecossistema. De que maneira essa noção se aplica aos estudos linguísticos? Toda vez que abordamos as relações estabelecidas entre línguas, estamos falando em diversidade. Tanto os processos de extinção de línguas, quanto os de criouliização ou pidginização, entre outros, podem ser estudados a partir desse aspecto.

Todos esses aspectos estão vinculados à noção de organização do sistema, que garante o perfeito funcionamento do mesmo. Qualquer ecossistema possui a capacidade de se auto-gerir, encontrando o perfeito equilíbrio entre a entropia e a negentropia. Nesse processo, organismos surgem, outros entram em extinção, muitos se adaptam e evoluem. Nenhum sistema organizado pode fugir do processo de degradação e dispersão e, portanto, da desordem. Entretanto, quando o equilíbrio é quebrado de forma drástica, o que vemos é a completa destruição de todo um ecossistema. Isso acontece com nichos biológicos (conjunto de condições em que uma determinada população vive e se reproduz), com átomos e, porque não, com os ecossistemas linguísticos.

2.1.2 Língua é interação

Para a Ecolinguística, a língua é um feixe de interações estabelecidas com o mundo e entre os membros de uma comunidade. Língua, aqui, não deve ser encarada como uma “coisa”, reificada, um meio utilizado para alcançar um fim específico. A língua é interação por excelência, é a comunicação verbal que se estabelece entre os indivíduos (COUTO, 2013). Trata-se de uma realidade biopsicossocial, uma vez que envolve aspectos mentais, sociais e naturais, como veremos mais adiante.

Nesse contexto, há uma superação dos estudos que entendem a língua apenas como uma forma de comunicação, sistema ou meio utilizado para alcançar algum fim. Nenhuma dessas perspectivas daria conta da complexidade das interações linguísticas, sejam elas com o ambiente ou em relação com outros indivíduos. Para a Ecolinguística, língua é comunicação e referência ao mesmo tempo, pois o indivíduo se comunica referindo-se a alguma coisa e se refere a alguma coisa comunicando-se; é sistema e é função, pois demanda uma forma para funcionar e enquanto funciona constitui a sua própria forma. Esse processo é indissociável e, portanto, não deveria ser abordado separadamente.

Assim, a língua está para além do que postula as correntes que se baseiam no paradigma da simplificação. Ao fugir dessa concepção, a Ecolinguística se constitui como a disciplina que estuda as formas de interação verbal no interior de um ecossistema linguístico, permitindo-se abrir para os modos como os diversos elementos (naturais, sociais ou mentais) interferem nesse processo.

2.1.3 O ecossistema linguístico

Os estudos arqueológicos avançaram bastante nas últimas décadas e têm permitido que os linguistas vislumbrem de que maneira se deu o desenvolvimento de uma linguagem gramaticalmente complexa entre os seres humanos modernos. De acordo com Mithen (2002), este processo teria sido resultado, dentre outros fatores, de três aspectos essenciais:

1. Mutações genéticas que aumentaram a caixa craniana e possibilitaram o crescimento do cérebro. Essa foi a base inicial para o desenvolvimento da fluidez cognitiva que permitiu a evolução da linguagem.
2. Aumento da complexidade das relações sociais, o que demandou a diversificação das formas de comunicação. A linguagem gestual e vocalizada (grunhidos e

sonorizações) emerge atrelada ao aspecto social de grupos humanos arcaicos. Conforme os grupos foram crescendo em quantidade de indivíduos, as relações se tornaram mais complexas, o que estimulou o desenvolvimento de um sistema linguístico.

3. A grande importância que o meio ambiente passa a ter para os grupos coletores-caçadores, interferindo de forma profunda nas relações sociais. A necessidade por comida, a caça, demandava uma complexidade comunicativa cada vez maior, permitindo que os indivíduos fossem capazes de localizar plantas, animais, aspectos geográficos específicos. Como a caça demandava que as mãos estivessem liberadas para o uso, uma nova forma comunicativa foi desenvolvida.

Essa é a base ontológica para o desenvolvimento da comunicação verbal entre os *Homo sapiens sapiens*. A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que o ecossistema linguístico se constitui a partir de três campos distintos, que se inter-relacionam entre si: o mental, o social e o natural. Estes também podem ser compreendidos como ecossistemas, uma vez que são constituídos por outros sistemas, como veremos adiante.

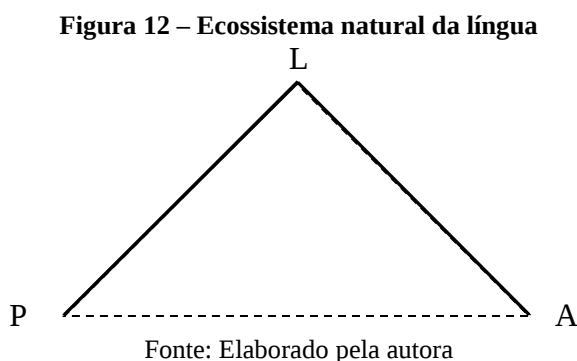
Os primeiros estudiosos a abordarem a constituição do ecossistema linguístico foram Jørgen Døør e Jørgen Chr. Bang. Para eles, a relação entre a língua e o meio ambiente é dialética e, nesse sentido, o meio ambiente deve ser interpretado como ideológico, sociológico e biológico ao mesmo tempo (DOOR; BANG, 1993). Essa escolha lexical, entretanto, não abarca toda a complexidade do ecossistema linguístico. O aspecto ideológico, por exemplo, se constitui tanto socialmente quanto mentalmente, o que acaba por diminuir a importância do aspecto mental do indivíduo nesse processo.

Couto (2007), por outro lado, propõe uma divisão que aborda o ecossistema linguístico de forma diferenciada. Para ele, este ecossistema é constituído pelos meios ambientes mental, social e natural, sendo que cada um deles exerce uma função essencial no processo interacional. Uma vez que a linguagem complexa emerge a partir de aspectos mentais, sociais e naturais, a proposta de Couto (2007), em nossa concepção, possui mais propriedade para abordar os estudos da linguística ecossistêmica.

2.1.3.1 O ecossistema natural da língua

O ecossistema natural da língua, de forma geral, é constituído por um grupo de organismos que habita um determinado espaço interagindo entre si, com foco para as

interações estabelecidas entre o organismo e o meio. Uma vez que a única espécie, até então conhecida, que se relaciona por meio de uma língua (o sistema saussuriano) é a humana, o ecossistema natural da língua está relacionado, especificamente, ao modo como o espaço físico interfere na produção linguística. Nesse sentido, ele pode ser representado da seguinte maneira (Figura 12), em que (P) representa um povo ou população e (A), o ambiente físico que ele habita.



Prescindimos do uso da palavra *território*, como proposto por Couto (2007), devido à enorme polissemia que acompanha esse termo. Conforme aponta Haesbaert e Limonad (2007), território deve ser entendido como um espaço definido por uma relação de poder. “[O] território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza)” (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 42).

Nesse sentido, apropriamo-nos da expressão *ambiente físico*, proposta por Sapir (1969), considerando-a a partir de seus fatores físicos, que seriam os aspectos geográficos (topografia, clima, regime de chuvas, etc.) e a base econômica da vida humana, o que inclui a fauna, flora e os recursos minerais do solo. Ou seja, o local ou área ocupado por determinada população. As paisagens, bem como os animais, plantas etc., são essenciais para a língua de uma determinada população. Eles interferem na produção linguística na medida em que constituem o ser humano e a relação que ele estabelece com o mundo. Localizar-se no mundo, referir-se à sua posição e à posição de outros objetos ou indivíduos é uma manifestação primordial do indivíduo. Isso sem falar no processo de nomeação, que indica a apropriação que o humano faz daquele espaço que o rodeia.

Conforme explica Sapir (1969), o ambiente físico interfere, essencialmente, no léxico de uma língua. Entretanto, nem tudo o que existe na natureza aparece no léxico. É preciso que o traço ambiental em questão capture o interesse da população. Assim, é o interesse social que determina a natureza do léxico e das influências que ele irá sofrer. Como exemplo, Sapir

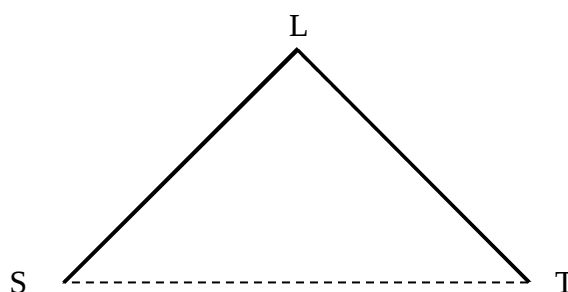
aponta que enquanto as sociedades capitalistas ocidentais acham indispensável distinguir o sol da lua, muitas comunidades indígenas têm uma única palavra para os dois. “Se nos queixarmos de que tal vaguidade não faz justiça a uma diferença essencial da natureza, o índio bem poderá retrucar com o caráter *omnium gatherum* de nosso termo ‘erva’ em contraste com o seu vocabulário muito mais preciso para plantas” (SAPIR, 1969, p. 47).

2.1.3.2 O ecossistema social da língua

O ecossistema social da língua foi o mais privilegiado ao longo da história dos estudos linguísticos. Sociolinguística, Dialetoлогия, Análise do Discurso, dentre outras correntes, se edificam nesse ecossistema. Aqui, já estamos abordando o homem não enquanto animal, que se constitui num linguajar, em relação com um espaço físico, mas o indivíduo social em relação com um território. Este transcende o aspecto natural para compreender tudo aquilo que foi constituído a partir das relações.

Ao abordarmos o ecossistema social da língua, estamos, portanto, falando de uma sociedade (S) que habita um território (T) e se utiliza de uma mesma língua (Figura 13). É importante destacar, aqui, que o território implica uma ou diversas identidades que se apropriam de um espaço e as identidades pressupõem uma historicidade constitutiva. Conforme apontam Haesbaert e Limonad (2007), o espaço se transforma em território a partir da apropriação e da dominação social. É exatamente por isso que, em nossa concepção, a perspectiva ideológica da língua estaria, também, contida no ecossistema social e não poderia ser compreendida apenas pelo aspecto mental do ecossistema da língua, como propuseram Door e Bang (1993).

Figura 13 – Ecossistema social da língua



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse ecossistema, podem ser estudados tanto a língua padrão, como os diversos grupos que se constituem dentro de uma sociedade, desde que eles tenham um território que os caracterize. Uma escola, por exemplo, pode ser compreendida como um ecossistema da

mesma maneira que um grupo de mulheres violentadas que se encontre toda semana na sede de algum centro de apoio para dialogar ou uma comunidade de periferia.

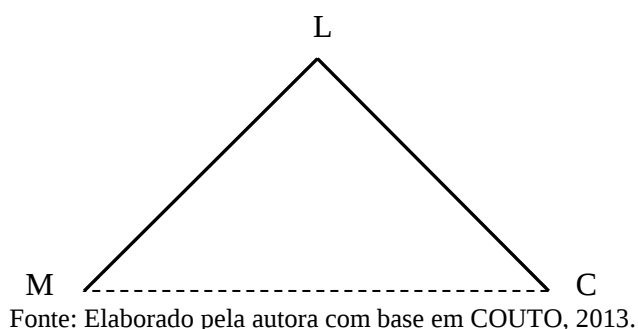
É importante, também, destacar que os limites entre os ecossistemas natural e social são tênues, o que praticamente impossibilita qualquer tentativa de separá-los. O aspecto social interfere no natural e vice-versa. Isso se deve, em grande medida, ao fato de que o *Homo sapiens sapiens* emerge num mundo onde as sociabilidades já estão estabelecidas. Assim, em nossa linha evolutiva, somos seres naturais e sociais desde o momento em que a fluidez cognitiva (MITHEN, 2002) se estabeleceu no *Homo* (ou seja, o ecossistema mental passou a intermediar os dois). Nesse sentido, como dizer qual é o *ambiente* e qual é *território* de uma escola, por exemplo, ou de uma comunidade de periferia? São noções que se atravessam e, portanto, se constituem em redes de significações.

2.1.3.3 O ecossistema mental da língua

Por fim, temos o ecossistema mental da língua, ou seja, o *locus* em que ela, enquanto sistema (SAUSSURE, 1995), é armazenada e processada. Está vinculado, nesse sentido, ao cérebro – suporte físico de todas as manifestações desse sistema e, portanto, aparato corpóreo que se conecta com o mundo exterior – e à mente, compreendida como o cérebro em funcionamento. Não estamos, aqui, conclamando uma separação entre mente e cérebro, como alguns poderiam pensar. Ao contrário, estamos constatando que eles funcionam em relação um com o outro. Damásio (2011) aponta que a mente não pode ser compreendida como um fenômeno físico, separado do biológico que a cria e sustenta.

Assim, o ecossistema mental da língua se constitui por uma mente (M), que “habita” um cérebro (C), onde a produção linguística se estabelece (L), podendo ser representado conforme a Figura 14.

Figura 14 – Ecossistema mental da língua

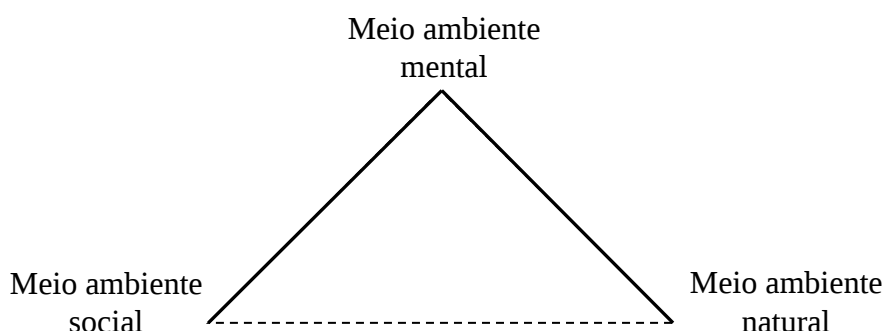


O meio ambiente mental vem sendo abordado por Chomsky e sua Gramática Gerativista desde a década de 60. Também pela Psicolinguística, a Neurolinguística, a Biolinguística, o Conexionismo, etc. Ainda assim, este é o ecossistema menos aprofundado, devido à dificuldade de se ter acesso aos dados para análise.

2.1.3.4 O Ecossistema Fundamental da Língua (EFL)

Os ecossistemas mental, social e natural, em conjunto, formam um quarto, o Ecossistema Fundamental da Língua (EFL) ou Ecossistema Fundacional da Língua. Essa é uma perspectiva genérica, uma vez que cada pesquisador irá determinar qual é o EFL com o qual deseja trabalhar. Assim, essa noção consiste de um ecossistema mental (M) que intermedeia a relação entre um ecossistema social (S) e um ecossistema natural (N), conforme representado na Figura 15.

Figura 15 – Ecossistema fundamental da língua



Fonte: Elaborado pela autora com base em COUTO, 2013.

É nesse ecossistema que os outros três confluem, constituindo uma visão holística da interação linguística. Nesse sentido, o EFL pode ser entendido, genericamente, como comunidade – de língua, de fala ou, até mesmo, de prática¹².

De acordo com Couto & Couto (2013), as relações que se estabelecem dentro do EFL são regidas por um conjunto de regras, tanto interacionais quanto sistêmicas. “Na verdade, as regras sistêmicas (gramática) são parte das interacionais. Tanto as primeiras quanto as segundas existem para eficácia da interação comunicativa” (COUTO, 2014, p. 31).

¹² WENGER, E. *Communities of Practice – learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

2.1.4 Análise do Discurso Ecológica (ADE)

A partir dessa perspectiva ecolinguística, ganha espaço uma nova abordagem ao discurso, que foge ao que comumente é estudado pelas vertentes francesa e anglo-saxã da Análise do Discurso, doravante AD. Para a Ecolinguística, abordar apenas o sócio-ideológico – as condições de produção do discurso – contemplaria, majoritariamente, o aspecto social e, minimamente, o mental e o natural. Assim, a ela propõe outra possibilidade de análise dos enunciados: a Análise do Discurso Ecológica (ADE).

Segundo Couto (2014), para realizarmos uma análise que nos permita entender de que maneira o discurso coloca (ou não) em risco as inter-relações entre indivíduos e meio(s) ambiente(s), é necessário que coloquemos em segundo plano qualquer ideologia que não parta de uma noção ecológica. Isso não significa negar a existência de ideologias oficiais relativamente estáveis, ou seja, os sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, religião, moral, direito, educação, etc., mas focar numa ideologia ecológica ou ideologia da vida. “O que a ADE propõe é diferente, ela não faz apenas análise de discurso ecológico, antiecológico ou pseudo-ecológico. Pelo contrário, ela faz análise ecológica de discurso” (COUTO, 2014, p. 31-32).

Essa noção de ideologia da vida traz em sua constituição um caráter de dinamicidade, submetendo-se ao eterno fluxo que constitui as inter-relações estabelecidas entre os seres. É impossível definir “vida” sem se portar como tradutor (SANTOS, 2004), uma vez que apenas na vivência cotidiana é possível apreender o que esse termo significa para uma determinada comunidade. Vida não é, portanto, ausência de morte, mas o equilíbrio, a manutenção da homeostase e, por vezes, distúrbios que ampliam a complexidade do sistema. Para que um organismo se mantenha vivo, por exemplo, milhares de células dele precisam morrer diariamente.

Trabalhar esse conceito num aspecto micro pode até ser simples. Mas, o que fazer, por exemplo, diante de uma etnia indígena que mata as crianças que nascem com uma doença congênita? A partir de um viés eco, todo sistema deve ser respeitado em suas peculiaridades. Isso significa que se esse determinado ecossistema está estável e nenhum de seus integrantes questiona esse comportamento, interferir nele, impondo outra perspectiva ideológica, não passaria de uma forma de colonialismo. Agora, a partir do momento em que um dos membros da etnia começa a questionar essa atitude, um distúrbio se estabelece. É aí que o analista do discurso ecológico ganha relevância, uma vez que possui o papel de demonstrar que existem

outras possibilidades para resolver situações como essa, contribuindo para que o ecossistema dê um salto de complexidade e encontre um novo equilíbrio.

Nesse sentido, para realizar uma análise do discurso ecológica é necessário mapear em que medida os discursos sobre o ecossistema estudado estão de acordo (ou não) com os preceitos ecológicos. Para tanto, usa-se como categorias de análise os conceitos centrais do ecossistema (diversidade, holismo, inter-relações, evolução, etc.), desenvolvidos anteriormente.

2.2 ANTROPOLOGIA DO IMAGINÁRIO

Ao longo da história da sociedade ocidental, a imagem e a função imaginante foram constantemente desvalorizadas, acusadas de serem fomentadoras de erros e falsidades. O pensamento grego – socrático – e o Cristianismo fizeram com que a imagem fosse relegada, desvalorizada, incapaz de dar conta da *verdade*. Segundo Durand (1998), é possível destacar três momentos históricos que contribuíram para a construção do iconoclasmo: (1) o monoteísmo e, conseqüentemente, a proibição de se criar qualquer imagem que almejasse substituir o divino; (2) a escolástica medieval, que tinha, como principal objetivo, conciliar a fé cristã com o pensamento racional da filosofia grega; (3) a fundação da física moderna por Galileu e Descartes, que consideravam a razão como o único meio de se ter acesso à verdade.

Assim, relegada a segundo plano, considerada a “louca da casa”, a imaginação e o imaginário foram encarados como fantasia, ilusão e, até mesmo, irracionalidade. Aquilo que era oposto ao real e que deveria ficar restrito ao meio artístico em geral. Entretanto, a imagem possui um papel que vai muito além daquilo que apregoam os iconoclastas. Ela representa uma espécie de intermediária “[...] entre um inconsciente não manifesto e uma tomada de consciência ativa” (DURAND, 1998, p. 36). Uma vez que simbolizar faz parte da própria condição humana, esse nível de expressão possui um papel essencial, sendo a raiz de tudo aquilo que existe para o indivíduo.

Imaginação e imaginário não podem ser entendidos como a mesma coisa. A primeira é a faculdade de perceber, distinguir e memorizar as imagens dos objetos do mundo concreto; o segundo é o modo como essa faculdade é operacionalizada, ou seja, o modo como as imagens são estruturadas. O imaginário é “o conjunto das imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens” (DURAND, 2002, p. 18). Essa operacionalização promovida pelo imaginário se dá por meio do trajeto antropológico do

imaginário, entendido como “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p. 41). Ou seja, o imaginário é o próprio trajeto que se estabelece no processo entre a percepção imagética e a acomodação do objeto percebido aos imperativos pulsionais do sujeito, o que acontece ciclicamente, uma vez que, ao perceber algo, o indivíduo já se encontra acomodado ao meio objetivo.

A partir dessa concepção, é possível perceber que o imaginário não está determinado pelo aspecto biológico ou social, mas que se constitui no entremeio deles. Ou seja, não há uma problemática ontológica acerca da origem do imaginário. “Assim, o trajeto antropológico pode indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis” (DURAND, 1997, p. 42). De acordo com Couto (2012), Durand escolhe o termo *trajeto* com o intuito de privilegiar o processo em que o indivíduo, diante de todas as imagens que já recebeu ao longo de sua vida, escolhe e combina algumas delas e não outras. Nesse sentido, o imaginário se constitui como um sistema complexo, auto-organizador, que funciona de acordo com a dinamicidade do pensamento do indivíduo.

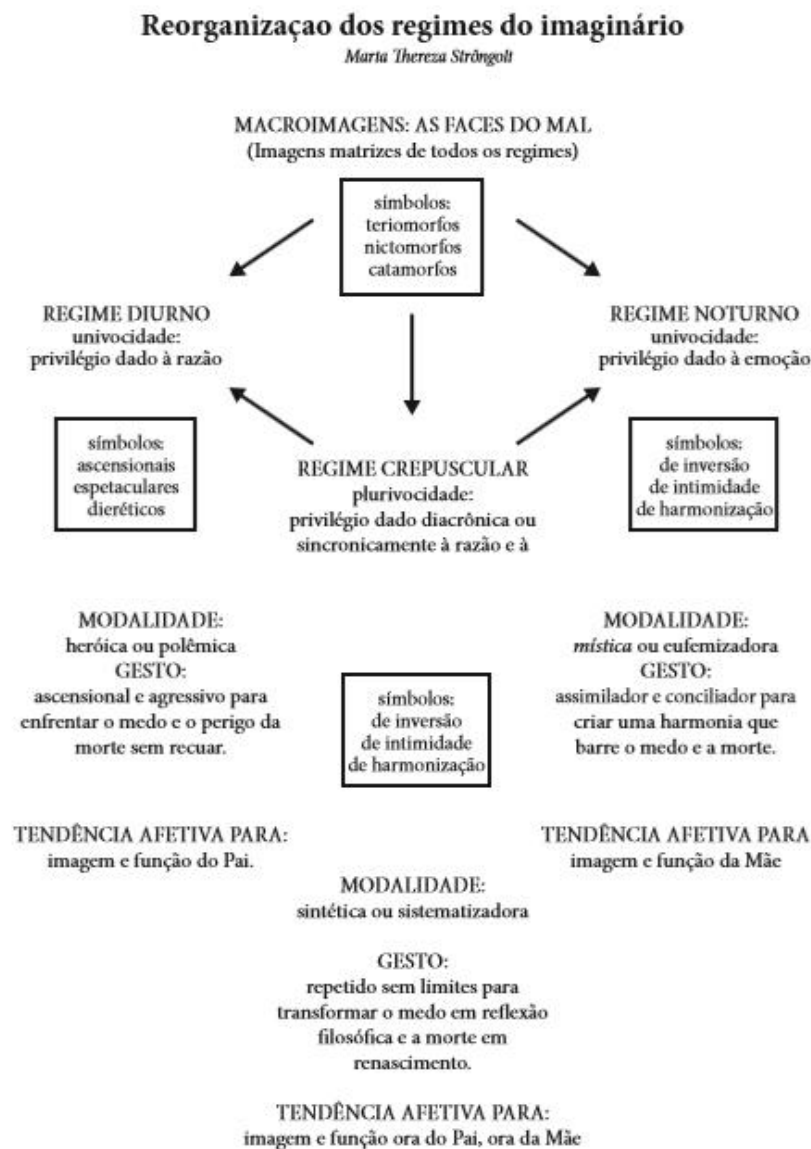
Foi em W. Becherev que Durand buscou apoio para sustentar sua teoria e classificação. A reflexologia da Escola de Leningrado apontou a existência de dois reflexos dominantes no recém-nascido: o postural e o deglutivo. Posteriormente, uma terceira dominante foi acrescentada ao esquema, a copulativa. Conforme aponta Durand (1997), as dominantes têm um caráter imperialista, uma vez que são inatas e agem como um princípio de organização do imaginário. A dominante de posição se dá na tentativa de colocar o corpo na posição vertical, levantar a cabeça e ter noções sobre a horizontalidade e a verticalidade. A dominante deglutiva ou de nutrição se manifesta no reflexo de sucção e na perfeita orientação de cabeça do recém-nascido em busca de alimento. A dominante copulativa está vinculada ao reflexo sexual, possuindo um determinado ciclo e movimentos rítmicos. A partir dessa perspectiva, é possível chegar à conclusão de que todo o corpo tem participação na constituição das imagens. É, portanto, no nível da integração das dominantes reflexas que as representações se integram e que os grandes símbolos se constituem.

2.2.1 Regimes do imaginário

A partir do estudo das dominantes reflexas, Durand (1997) percebeu que as imagens poderiam ser agrupadas em dois grandes grupos distintos e estabeleceu os regimes das

imagens, por meio dos quais os indivíduos organizam e dinamizam o universo. O regime diurno, caracterizado pela luz, agrupa símbolos que se relacionam à ascensão e à queda. O regime noturno, caracterizado pela noite, relaciona-se com a busca da harmonia dos opostos, da eufemização e da intimidade. Posteriormente, Strôngoli (1997, 2000, 2014) postulou, com o aval de Durand, a existência de um terceiro regime, o crepuscular, que se relaciona com o movimento cíclico do tempo. Cada regime possui seus próprios símbolos, modalidades, gestos e tendências afetivas, conforme esclarece Strôngoli (2014) no diagrama abaixo (Figura 16).

Figura 16 – Regimes do Imaginário



O Regime Diurno se organiza em torno das imagens de ascensão, heroicas, que enfatizam as situações opostas ou de contradição; ao passo que o Noturno enfatiza as imagens místicas, de complementação ou harmonização. O Regime Crepuscular condensaria as imagens da síntese, cíclicas ou rítmicas, que ora indicariam algo, ora o contrário. É importante destacar que os regimes não podem ser entendidos como agrupamentos rígidos de imagens, uma vez que as estas podem agregar diversos sentidos. Assim, a água, por exemplo, pode se inserir em qualquer um desses regimes, de acordo com os aspectos que apresenta e os sentidos que estão impregnados nela.

2.2.2 *Schèmes*, arquétipos, símbolos e mitos

A percepção de que existe uma memória da experiência da humanidade, revelada a partir da semelhança entre as imagens e os mitos de diversas culturas, permitiu a Jung (2007) propor o conceito de inconsciente coletivo, estruturado pelos arquétipos e fundamentado nos *schèmes*. Estes são anteriores às imagens e estabelecem o vínculo entre os gestos inconscientes (dominantes reflexas) e as representações; aqueles são as imagens primeiras, de caráter coletivo e inato, que se expressam em imagens simbólicas e coletivas (PITTA, 2005). Ou seja, os *schèmes* formam um esqueleto dinâmico e funcional da imaginação que será preenchido pelos arquétipos de acordo com o contato com o meio natural e social.

Indo um pouco mais adiante na teoria durandiana, temos o símbolo, entendido como a tradução dos arquétipos dentro de um contexto social específico, ou seja, caracteriza-se por uma polissemia inesgotável. Assim, os arquétipos podem se vincular às mais diferentes imagens, de acordo com as determinações culturais. Enquanto isso, o símbolo é prenhe de sentido, polivalente. “Enquanto o arquétipo está no caminho da idéia e da substantificação, o símbolo está simplesmente no caminho do substantivo, do nome, e mesmo algumas vezes do nome próprio” (DURAND, 1997, p. 62).

Um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* constitui o mito, a partir do qual é possível verificar a dinâmica das trocas de imagens míticas. O mito é uma narrativa dinâmica de imagens que opera ao nível das imagens naturais – sugeridas pela situação psicofisiológica – e dos símbolos sociais. “O mito é um relato fundante da cultura: ele vai estabelecer as relações entre as diversas partes do universo, entre os homens e o universo, entre os homens entre si” (PITTA, 2005, p. 18). Pode ser considerado universal, na medida em que cada sociedade apenas *deriva* os *schèmes* e arquétipos naturais que o estruturam.

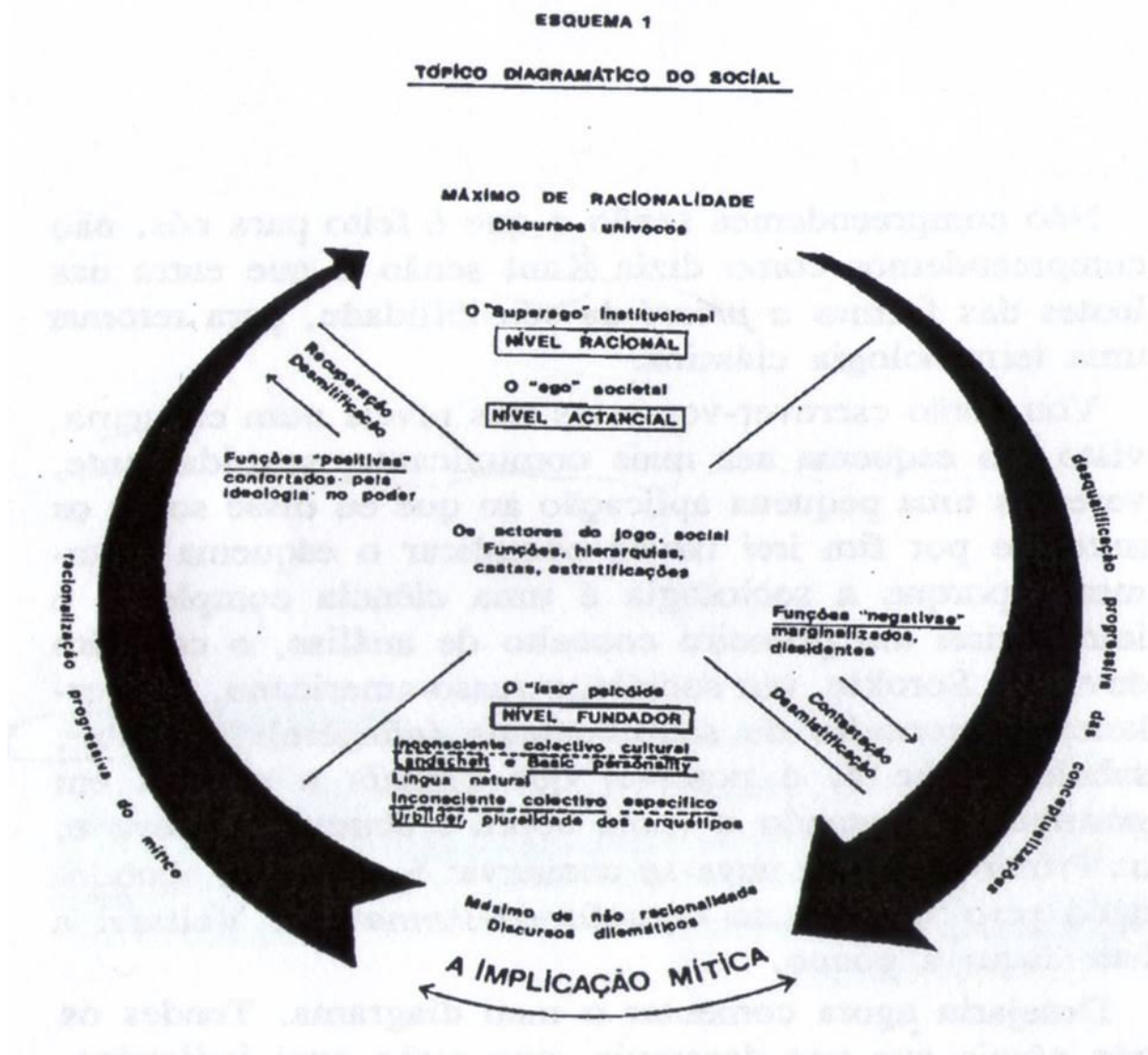
A derivação é uma das faces do mito, assim como a perenidade e o desgaste. Na perenidade, parte do mito que se mantém inalterada durante um longo espaço de tempo. Dependendo da comunidade, alguns mitos são mais perenes que outros. A derivação pode ser entendida como as mudanças que ocorrem no interior dos mitos, uma vez que “[...] a estrutura dos mitos está sempre preenchida ‘pela raça, pelo meio e pelo momento’” (DURAND, 1996, p. 97). Ou seja, aponta as roupagens das quais os mitos se revestem, uma vez que são, incessantemente, preenchidos por elementos diferentes. Por fim, temos o desgaste, que ocorre quando a derivação vai longe demais, o que pode acontecer a partir do excesso de denominação ou pelo excesso de conotação e, nesse caso, impossibilidade de nomear. “[...] o mito, sendo sempiterno e mantendo-se numa semântica fixada de uma vez por todas, nunca desaparece. Mas ele desgasta-se, o que significa que existem, no movimento temporal do mito, períodos de inflação e de deflação” (DURAND, 1996, p. 97).

É no *sermo mythicus*, na narrativa mítica, que as imagens se atualizam, repercutem e reproduzem as lições e os questionamentos da humanidade. O mito se constitui a partir da repetição, ou seja, pela redundância de ideias-chave, os mitemas. Estas são a menor unidade significativa do mito, do qual podem fazer parte substantivos, atributos, verbos, etc. É a partir do levantamento dos mitemas que se torna possível alcançar os mitos diretores de determinados discursos. Isso se dá porque, apesar de os mitos surgirem a partir de um discurso dilemático, eles sofrem um processo de racionalização que faz com que sua pregnância mítica seja reduzida.

2.2.3 Tópica sociocultural durandiana

O processo de redução da pregnância mítica de um discurso foi abordado por Durand (1983) em sua tópica sociocultural (Figura 17). Apropriando-se das teorias freudianas, ele aponta que qualquer sociedade se estabelece a partir de três níveis: o primeiro é o nível fundador, o *isso psicóide*, constituído a partir do inconsciente coletivo e com o qual se devem relacionar os mitos; o segundo é o nível actancial, o *ego societal*, formado pelos atores do jogo social, as funções, as hierarquias, as castas, as estratificações, etc., ou seja, é o nível da representação social; por fim, temos o nível de máxima racionalidade, o *superego*, onde se encontram os discursos unívocos, as conceitualizações, as sistematizações e as classificações.

Figura 17 – Tópica diagramático do social



Fonte: DURAND, 1983, p. 8

A tópica cultural durandiana se movimenta ciclicamente. Dessa forma, o mito patente de uma determinada sociedade está ancorado em outros mitos latentes, que podem emergir (ou não) com o passar dos anos – isso acontece a partir dos processos de desgaste, derivação e perenidade apontados anteriormente. Assim, o imaginário dominante (patente) reprime o imaginário em potencial, impedindo que ele venha à tona. “Como observamos nas tensões sistêmicas dos elementos da tópica, tanto o imaginário oficial codificado e manifesto quanto o seu oposto, o imaginário recalçado, ‘selvagem’ e latente, necessitam de uma dinâmica que responda pela mudança” (DURAND, 1998, p. 99).

A essa dinâmica, Durand deu o nome de bacia semântica, onde se encontram latente os sentidos e significados que damos ao mundo. A bacia semântica é dividida em seis fases: escoamento, divisão das águas, confluências, nome do rio, organização dos rios, deltas e meandros. O escoamento se constitui por pequenas correntes descoordenadas e antagônicas onde se formam novos imaginários, novas mudanças estruturais. A divisão de águas ocorre quando os escoamentos se unem, opondo-se aos estados imaginários precedentes. As confluências se dão quando diversas correntes fluem para um leito principal, consolidado, em busca de apoio para ser reconhecida. O nome do rio se dá quando um personagem real ou fictício ou um elemento simbolizador se mitifica e passa a caracterizar a bacia semântica como um todo. Na organização dos rios, há uma consolidação teórica dos fluxos imaginários devido aos exageros dados pelos “segundos fundadores” a certas características da corrente. A última etapa, deltas e meandros, ocorre quando a corrente se desgasta, satura-se, deixando-se penetrar por novos escoamentos anunciadores de uma outra bacia semântica. Todo esse percurso dura, em média, entre cento e cinquenta e cento e oitenta anos.

Uma duração justificada, por um lado, pelo núcleo de três ou quatro gerações que constituem as informações “à boca pequena”, o “ouvi dizer que” família entre o avô ou o mais velho e o neto, ou seja numa continuidade de cem a cento e vinte anos à qual acrescenta-se, por outro lado, o tempo da institucionalização pedagógica de cinquenta a sessenta anos, que permite ao imaginário familiar, sob a pressão de eventos extrínsecos (a usura da “bacia semântica”, as profundas mudanças políticas, as guerras etc.), se transformar num imaginário mais coletivo e invadir a sociedade ambiental global (DURAND, 1998, p. 115-116).

2.2.4 Mitodologia durandiana

O método de análise do imaginário desenvolvido por Durand é composto por duas técnicas de investigação: a mitocrítica e a mitanálise. A mitocrítica analisa uma obra ou um texto a partir das redundâncias que remetem aos mitos diretores em ação. “O mito decompõe-se em alguns ‘mitemas’ indispensáveis que lhe conferem sincronicamente o sentido arquetípico, mas, diacronicamente, ele é apenas constituído pelas ‘lições’ [...] circunstanciadas por esse acolhimento, essa leitura muito particularizada” (DURAND, 1996, p. 155). O método da mitocrítica se constitui de três etapas para decompôr os mitemas: (i) relacionam-se as recorrências simbólicas; (ii) examinam-se as situações e as combinatórias de situações; (iii) localiza-se as diferentes lições do mito (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012).

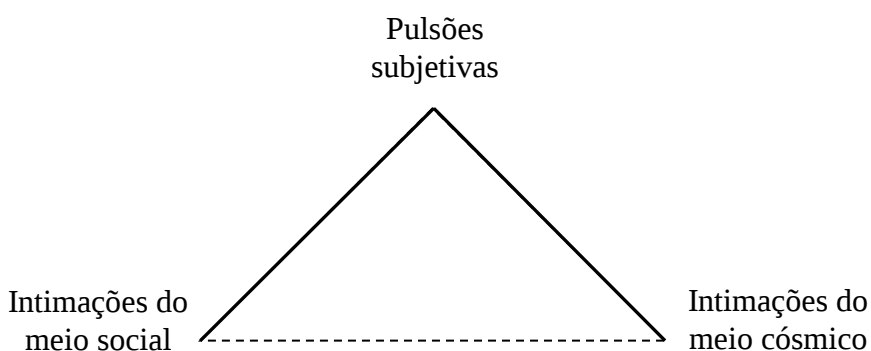
A mitanálise, por outro lado, vai situar os resultados da mitocrítica em um contexto sociocultural definido, numa tentativa de delimitar os mitos diretores de momentos históricos e grupos sociais. “Empreende-se uma mitanálise analisando as diferentes manifestações – artísticas, ideológicas, organizacionais – do fenômeno social, o que possibilita estudar as relações entre o individual e o coletivo, tanto no nível patente quanto latente das recorrências míticas” (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 112).

2.3 ECOLINGUÍSTICA E IMAGINÁRIO: RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Ainda que aparentemente desconexas, a ecolinguística e a antropologia do imaginário são teorias que possuem um profundo vínculo epistemológico. De acordo com Silva (2014), a relação entre elas se estabelece pelo fato de que ambas partem da mesma base estrutural – a relação corporal que o ser humano estabelece com o seu meio – para compreender como o homem conhece e significa aquilo que o circunda.

Conforme apontado no início desse capítulo, tanto a Ecolinguística quanto a Antropologia do Imaginário entendem o indivíduo como um ser biopsicossocial. A primeira se ocupa das relações entre língua e meio ambiente e se constitui pelos meio ambientes natural, mental e social. A antropologia do imaginário, por sua vez, parte de uma lógica semelhante e estuda o modo como o indivíduo significa e constrói símbolos, imagens primordiais e mitos a partir da relação que estabelece com os meios social e cósmico (Figura 18), sendo que este último pode ser compreendido como o meio ambiente natural trabalhado pela Ecolinguística.

Figura 18 – Trajeto antropológico do imaginário



Fonte: Elaborado pela autora

Entretanto, as duas teorias se distanciam à medida que possuem focos diferenciados. A Ecolinguística está voltada para o meio ambiente natural da língua, “numa preocupação de voltar a esse movimento originário da relação do homem com o seu meio ambiente físico” (SILVA, 2014, p. 228). A antropologia do imaginário, por outro lado, foca no meio ambiente mental, entendendo que este seria composto, essencialmente, por símbolos, resultantes da nossa capacidade de nos apropriarmos e moldarmos os estímulos externos que nos afetam.

[...] na antropologia do imaginário o símbolo, ou imagem, que é seu objeto de análise mínimo, é compreendido como uma inscrição na língua humana desse “vínculo afetivo-representativo que liga um locutor ao alocutário e que os gramáticos chamam ‘o plano locutório ou interjetivo’” (Durand 2002: 31), e que ocorre como evento na interação, no diálogo face a face. Nessa perspectiva, o símbolo seria esse rastro mais primitivo, ou mais representativo do evento em si, dessa relação entre locutores reais, ou entre pessoas e o mundo a sua volta, que na língua aparece apenas como representação (SILVA, 2014, p. 227).

Nesse sentido, ao invés de se antagonizarem, essas teorias se complementam e podem contribuir para a compreensão das relações ecossistêmicas que o ser humano estabelece com o meio que os circunda. Ao entenderem o ser humano como um ser biopsicossocial e partirem de uma perspectiva ecossistêmica, essas teorias recusam uma concepção ontológica, onde um aspecto seria considerado a origem de determinado fenômeno.

Tendo esse referencial como suporte, torna-se impossível ordenar o movimento estrutural da mudança realizada na escola analisada, estabelecendo se este foi primeiro social e depois mental ou primeiro natural e depois social. Essa ordem, na verdade, possui pouca relevância para o estudo realizado aqui. Afinal, a partir de uma concepção da complexidade ecológica, foi a integração de todos os meios ambientes que permitiu que um modelo organizacional diferente se estabelecesse e funcionasse na EMDAL.

Além disso, conforme veremos no próximo capítulo, a partir do referencial teórico aqui apresentado, seremos capazes de determinar em que medida a escola pioneira em questão se constitui como uma instituição de ensino ecossistêmica, ou seja, pautada nos princípios da Ecologia Profunda e com práticas e discursos que se fundamentam nos conceitos centrais de um ecossistema.

CAPÍTULO 3

A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA ECOSSISTÊMICA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

A partir do arcabouço teórico desenvolvido até aqui, esse capítulo tem, como principal objetivo, analisar em que medida as práticas desenvolvidas pelas escolas pioneiras podem ser encaradas como ecossistêmicas, ou seja, se pautam nos princípios da comunhão e da interação, buscando promover relações mais harmoniosas dos indivíduos entre si e com o meio ambiente físico onde se encontram. Para tanto, selecionamos seis práticas principais que diferenciam a EMDAL das escolas tradicionais. São elas: a área aberta, o trabalho com roteiros, os estudos de grupo, as rodas de conversa, a participação dos pais e a realização social do trabalho. Como é possível perceber, esses métodos não são exclusivos da EMDAL, mas aqui se constituem como regra enquanto possuem um caráter de exceção nas escolas tradicionais.

Nesse sentido, analisaremos de que forma as práticas discursivas colocadas em circulação pela escola evidenciam os aspectos ecológicos trabalhados no capítulo anterior. Para tanto, tomaremos como fundamento teórico a Análise do Discurso Ecológica (ADE) e os estudos da Antropologia do Imaginário. Conforme apontamos anteriormente, a ADE se apropria dos conceitos centrais da Ecolinguística e os utiliza como categorias de análise dos discursos colocados em circulação. Uma vez que a EMDAL conclama formas diferenciadas de inter-relações, buscou-se analisar de que modo os enunciados colocados em circulação evidenciam tal fato. Com a Antropologia do Imaginário, por meio do estudo dos regimes das imagens, pretendeu-se dar conta dos aspectos ecológicos vinculados ao meio ambiente mental dos atores educacionais.

Para realizarmos essa análise, recorreremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) – aprovado em 2005 e em vigor desde então –, ao diário de campo da pesquisadora e às imagens/fotografias coletadas ao longo da pesquisa. O objetivo aqui foi mostrar de que forma as práticas discursivas se organizam com o intuito de proporcionar a constituição de relações diferenciadas dentro desse ambiente, enaltecendo o respeito à criança, à diversidade, à

personalidade e o incentivo à busca pela autorrealização de todos os atores educacionais. Esse último aspecto fica evidente a partir da análise do mito diretor dessa instituição, conforme veremos adiante.

3.1 PRINCÍPIOS DE UMA ESCOLA ECOSISTÊMICA

Uma escola ecossistêmica deve ter uma visão englobante e de longo prazo, tal como apregoa a Ecologia Profunda, proposta por Naess (1973), focando na autorrealização de seus educadores/educandos. Deve defender a autonomia dos indivíduos e o respeito às diferenças, combatendo qualquer tipo de discriminação. Em suma, deve agir em defesa da vida e ser contrária ao sofrimento dos seres vivos, conforme foi apontado anteriormente, nos fundamentos teóricos da Análise do Discurso Ecológica. Nesse sentido, enquadra-se nos princípios da Plataforma do Movimento da Ecologia Profunda (Quadro 1), proposta por Naess & Sessions (1984).

Quadro 1 – Princípios da Ecologia Profunda

Princípios da Plataforma do Movimento da Ecologia Profunda¹³	
1.	O bem-estar e o florescimento da vida humana e da não humana sobre a terra têm valor em si próprios. Esses valores são independentes da utilidade do mundo não humano para propósitos humanos;
2.	A riqueza e a diversidade das formas de vida contribuem para a realização desses valores e são valores em si mesmas.
3.	Os humanos não têm nenhum direito de reduzir essa riqueza e diversidade, exceto para satisfazer necessidade humanas <i>vitais</i> .
4.	O florescimento da vida humana e das culturas é compatível com uma substancial diminuição na população humana. O florescimento da vida não humana exige essa diminuição.
5.	A interferência humana atual no mundo não humano é excessiva, e a situação está piorando rapidamente.
6.	As políticas precisam ser mudadas. Essas políticas afetam estruturas econômicas, tecnológicas e ideológicas básicas. O estado de coisas resultante será profundamente diferente do atual.
7.	A mudança ideológica é basicamente a de apreciar a qualidade de vida (manter-se em situações de valor intrínseco), não a de adesão a um sempre crescente padrão de vida. Haverá uma profunda consciência da diferença entre grande (<i>big</i>) e importante (<i>great</i>).

¹³ (COUTO, 2012, p. 55-56).

8. Aqueles que subscrevem os pontos precedentes têm a obrigação de tentar implementar, direta ou indiretamente, as mudanças necessárias.

Assim, é possível dar um passo importante na compreensão de como os indivíduos que fazem parte da EMDAL constroem para si uma realidade baseada na noção da autorrealização, ou seja, a realização do eu como parte de um todo, sendo que este todo é formado tanto pelos seres humanos quanto pela natureza. Essa perspectiva só é possível na medida em que o indivíduo tem a possibilidade de se identificar plenamente consigo mesmo (meio ambiente mental), com o outro (meio ambiente social) e com a natureza (meio ambiente natural), no que poderia ser compreendido como uma comunhão cósmica.

Vejamos, a seguir, como determinadas práticas desenvolvidas pela EMDAL permitem que essa escola possa ser categorizada como ecossistêmica.

3.1.1 Escola de área aberta

A primeira diferença que um visitante percebe ao caminhar pela EMDAL é a distribuição do espaço escolar. As salas dos alunos estão dispersas por todo o prédio, inclusive em frente à sala da diretora. Esse modelo arquitetônico é semelhante às escolas de área aberta de Portugal, nas quais essa instituição se inspirou. O prédio da EMDAL possui três andares. No térreo estão as salas de informática, artes, algumas salas de aula, a sala dos professores, a coordenação, a diretoria, a biblioteca, além do refeitório, de um grande pátio onde são realizados encontros com pais, professores, etc., e de uma pequena área coberta reservada para as aulas de percussão.

A partir do pátio coberto, tem-se acesso às escadas que levam ao primeiro andar. Lá estão as salas de aula do 1º ano, o laboratório – local onde os alunos realizam experimentos ou participam de algumas oficinas – e o salão ocupado pelos demais alunos do Ciclo 1 (2º, 3º e 4º anos). Esse espaço foi formado a partir da derrubada das paredes que separavam três salas de aula, abrindo uma área para que os alunos pudessem unir as mesas e trabalhar em grupo.

Mais um lance de escada e o visitante chega ao último andar, onde estão o grande salão, que abriga os alunos do Ciclo 2 (5º ao 9º ano), e uma sala onde são realizadas oficinas como as de Português, Matemática, Atualidades, Grego, Latim, etc. O grande salão foi formado a partir da derrubada de paredes que separavam quatro salas, formando um grande espaço que permite que os alunos também se reúnam em grupos.

Além das mudanças estruturais, a diretora também fez outras alterações que transformaram a escola. Quando ela chegou à EMDAL, a escola era toda cinza e cheia de grades espalhada pelos pátios. Com o intuito de modificar essa perspectiva, ela pintou as portas e janelas da escola com a cor laranja e retirou todas as grades, permitindo que as crianças tivessem livre acesso a todas as áreas da escola.

No aspecto simbólico, a cor da escola exerce um papel importante. O cinza é um símbolo da morte, do pó que permanece depois que algo é queimado. Também pode ser considerado um símbolo da ressurreição, uma vez que está vinculado à purificação e ao renascimento, já que a Fênix renasce das cinzas. A cor laranja, por outro lado, é um meio-termo entre as cores amarelo e vermelho e representa o equilíbrio entre o espírito e a libido (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 27). “Esse equilíbrio, segundo tradições que remontam ao culto da Terra-Mãe, era buscado na orgia ritual, que devia conduzir à revelação e à sublimação iniciatórias”. Trata-se, portanto, de uma cor que estabelece um chamado para o rito de iniciação, para a morte que traz o renascimento da Fênix, uma ave que possui a plumagem com as cores do fogo: amarelo, alaranjado e vermelho.

A derrubada das paredes e das grades da EMDAL foi essencial para a constituição de uma instituição de ensino ecossistêmica. Primeiro, porque permitiu que as interações entre os constituintes desse ecossistema fluíssem de forma mais dinâmica. Se todos os alunos do Ciclo 2 estão dentro de uma mesma sala, eles têm mais possibilidades de interação do que se estivessem dentro de salas separadas. Além disso, há uma troca maior entre todos os atores educacionais da instituição, a derrubada das grades possibilitou que todos os espaços da escola pudessem ser alcançados. Não há mais áreas restritas ou proibidas. Até mesmo a sala da diretora pode ter a porta aberta a qualquer momento por um estudante.

Essa derrubada também foi responsável pelo aumento da complexidade das interações estabelecidas dentro da escola. Os papéis sociais dentro da escola precisaram ser repensados, uma vez que não havia mais um único professor na sala de aula. Era necessário que eles dividissem o mesmo espaço com outros colegas, modificando uma hierarquia historicamente estabelecida (Projeto Político Pedagógico: Recorte 1).

Projeto Político Pedagógico: Recorte 1

Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir: f1) uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intra-muros, solitariamente e com uma turma específica; [...]

Nessa perspectiva, os estudantes não estavam mais sujeitos a um único professor passando o conteúdo no quadro, silenciados e metodicamente dispostos em um lugar. Ao contrário, além de poder se relacionar com vários professores, eles tinham total liberdade para conversar com outros colegas, inclusive com os que não faziam parte de seu grupo. Toda essa liberdade demandou um redimensionamento tanto do papel do aluno quanto do papel do professor nessa instituição.

3.1.2 Trabalho com roteiros

A derrubada das paredes da EMDAL promoveu uma necessidade de se repensar o modo como currículo estava estruturado, uma vez que o trabalho com disciplinas e quadro negro se tornou inviável no novo ambiente. Com a ajuda do assessor curricular Geraldo Tadeu Souza, doutor em linguística pela Universidade de São Paulo (USP), a escola começou a desenvolver roteiros de pesquisa (Anexo 2). Cada ano escolar possui um grupo de roteiros que varia entre 14 e 20. O foco destes não está mais nas matérias (português, matemática, ciências, etc.), mas em temas como água, ritmos da vida e energia, globalização, etc. O tema água, por exemplo, demanda que o estudante pesquise vários livros, como os de Ciências, Geografia e Matemática (Projeto Político Pedagógico: Recorte 2).

Projeto Político Pedagógico: Recorte 2

Cada aluno recebe ao longo do ano apostilas com roteiros de pesquisa. Cada roteiro tem cerca de 18 objetivos, ou seja, perguntas ou tarefas que devem ser respondidas ou desenvolvidas pelo estudante. Repare que os roteiros e seus objetivos são desenvolvidos a partir dos livros didáticos recebidos pelo estudante, e as perguntas que o estudante deve responder exigem que eles pesquisem em vários livros ao mesmo tempo (de português, de ciências, de geografia, de história...)

Os roteiros são distribuídos para os alunos todo início de ano, juntamente com os livros didáticos. Como os livros são alterados ao longo dos anos, os roteiros são constantemente atualizados. Cada roteiro se caracteriza por um conjunto de objetivos que devem ser realizados pelo aluno com a indicação das fontes de pesquisa que ele poderá consultar, conforme o modelo abaixo:

ROTEIRO DE PESQUISA: GLOBALIZAÇÃO

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AValiação DO EDUCADOR
1. Definir as palavras global, mundial e local.	• Procurar no dicionário os significados das palavras global, mundial e local e registrá-las no caderno.	Dicionário da Língua Portuguesa	

Entretanto, qualquer aluno tem a liberdade de ultrapassar os limites definidos pelos roteiros e pesquisar conteúdos que estejam além do que é demandado.

Para ficar apto a receber o roteiro do próximo ano, o aluno deve cumprir, no mínimo, nove dos roteiros apresentados na apostila. Nesse sentido, se ele está no sexto ano e não consegue realizar os nove roteiros necessários, vai entrar para o sétimo ano com a mesma apostila de roteiros. Ele só receberá os roteiros do sétimo ano quando conseguir concluir os do ano anterior. O número nove possui um valor ritual, sendo considerado a medida de uma gestação, “das buscas proveitosas e simboliza o coroamento dos esforços, o termino de uma criação” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 642). Como é o último número decimal, anuncia o fim e, ao mesmo tempo, um recomeço, a transposição para um plano novo. Trata-se, portanto, de um número que representa o respeito em torno do tempo necessário para se finalizar algo e dar origem a coisas novas.

Ao concluir cada roteiro, o aluno realiza uma verificação de aprendizagem. O processo é semelhante a uma avaliação, em que ele recebe uma série de perguntas sobre o tema em questão. Para respondê-la, o aluno pode levar o tempo que quiser (até mais de um dia, se for preciso) e pesquisar em quaisquer materiais que achar necessário.

O trabalho com roteiros ainda recebe algumas críticas dos pais e membros da comunidade escolar. A principal delas é o fato de que ele ainda está demasiadamente vinculado ao livro didático. Discussões e debates têm sido promovidos pela escola com o intuito de repensar esse formato e buscar outras formas de se trabalhar os conteúdos determinados pelo MEC dentro da escola.

A reorganização da forma de trabalhar o conteúdo dentro de sala de aula foi um elemento importante para o respeito à diversidade dos indivíduos que fazem parte dessa comunidade de participação. A liberdade de escolher os conteúdos que vão ser trabalhados e tempo que cada um deles levará para ser trabalhado está de acordo com a perspectiva construtivista da educação que estabelece que cada indivíduo possui um ritmo de aprendizagem.

O respeito à diversidade garante novas possibilidades de interações entre os elementos desse ecossistema. Se antes o conteúdo de geografia era padronizado para todos, agora cada um dos estudantes aprende de acordo com seus anseios e necessidades. O próprio professor é conclamado a aprender toda vez que o estudante coloca uma dúvida não esperada. Nesse sentido, instaura-se um ambiente de ensino-aprendizagem, onde os conteúdos não estão fechados e estratificados, mas se complementam a cada momento, formando redes de interações entre o conhecimento de um aluno com o outro e deles com o professor.

Assim sendo, é possível apontar que o trabalho com roteiros, além de respeitar a diversidade de cada um dos indivíduos que fazem parte desse ecossistema, também permite que as inter-relações entre eles se tornem cada vez mais complexas. Para completar, esse aspecto também permite que o ecossistema se torne holístico, na medida em que não diminui o todo às suas partes – nem em relação aos indivíduos, nem em relação aos conteúdos – ou vice e versa.

3.1.3 Estudo em grupo

O trabalho em equipe é valorizado constantemente dentro da EMDAL. Ao ingressar na instituição, o aluno é integrado a um grupo, que possui, em média, quatro a cinco alunos, com o qual deveria permanecer ao longo de todo o ensino fundamental. Entretanto, nem sempre essa perspectiva se concretiza. Problemas de desempenho e comportamento podem justificar a mudança do aluno de grupo, bem como a exclusão do mesmo de qualquer grupo. Durante a visita à escola, foi observado o caso de um aluno que estava excluído de todos os grupos por não conseguir se adequar a nenhum deles.

Estar num grupo não significa, necessariamente, fazer o mesmo roteiro que os colegas. Cada criança tem autonomia para escolher a atividade que deseja fazer. Nesse sentido, o grupo possui o papel de acolher as dúvidas, ajudar conforme a possibilidade e estabelecer um vínculo de equipe entre os colegas. Não foi observado, durante a visita à escola, qualquer tipo de atividade competitiva que pudesse estabelecer animosidade entre os grupos.

Como o trabalho desenvolvido no grande salão é, basicamente, o de pesquisa e desenvolvimento dos roteiros, os grupos podem ser formados por alunos de qualquer um dos anos do Ciclo 2. A idade não se transforma em impedimento para a aquisição do conteúdo e há a crença de que os alunos de anos mais adiantados podem ajudar os mais novos e, dessa forma, ter a oportunidade de rever o conteúdo aprendido anteriormente.

Figura 19 – Trabalho em grupo



Fonte: Marcelo Min/Fotogarrafa

Figura 20 – Trabalho em grupo



Fonte: Marcelo Min/Fotogarrafa

A autonomia em relação ao conteúdo também permite que os alunos não fiquem dependentes da figura do professor. Frequentemente, eles estão em busca de outras possibilidades de adquirir o conhecimento pretendido, como pesquisas em livros da biblioteca ou na internet. Até mesmo os visitantes podem ser evocados para resolver alguma dúvida ou ajudar na confecção de algum trabalho/atividade.

Projeto Político Pedagógico: Recorte 3

Esses alunos sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e responderem, individualmente, seus objetivos (dos roteiros). Não há aulas expositivas (a não ser as aulas de matemática, inglês e de oficina de texto). Os professores – cerca de cinco ou seis – circulam pelo salão para ajudar os alunos em suas dúvidas e explicar alguns conceitos se isso se fizer necessário. É importante saber que não necessariamente os alunos sentados juntos em uma mesa estão desenvolvendo as pesquisas de um mesmo roteiro. Isso acontece porque cada aluno decide a ordem em que quer começar fazer os roteiros. Assim, um estudante pode ter escolhido começar pelo roteiro Biografia e o outro colega de mesa pode ter escolhido começar o ano pelo roteiro Corpo Humano, por exemplo.

Essa organização dos alunos em grupos de estudos é outra particularidade da EMDAL que permite que a instituição possa ser considerada ecossistêmica. Isso se deve ao fato de que o grupo permite que constituição de pequenos ecossistemas dentro do ecossistema escolar. Além disso, estimula as inter-relações entre os membros da instituição.

O número cinco é um elemento simbólico interessante na constituição ecossistêmica dessa escola. Considerado excepcional, uma vez que simboliza a união, o centro e o equilíbrio, é o número de dedos nas mãos, dos sentidos, de elementos da natureza (na perspectiva chinesa). Também é considerado o número da união harmônica no yin e yang. Nesse sentido, constitui-se como um fator de integração entre os elementos, já que permite que o equilíbrio entre eles se estabeleça.

O trabalho em grupo também permite a adaptação e a evolução dos membros desse ecossistema. Isso se deve ao fato de que trabalho em equipe envolve aprender a lidar com o

ritmo, a forma de pensar e as expectativas de outros indivíduos (adaptação). Desse modo, ao aprender a conviver em equilíbrio com os outros, o indivíduo desenvolve e amadurece formas de interagir socialmente, dentro e fora da escola.

É necessário destacar que existe uma diferença essencial entre os grupos de estudos das EMDAL e os que são constituídos na maior parte das escolas tradicionais. Em grande medida, os últimos são temporários, ou seja, grupos que se estabelecem com um fim específico (realizar um trabalho, fazer uma atividade, discutir um tema) e logo depois são desfeitos. No caso da EMDAL, o trabalho em grupo é a regra e não a exceção. E, como apresenta o Projeto Político Pedagógico: Recorte 3, nem sempre os elementos do grupo estão trabalhando no mesmo roteiro, pois cada um tem liberdade de escolher o assunto que deseja estudar e como fazê-lo.

Apesar do Recorte 3 apontar grupos formados por quatro integrantes, durante a visita a escola, a pesquisadora constatou que, com grande frequência, os grupos formados possuem cinco alunos.

3.1.4 Rodas de conversa

Todos os dias os alunos participam de rodas de conversa que duram, em média, meia hora. Cada professor da escola é responsável por um grupo que varia de 20 a 30 alunos. Nesse momento, os alunos têm a oportunidade de (re)pensar as suas responsabilidades perante a escola. Os professores conclamam os alunos a opinarem sobre mudanças, novas possibilidades de aprendizagem, ideais para solucionar problemas da escola.

No período em que a pesquisadora realizou a visita a escola, estava havendo uma discussão em torno dos grupos de responsabilidade. Cada aluno deveria escolher um grupo para fazer parte: organização dos banheiros, guia de visitas, controle das quadras, etc. Na oportunidade, os alunos foram informados sobre a importância desses grupos para a escola e o motivo pelo qual eles estavam sendo implementados.

Durante as rodas, os alunos também elegem os temas das festas culturais que a escola realiza. Estes acabam por nortear todas as atividades que são realizadas no ano letivo. Em 2013, a festa cultural foi sobre o Mundo Antigo: Grécia e Roma. Ao longo do ano, diversos assuntos vinculados a esse tema foram desenvolvidos, inclusive aulas de grego e latim para os alunos do Ciclo 1 e do Ciclo 2.

No momento da roda, os alunos também têm a liberdade de pontuar os seus anseios para o professor tutor, como briga entre os colegas, dificuldade de lidar com as crianças que

possuem necessidades especiais, preconceitos, incompatibilidade com professores, etc. Como várias rodas são formadas em toda a escola, eles ocupam os mais diversos espaços: quadras, salas, pátios, entre outros (Figura 21 e Figura 22).

Figura 21 – Roda de conversa realizada na EMDAL



Fonte: Site Leandro Brandão Projects¹⁴

As rodas também são estendidas para um aspecto macro, pois esse modelo inspira todas as reuniões da escola. Reunião com pais, professores, comunidade, todas seguem o princípio das rodas utilizadas todos os dias com os alunos.

Figura 22 – Roda de pais e professores da EMDAL



Fonte: Página da Amorim Lima no Facebook¹⁵

O trabalho com rodas de conversa propicia o desenvolvimento de dois aspectos essenciais do ecossistema: as inter-relações e a abertura/porosidade. O primeiro aspecto se dá

¹⁴ Disponível em: <<http://goo.gl/tWMBL8>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

¹⁵ Disponível em: <<http://goo.gl/ZkpRWq>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

pelo fato de que, na roda, o aprendiz estabelece mais uma forma de relação com os colegas e com os professores. Aprende a ouvir os colegas e a compartilhar anseios provenientes do convívio social. Dessa forma, fortalece os laços comunitários e, conseqüentemente, o ecossistema como um todo.

O aspecto da abertura/porosidade se dá na aprendizagem de ouvir e reconhecer o outro, se abrir para o diálogo e para os conselhos de outros indivíduos, além de aprender a se compadecer com os problemas dos colegas. Crianças com necessidades participam ativamente de todas as atividades da escola e também são respeitadas e ouvidas durante as rodas de conversa.

Simbolicamente, a roda possui um caráter de perfeição sugerido pelo círculo, mas também de imperfeição, pois remete ao mundo da criação contínua (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 783). “Simboliza os ciclos, os reinícios, as renovações (CHAS, 24). [...] é um símbolo privilegiado do *deslocamento, da libertação das condições de lugar e do estado espiritual que lhes é correlativo* (CHAS, 431)”. Nesse sentido, a roda representa a eterna mudança que se estabelece a partir do seu uso. Sempre repensar, sempre se libertar, sempre se deslocar.

3.1.5 Participação dos pais

A participação dos pais na instituição foi uma das primeiras mudanças que a diretora promoveu na EMDAL. Logo em 1996, quando ela entrou na instituição, recebia a reclamação de muitas mães em relação às brigas durante o intervalo. A falta de funcionários – na época havia apenas três funcionários responsáveis pela alimentação e limpeza da escola – impedia que medidas efetivas contra esse problema fossem adotadas. Assim, a diretora pediu às mães que viessem para a escola durante o recreio para ajudar a cuidar das crianças. Um grupo de dez mães se mobilizou e deu início a uma série de discussões sobre como os pais poderiam colaborar mais fortemente com a escola.

A mudança de pensamento é concreta e palpável: a mãe preocupada com a educação do seu filho passa a se interessar pela educação das crianças e jovens que estão ao redor. “Aquilo que o pai mais diligente e sensato deseja para o seu próprio filho, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças que crescem no seu seio”, refletiu o educador John Dewey em seu livro *A escola e a sociedade*. E a frase de Dewey lida com a tensão permanente entre os caracteres público e privado, destacando o comportamento daqueles que passam a valorizar o que é de todos em vez de

buscar apenas o que se restringe só a alguns (GRAVATÁ *et al*, 2013, p. 47-48).

Logo, os pais estavam inseridos em todas as discussões relativas ao modelo organizacional da escola. Foi durante uma reunião com os pais que a diretora passou um vídeo sobre a *Escola da Ponte* e questionou que tipo de escola eles queriam que os filhos deles tivessem. Com o apoio dos pais, a escola passou por diversas mudanças ao longo desses quase vinte anos.

Atualmente, vários pais fazem parte da vida escolar da EMDAL. Foram eles os responsáveis pela organização da biblioteca, da sala de informática, do jornal escolar, das festas realizadas ao longo do ano letivo, entre outros. Todos os anos, eles se mobilizam para realizar uma reunião de boas vindas aos novos pais, com o intuito de apresentar o projeto político pedagógico da escola e compartilhar experiências.

Durante a visita da pesquisadora à escola, foram testemunhados dois momentos que representam o vínculo entre a escola e os pais. Logo no primeiro dia, uma mãe foi levar o filho na escola e passou na sala de informática para consertar um dos computadores. No dia anterior, o filho dela havia estragado o leitor de CD/DVD e ela assumiu total responsabilidade pelo fato. O segundo momento está relacionado a um pai que chegou para conversar com a diretora sem marcar horário. Ele esperou no pátio da escola por quase uma hora antes de ser recebido. Foi compartilhar com a instituição suas preocupações em relação ao filho, um pré-adolescente que estava se envolvendo com drogas, e pedir apoio da escola para lidar com o assunto.

Mais um aspecto da EMDAL que está de acordo com o conceito de abertura/porosidade do ecossistema. A escola deixa de ser um espaço fechado às interferências externas e passa a se abrir para a participação dos pais dos alunos e da comunidade, conforme aponta o Projeto Político Pedagógico: Recorte 4.

Projeto Político Pedagógico: Recorte 4

Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos, deve-se buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições elencadas neste Projeto e melhor formuladas no Regulamento Interno, que regerá sua correta aplicação.

A abertura para que todos possam tomar parte nas decisões tomadas pela escola aproxima o ecossistema escolar do ecossistema bairro, permitindo que o estudante possa compreender as relações que se estabelecem entre ambos e reconheçam a importância das inter-relações para a manutenção do modelo organizacional da escola. Tanto os pais como os

membros da comunidade participam das festas da EMDAL, contribuindo para a realização social do trabalho das crianças.

3.1.6 Realização social do trabalho

Quase todas as atividades desenvolvidas dentro da EMDAL são voltadas para um objetivo comum. Ainda que os roteiros tenham, como intuito primário, permitir que os estudantes tenham acesso aos conteúdos determinados pelo MEC, eles não tomam todo o tempo dos estudantes. Uma boa parte do período que eles possuem dentro da escola é investido na realização de projetos que serão apresentados na Festa da Cultura, realizada no mês de outubro.

Todos os anos, a diretoria define, em conjunto com todos os atores educacionais, um tema que será desenvolvido pelos estudantes. Em 2013, esse tema foi o *Mundo Antigo: Grécia e Roma*. Antes da realização da festa, os alunos entram em contato com diversos conteúdos relativos ao tema escolhido e cada professor desenvolve um projeto, à sua escolha, com o grupo de alunos pelo qual é responsável.

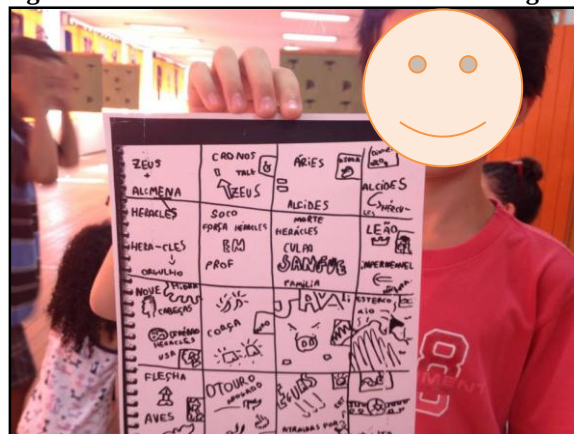
No ano em que a pesquisadora visitou a escola, os alunos estavam tendo aulas de grego e latim (possíveis devido a uma parceria com a Universidade de São Paulo), fazendo concurso de desenhos para estampar as camisetas e ecobags que seriam vendidas durante a festa, ensaiando peças teatrais e organizando todo o material que seria apresentado durante o evento (Figura 23, Figura 24, Figura 25 e Figura 26).

Figura 23 – Fotonovela para explicar as epopeias



Fonte: Página da Amorim Lima no Facebook¹⁶

Figura 24 – Trabalhos de Hércules em menu de game



Fonte: Página da Amorim Lima no Facebook¹⁷

¹⁶ Disponível em: <<http://goo.gl/3Xw0Rd>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

¹⁷ Disponível em: <<http://goo.gl/c4vjEB>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

Figura 25 – Mito de Procusto e os fantasmas



Fonte: Página da Amorim Lima no Facebook¹⁸

Figura 26 – Estampas feitas pelos alunos



Fonte: Página da Amorim Lima no Facebook¹⁹

A realização social do trabalho da EMDAL permite o desenvolvimento de diversos aspectos do ecossistema, desde o holismo até a diversidade. São nesses momentos que o holismo pode ser identificado claramente, uma vez que os atores educacionais dão vida a todos os conteúdos e inter-relações estabelecidas ao longo dos dias. O trabalho de latim, por exemplo, não fica restrito a notas no caderno, mas ganha vida numa apresentação teatral.

A diversidade também é enaltecida, uma vez que todos os atores educacionais tomam parte na realização social do trabalho. Não se trata apenas de decorar falas para apresentar, mas de contribuir com suas particularidades, trazendo para o grupo aquilo que possui de melhor. Tem estudantes/professores que sabem cantar, outros que desenharam, pintaram e assim por diante. As crianças que possuem necessidades especiais também participam de todo o processo.

A abertura/porosidade está vinculada à abertura da escola para a comunidade. Em geral, a EMDAL promove festas para divulgar todo o trabalho realizado pelos alunos ao longo dos bimestres. Nesse momento, toda a comunidade é convidada a entrar na escola e fazer parte do evento, trazendo contribuições e fazendo comentários, permitindo que, por meio dessa inter-relação, o ecossistema escolar possa se adaptar e evoluir em relação ao meio que o circunda.

¹⁸ Disponível em: <<http://goo.gl/3ySYuW>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

¹⁹ Disponível em: <<http://goo.gl/3IU10i>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

3.2 ASPECTOS ECOSSISTÊMICOS NO DISCURSO E NO IMAGINÁRIO

Só a análise das novas práticas desenvolvidas pela EMDAL já garantiriam que ela pudesse ser classificada como ecossistêmica. Entretanto, pretendemos ir além e mapear como os aspectos ecológicos emergem das práticas discursivas desenvolvidas pela escola. Para tanto, recorreremos ao PPP e aos elementos simbólicos que emergem na instituição.

Projeto Político Pedagógico: Recorte 5

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade.

Ao abordar os valores que fundamentam a escola, o PPP, que tem como primeira frase o Projeto Político Pedagógico: Recorte 5, mostra a preocupação com a integralidade, o holismo da instituição, o que pode ser apreendido por meio do lexema *todos*. Não basta que alguns estudantes alcancem os objetivos determinados pelos órgãos educacionais, mas que todos caminhem juntos, de acordo com sua autonomia moral e intelectual, tanto aluno quanto professores e demais agentes escolares.

Tal fato pode ser corroborado a partir da atitude da instituição diante da inclusão de crianças com deficiências motoras, intelectuais, etc. Ao contrário do que acontece na maior parte das instituições tradicionais, em que estas crianças sofrem com o desamparo e o fato de não serem incluídas de fato na vida escolar, na EMDAL elas participam ativamente da realidade da escola, são inseridas nos grupos de pesquisa e apoiadas e respeitadas pelos colegas.

Aspectos como esse nos remete para o respeito à diversidade, amplamente estimulado na instituição, uma vez que o diferente não deve ser excluído, mas amparado e valorizado, o que pode ser vislumbrado na frase *num ambiente de respeito e solidariedade*. A autorrealização, nesse sentido, se manifesta por todos os lados, uma vez que estas crianças aprendem a cuidar do próximo, respeitar o outro e a si mesmas, compreendendo o papel que cada um desempenha para o desenvolvimento de toda a trama vivencial.

Projeto Político Pedagógico: Recorte 6

Diferentemente daquela escola em que cabe ao professor ensinar, e ao aluno aprender, esse Projeto visa um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos.

Projeto Político Pedagógico: Recorte 7

Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores de solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes

envolvidos, deve-se buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola [...]

O Projeto Político Pedagógico: Recorte 6 apresenta o fato de que a Amorim Lima tem consciência das diferenças que caracterizam a instituição. Tal fato pode ser apreendido por meio da introdução advérbio de modo *Diferentemente*. Assim, como o próprio documento aponta, ela se diferencia daquela escola que o professor possui, como único papel, ensinar; e o aluno, aprender. Ou seja, se contrapõe à escola tradicional, predominante no sistema de ensino brasileiro. Aqui, todos – pais, professores, estudantes, funcionários, voluntários, etc. – se constituem como aprendensinantes (FERNANDEZ, 2001), ora aprendem, ora ensinam, de acordo com suas próprias vivências, pessoais e coletivas.

Assim, a educação deixa de ser uma série de princípios e determinações impostas de cima para baixo, sem considerar as particularidades dos indivíduos e da instituição, e passa a ser uma perspectiva construída, *compartilhada e assumida por todos*. Mais uma vez, a perspectiva da autorrealização se faz presente, com a noção de que apenas por meio da comunhão e do trabalho coletivo é possível alcançar uma realização que perpassa não apenas o indivíduo, mas todos aqueles envolvidos no processo educativo (Projeto Político Pedagógico: Recorte 7). Essa perspectiva pode ser apreendida pelo uso dos vocábulos *totalidade* e *participação*.

A Amorim Lima possui inúmeros exemplos desse fato. Um dos casos mais ressaltados pela direção foi o início da participação dos pais na vida escolar. Diante das constantes reclamações de que as crianças estavam sendo agredidas durante o recreio e da falta de funcionários para lidar com tal situação, a diretora conclamou as mães a virem pra escola, durante o intervalo, para cuidarem de seus filhos (PORVIR EDUCAÇÃO, 2013)²⁰. Num primeiro momento, elas focaram a atenção apenas em suas crianças, mas em pouco tempo já estavam cuidando de todas as outras. Isso fez com que os casos de brigas e agressões diminuíssem consideravelmente, contribuindo para a constituição de relações mais harmônicas entre os estudantes.

Atualmente, a presença dos pais na escola é constante. Se um computador estraga, alguém com conhecimentos em informática logo aparece para consertar. Reativar a biblioteca, bem como ampliar o acervo da escola, também foi uma iniciativa dos pais, assim como desenvolver um jornal escolar da instituição e criar um grupo virtual de discussão para os

²⁰ Fala realizada na sexta edição da Série de Diálogos O Futuro se Aprende, promovido pelo Inspirare/Porvir, Instituto Natura e Centro de Referências em Educação Integral.

país. Além disso, todas as iniciativas intelectuais das crianças são amparadas e colocadas em prática, como a recente criação de uma publicação manuscrita chamada *Fanzine Rimadinho*.

Projeto Político Pedagógico: Recorte 8

Uma atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos. A convicção de que cada aluno é único, pode e deve permanentemente construir e exercer sua identidade no seio de um coletivo que não a mitigue ou aplaque. A convicção de que toda a criança é capaz de aprender e desenvolver-se, em ritmo e forma próprios, sendo-lhe dadas as condições para que o faça.

Outro aspecto ecológico amplamente defendido pela EMDAL é o respeito à diversidade, de qualquer tipo que ela seja. É o que apresenta o Projeto Político Pedagógico: Recorte 8, que aborda aspectos culturais, raciais, de credo etc. As palavras-chave desse recorte são *respeito*, *único* e *identidade*. A perspectiva defendida por essa instituição é de que todos são iguais e diferentes ao mesmo tempo e devem ser respeitados tanto em suas diferenças quanto em suas igualdades. A diversidade, para essa instituição, também é encarada pelo aspecto da singularidade. Por isso, o respeito à unicidade de cada um dos atores educacionais, ressaltado na frase final do Projeto Político Pedagógico: Recorte 8 (*toda criança é capaz de aprender e desenvolver-se, em ritmo e forma próprios, sendo-lhe dadas as condições para que o faça*).

Na EMDAL, o aluno só pega o próximo caderno de roteiros quando termina o anterior e não quando o ano letivo chega ao fim. Se ele não foi capaz de terminar os roteiros do sexto ano, por exemplo, não será reprovado, impedido de continuar a ver novos conteúdos e submetido a rever todos os conteúdos do ano anterior. O que foi aprendido é preservado e ele pode, no ano seguinte, concluir os roteiros que não conseguiu fazer. O tempo do aluno é respeitado, na medida em que cada um possui um ritmo de aprendizagem completamente pessoal.

Outra medida da instituição que representa o respeito à diversidade do aluno é a decisão de não manter o aluno fora do ciclo de sua idade, fato observado pela pesquisadora durante a visita à escola. Ou seja, mesmo que a criança não seja alfabetizada, ela vai do ensino infantil para o Ciclo 1 do ensino fundamental. Como a escola não se baseia num sistema que privilegia o conteúdo apreendido, mas, antes, foca nas conquistas individuais de cada criança, esses alunos podem desenvolver todo o seu potencial sem o peso da exclusão “social” escolar proporcionada pelo fato de se ter uma idade avançada para a turma em que se encontra.

Projeto Político Pedagógico: Recorte 9

A compreensão do ser humano como ser integral. A convicção de que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica (Pichón-Riviere).

A perspectiva apresentada no Projeto Político Pedagógico: Recorte 9 é a do holismo, ou seja, da *compreensão do ser humano como um ser integral*. Nesse sentido, o foco da escola não está na transmissão de conteúdos, mas na contribuição que ela pode oferecer para a constituição de indivíduos integrais. Estabelece-se, portanto, como uma escola integral, apesar de não ser de tempo integral, garantindo para seus participantes, novos tempos-espacos, mais dignos e que possibilitam o cuidado de si. “O direito à totalidade das vivências dos corpos exige diversificar espacos, priorizar novos e outros espacos físicos, nas políticas, nos recursos” (ARROYO *in* MOLL *et al.*, 2012, p. 44).

Foi partindo dessa perspectiva que a diretora retirou as grades que separavam o pátio das quadras e derrubou as paredes de várias salas, formando dois grandes salões que abrigam os alunos do Ciclo 1 e do Ciclo 2. Repensar os espacos é uma atitude constante dentro da Amorim Lima. As aulas não ficam restritas às salas de aula ou aos muros da escola. Ao longo do ano letivo, as crianças desenvolvem atividades que envolvem conhecer o bairro e os moradores da região. A instituição escolar, frequentemente encarada como um reduto de exclusão, com altos muros e grades, se transforma aqui, abrindo as portas para receber a comunidade para cursos, eventos e voluntariado.

Modifica-se, assim, o modo como os indivíduos se relacionam com o local. O que se vê, frequentemente, no que concerne ao espaco escolar, é um sentimento de *topoclastia* (MARQUES, 2005), que está associado à vontade de destruir o lugar ou o desejo de não envolvimento ou criação de vínculos com aquele espaco. Assim, o crescimento da evasão escolar é apenas um dos resultados dessa relação.

A EMDAL, por outro lado, conseguiu ir da *topoclastia* à *topofobia* e desta à *topofilia*. Enquanto a topofobia é “a *aversão ao lugar*”, porém, relacionada ao desejo de *recuperá-lo* ou, até mesmo, dar-lhe uma *nova função* mais humanizada” (MARQUES, 2005, p. 19); a topofilia pode ser entendida como “um sentimento construído através da experiência íntima com o lugar, do fortalecimento de vínculos comunitários e da compreensão do *outro*” (MARQUES, 2005, p. 18). E é exatamente porque os atores educacionais estabelecem uma relação topofílica com o espaco escolar que eles contribuem para a constituição de uma escola integral, que permite que os indivíduos que fazem parte dela se integralizem tanto na relação com o outro quanto na relação com o espaco.

[...] perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

O Recorte 10 nos remete, novamente, para a noção de autorrealização. Trata-se do incentivo ao respeito à natureza, entendendo o ser humano como parte integrante do meio em que vive. Tal aspecto pode ser percebido por meio dos vocábulos *integrante* e *interações*. Assim, ser integral é se entender como um todo não apenas em relação ao outro (outros), mas também em relação ao meio ambiente natural.

No aspecto simbólico, a noção de integração também se faz presente. Conforme apontado anteriormente, o imaginário pode ser dividido em três regimes de imagens: o regime diurno, caracterizado pela luz e com imagens que se relacionam à ascensão e à queda; o regime noturno, caracterizado pela noite e vinculado às imagens místicas; e o regime crepuscular, que se relaciona com o movimento cíclico, rítmico ou de síntese.

Os elementos simbólicos trabalhados ao longo da análise das práticas desenvolvidas na EMDAL remetem para o regime do imaginário crepuscular, que se pauta pela necessidade de equilibrar as imagens diurnas e noturnas e mobiliza símbolos cíclicos ou rítmicos. Assim, a mudança cinza/alaranjado estabelece a morte e renascimento, bem como o alaranjado, por si só, se vincula à noção de equilíbrio. O mesmo ocorre com o número nove, que anuncia o fim e o recomeço, o número cinco, que implica integração, e com a roda, que representa um eterno repensar e criar, o ciclo eterno da mudança.

Essa perspectiva também pode ser apreendida a partir da análise do painel de azulejos produzido pelos alunos para enfeitar a entrada da escola (Figura 7). A imagem mais frequente nas pinturas é a de uma árvore. A árvore é o símbolo da vida, que “serve também para simbolizar o aspecto cíclico da evolução cósmica: morte e regeneração. Sobretudo as frondosas evocam um ciclo, pois se despojam e tornam a recobrir-se de folhas todos os anos” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1988, p. 84). Assim, a escola se constitui como um espaço de mortes e regenerações, de busca pela integração do indivíduo e suas partes, uma vez que a árvore põe em comunicação os três níveis do cosmos: o subterrâneo, a terra e o céu.

A noção de autorrealização, por sua vez, está presente no mito diretor da instituição. Conforme apontamos anteriormente, o mito é uma narrativa dinâmica de imagens que repercute e reproduz os questionamentos na humanidade. A tópica cultural durandiana se movimenta ciclicamente e o mito patente de determinada sociedade está ancorado em mitos latentes que podem emergir ou não. Segundo Sanchez Texeira (2000), o mito patente da modernidade é o de Prometeu.

De acordo com G. Durand (1976), os mitemas do mito de Prometeu são: transgressão divina, revolta contra o espírito, pensamento providente que representa o princípio de conscientização e fé na capacidade e nas potencialidades humanas. São seus atributos: civilizador, benfeitor da humanidade, providente, prudente, filantropo, altruísta, solidário, triunfante, altivo, desobediente, revolucionário, generoso, corajoso (SANCHEZ TEXEIRA, 2000, p. 49).

Esse mito tem sofrido uma interferência constante do mito de Hermes, estabelecendo um embate entre ambos. Hermes é o mensageiro dos deuses e guia das almas dos mortos para o reino de Hades. Carrega consigo um caduceu, um bastão com duas serpentes entrelaçadas e adornado com asas na parte superior.

Uma vez que a escola é o último recanto da sociedade a sofrer alterações profundas, o imaginário educacional permanece, predominantemente, baseado em Prometeu. Numa análise superficial entre o mito e a estruturação da escola tradicional, é possível estabelecer a relação entre o professor e o deus, uma vez que ele detém um elemento (conhecimento) que deve ser passado adiante para garantir a superioridade do homem (alunos) frente aos outros animais.

Para alcançarmos o mito diretor de uma instituição, é necessário mapearmos as ideias-chave redundantes, ou seja, os mitemas que a fundamentam. A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, da análise das práticas pedagógicas e das demais práticas discursivas observadas pela pesquisadora, é possível chegar a um mito diferente. Para essa instituição, a individualidade exerce um papel importante na construção de um novo *savoir-faire* educacional. Tal tema se configura como o mitema predominante que orienta o texto e, portanto, a práxis dos atores educacionais dessa instituição: *a educação enquanto percurso de aprendizagem individualizado e de conquistas pessoais*.

Esse mitema é repetido exaustivamente ao longo do PPP da Amorim Lima, ganhando um caráter de ideia-força. Aparece em expressões que se referem aos estudantes, como *cada aluno decide; autonomia moral e intelectual; aprimoramento pessoal; percurso intelectual próprio; deve construir e exercer sua identidade; aprender e desenvolver-se em ritmos próprios; conhecimento e desenvolvimento de si; elaboração pessoal e psíquica; conhecimento ajustado de si mesmo*. A repetição desse mitema promove uma mudança significativa no imaginário da instituição, levando os atores educacionais a buscarem uma *práxis* diferenciada, onde cada indivíduo é atendido em suas singularidades. O professor não tem mais o papel de transmitir o conhecimento. Agora o objetivo dele é acompanhar o aluno em seu percurso único (*mais orientar que explicar*), garantindo que este possa encontrar o crescimento pessoal, buscar o autoconhecimento, através da sua aprendizagem.

Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir: [...] f3) a mudança de foco na relação com os alunos, **visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares** (ESCOLA, 2005, p. 03, grifo nosso).

A partir dos mitemas levantados, é possível alcançar os mitologemas que predominam no texto. O primeiro deles é o *conhece-te a ti mesmo*, frase que ornava a entrada do Oráculo de Delfos, templo dedicado a Apolo, deus da luz, do sol, da verdade e da profecia. Esse local era procurado por humanos mortais que estavam em busca de conhecimento sobre o presente e sobre o futuro, sobre o caminho único que deveriam percorrer para alcançar determinado objetivo.

O segundo mitologema que pode ser apreendido a partir dos mitemas mapeados é o do *labirinto*, espaço onde todos os temores do homem devem ser enfrentados; um traçado complexo, que tem, como único intuito, retardar a chegada do viajante ao desejado centro. Trata-se, portanto, de uma viagem permeada de obstáculos, que devem ser ultrapassados em busca de algo precioso ou sagrado. “É que o labirinto [...] deve, ao mesmo tempo, permitir o acesso ao centro por uma espécie de viagem iniciatória, e proibi-lo àqueles que não são qualificados” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1990, p. 531). Esse mitologema está presente na própria estrutura física da escola, onde os muros encerram o espaço da mudança e da transformação.

É a partir dessas constatações que se torna possível elucidar o mito diretor da EMDAL: o mito de Teseu, o herói ateniense que teve que enfrentar o labirinto do Minotauro para libertar a sua pátria da punição infligida por Creta. Após perder uma batalha, Atenas deveria enviar 14 jovens, a cada ano, para serem devorados pelo Minotauro. Essa punição só teria fim após nove anos ou se algum dos jovens conseguisse derrotar a besta. Ao chegar a Atenas, Teseu, filho do rei, se oferece para ir a Creta e derrotar o monstro. Em Creta, o herói cativa os sentimentos da filha do rei Minos, Ariadne. Apaixonada, ela o entrega um novelo de lã, que deve ser utilizado para que ele seja capaz de sair do labirinto. Preso apenas pelo fio de Ariadne, Teseu enfrenta o Minotauro, derrota a fera mitológica e garante a libertação de sua nação.

É importante destacar que a batalha pessoal e individual do herói representa um ganho para a coletividade, outro aspecto importante do trabalho desenvolvido na EMDAL, o que pode ser percebido por meio dos elementos simbólicos que integram, congregam os

elementos, conforme apontado anteriormente. A batalha individual representa, conforme aponta o mito de Teseu, a libertação de toda uma coletividade.

Percorrer o labirinto se torna o principal objetivo do educando. Ele se transforma no grande herói de sua jornada educativa, agindo como peregrino de um labirinto interior. Para tanto, precisa ter coragem suficiente para superar seus medos e ignorâncias. Não se trata mais de esperar que um deus o entregue o fogo (o conhecimento), mas travar uma batalha de autoconhecimento contra o Minotauro, seguro apenas pelo fino fio de Ariadne. O papel do professor deriva: ele deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser apenas um guia frágil, que não interfere na batalha, mas apenas auxilia nos momentos de maior dificuldade.

O labirinto é o caminho de uma nova consciência, de iniciação numa nova forma de aprendizagem. Ao chegar ao centro do labirinto, Teseu encontra muito mais que o monstro; passa por uma mudança ontológica-existencial. O centro simboliza o princípio dessa nova consciência, o ponto de mudança entre uma perspectiva e outra. Trata-se de uma decisão ao mais profundo interior, o que resulta numa mudança no exterior. Ao retornar, seguro pelo fio de Ariadne, Teseu já não é mais o mesmo.

A educação, nessa perspectiva, adquire um caráter iniciático, onde o herói deve percorrer um caminho que pertence apenas a ele, individual – afinal, mesmo que o labirinto seja igual para todos, cada um escolhe o rumo que vai seguir.

[...] o desiderato de toda a educação, que se pretende iniciática, deveria, seguindo os ensinamentos do labirinto, criar condições para que aprendamos a aprender, e a melhor compreender, a profundidade que somos. Somente a compreensão do sentido de profundidade que a imagem matricial do labirinto comporta nos poderá ajudar a romper com as máscaras sob as quais nos escondemos aos outros e a nós mesmos. Torna-se pois tão importante, como urgente, romper esse muro que nos impede de aceder “à consciência do infra-eu, espécie de cogito subterrâneo, de um subsolo em nós, o fundo do sem fundo” (BACHELARD, 1986, p. 260). Este “fundo do sem fundo”, lembrando o mito em Fernando Pessoa, “um nada que é Tudo”, reenviando igualmente para o inconsciente coletivo de Jung, para a tradição de *memoria* augustiniana, parece-nos bem ilustrado pelo mitologema, ou símbolo do labirinto, que, através da sua função iniciática, conduz-nos para os insondáveis caminhos da trans-descendência, na feliz expressão de Gaston Bachelard (1986, p. 60). Entre a anábase e a catábase decide-se muito da nossa formação (*bildung*), que acontece sempre na e pela transformação (*umbildung*) do eu nos labirintos da vida, em que os fios de Ariadne estão sempre à espreita, embora, tantas vezes, carecendo de uma pedagogia da escolha e de um mestre que a saiba eleger (ARAUJO, 2011, p. 54).

Dessa forma, o PPP da Amorim Lima privilegia o processo de individuação do educando. O labirinto assume o papel de imagem significativa para o herói em busca do seu eu, do autoconhecimento. Para contribuir com a sociedade, ele precisa, antes de qualquer

coisa, aprender a viver consigo mesmo, se aprofundar em seu próprio ser. Trata-se da busca de um eu-consciente que representa uma vitória para toda a comunidade. Da mesma forma que ao vencer o Minotauro, Teseu liberta Atenas da punição infligida por Creta, o jovem que percorre o labirinto e sai vivo dele traz consigo benefícios para toda a escola.

Uma vez que a escola pioneira privilegia o percurso iniciático, a formação de si mesmo, o educando vai modelando a sua personalidade e o seu destino ao caminhar pelo labirinto (metáfora do mundo e da vida). Assim, é possível afirmar que essa escola pioneira pretende ensinar ao jovem que na vida existem provas e obstáculos que devem ser enfrentados individualmente. Apesar dessa perspectiva individualista, a escola não se furta ao seu papel. O professor continua ali, enquanto fio de Ariadne, guiando o educando em seu percurso, dando o suporte necessário para que o herói passe da consciência individual, de natureza intelectual e existencial, para se tornar um Outro, realizado com a sua conquista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O FLUXO ETERNO DAS MUDANÇAS

Há vinte anos a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima decidiu empreender uma mudança entre seus muros. Derrubar paredes, pintar a escola, destituir o livro didático do seu papel central na educação das crianças, acabar com as disciplinas, (des)empoderar professores, entre outras medidas. Cada passo dado era uma pequena alteração, algo facilmente assimilado pelos atores educacionais, mas que contribuiria para mudanças profundas em longo prazo. E foi exatamente isso o que aconteceu. A soma dessas transformações permitiu que um outro tipo de instituição se constituísse, uma *escola pioneira*.

Ao longo dessa pesquisa, tivemos a preocupação de ressaltar como a escola analisada, ainda que imersa em diversos problemas característicos da educação pública brasileira, conseguia se destacar como um exemplo de instituição ecossistêmica, voltada para a integração e autorrealização dos atores educacionais. Nosso intuito não era o de invisibilizar as falhas que esse modelo organizacional possui, mas também não queríamos que elas definissem o foco desse estudo.

Assim como as formas fractais demandaram que a geometria desenvolvesse todo um novo campo que possibilitasse o seu estudo, o modelo organizacional desenvolvido nesses 20 anos pela EMDAL conclamou outras formas de se olhar para o objeto de estudo, não mais como algo acabado, recortado e encerrado em estruturas bem definidas. O desafio, aqui, estava em teorizar sobre a dinamicidade das mudanças que ocorreram/ocorrem ali. Exatamente por isso nos ancoramos nos estudos da complexidade ecológica e nas teorias desenvolvidas pela Ecolinguística e pela Antropologia do Imaginário.

A proposta inicial dessa pesquisa se pautava por verificar se as mudanças nas práticas e nos discursos colocados em circulação nessas duas décadas pela EMDAL permitiam, de alguma forma, que ela pudesse ser classificada como ecossistêmica. A partir da análise das novas práticas educacionais, do Projeto Político Pedagógico e dos elementos simbólicos que emergiram na instituição, foi possível constatar que a mesma se fundamenta em princípios concernentes com a Ecologia e com a Ecologia Profunda, desenvolvida por Naess & Sessions (1984), isto é, enaltece o respeito e o equilíbrio entre todos os seres vivos, preserva a diversidade de todas as formas de vida e preza por uma mudança ideológica que aprecia uma vivência com mais qualidade e desapego.

Ficou constatado que a EMDAL reconhece a sua realidade, respeita o seu corpo discente e docente e se porta como uma verdadeira *questionadora* das práticas educacionais vigentes nas escolas tradicionais, estabelecendo-se como um modelo organizacional recomendável para todas as instituições que buscam uma perspectiva ecossistêmica, voltada para o respeito às diferenças, às inter-relações e à integralidade do ser humano. Concluimos, também, que as mínimas mudanças nas práticas pedagógicas já foram o suficiente para constituir um novo *savoir faire* educacional, afinal, as grandes transformações realizadas por essa escola foram no intuito de transformar algo que é esporádico e temporário nas escolas tradicionais em uma regra.

Os aspectos ecossistêmicos da EMDAL também puderam ser mapeados no campo simbólico, uma vez que essa instituição possui um mito diretor diferente do das escolas tradicionais. Não mais pautada na transferência de um conhecimento (mito prometico), essa instituição se baseia na busca por um processo de individuação (mito de Teseu), em que cada jovem é estimulado a fazer o seu próprio percurso e combater os seus monstros mitológicos.

A constatação de que um novo mito diretor rege essa escola se torna relevante na medida em que confirma o discurso da mudança patente dessas instituições. Se a mudança no imaginário se constata, é possível afirmar que ela se reflete nas práticas educativas. Afinal, como Durand (1996) apontou, o mito é uma narrativa que tem como principal objetivo orientar a ação e o projeto de vida dos sujeitos influenciados por ele. Projeto esse que, na EMDAL, se pauta pelo constante enfrentamento do desconhecido.

Ficou claro, também, ao longo da análise realizada, que para que as mudanças como as permeadas por essa escola se efetivem é necessário que elas abarquem os meios ambientes mental, social e natural simultaneamente. De nada adianta derrubar paredes se a divisão em turmas continuar existindo. Não há sentido em pintar a escola de outra cor se as paredes e grades continuarem de pé. Em suma, o que se pretende apontar, aqui, é que a mudança deve se dar em toda a trama ecossistêmica e não apenas em determinados nós dela.

Concluir essa pesquisa, em meio a uma perspectiva teórica que se fundamenta na complexidade ecológica, transforma-se num tortuoso desafio. Como fazer recortes se cada mudança, cada símbolo, cada enunciado analisado abre espaço para inúmeras outras transformações? Nesse sentido, é importante destacar que os elementos analisados nesse trabalho são um pequeno recorte de um amplo ecossistema que permanecesse em constante transformação. Um outro pesquisador que adentre a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima em dois ou três anos pode encontrar práticas completamente diferentes das apontadas aqui. Isso não significa, entretanto, que o modelo organizacional desenvolvido por

essa escola se provou ineficiente, mas simplesmente que ele evoluiu, adaptou-se. Diante dos princípios da complexidade ecológica, uma perspectiva que muda não deveria causar qualquer tipo de espanto no pesquisador. Mas aquela que permanece inalterada durante séculos, esta sim deveria provocar pânico.

REFERÊNCIAS

- ALLABY, Michael. *Oxford Dictionary of Ecology*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas (SP): Papirus Editora, 2001.
- ARAÚJO, Alberto Felipe. Estará o discurso pedagógico receptivo a mitanálise? In: SANCHEZ TEIXEIRA, M. C.; PORTO, M. R. S. (Orgs.). *Imaginário, cultura e educação*. São Paulo: Plêiade, 1999.
- ARAUJO, Alberto Felipe; SILVA, A. M. *Mitanálise e interdisciplinaridade: subsídios para uma hermenêutica em educação e em ciências sociais*. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1997.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BIDERMAN, Maria Thereza Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 40, p. 27-46., 1996.
- CAMPOLINA, L. O. *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da subjetivação histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. Tese de doutorado. Brasília: UNB, 2012.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário dos símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki. *Ecolinguística e imaginário*. Brasília: Thesaurus, 2012.
- COUTO, Hildo Honório. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.
- COUTO, Hildo Honório. O que vem a ser ecolinguística, afinal? *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n. 1. Brasília: Thesaurus, 2013.
- COUTO, Hildo Honório. Linguística Ecológica Crítica ou análise do discurso ecológica. In: COUTO, Elza Kioko N. N.; DUTRA-CINTRA, Ema Marta; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. *Antropologia do Imaginário, Ecolinguística e Metáfora*. Brasília: Thesaurus, 2014.
- COUTO, Hildo Honório. *O tao da linguagem: um caminho suave para a redação*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2012.
- DAMÁSIO, Antônio. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DØØR, Jørgen; BANG, Jørgen Chr. *Eco-Linguistics: a framework*. 1993. Disponível: <http://www.jcbang.dk/main/ecolinguistics/Ecoling_AFramework1993.pdf>. Último acesso: 03 fev. 2014.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. *Campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURAND, Gilbert. *Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.

DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

ESCOLA Municipal Desembargador Amorim Lima. *Projeto Político Pedagógico*. São Paulo, 2005.

FERNANDEZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA-SANTOS, M; ALMEIDA, R. *Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GOYA, Will. Meio ambiente ou ambiente inteiro? *Fragmentos de cultura*, Goiânia, v. 18, n. 7/8, p. 619-623, jul./ago. 2008.

GRAVATÁ, André; PIZA, Camila; MAYUMI, Carla; SHIMAHARA, Eduardo. *Volta ao mundo em 13 escolas*. São Paulo: Fundação Telefônica/A. G., 2013.

HAUGEN, Einar. The Ecology of language. In FILL, Alwin Frank; MÜHLHÄUSLER, Peter. *The ecolinguistics reader*. Language, ecology and Enviroment. London: Continuum, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MARQUES, Adilson Santos. *Nas trilhas indeléveis de Hermes: toponímia, memória e ação cultural*. São Carlos: Editora BN, 2005.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MITHEN, Steven. *A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 6ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 2000.

NAESS, Arne. The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. *Inquiry*, 16:1, p. 95-100, 1973.

NAESS, Arne; SESSIONS, George. Basic principles of Deep Ecology. *Ecophilosophy*, v. 6, p. 3-7. 1984.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade na escola*. São Paulo: Ibrasa, 1969.

NEILL, Alexander Sutherland. *Um mestre contra o mundo*. São Paulo: IBRASA, 1978.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. São Paulo: IBRASA, 1980.

ODUM, Eugene. *Fundamento de Ecologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

OLIVEIRA, Marina Rodrigues de. *Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. 4ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011a.

PACHECO, José. O lado obscuro da Ponte. São Paulo: 2011b. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07 mar. 2011. Caderno Saber. Entrevista concedida a Felipe Caruso. Disponível em: <<http://goo.gl/mw3dkC>>. Último acesso: 20 dez. 2014.

PARO, Vitor. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2010.

PENA-VEGA, Alfredo. *O despertar ecológico: Edgar Morin e a ecologia complexa*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

PORVIR EDUCAÇÃO. *Série de Diálogos Educação Integral* – Ana Elisa Siqueira. 2013. Disponível em: <<http://youtu.be/BKRI95LU31o>>. Acesso em: 03 mai. 2014.

RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Du Seuil, 1986.

SABBA, Cláudia Georgia. *A busca pela aprendizagem além dos limites escolares*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2009.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. *Discurso pedagógico, mito e ideologia: o imaginário de Paulo Freire e Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SANDIN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAPIR, Edward. Língua e meio ambiente. In: *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes. Madrid: Editorial La Muralla, 1998.

SIVA, Samuel Sousa. A relação epistemológica entre a Antropologia do Imaginário e a Ecolinguística. In: COUTO, Elza Kioko N. N.; DUTRA-CINTRA, Ema Marta; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira. *Antropologia do Imaginário, Ecolinguística e Metáfora*. Brasília: Thesaurus, 2014.

STRÔNGOLI, Maria Thereza. Imaginário e narratividade. In: *Anthropologias – Imaginário e complexidade*, vol. 1, n. 2, 1997.

STRÔNGOLI, Maria Thereza. Do signo ao símbolo: as figurativizações do imaginário. In: DEL PINO, Dino (org.). *Semiótica: olhares*. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2000.

STRÔNGOLI, Maria Thereza. Encontros com Gilbert Durand – Cartas, depoimentos e reflexões sobre o imaginário. In: PITTA, Danielle Perin Rocha. *Ritmos do Imaginário*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Pesquisadora: Lorena Araújo de Oliveira Borges

Termo de autorização para a pesquisa na Escola

Goiânia, 23 de setembro de 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro para fins de comprovação que, **Lorena Araújo de Oliveira Borges**, mestranda-pesquisadora do curso de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), está autorizada a realizar sua pesquisa, intitulada provisoriamente como **“O discurso e o imaginário nas escolas pioneiras: uma perspectiva ecolinguística”**, sob orientação de Prof^a. Dr^a. Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto, nesta instituição, durante o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014.


Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental
Desembargador Amorim Lima

ANA ELISA P. T. DE ALBUQUERQUE
RM. 537/5114-8
Nº 17/2008-9
DIRETOR DE ESCOLA



Lorena Araújo de Oliveira Borges
Mestranda em Linguística – UFG
Contatos: (62) 8557-3459
lorena.aoborges@gmail.com

ANEXOS

ANEXO 1 - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF AMORIM LIMA

I – Dos primórdios do Projeto

Da derrubada das grades à derrubada das paredes

Como você leu na História da EMEF DEsembargador Amorim Lima houve um grande processo catalisado pela diretora Ana Elisa Siqueira, com a colaboração de pais, professores e alunos para que o atual Projeto Pedagógico fosse aplicado. Abaixo, você lerá quais são os principais valores que fundamentam o projeto, inspirado no percurso realizado na Escola da Ponte, em Portugal. Mas um pequeno resumo pode ser apresentado da seguinte forma:

- No Amorim, cada aluno tem um educador tutor. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período. E, uma vez por semana, o tutor tem um encontro de cinco horas com seus tutorandos. Nos demais dias, se o tutorando tiver problemas pode procurar o seu tutor. E, de maneira geral, eles também se encontram no “Salão”, que você conhece abaixo.
- Cada aluno recebe ao longo do ano apostilas com roteiros de pesquisa. Cada roteiro tem cerca de 18 objetivos, ou seja, perguntas ou tarefas que devem ser respondidas ou desenvolvidas pelo estudante. Repare que os roteiros e seus objetivos são desenvolvidos a partir dos livros didáticos recebidos pelo estudante, e as perguntas que o estudante deve responder exigem que eles pesquisem em vários livros ao mesmo tempo (de português, de ciências, de geografia, de história...).
- Dois grandes grupos de salas de aula tiveram suas paredes literalmente derrubadas. Assim, criaram-se dois grandes salões. Em um “Salão” ficam os alunos do Ciclo I e no outro os alunos do Ciclo II. Esses alunos sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e responderem, individualmente, seus objetivos (dos roteiros). Não há aulas expositivas (a não ser as aulas de matemática, inglês e de oficina de texto). Os

professores – cerca de cinco ou seis – circulam pelo salão para ajudar os alunos em suas dúvidas e explicar alguns conceitos se isso se fizer necessário. É importante saber que não necessariamente os alunos sentados juntos em uma mesa estão desenvolvendo as pesquisas de um mesmo roteiro. Isso acontece porque cada aluno decide a ordem em que quer fazer os roteiros. Assim, um estudante pode ter escolhido começar pelo roteiro Biografia e o outro colega de mesa pode ter escolhido começar o ano pelo roteiro Corpo Humano, por exemplo.

- Quando acaba de preencher o seu roteiro, o aluno escreve um portfólio, com tudo que aprendeu com aquele roteiro e entrega para o tutor, que avalia se ele pode receber a apostila seguinte, com os demais roteiros. Não há provas. O progresso do conhecimento é avaliado pela qualidade dos portfólios e pela participação do aluno na escola.

II _ Dos valores que fundamentam o projeto

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Desembargador Amorim Lima.

Para tanto, a prática diária deve apontar:

- Para a elevação do grau de compromisso com a realização deste Projeto, por parte de todos os segmentos da escola, nos limites de suas atribuições definidos no Regulamento Interno que o integra e dele é parte.
- Diferentemente daquela escola em que cabe ao professor ensinar, e ao aluno aprender, esse Projeto visa um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos.
- Esta intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade deve ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola, preservando e reforçando o papel do professor e dos educadores, e

tendo o Conselho Pedagógico como responsável direto pela formulação e implantação das práticas pedagógicas que a sustentarão _ sempre em consonância com o Projeto Pedagógico aprovado pelo Conselho de Escola. Reconhece-se, no escopo desse Projeto, o papel de educadores à totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras da escola, no âmbito de suas funções específicas.

- Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos, deve-se buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições elencadas neste Projeto e melhor formuladas no Regulamento Interno, que regerá sua correta aplicação. Reconhece-se a importância do trabalho dos diversos agentes implicados na melhoria da EMEF Desembargador Amorim Lima ligados não formalmente a ela, seja na forma de voluntariado, seja sob a forma de apoio institucional e financeiro.
- Para a elevação dos graus de autonomia de todos os envolvidos neste Projeto: e1) do ponto de vista da autonomia intelectual, outorgando sempre mais ao aluno o domínio sobre os processos e meios de aprendizagem, auxiliando-o a encontrar e desenvolver os meios que lhe possibilitem construir e viver um percurso intelectual próprio; e2) do ponto de vista da autonomia moral, devem ser sempre aprimorados os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos alunos, a assunção de mais responsabilidades no sentido do melhor funcionamento da escola e da mais eficaz implantação deste Projeto, visto que a mesma só se dá frente a um coletivo no qual se inscreve e na medida em que também se assuma e respeite as diretrizes e os projetos traçados por este mesmo coletivo.
- Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir: f1) uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intra-muros, solitariamente e com uma turma específica; f2) uma formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida, sem contudo abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica; f3) a mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais

diversos e inesperados lugares; f4) o descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar. Sendo, pois, variadas e profundas as demandas que a implantação deste Projeto dirige aos professores, devem os agentes todos que dão suporte à sua implantação comprometer-se no esforço de propiciar, aos educadores de forma geral, e aos professores especificamente, uma formação continuada de qualidade, voltada à sua prática diária e às suas questões mais prementes.

- Uma atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos. A convicção de que cada aluno é único, pode e deve permanentemente construir e exercer sua identidade no seio de um coletivo que não a mitigue ou aplaque. A convicção de que toda a criança é capaz de aprender e desenvolver-se, em ritmo e forma próprios, sendo-lhe dadas as condições para que o faça.
- A compreensão do ser humano como ser integral. A convicção de que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica (Pichón-Riviere).
- Pautando-se num critério de democraticidade e transparência cada vez mais elevados, deverão as diversas forças que compõem este Projeto, em seus diversos âmbitos, comprometer-se a um esforço constante de esclarecimento de suas ações e atitudes, frente ao coletivo da escola. Sendo este um projeto educacional coletivo, caberá aos diversos segmentos que o compõem a tarefa de manifestarem suas convicções e justificarem suas ações de forma clara e coerente, logicamente sustentadas. Os diferentes lugares de poder que tomam os detentores de diferentes saberes e diferentes fazeres, no escopo deste Projeto e salvaguardados em seu Regulamento, não devem servir de pretexto à atitude autoritária, arrogante, isolada, por parte de nenhum de seus membros. Os canais de diálogo e de divulgação, no âmbito dos diversos segmentos do Projeto, serão melhor explicitados no seu Regulamento Interno.

III _ Das bases conceituais do Projeto, da aprendizagem e do currículo.

O Projeto Pedagógico EMEF Desembargador Amorim Lima é um projeto único, nascido do esforço de uma comunidade específica e voltado a suprir as demandas e anseios desta comunidade. Para tanto, está construindo estratégias, encontrando soluções e criando os dispositivos pedagógicos que julga melhor se adequarem ao universo de seus alunos e educadores, no sentido de alcançar seus objetivos de forma plena e eficaz. É, portanto, um projeto que em tudo se apóia e em tudo coerente com o propugnado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

As grandes linhas pedagógicas do Projeto são absolutamente consonantes com aquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo a se esperar dos alunos do ensino fundamental, e cuja importância justifica reiterar:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens _ verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal _ como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

No esforço de adequação e observância aos fundamentos aqui relatados, o Projeto propugna uma série de transformações dos dispositivos pedagógicos anteriormente praticados na escola. Estas transformações, já implantadas, em fase de implantação e em fase de projeto, podem ser assim definidas:

- No sentido de aumentar a implicação dos alunos no processo de aprendizagem, melhor favorecer o desenvolvimento de seus graus de autonomia e ainda, no sentido de melhor adequar o currículo objetivo aos ritmos e predisposições individuais, o Projeto privilegia o trabalho de pesquisa. A aula expositiva deixa de ser o instrumento preferencial de transmissão e aquisição de saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente: 1) seja nos momentos em que o grau de autonomia não permita, ainda, a vinculação a um projeto de pesquisa; 2) seja nos momentos em que os educadores entendam que uma explanação possibilite um avanço no processo, esgotados todos os outros recursos; e 3) seja, finalmente, nas ocasiões em que características momentâneas do Projeto em

implantação não permitam adequar a prática pedagógica aos princípios que a fundamentam.

- O trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, concebidos segundo a Teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos, num contexto predominantemente grupal. Apesar de usar tais livros de forma particular e não seqüencial, privilegiando uma transversalidade temática, e apesar de não se restringir a eles, o Projeto reconhece o Programa Nacional do Livro Didático como uma outra sua importante base prática e conceitual, além da sustentação em uma Política Pública Federal.
- De implementação gradativa a partir de 2004, e abrangendo a totalidade dos alunos desde o início de 2006, o dispositivo extingue as três classes de cada série, dividindo os alunos em 21 grupos de 5 membros cada.
- Além do acompanhamento grupal e individual em sala, são os alunos acompanhados mais de perto por um tutor que, ao ater-se a um grupo menor de alunos, preferencialmente durante todo o período de formação escolar, pode orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. Sendo a busca da autonomia um valor matricial do Projeto, e somente podendo ela fundar-se numa cada vez mais aprofundada auto-avaliação, caberá ao espaço da tutoria auxiliar os professores a implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas capacidades e de suas dificuldades.
- Dados os fundamentos aqui apresentados, é pretensão do Projeto oferecer, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético, enfim voltado às mais diversas formas de manifestação expressiva do ser humano, num clima de valorização do amadurecimento das relações interpessoais sem a banalização dos afetos. O trabalho dos arte-educadores assume, pois, lugar de grande importância, devendo as diversas forças que compõem o coletivo esforçar-se por viabilizar, segundo critérios do Conselho Pedagógico, a sua sustentada e permanente presença na escola _ seja empenhando-se em incluí-los no escopo do quadro funcional estável, seja buscando os recursos que possibilitem a manutenção de um contrato autônomo.

- É reconhecida e valorizada, no âmbito deste Projeto, a importância das novas tecnologias no que concerne ao acesso e à construção do conhecimento. A utilização de tais ferramentas tecnológicas _ notadamente a informática _ deve pois sempre mais se integrar ao trabalho diário de pesquisa e produção em sala de aula.
- A EMEF Desembargador Amorim Lima possui importante acervo de mais de 18.000 volumes. Reformada, e em processo de completa informatização, a sala de leitura transformou-se em biblioteca circulante, expandindo o acesso a seu acervo à toda a comunidade.

Além do já citado, são bases conceituais do projeto, entre outras:

- 1) As contribuições de Jean Piaget quanto à formação dos conhecimentos e quanto às autonomias moral e intelectual;
- 2) A imensa contribuição do grande educador Paulo Freire _ em primeiro lugar como fonte de referência de toda a pedagogia que se pretenda libertária; em segundo por ter contribuído fortemente na criação dos avançados parâmetros normativos da educação brasileira atual _ sem os quais seguramente este Projeto teria muitas mais dificuldades em ser implantado; e
- 3) Cabe ressaltar a importância, para a existência deste Projeto, daquele outro implantado na pequena Vila das Aves, em Portugal, sob o nome Fazer a Ponte. Além de nos mostrar que “a utopia é possível”, como bem o disse o professor José Pacheco, a Escola da Ponte é uma fonte permanente de inspiração e reflexão, pois que soube, em seus quase 30 anos, ir criando mecanismos e dispositivos pedagógicos coerentes com seus valores e princípios _ e que são os mesmos que nos animam. Sabemos bem que uma coisa é ter princípios, outra bem diversa é aplicá-los. Nesse sentido a Ponte, em sua generosa proposição de fazer públicos sua história, seu trajeto, suas dificuldades e seu estágio atual, é fonte importantíssima de consulta e interlocução.

Aprovado na Reunião Extraordinária do Conselho de Escola de 10 de agosto de 2005, com modificações posteriores.

ANEXO 2 – ROTEIROS DE PESQUISA DA EMDAL

ROTEIRO DE PESQUISA: AS ORIGENS DO SER HUMANO

ESTUDANTE: _____ GRUPO: _____

Início roteiro: ____/____/____ Término roteiro: ____/____/____



OBJETIVO GERAL: Comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta.

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AValiação DO EDUCADOR
1- Refletir sobre como surgiram e como viviam nossos antepassados.	Ler o texto “O Início da Aventura Humana”, p. 25 e responder as questões de 1 a 4	Hist 6	
2-Saber por que podemos relacionar a história do nosso planeta com os últimos dias do mês de dezembro	Fazer uma linha do tempo com as datas desde o surgimento dos 1ºs seres vivos, conforme está na ilustração das p. 24 e 25	Hist 6	
3-Conhecer as teorias que explicam a origem de tudo que existe no Universo	- Ler o modelo Criacionismo, p. 26. - Responder as questões do anexo 1. - Ler a teoria “O Evolucionismo”, p 27. - Responder as questões do anexo 2.	Hist 6 Anexo 1 Anexo 2	
4-Saber a origem dos primeiros homídeos e onde viviam.	- Ler o texto “O gênero Homo” e escrever as espécies que fazem parte desse gênero, p. 29. - Fazer os exercícios 2 e 5, p. 32.	Hist 6	
5- Conhecer a vida humana no Período Paleolítico.	- Ler a linha do tempo p. 28 e 29 e responder em seu caderno: a) Que nome receberam os seres humanos de 3,5 milhões de anos até 150 mil anos atrás? b) Que artefatos foram produzidos pelos humanos no período neolítico e suas datas? - Fazer os ex. 1e 3, p.32	Hist 6	

6- Saber a importância da criação de ferramentas para a evolução dos seres humanos.	• Ler o texto “As Ferramentas do Paleolítico”, p. 30 • Fazer o exercício 3 p. 32	Hist 6	
7- Saber quando o ser humano começou a praticar a agricultura e as mudanças que ocorreram em sua vida a partir de então.	• Ler o texto “O Neolítico e a Revolução Agrícola”, p. 34. • Qual a relação entre o início da atividade agrícola e o crescimento populacional?	Hist 6	
8- Saber por que a prática da agricultura provocou uma verdadeira revolução na vida dos povos do período Neolítico.	• Fazer os ex. 1 a 4, p. 42 e 43	Hist 6	

OBJ. 3 – ANEXO 1

- 1- Qual a ideia principal defendida por este modelo?
- 2- O criacionismo tem atualmente outras correntes? Quais são elas?

OBJ. 3 – ANEXO 2

- 1- Como surgiu a enorme diversidade de seres vivos que habitam a Terra?
- 2- Quem foram os naturalistas Charles Darwin e Alfred Wallace? Qual a importância do trabalho destes naturalistas?
- 3- O que é Seleção Natural?
- 4- Qual o nome do livro publicado por Charles Darwin e qual a ideia defendida no livro?