

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDUARDO CORDEIRO UHLMANN

POR UMA ESCOLA VIVA EM BUSCA DE UMA COMUNIDADE EDUCADORA

MATINHOS

2018

EDUARDO CORDEIRO UHLMANN

POR UMA ESCOLA VIVA EM BUSCA DE UMA COMUNIDADE EDUCADORA

Trabalho apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Alternativas para uma Nova Educação, do Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná.

Orientado: Profª Drª Elsi do Rocio Cardoso Alano.

MATINHOS

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO ALTERNATIVAS PARA UMA
NOVA EDUCAÇÃO



PARECER DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Os membros da Banca Examinadora designada pela orientadora Professora **Dra. Elsi do Rocio Cardoso Alano**, realizaram em 29 de junho de 2018 a avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do estudante **Eduardo Cordeiro Uhlmann** sob o título "POR UMA ESCOLA VIVA EM BUSCA DE UMA COMUNIDADE EDUCADORA", sendo quesito parcial para obtenção do Título de *Especialista no Curso de Especialização em Alternativas para uma Nova Educação*, pela Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, tendo sido "APROVADO".

Matinhos, 30 de junho de 2018.

Dra. Elsi do Rocio Cardoso Alano
Professora Orientadora

Dr. Valentim da Silva
Professor Integrante

Dra. Vanessa Marion Andreoli
Professora Integrante

Eduardo Cordeiro Uhlmann
Estudante

Conceitos de aprovação
APL = Aprendizagem Plena
AS = Aprendizagem Suficiente

Conceitos de reprovação
APS = Aprendizagem Parcialmente Suficiente
AI = Aprendizagem Insuficiente

Por Uma Escola Viva em Busca de uma Comunidade Educadora

Eduardo Cordeiro Uhlmann

RESUMO

A busca por atividades alternativas para a educação leva ao questionamento sobre a maneira como estão estruturados os espaços, os processos e a participação dos sujeitos da educação básica. Este texto trata da relação entre as estruturas, os padrões de organização e os processos de ensino. Esta relação mostra que para mudar o ensino não basta mudar seu conteúdo, mas é necessário mudar as formas e os processos e a própria noção da participação de cada um. Assim, as práticas de ensino e aprendizagem podem e devem dispor de técnicas que extrapolem a aula expositiva, as barreiras disciplinares, as paredes das salas e os muros do pátio. Este relato das aulas na ANE é uma busca por Alternativas para uma Nova Educação através da experimentação prática do ensino de geografia em atividades extracurriculares e do estudo teórico de autores que apontam caminhos alternativos para o desenvolvimento dos processos de educação formal.

Palavras-chave: Educação. Escola. Projetos educacionais.

ABSTRACT

The search for truly alternative activities for education leads to the questioning of forms and actions, as well as the participation of the subjects. This text deals with the relationship between structures, organizational patterns and teaching processes. This relationship shows that to change teaching it is not enough to change its content, but it is necessary to change the forms and the processes and the very notion of the participation of each one. Thus, teaching and learning practices can and should have techniques that go beyond the expository class, the disciplinary barriers, the walls of the rooms and the walls of the patio. This report of the classes in the ANE is a search for Alternatives for a New Education through the practical experimentation of the teaching of geography in extracurricular activities and the theoretical study of authors that point alternative ways for the development of formal education processes.

key words: Education. School. Educational projects.

1 INTRODUÇÃO

Hoje em dia é fácil encontrarmos nos estabelecimentos públicos, de ensino básico, instituições que funcionam com quadros de funcionários e professores incompletos, com material pedagógico restrito e infraestrutura básica. Mesmo assim, apesar da importância estratégica da educação para o desenvolvimento da

sociedade, vivemos momentos de restrição de gastos no orçamento para a educação, e, a possibilidade de mudanças nos currículos educacionais impostas, arbitrariamente, por governos com baixa representatividade que operam muitas vezes por *lobbies* de setores específicos.

Ainda, em momentos de crise, os governos procuram cortar gastos na educação e isso reflete em salas de aula mais lotadas e professores com maior carga horária.

Para empreender o processo de ensino-aprendizagem, nossa sociedade opta muitas vezes, por um modelo que busca uniformizar o atendimento a todos através da seriação do processo, e, foco na apresentação dos conteúdos através de várias disciplinas, cada uma com carga horária, atividades e avaliações totalmente independentes.

Tal organização produz nos colégios uma movimentação de pessoas que poderia se dizer semelhante ao de um processo industrial, em que estudantes desempenham atividades padronizadas em turmas. Estas atividades são desenvolvidas, no caso das escolas da rede estadual de ensino, de acordo com um Plano de Trabalho Docente elaborado pelo professor focado nos conteúdos estruturantes, básicos e específicos, a serem trabalhados no decorrer das séries letivas.

O foco nos conteúdos, aliado á massificação do processo de ensino, levam a realização de atividades mecanizadas em que o processo vira um fim em si mesmo, onde o objetivo do estudo é a obtenção de nota e o prosseguimento no processo de seriação do ensino.

As atividades feitas de maneira mecânica não desenvolvem a interpretação de texto, nem as habilidades para o cálculo e a resolução de problemas, tampouco a habilidade para trabalhar em equipe. Mesmo assim, ano após ano, entretidos nas incessantes atividades, repetimos o modelo.

Pouco vemos espaço para a práxis, o aprendizado que vem da experiência e que deveria nortear o processo de evolução das práticas de ensino-aprendizagem fica encarcerado na reprodução do modelo.

Este modelo que já é herdeiro de uma renúncia, nas palavras de Edgar Morin (2003, p. 25): “A escola do Luto”, especialista, em que “o saber não é um produto a ser pensado e articulado, mas a ser capitalizado e usado de maneira anônima” e se é assim na universidade, na escola básica a capitalização do

conhecimento ocorre através das notas, que de um sistema de recompensa pode atrofiar em um fim em si mesmo.

Assim, Morin (2003, p. 29): ressalta que é necessário “encontrar um método que detecte e não que oculte as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências, as complexidades”. E no desafio de encontrar uma solução para superar a disjunção dos conhecimentos e a simplificação Morin (2003, p. 32): sugere o “ciclo ativo”: “O círculo será a nossa roda, nossa rota será espiral”

“O termo enciclopédia não deve mais ser entendido no sentido acumulativo e alfabetista no qual se degradou. Ele deve ser entendido no sentido originário *agkuklios paidea*, aprendizagem que transforma o saber em ciclo; efetivamente, trata-se de em-ciclo-pediar, ou seja, aprender a articular os pontos de vista separados do saber em um ciclo ativo” (MORIN, 2003, p. 33):

Fritjof Capra (2002, p. 83), em seu livro *Conexões Ocultas*, busca “desenvolver uma estrutura teórica unificada e sistemática (sistêmica) para a compreensão dos fenômenos biológicos e sociais”. Para realizar a síntese entre o vivo e o social, Capra (2002, p. 83) usa duas ideias sobre os sistemas vivos, o “ponto de vista dos padrões” e “ponto de vista da estrutura”, integradas por uma terceira: “o ponto de vista dos processos” para definir um padrão de organização de um sistema vivo, em que as relações entre os componentes estabelecem o padrão de organização e definem as características essenciais do sistema. A estrutura é a incorporação material deste padrão que ocorre num processo contínuo no processo vital.

Sob as perspectivas de Capra (2002), ao analisar a maneira como estão organizados nossos estabelecimentos de ensino, percebemos que as relações entre educandos, educadores, funcionários, assim como as relações com os conteúdos e entre os conteúdos definem o padrão de organização. O formato dos ambientes, a maneira como são dispostos os agentes e os objetos, tais como a disposição das carteiras nas salas de aula compõem a estrutura que reflete a forma como se espera que ocorra o processo de ensino/aprendizagem.

Nos sistemas vivos, de acordo com Capra (2002, p. 84), “o *padrão de organização* é o da rede autogeradora. Sob o ponto de vista da *matéria* [...] é uma estrutura dissipativa, ou seja, um sistema aberto que se conserva distante do equilíbrio. Por fim, sob o ponto de vista do *processo*, os sistemas vivos são sistemas

cognitivos nos quais o processo de cognição está intimamente ligado ao padrão de autopoiese”.

Capra (2002, p. 87) afirma que para o estudo do domínio social, devemos acrescentar um ponto de vista: o do *significado*. “[...] por exemplo, [...] a cultura é criada e sustentada por uma rede (*forma*) de comunicações (*processo*) na qual se gera o *significado*. Entre as corporificações materiais da cultura (*matéria*) incluem-se artefatos e textos escritos, através dos quais os significados são transmitidos de geração em geração”.

Nos estabelecimentos de ensino, a forma dos ambientes, as formas de comunicação, as relações entre as pessoas e com o conhecimento são tão importantes para o processo de ensino aprendizagem quanto os tecidos e órgãos são para o processo da vida. “Os sistemas sociais usam a comunicação como seu modo particular de reprodução autopoietica. Seus elementos são comunicações produzidas e reproduzidas de modo recorrente (*recursively*) por uma rede de comunicações, e que não podem existir fora de tal rede” (CAPRA, 2002, p. 94). A recorrência dessas comunicações “em múltiplos anéis de realimentação (*feedback loops*), produz um sistema comum de crenças, explicações e valores – um contexto comum de significado” através do qual, “cada indivíduo adquire a sua identidade como membro da rede social” (2002, p. 95).

Para Capra (2002, p. 96), diferentemente das redes biológicas, as estruturas na sociedade “são criadas em vista de determinada intenção, de acordo com uma forma predeterminada, e constituem a corporificação de um determinado significado”. Assim, a estrutura da escola, suas hierarquias, a disposição das carteiras na sala de aula são ou representam a corporificação de um significado, de uma visão acerca da educação e dos papéis dos agentes. E a escola que deveria buscar a emancipação e a autonomia, através do seu processo de ensino/aprendizagem, cristaliza o papel dos agentes nesse processo dentro de uma estrutura que inibe a emancipação e autonomia do estudante.

Adotamos hegemonicamente o modelo meramente expositivo, conteudista, tecnocrático, mais por inércia do que por falta de opções, pois elas existem. Temos a oportunidade de dispor, por exemplo, da experiência de José Pacheco (2010) acerca da Escola da Ponte, onde se pratica a ensino-aprendizagem em estruturas voltadas para formação de pessoas autônomas perante o seu próprio processo de formação e protagonista nos processos desenvolvidos. Na Escola da Ponte,

Pacheco (2010) apresenta estudantes que não estão em turmas realizando atividades padronizadas em aulas divididas por disciplinas e séries, no processo de ensino aprendizagem da Ponte os estudantes mantêm círculos de estudo mediados por professores. Os círculos são compostos por estudantes que protagonizam seus processos de superação, de desenvolvimento, num percurso permeado de reflexão e aprofundamento. O professor, ao mesmo tempo em que é fruto do meio, age sobre este através da reflexão do seu processo de transformação (2010, p. 38).

No círculo de estudo, segundo Pacheco (2010) preservam a dialética entre teoria e prática e a interdependência entre investigação e ação. Neste processo emerge um sujeito coletivo. “O projeto de círculo implica autoria do grupo, que, desde o primeiro momento detém a pilotagem das informações, das regras de funcionamento, do domínio de situações particulares com que se possa deparar” (PACHECO, 2010, p. 63).

“Onde há encontro, há formação”, diz Pacheco, “construção pessoal e coletiva (...) simultaneamente autoconhecimento e conhecimento do mundo, construção ativa do sujeito” (2010, p. 64). A concepção do ensino focada no desenvolvimento de cada um rejeita qualquer noção de uma educação meramente tecnicista, conteudista, uniformizadora e encara cada processo de aprendizagem como um evento no desenvolvimento individual e coletivo (2010, p. 65).

A estrutura que sustenta a prática do ensino deve emergir da própria prática, pois a escola apresenta a oportunidade única de criar as condições favoráveis para o desenvolvimento de cidadãos, capazes de repensar a sua atuação e a sua sociedade. E justamente em nossa sociedade, tão carente de participação democrática, Pacheco (2010, p. 139) enfatiza que “faz pouco sentido falar em democracia no funcionamento das escolas” pois este conceito é incompatível com organizações em que os sujeitos meramente cumprem funções que lhes são atribuídas dependentes de gestores/legisladores que desconhecem a realidade prática. A educação tem a função de democratizar, criar um ambiente onde a valorização do indivíduo possa surgir da colaboração por um objetivo comum, pelo círculo, que estimule a sua participação na sociedade. Para Pacheco (2010, p. 139) isto se faz com a “diversificação das práticas, [...] uma diversificação facilitadora da participação na decisão e na ação”. Sem a democratização, a estrutura do processo fica presa em regras e normas externas e padronizadas, perpetuando exclusões, ineficiências, desigualdades sob uma ideia não discutida de padronização e da

impessoalidade do processo. Para José Pacheco (2010, p. 139), “a democraticidade é a condição de mudança”, pois sem ela não ocorre a práxis coletiva capaz de desenvolver a rede social. Sem ela, atores e agentes da mudança são ocultos e vistos em função de sua maior ou menor adequação às normas e regras impostas.

É imperativo fomentar o papel da escola, não meramente enquanto propagadora de formas, padrões e conteúdos socialmente estabelecidos, mas um lugar onde as potencialidades para participar, refletir e agir são cultivadas. Além da construção da democraticidade e de agentes autônomos e protagonistas, a escola e a educação têm a necessidade de contribuir para a formação de pessoas capazes de responder aos desafios, que ora se impõem no caminho da humanidade.

Edgar Morin (2005), em *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* fala sobre 7 saberes “fundamentais” que a educação deverá tratar dentro dos modelos e regras de cada cultura. Para Morin (2005), a educação deve criar as melhores condições para desenvolver pessoas capazes de lidar com as cegueiras e os erros do conhecimento, deve saber trabalhar com o conhecimento pertinente, em um universo hoje infinito de dados e informações, saber ligar e contextualizar é fundamental.

Mais que disseminar conteúdos, a educação deve ensinar a condição humana enquanto indivíduos, enquanto sociedade e enquanto espécie, devemos estudar, nos posicionar e nos preparar para agir frente a uma identidade terrena, através da noção cada vez mais clara de que compartilhamos, enquanto espécie humana, de um destino comum, que está no contexto de um destino planetário (MORIN, 2005, p. 17).

Devemos também, segundo Morin (2005) nos preparar para enfrentar e lidar com as incertezas, devemos estimular a compreensão e a elaboração de uma ética do gênero humano. Diferente da visão da escola neutra que repassa conteúdos e verdades politicamente neutra e socialmente padronizada. A educação necessária para o futuro é aquela que prepara para a adaptação, para o novo, para o desenvolvimento, para a criatividade capaz de responder aos desafios e sustentar a vida e a sociedade (MORIN, 2005).

Lucia Legan (2004), em *A Escola Sustentável: Eco-Alfabetizando pelo ambiente* relata os benefícios do uso de um método conhecido como permacultura nas instituições de ensino. Legan (2004, p. 13) explica que permacultura significa “cultura permanente. É um sistema de design para a criação de ambientes

produtivos, sustentáveis e ecológicos para que possamos habitar na Terra sem destruir a vida. Este sistema de planejamento holístico trabalha com a natureza pela imitação dos processos naturais, utilizando a sabedoria dos sistemas tradicionais de produção e o conhecimento científico moderno para estabelecer comunidades sustentáveis” (2004, p. 13)

Legan (2004, p. 14) ressalta que este sistema já é amplamente testado com sucesso em diferentes ambientes: “Nas escolas africanas o alimento está sendo produzido onde antes só havia pó, na Austrália muitas escolas estão formando oásis de abundância, e na Índia, as crianças estão indo para a escola alimentadas, com muitas ideias para partilhar”. A autora defende que o aprendizado com significado requer a integração das várias perspectivas, ao invés da sua compartimentalização:

“A educação para o futuro sustentável pode ser realizada e todas as disciplinas, de tal forma que os objetivos sejam alcançados enquanto discutem e planejam a forma de viver sustentavelmente, como cidadãos locais em uma comunidade (ou aldeia) global [...] a área da escola oferece um recurso educativo perfeito. O desenvolvimento do terreno da escola como uma sala de aula ao ar livre permite a experiência em primeira mão com a natureza” (2004, p. 14).

Legan (2004) defende o uso do ambiente enquanto exemplo prático do que está sendo estudado, mas também enquanto palco da busca por um modo de vida socialmente construído e integrado com a natureza.

Assim, um exemplo de projeto de estudo dos rios começaria a partir do questionamento sobre o conhecimento prévio de cada um sobre o tema, passaria pelo estudo teórico sobre as características dos rios, dos sistemas hídricos e a sua relação com a sociedade. Os estudantes construiriam modelos de rios, vales, bacias hidrográficas com desenhos e materiais naturais, como areia e água, assim estudariam alguns processos hídricos, a partir daí fariam visitas ao rio local para observação crítica da paisagem. Os passos seguintes iriam então na direção do monitoramento e da defesa do ambiente enquanto busca por um modo de vida e cultivo, na prática do cuidado geral, da coesão da sociedade.

A transformação da escola através do método da permacultura leva a escola e a cultura escolar a um ativo estudo do seu ambiente geral, desde o seu clima, os seus microclimas, a relação do uso do solo com a alimentação, a decisão do que plantar e como fazer, a partir das características de cada ambiente particular, a segurança alimentar, e, o uso do espaço escolar como um instrumento de replicação do conhecimento pelos espaços da comunidade, a construção de momentos

coletivos de colheita e de alimentação. O jardim deve ser usado para estudar a vida do solo, os ciclos da matéria, os processos de decomposição e reciclagem naturais, o estudo dos insetos e outros animais que vivem no ambiente, assim como das ervas daninhas e o seu controle mecânico, biológico e de cultura. O estudo e a ação no ambiente surgem juntos, num processo integrado de aprendizagem, que podem incluir o plantio de árvores e a formação de um viveiro e a criação de santuários para espécies locais como pássaros.

Além disso, a aplicação da permacultura, na construção da escola viva, requer o estudo do ciclo das águas no ambiente, o uso de energia e os recursos tecnológicos existentes, a integração da cultura dos cinco “Rs” (recicle, reduza, repare, re-use e repense) nas práticas na escola e na comunidade, o estudo da economia local e as possibilidades de atuação, tudo isso permeado pelo estudo e o desenvolvimento da ação na sociedade local e no mundo globalizado (LEGAN, 2004, p. 25).

Capra (2002) ressalta que são as próprias atividades da rede social que definem seus limites. De forma complementar, para Legan (2004) a busca por uma escola viva nos leva para além das paredes das salas e dos muros dos pátios, e, vai atrás da sua inserção no mundo, do seu papel na reconstrução da sociedade e na busca pelo desenvolvimento e pela sustentabilidade. Assim, o processo de ensino aprendizagem rompe os “muros” da educação formal e parte rumo à construção da comunidade educadora, rumo à superação dos problemas e dos impasses existentes, através da práxis coletiva, da reflexão e da reconstrução das práticas coletivas em busca de uma vida melhor e mais significativa.

Chris Carlsson (2014, p. 9), no livro *Nowtopia* descreve “iniciativas que estão construindo o futuro hoje” e relata um ambiente potencialmente favorável para o acolhimento da escola viva por uma sociedade cada vez mais preocupada em realizar-se fora do modelo de desenvolvimento, de trabalho, de vida e lazer impostos pelas sociedades urbano industriais. Para Carlsson (2014, p. 17) vivemos um momento de uma crescente revolta contra o profissionalismo, por uma percepção dos sujeitos relacionada cada vez mais com aquilo que desenvolvem no tempo livre, associada a uma cultura do “faça você mesmo”, da permacultura, das hortas urbanas e até do cicloativismo.

Neste contexto, em que o sistema de ensino vive uma crise, vive também um momento de oportunidade, em que as tecnologias de propagação da informação

estão presentes, existem no meio acadêmico uma vasta gama de estudos sobre o processo de ensino aprendizagem e existe uma ampla abrangência do acesso ao ensino. Assim, as escolas apresentam grande potencial de transformação social e temos no município de Matinhos, no estado do Paraná, uma oportunidade particularmente favorável.

Num ambiente litorâneo, de clima ameno, a pequena população com aptidão turística, pesqueira, mas que oscila por momentos de intensa atividade veranista e invernos com a tranquilidade das cidades pequenas, a sociedade necessita que a escola chame para si a sua função social de reflexão, renovação, exercício da democraticidade.

Nas escolas, em que ainda reina a reprodução de modelos, surgem aqui e ali propostas de renovação, de construção social, de socialização do saber. Temos também, no coração do Município, o setor litoral da Universidade Federal do Paraná com sua filosofia de inserção social e da busca do diálogo entre pesquisa e extensão, entre a formação teórica e a ação, notadamente pela prática dos ICHs as interações culturais e humanísticas, a realização da versão caiçara da CONANE, a conferência nacional para alternativas para uma nova educação e da realização da ANE, uma especialização focada na união de teoria e prática através da construção social e da realização social e da inserção plena da universidade na sociedade na busca de uma educação mais significativa e capaz de responder aos anseios e necessidades da atualidade.

2 MEMÓRIA DE VIDA

Quando terminei o ensino médio, sem ter muita noção da maneira como seguiria meus estudos e minha vida profissional, ingressei, um pouco para experimentação, no curso de comunicação social voltado para a publicidade e a propaganda. No segundo ano do curso eu estava ao mesmo tempo admirado com a vasta gama de conhecimentos e recursos usados nesta área do conhecimento humano, e, incomodado com as questões éticas que surgiam em torno do tema, tais como a propaganda de cigarros e bebidas, as campanhas políticas e a utilização de recursos como a propaganda subliminar. Neste momento, me deparei por acaso com o livro *O Ponto de Mutação*, de Fritjof Capra, que defende a ideia de que várias

crises e dilemas modernos, tais como a crise ambiental, a pobreza, a igualdade dos gêneros, a crise da saúde moderna, entre outras, são na verdade diferentes aspectos de uma grande crise, uma crise no modelo de sociedade, uma crise de percepção que permeia a relação entre as pessoas, entre os gêneros, entre as pessoas e o meio ambiente, com os diferentes. Uma crise que revela um momento de ruptura da ordem vigente, das estruturas cristalizadas na sociedade, mas que não respondem mais aos problemas da sociedade moderna, da aldeia global, do ecossistema fragilizado. Neste momento, em meio as disfunções do modelo que se deteriora, surgem alternativas, opções de respostas aos problemas práticos, atividades em princípio periféricas e de contracultura vão tecendo um novo modelo de sociedade, uma nova visão de mundo uma nova construção dos sujeitos.

Então prestei vestibular para estudar geografia por querer estudar a sociedade e sua relação com o meio. Minha admiração pelas teorias sistêmica de Fritjof Capra e da Complexidade de Edgar Morin me levaram a buscar experiências da prática transdisciplinar na minha vida de licenciado em geografia. Assim, trabalhei no colégio SESI, em que estudantes realizam o ensino médio em turmas multisseriadas, dispostos em equipes de trabalho estudando oficinas que focam na relação entre as disciplinas. Neste método os estudantes são levados a gerenciar as formação das suas equipes de trabalho e a seu próprio processo de formação através da escolha das oficinas em que se inscreve combinando seus interesses pessoais e a relação dos conteúdos específicos estudados e aqueles que serão trabalhados em cada oficina. Muito comuns eram os relatos dos estudantes e de seus familiares sobre como a participação de um processo de ensino-aprendizagem que exige um protagonismo maior por parte do estudante refletem decisivamente nas habilidades de se posicionas e agir frente as situações do dia a dia.

Na minha prática enquanto professor de geografia, sempre valorizei as aulas de campo por serem possibilidades de integração de teoria e prática, de contextualização do ensino e de engajamento dos agentes do processo de ensino/aprendizagem. A aula de campo, por mais extenuante que seja para organizar e realizar, representa um alívio da “maquina escolar” com seus horários entrecortados, seus conteúdos dispersos em disciplinas estanques e isoladas e das salas de aula. Ainda assim, o modelo adotado pelos nossos estabelecimentos de ensino torna o processo entrecortado na organização dos seus tempos, seus conteúdos suas práticas.

Há um ano e meio me mudei de Curitiba para o município de Matinhos, para o Colégio Estadual Gabriel de Lara, um colégio espremido no cetro do município, onde as praticas são tradicionais e meu trabalho seguiu mais ou menos o mesmo. Porém, nessa mudança de território de trabalho fiquei distante dos meus lugares tradicionais em que realizava minhas aulas de campo ao mesmo tempo que me deparei com um ambiente de cidade pequena que permite com maior segurança o deslocamento a pé ou de bicicleta e o estabelecimento mais direto da relação entre a teoria e a prática tão importante para o estudo da geografia e a realização da sua função social.

3 RELATO

Logo no princípio das aulas no curso de especialização em Alternativas por uma Nova Educação – ANE, do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, o que mais chama a atenção é a realização das atividades mediadas pelo círculo. Pela roda de conversa vão se tecendo as relações entre os participantes, seus interesses, aptidões, localidades, histórias e trajetórias.

Assim, pelo círculo vivo, técnicas como o “posso ajudar com/preciso de ajuda em”, as ações intercaladas fazem da ANE um experimento social em busca das alternativas educacionais.

Individualmente, a participação na roda passa a impressão de que pelo caminhar das dinâmicas surgem oportunidades, facilidades para a ação e a participação nas ações dos outros. Há assim a emergência da noção de estudante enquanto alguém que realiza o próprio caminho de estudo e de ação.

De início, parti com a ideia de trabalhar com uma metodologia de articulação dos conteúdos escolares que possibilite a autogestão do estudo pelos próprios estudantes do ensino básico, e, como ferramenta capaz de permitir a articulação dos conteúdos em temas amplos transdisciplinares.

Depois, os exemplos de ações mais práticas, de vários colegas, me levaram a ver com mais atenção a possibilidade de um ensino de geografia fora da sala de aula, usando o ambiente enquanto objeto de estudo transdisciplinar gerador da ação mediada pelo estudo.

Um projeto de busca da função social do estudo universalizado de geografia, enquanto componente da grade curricular escolar, ao mesmo tempo um projeto que usa o próprio cerne da disciplina de geografia: o estudo da relação da sociedade e do meio para nortear um processo de superação dos limites da escola e das práticas ditas escolares.

Comecei participando de um momento de múltiplas oficinas realizado pela Samira, colega participante da ANE e professora de Artes no Colégio Estadual Tereza da Silva Ramos, que mobilizou o colégio. Nesta atividade, percorremos de bicicleta com os estudantes o trajeto que liga o colégio ao *campus* da UFPR Litoral até a Praia Mansa. Nesta ocasião observamos o meio ao nosso redor, parando para conversar sobre os pontos pelos quais passamos, desde a segurança ao atravessar a avenida e a sinalização existente, o acesso fácil à universidade e as possibilidades de desenvolvimento do estudo após o ensino médio, a vocação turística do município e a infraestrutura existente.

Enquanto isso, divulguei a proposta de um projeto de estudo do espaço geográfico de Matinhos através de saídas de campo extracurriculares. Num encontro, no contra turno com os estudantes interessados, discutimos os pontos de interesse para visitar no projeto e definimos os pontos de parada na primeira etapa, que contemplaria a orla da praia de Matinhos até a Praia Mansa. Nesta primeira saída estudaríamos os aspectos físicos, biológicos e sociais presentes nos espaços. Outros momentos subsequentes envolveriam o estudo e a discussão dos resultados da pesquisa, enquanto recurso para fomentar as observações e questionamentos surgidos no campo. Por causa do período de fechamento das notas, no final do bimestre, houve uma demora para a realização desta primeira saída de campo, e, quando ela finalmente ocorreu, apenas parte dos estudantes, que contribuíram para a definição do trajeto, compunham a turma que pode estar presente neste dia, o que foi compensado pela participação de outros que não haviam participado antes, mas tinham interesse.

Na saída de campo, percorremos de bicicleta o trecho determinado da orla de Matinhos observando seus aspectos físicos e humanos, as redes de objetos construídos no espaço, assim como as redes de ações que compõem o espaço geográfico.

FIGURA 1 – Grupo no ponto de encontro na Foz do Rio Matinhos



FONTE: Natasha Dacoll, 2018.

FIGURA 2 – Grupo de trabalho auxiliando na volta da pesca.



FONTE: Natasha Dacoll, 2018.

FIGURA 3 – Estrutura construída nas rochas do Pico de Matinhos.



FONTE: Stefani Zanardi, 2018.

FIGURA 4 – Surf no Pico de Matinhos.



FONTE: Natasha Dacooli, 2018.

FIGURA 5 – Estudantes desbravam caminhos e observam a paisagem natural.



FONTE: Eduardo Uhlmann, 2018.

FIGURA 6 – Estudantes observam as formações rochosas.



FONTE: Eduardo Uhlmann, 2018.

FIGURA 7 – Grupo no Final do trajeto na Praia Mansa.



FONTE: Natasha Dacooli 2018.

Enquanto isso, o núcleo de Matinhos desenvolveu um momento de desenvolvimento de habilidades educacionais chamado de “Desformação” por que tratava de desconstruir hábitos que repetimos sem reflexão e promover a busca por formas de atuação educacionais significativas.

FIGURA 8 – Troca de experiências na oficina Desformação



FONTE: Eduardo Cordeiro Uhlmann, 2018.

FIGURA 9– A desformação usou o círculo para trazer a reflexão, o estudo de clown e o recurso dos labirintos.

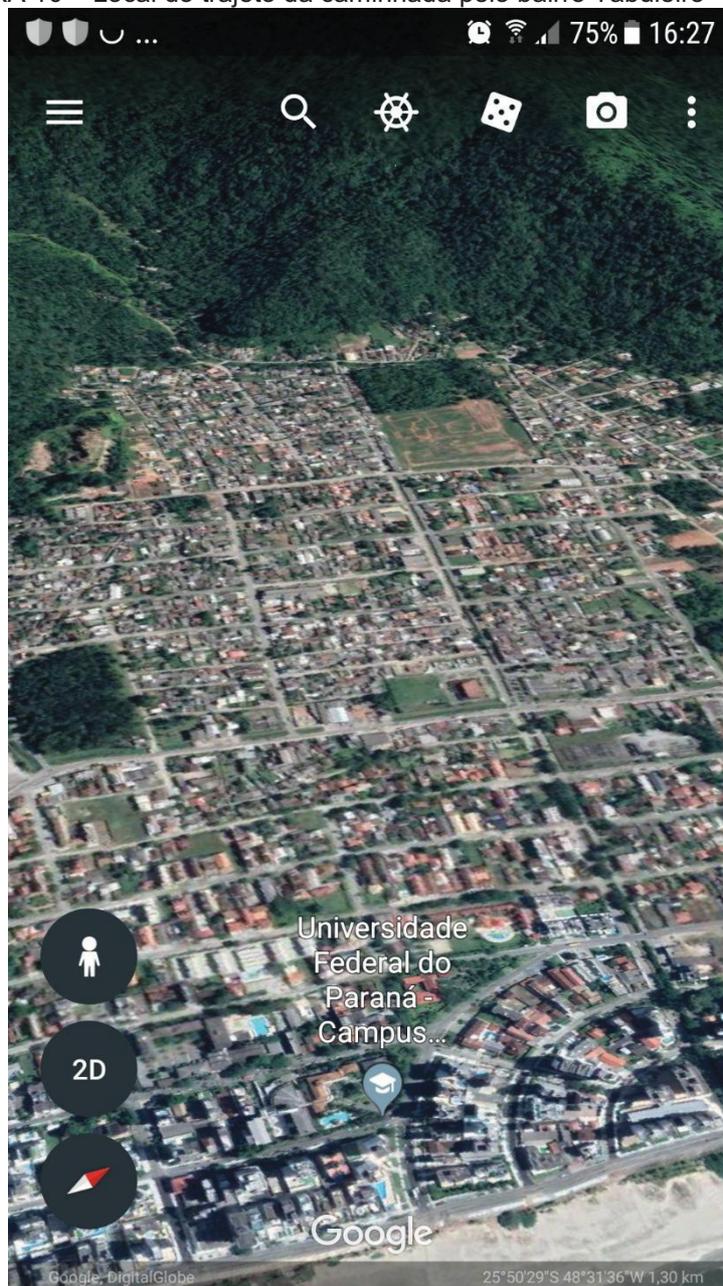


FONTE: Eduardo Uhlmann, 2018.

Por último, mas não por fim, pois a rota dentro do círculo vivo é em espiral, e após uma volta, após um ciclo, não nos encontramos mais no mesmo ponto, mas sim numa posição que recomeço e o desenvolvimento dos projetos, a partir da reflexão acerca das praticas e dos seus resultados. Na III CONANE Caiçara, planejamos uma caminhada do *campus* da UFPR Litoral até o Colégio Estadual Tereza Ramos, e de lá até a localidade conhecida como caixa d'água, observando o espaço geográfico e as possibilidades de sua utilização para o estudo na prática dos conteúdos escolares e as possibilidades de inserção de praticas sociais mediadas pela escola e pela universidade, refletindo sobre exemplos práticos encontrados no caminho. Infelizmente, um pequeno atraso na chegada das pessoas fez com que

excluíssemos essa observação e fazendo o trajeto de ônibus para que houvesse tempo para as demais oficinas.

FIGURA 10 – Local do trajeto da caminhada pelo bairro Tabuleiro



Fonte: Aplicativo Google Earth, 2018

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término de um ciclo do Curso de Especialização em Alternativas por uma Nova Educação nos coloca em uma posição privilegiada, com um vasto acervo de possibilidades, parece haver uma maior liberdade de ação.

Com relação ao projeto de estudo do espaço geográfico em que a comunidade escolar está inserida por meio das aulas de campo, estou apenas no começo, faltando as fases subsequentes de análise e pesquisa daquilo que observamos em campo. A atividade de integração dos conteúdos, estou propondo a realização na semana pedagógica, no colégio em que trabalho e pretendo contribuir com o tópico correspondente à formação de professores nas dinâmicas da ANE.

Quanto à realização da permacultura no colégio e nos espaços ao redor, espero trabalhar com a construção de hortas coletivas em terrenos baldios, tão frequentes na região.

Ainda este ano, conversei com o diretor do colégio em que trabalho (Colégio Estadual Gabriel de Lara) e com alguns estudantes sobre a prática da meditação no ambiente escolar.

Penso que a maior virtude da participação nas dinâmicas da ANE é a noção de protagonismo que surge das conexões, das reflexões e oportunidades que o círculo vivo estimula.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

CARLSSON, Chris. **Nowtopia**: iniciativas que estão construindo o futuro hoje. 1ª edição. Porto Alegre: editora Tomo, 2014.

LEGAN, Lucia. **A escola sustentável**: eco-alfabetizando pelo ambiente. 1ª edição. São Paulo: editora IPEC, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: Formação e transformação da educação. 3ª edição. Petrópolis, RJ: ed. Vozes 2010.