

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROJETO AMORA: ASSOMBROS, RESISTÊNCIAS
E POTENCIALIDADES DE UMA ALTERNATIVA
INTERDISCIPLINAR.**

**Movimentos para uma nova ética e uma nova estética para
a educação?**

Autor: João Vicente Silva Souza

Orientadora: Profª. Dra. Malvina do Amaral Dorneles

Porto Alegre

2002

JOÃO VICENTE SILVA SOUZA

**O PROJETO AMORA: ASSOMBROS, RESISTÊNCIAS
E POTENCIALIDADES DE UMA ALTERNATIVA
INTERDISCIPLINAR.**

**Movimentos para uma nova ética e uma nova estética para
a educação?**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Autor: João Vicente Silva Souza

Orientadora: Profª. Dra. Malvina do Amaral Dorneles

Porto Alegre

2002

RESUMO

Esta é uma investigação realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil, sobre as tensões provocadas pela presença de um projeto de ensino interdisciplinar para 5as e 6as séries do Ensino Fundamental: O Projeto Amora.

Propõe um olhar compreensivo sobre esta crise através de uma perspectiva teórico-metodológica alicerçada, principalmente, em Edgar Morin, Michel Maffesoli, Georges Balandier, Rodolfo Kusch e Humberto Maturana, procurando colocar em evidência, uma duplicidade antropológica de nossa cultura (o *dever-ser* e o *estar*) enquanto atitudes distintas mas co-existentes frente às incertezas e mudanças paradigmáticas de um mundo sempre em movimento e integração.

A partir desta perspectiva, a investigação procura mostrar algumas das resistências geradas com a presença do Projeto Amora, que se revelam tanto nas relações humanas como epistemológicas. Ao mesmo tempo em que procura compreender e acolher estas resistências, a investigação as relativiza através da apresentação de algumas das potencialidades éticas e estéticas que o Projeto Amora sugere, vividas pelos seus alunos, alunas, professores e professoras. Para além de uma educação prioritariamente produtivista, individualista e de resultados, procurou-se mostrar as possibilidades de um novo *estar* na escola onde qualquer saber pode ser considerado, compartilhado e vivido em conjunto com o outro e de onde pode surgir uma ética compreensiva da convivência e da inteireza humanas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação-Filosofia da Educação-Epistemologia-Ética-Currículo-Ensino/Aprendizagem

SUMMARY

This is an investigation that took place at “Colégio de Aplicação” at “Universidade Federal do Rio Grande do Sul”, Brazil, and it accounts on the tensions caused by the presence of an interdisciplinary teaching project involving the Elementary School: the “Amora Project”.

This investigation proposes an undstanding overview at these tensions (crisis) throughout a theoretical-methodological perspective based, mailnly, on Edgar Morin,, Michael Maffesoli, Georges Balandier, Rodolfo Kush and Humberto Maturana, trying to put in evidence an anthropogycal duplicity of our culture (the *must be* and the simply *to be*) while distinct but coexist attitudes facing the uncertanties and paradigmatic changes of a world always in movement and integration.

From this perspective, the investigation tries to show some of the resistances generated by the presence of the “Amora Project”, that come up not just in the human relationship but also in epystemologycal ones. At the same time that it tries to undestand and accept these changes, the investigation accounts them through the presentation of some ethics and aesthetics potential that the “Amora Project” suggests, experienced by the students and instructors. Beyond a basicaly productive, individualist result-based education, it was attempeted to make clear the possibilities of a new *to be* at school where any kind of knowledge may be considered, shared and lived together with the other and from where, a new understandable ethics on coexistence of a complete human being may arise.

KEY- WORDS

School, connected subjects, curriculum, ethics

A estas pessoas amorosas que compreenderam, foram pacientes, complacentes e me incentivaram, apesar dos reveses: Tatiana Guimarães Jacques e Fernanda Leão Brisolara.

Família sempre pode ser um porto seguro, lugar de calmarias mesmo em meio às tempestades: obrigado Bebê, Dom Ciríaco, Katito, Neca, Nelson e Fer.

Aos colegas e alunos e alunas do Projeto Amora, pelo acolhimento nas idas e vindas: o “filho pródigo” continua inquieto. Obrigado Fernanda, Ítalo e Nara!

Em 1996, o “Jornal da Band”, em cadeia nacional, apresentou uma reportagem sobre o Projeto Amora. Nessa ocasião, a Professora Léa da Cruz Fagundes, ao ser entrevistada pelo Jornalista Paulo Henrique Amorim, sugeriu que o exemplo do Amora apresenta uma nova ética e uma nova estética para a educação. Na época, não compreendi muito bem o significado de suas palavras. Ainda que estes dois termos sejam empregados nesta Dissertação possivelmente com outros sentidos, não poderia deixar de mencionar o fato.

Aos colegas - na verdade amigos fraternos de longa data - da área de Educação Física do Colégio de Aplicação pelo apoio, incentivo, paciência e, sobretudo, confiança: Moisés Pinto Marques, Irma Clara Brentano, Osvaldo Guaspari Sudbrack, Jorge Luiz Day Barreto e Nádia Cristina Valentini.

Ao Colégio de Aplicação, hoje minha segunda casa.

Aos colegas e amigos do mestrado, em especial Álamo, Ana Bahiana, Ana Clara, Carlinhos, Cristiano, Débora, Nalú e Sílvio: memoráveis momentos de convivência!

À acolhedora e sensata orientadora Malvina do Amaral Dorneles: pessoa de saber, de afeto, de referência, de encontro e de cuidado.

Para João, eu mesmo, apenas para lembrar que é possível, sim, mudar... E muito!

INTRODUÇÃO	07
1 - COMPREENDENDO A DIALÓGICA ENTRE <i>DEVER-SER</i> E <i>ESTAR</i>	10
1.1 - A CONSTITUIÇÃO DO <i>DEVER-SER</i> - O mundo das certezas, da ordem e da ação	13
1.2 - NOVAS POSSIBILIDADES PARA O OLHAR - As multiplicidades dos saberes sobre o humano, a natureza e a cultura	18
1.3 - AS MANIFESTAÇÕES DO <i>ESTAR</i>	22
1.4 - A ESCOLA E AS TENSÕES CONTEMPORÂNEAS - Um panorama de incertezas	27
2 - O PROJETO AMORA - entre o <i>estar</i> desordem e o <i>dever-ser</i> escolar	32
2.1 - A FACE DA DESORDEM	35
2.2 - A TENSÃO NA ESCOLA E SUAS MANIFESTAÇÕES - As imagens da desordem	42
2.2.1 - A Festa e o Barulho	45
2.2.2 - O <i>Laissez Faire</i>	48
2.2.3 - A Falta de Conteúdos	50
2.2.4 - A Perda dos Territórios	53
a) A perda dos limites do próprio saber	54
b) Intolerância, incompreensão	57
c) A inveja e a injustiça	59
2.2.5 - A Perda do Sentido da Ordem e da Finalidade	61

3 - UM OUTRO OLHAR PARA A DESORDEM - A caminho de uma nova ordem . 66

3.1 - UMA NOVA ESTÉTICA	67
3.1.1 - A Estética da Forma	69
a) Atividades integradas	70
b) Articulação	71
c) Projetos	71
d) Mapas Conceituais	74
3.1.2 - A Estética do Conteúdo	77
a) Assessorias Especializadas	78
b) Oficinas de Habilidades	78
c) Atividades Integradas	79
d) Projetos	81
3.1.3 - A Estética do Efêmero: para além da estética	84
3.2 - UMA NOVA ÉTICA	87
3.2.1 - A Relação com o Mundo do Conhecimento e com o Conhecimento do Mundo	89
3.2.2 - A Relação Consigo e com o Outro	94
3.2.3 - <i>Estar</i> Inteiro na Escola (embora queiramos também <i>ser</i>)	100
a) Podemos <i>Ser</i>	102
b) Podemos <i>Estar</i>	104

4 - UMA ÉTICA DA COMPREENSÃO **106** |

a) Compreender o Presente	106
b) Compreender o Porquê do <i>Estar</i>	108
c) Tudo Passa, Tudo se <i>Reintegra al Suelo</i>	110

d) Ares de Conspiração	112
5 - BIBLIOGRAFIA	115
5.1 - LIVROS, MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS	115
5.2 - FASCÍCULOS E PERIÓDICOS	129
5.3 - DOCUMENTOS ELETRÔNICOS	130
6 ANEXOS	132
ANEXO 1 - PROJETO AMORA 2000	
ANEXO 2 - Seqüência de planejamento semanal de atividades do Projeto Amora	
ANEXO 3 - Cópia do Abaixo-assinado dos alunos das 7as e 8as séries	
ANEXO 4 - Documento do Gabinete Pedagógico do Colégio de Aplicação (referente às alterações administrativas no Projeto Amora realizadas em 1999)	
ANEXO 5 - Cópia de Parecer Descritivo de Avaliação - 1º Trimestre 2001	
ANEXO 6 - Relação das entrevistas realizadas	
ANEXO 7 - Roteiros para as entrevistas semi-estruturadas	
ANEXO 8 - Tarefa inicial das aulas integradas Corrida de Orientação/Medidas para as turmas Amora IIA e IIB	

INTRODUÇÃO

“O conhecimento, sempre e de novo renascente, está em ligação com o estado do mundo, e é quando se esquece disso, que a defasagem inevitável entre a reflexão e a realidade empírica torna-se um fosso, que é, desde então, impossível ultrapassar. (MAFFESOLI, 1996: 9).

Professor de Educação Física há 16 anos, minhas inquietudes sempre tendiam a me impulsionar para além das limitações de especialista. O inconformismo com certos saberes e técnicas, vistos mais como um fim em si mesmos, me fazia constantemente modificar estratégias, alterar e flexibilizar currículos e planejamentos, e dar olhos e ouvidos aos meus alunos que, constantemente, me faziam lembrar da imprevisibilidade do planejado, da criatividade das soluções, das surpresas do afeto (quando abrimos espaço para tal), do intrínseco da liberdade, dos sentimentos e emoções que às vezes deixamos em algum espaço esquecido do currículo formal.

Conhecer o Projeto Amora, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fazendo parte de sua criação em 1996, foi a oportunidade de soltar as “amarras” dos saberes, técnicas e estratégias consagradas do meu campo disciplinar, fugir das minhas rotinas e “mesmices”. No entanto, a radicalidade da mudança assustou a instituição e me assustou, por mais que desejasse participar de um projeto como este.

Minha relação intermitente de “amor ou ódio” com as incertezas que o Projeto Amora suscita, me levaram à escolha de uma das alternativas: negar ou acolher a sua presença. Optei pela segunda. Isto fez com que me desse conta, ao longo destes anos de estudo e vivências no campo filosófico e espiritual, concomitante com os desta Dissertação, de que acolher essa sua presença significa, entre outras coisas, aceitar o saber de substituir o “ou” pelo “com” ou “e”.

Com o susto pode vir a cegueira, a desconfiança, a intolerância e a incompreensão do que é novo, do que é diverso, do que é mistério... É destas coisas que esta Dissertação trata. Da possibilidade de podermos aprender a acolher as manifestações do inédito, quer seja vindas da natureza, da vida, do outro.

Para tanto, foi necessário para este estudo, antes de tudo, lançar um olhar sobre a nossa cultura e episteme que pudesse mostrar alguns dos seus aspectos diferentes e complementares ao mesmo tempo, procurando, assim, alcançar uma perspectiva dialógica que não os coloque em oposição irreversível. Esta é a perspectiva teórica que se encontrará, ao longo dessa Dissertação, com a junção entre o *dever-ser* e o *estar* enquanto elementos antropológicos, filosóficos e epistemológicos distintos, mas constitutivos ao mesmo tempo do nosso viver. Ao mesmo tempo, procurou-se realizar uma abordagem compreensiva (no sentido *lato* do termo: abraçar junto) de respeitar os assombros e resistências, os desejos e empolgações provocados pela presença de uma alternativa educacional que mostra aspectos do nosso conturbado presente.

Para pôr em curso esta perspectiva no campo prático, foi necessário um difícil posicionamento do pesquisador: estar “fora e dentro” do campo de investigação, ao lado das resistências e incentivos ao Projeto Amora, ao lado de suas “fraquezas” e potencialidades. Para tanto, foram vinte e quatro meses de observação no campo de pesquisa:

- cinco meses como professor de Educação Física em outras séries, mas orientador dos projetos e observador e participante das reuniões semanais de planejamento do Projeto Amora (março a julho de 2000);

- seis meses como professor de Educação Física em outras séries e apenas observador e participante das reuniões semanais do Projeto Amora (julho de 2000 a janeiro de 2001);

- sete meses como professor efetivo e em exclusiva dedicação ao Projeto Amora, como professor de Educação Física, orientador de projetos, co-articulador, tutor de nove alunos e alunas e oficinairo (março a setembro de 2001);

- quatro meses como professor de Educação Física nas séries posteriores às do Amora (7as e 8as do Ensino Fundamental e 1as e 2as do Ensino Médio), de outubro de 2001 a janeiro de 2002, incluindo um período de interrupção de efetiva observação, durante a greve nacional dos docentes das Instituições Federais de Ensino.

Além desses vinte e quatro meses de observação registradas em Diário de Campo, buscando não apenas a reprodução, mas a contextualização das palavras e gestos, deve-se levar em conta os três anos de experiência anterior no Projeto Amora (1996 a 1998) e os oito anos de convivência no Colégio de Aplicação (desde março de 1994), como participante de várias atividades de docência e coordenações administrativa e pedagógica (Coordenador da área de Educação Física, membro do Conselho Diretor e do Gabinete Pedagógico da escola), inclusive algumas que envolveram decisões pertinentes ao Projeto Amora e suas relações institucionais.

Concomitante às anotações de vários depoimentos informais de alunos, alunas, responsáveis, professores e professoras, participantes ou não do Projeto Amora, foram realizadas entrevistas com sete pessoas que considereei como posições declaradamente resistentes ou favoráveis ao Projeto Amora, entre os alunos, alunas, professores, professoras e ocupantes de cargos diretivos ou de coordenação na escola. Além destes, foram levados em conta os depoimentos das entrevistas realizadas com os alunos e alunas do Projeto Amora, para fins de compor os Pareceres de Avaliação Trimestral.

Esta Dissertação trata, portanto, não de defender o Projeto Amora, mas de buscar iluminar algumas potencialidades pedagógicas, estéticas e éticas que este traz consigo, apresentando alguns aspectos das mudanças paradigmáticas que nossa cultura vive e produz hoje.

1 COMPREENDENDO A DIALÓGICA ENTRE *DEVER-SER* E *ESTAR*

Inicialmente, faz-se pertinente uma reflexão sobre a distinção e complementaridade entre *explicação* e *compreensão*. A *compreensão*, à luz do olhar particular que temos diante dos estudos e das manifestações apresentadas durante um processo de investigações, não busca o saber acabado, pois deixa em aberto o estudo para novas e outras interpretações. Ao mesmo tempo, tende a reconhecer o que lhe é oposto, sem descartar o surgimento do novo e do que transforma. Por outro lado, a *explicação* pode se colocar em perigosas contradições como o olhar que busca a “verdade”: de um lado a busca de fatos, idéias e relações; de outro, a negação do que se apresenta como antítese ou força de oposição a estes fatos, idéias ou relações. Tentar explicar talvez seja fruto da própria dificuldade que temos em tentar expressar de forma aberta e não acabada os fenômenos. Fruto dos nossos *imprintings* culturais¹ e epistemológicos que colocam a necessidade de dividirmos, separarmos, classificarmos e finalizarmos com exatidão os fenômenos.

Entretanto, existe a complementaridade entre ambas, no sentido de que “(...) enquanto a *explicação* introduz em todos os fenômenos as determinações, regras, mecanismos, estruturas de organização, a *compreensão* reconstitui-nos os seres, os indivíduos, os sujeitos vivos (...)” (MORIN, 1999a: 183), isto é, a conjunção dos processos lógicos e analógicos, objetivos e subjetivos. Ou seja, quando um fenômeno requer/contém inevitavelmente a presença de *sujeitos*, necessitamos explicar as estruturas, as relações, as conjunções e as resistências, mas também compreender a subjetividade que isto comporta: os medos, os desejos, o desconhecimento...

Assim, as noções de *ser*, *dever-ser*, *estar*, utilizadas neste estudo e tomadas de KUSCH (1986) e MAFFESOLI (1995, 1996, 1997), serão ao mesmo tempo antagônicas (visando uma explicação) e complementares (propondo uma compreensão) para a

¹ Tema colhido de Konrad Lorenz por MORIN (1999a, 2000b) para explicar o “(...) *determinismo de convicções e crenças que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu.*” (MORIN, 2000b, p.27), realizando assim marcas culturais profundas (*imprintings*) cujas normalizações as impedem de serem contestadas.

constituição teórica das duas perspectivas que apresentam uma fusão/transição de paradigmas dentro da escola, causa e efeito de uma tensão/mudança de um contexto imensamente maior.

Este é o sentido da relação dialógica entre o *dever-ser* e o *estar*: realizar as distinções e intersecções entre ambos, a fim de desvelar as potencialidades construtivas de uma “nova ordem” , aparentemente difusa e contraditória. Assim, tentar compreender e explicar alguns aspectos dessa tensão entre o *dever-ser* e o *estar* no Colégio de Aplicação, e no imenso espaço em que está inserido, significou reconhecer, no conflito observado e vivido, a magia, o vigor, a coragem, os medos e a inevitabilidade da mudança - tendo sempre presente a idéia de que vivemos em constante conflito e trânsito entre estas duas perspectivas, ambas plasmadas e fundidas em nosso viver contemporâneo.

O ser humano, que “possui razões que a própria razão desconhece”, apresenta um viver que constitui-se num dinâmico e mutável conexionismo de sua biologia com a biologia do outro, com o seu ambiente natural e com o seu ambiente cultural (e suas racionalidades e emocionalidades). Desta sinergia difícil de universalizar os contornos se, por uma ótica, emerge o ainda sujeito individual, passional e confuso, por outra, vemos renascer a *Persona* (MAFFESOLI, 1997), gene autopoietico comunitário (onde nele está inscrito o todo e o si-mesmo ao mesmo tempo). *Persona* que - no trânsito entre as novas tecnologias², uma recém gestada noção holográfica (MORIN, 1998a) e ecológica da vida e as várias formas mistas e *extáticas* (UNGER, 1991) de não-racionalidade (quer culturais, recreativas, políticas, ou esotéricas) - cria uma espécie de renovada espiritualidade, uma nova *religação*, por onde, não apenas a *episteme*, mas igualmente a *manifestação*, nos mostra uma renovada conexão com o Universo.

Inevitável então segurar as rédeas de uma nova geração “pós-ideológica” e “pós-teleológica” que, aparentemente, perturba e investiga o mundo de forma um tanto atabalhoada, conceitualmente superficial, onde prevalecem a preferência por imagens

² Aquelas que, se por um lado destróem e distanciam, por outro aproximam a humanidade e a faz conhecer a si e ao mundo. Paradoxo que nos faz pensar na necessidade da prevalência do *cuidado* (BOFF, 1999) em todas as suas dimensões.

multimídias e o aprofundamento livre baseado nos desejos (e não nos deveres) de conhecer.

Esta condição geral de “quase irracionalidade” esboça um ambiente, ou melhor, uma *ambiência*³ (MAFFESOLI, 1997) de *estar* com o outro, com o mundo e para o mundo, uma espécie de manifestação biológica/antropológica/espiritual de rebeldia ou de descanso frente ao dogmático e desencantado mundo do *dever-ser*. Manifestação (ânsia de vida) esta que não se alia facilmente a cânones (quer sejam políticos, religiosos, culturais ou teóricos), mas que celebra a vida, a “*Festa do Mundo*” (KUSCH, 1986), em formas ainda reprimidas moral ou teoricamente.

Assim, diante deste recém germinado “reencantamento” (germe do próprio percurso contrário realizado pela nossa civilização tecnocientífica), surge a *co-inspiração* inevitável como reflexo destas múltiplas mudanças do pensamento sobre o conhecimento, o mundo, a cultura e a sociedade. É diante da reorganização ou da emergência de paradigmas, que tendem a unir ou a separar conhecimento, biologia, cultura, natureza, socialidade e espiritualidade, que contextualiza-se a tensão entre *ser* e *estar* também no âmbito da Escola, principalmente naquela que se propõe a buscar alternativas para um mundo ainda não correspondido.

Talvez, muito talvez, esta *ambiência* de religação seja presa predileta para algumas lógicas como a “mão invisível” do mercado, da competição liberal e do individualismo. Mas certamente o é, pelo menos teoricamente, para qualquer um que - mesmo depois de Nietzsche, Jung, Einstein ou Capra - ainda acredite que a “cola” do mundo e das pessoas é fabricada apenas dentro dos limites da razão.

³ O termo *ambiência*, em MAFFESOLI (1997), sugere uma espécie de atmosfera social (como que um *Zeitgeist* - “espírito do tempo”), onde múltiplas manifestações (micro e macro sociais), mesmo que aparentemente contraditórias, priorizam interações com o meio ambiente e com o seu meio social. “(...) enfatizando a *ambiência*, reconhece-se uma mudança radical de paradigma: em lugar de dominar o mundo, de querer transformá-lo ou mudá-lo - atitudes prometéticas -, opta-se por unir-se a ele pela contemplação.”(MAFFESOLI, 1997: pp. 136-137).

Pois eis que algumas manifestações tomam forma na escola, como uma espécie de um *ethos* ainda confuso e não definido, mas que, conforme as reflexões que se seguirão, revelam a inevitabilidade do presente e do movimento das coisas.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DO *DEVER-SER* - O mundo das certezas, da ordem e da ação

“A história do mundo e do pensamento ocidentais foi comandada por um paradigma de disjunção, de separação. Separou-se o espírito da matéria, a filosofia da ciência; separou-se o conhecimento particular que vem da literatura e da música, do conhecimento que vem da pesquisa científica. Separaram-se as disciplinas, as ciências, as técnicas. Separou-se o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento.”(MORIN, 1997: 21-22).

Aos poucos, desvencilhando-se de alguns dogmas religiosos, os esforços filosóficos em elucidar os processos da realidade do nosso mundo físico - bem como de responder às perguntas fundamentais que nutriram o pensamento e imaginação humana ao longo dos séculos - renovaram-se a partir do Renascimento com um pensamento cada vez mais desconectado dos limites das verdades reveladas ou impostas pela Igreja secular, atendo-se cada vez mais ao observável no mundo físico.

A indomável vontade humana de conhecer a realidade que a cerca - atitude mística, religiosa e filosófica agora transformada em ciência - concebe, então, uma realidade dividida e subdividida em partes, engrenagens de relações imediatas e próximas, sem conseguir alcançar, entretanto, o “invisível” e o “mistério”.

O espírito de uma época, maravilhado e impulsionado pelo estrondoso desenvolvimento científico e tecnológico, alimenta a ilusão do progresso e controle ilimitados. O ser humano, considerando-se no ápice de sua evolução racional, política e

tecnológica em um mundo dominável pela ação prática e projetiva, marca os últimos séculos com uma ação paradoxal de criação e destruição.

O percurso das ciências nos últimos séculos apresenta algumas características em relação ao humano e ao ambiente natural, entre as quais:

- (a) - a separação, redução e compartimentalização do conhecimento, favorecendo a disciplinaridade e especialização, que promove leituras limitadas da realidade;
- (b) - a dualidade (polarização) que fragmenta em opostos antitéticos a leitura da realidade e que hoje, a exemplo de antigas filosofias e crenças de várias culturas, podem ser postos em complementaridade diante da noção da complexidade do mundo: natureza e cultura, subjetividade e objetividade, razão e não razão, individualidade e coletividade, autonomia e dependência, conhecimento científico e senso comum, causalidade e casualidade, imanência e transcendência, materialidade e espiritualidade, o Eu e o Outro;
- (c) - a pouca previsibilidade do alcance da ação humana e suas tecnologias em relação às respostas dadas pelo ecossistema, uma vez que a natureza é entendida como uma “máquina” que apresenta respostas de fácil predição e possíveis de serem identificadas na sua totalidade;
- (d) - o acontecimento de um processo ambíguo de separação entre ciência e espiritualidade/religiosidade, reorganizando, separando ou transferindo valores, crenças, ideologias e aspirações do humano para a secularização das religiões, do Estado e do capital. Como consequência, vimos a transfiguração do sagrado para a “deusificação” da razão, do político e da ciência.⁴

Desse percurso de tradições européias no ocidente, é possível visualizar uma racionalidade construída num complexo entrelaçamento entre uma ciência ordenada pela

⁴ Quanto à “deusificação” e crise da razão, podemos encontrar excelentes análises críticas em ADORNO & HORKHEIMER (1985), CAPRA (1990), BALANDIER (1997), CHARTIER (1995), LEVINAS (1996) LYOTARD (1989), MORIN (1998a), BRANDÃO (1994) e WOORTMANN (1997). Especialmente em MAFFESOLI (1996, 1997), encontramos análises sobre a atual crise e transfiguração da razão e do político para a “tribalização” da socialidade em um “estar-junto” de solidariedade ambígua e localizada. Em relação à crítica e crise da ciência encontramos importantes elementos em CAPRA (ibid.), MIREL (1994), CASTRO et al. (1997) e MORIN (ibid.). Sobre o pensamento epistemológico de Piaget, Bachelard, Popper e Foucault, importantes igualmente para estas análises, ver em JAPIASSU (1992).

leitura cartesiana⁵ do mundo articulada com um pensamento político e pedagógico fundamentado nos ideais do Iluminismo (uma Europa com homens livres, iguais, dotados de razão e letrados). E, igualmente, nas necessidades capitalistas das novas repúblicas industrializadas e de homens privados diante dos emergentes progressos tecnológicos com todas as prerrogativas privatistas da *Igualdade e Liberdade* que os futuros “tempos democráticos” começavam a anunciar.⁶

Mas os incontestáveis progressos dessa racionalidade européia - em contraste com a docilidade, indulgência e pertinência dos povos e riquezas do Novo Mundo - não pôde eliminar uma cultura de negação, exclusão e “barbarização” do *outro*, onde quaisquer povos não-europeus (principalmente os colonizados), distantes da “civilidade” européia regulada pela dogmática moral cristã, estavam classificados como habitantes de um mundo de barbárie e obscuridade.

A atmosfera das idéias do progresso ilimitado e sem conseqüências nos campos político, filosófico e tecnocientífico impulsionou o *dever-ser*⁷ de um “projeto civilizatório”, tornando-o condição necessária para o desenvolvimento, inclusive das novas nações colonizadas, expropriadas e “independizadas”, que não soube suportar pacificamente a diversidade do mundo e do outro.⁸

⁵ No sentido que MORIN (2000b: 26) define o “(...) grande paradigma do ocidente, formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história européia a partir do século XVII..” Um paradigma que na sua base separa sujeito de objeto e, por conseqüência, as dissociações decorrentes: alma/corpo, espírito/matéria, sentimento/razão...

⁶ Em relação à articulação razão-política e à crítica a alguns ideais do Iluminismo, encontramos diversos enfoques em BOBBIO (1998a, 1998b), BALANDIER (1997), BURKE (1989), CASSIRER (1994), CHARTIER (1995), FERRY (1995), MARTINS (1989), MELUCCI (1989, 1994), VIANO (1989) e WEFFORT (1991).

⁷ Este “*dever ser*” situa-se no mesmo sentido que o antropólogo KUSCH (1986) anuncia pela metáfora “ser”, inerente ao pensamento intervencionista, colonialista e civilizador europeu, em oposição ao simples “estar” americano, temática que será mais adiante tratada nesta Dissertação.

⁸ São várias as críticas à tentativa de realizarmos na América Latina a imitação integral de uma tradição (cultural, política, científica e tecnológica) européia, bem como as diferenças e lições que as racionalidades do “terceiro mundo” podem mostrar diante da crise moderna mundial, dentre outras em: KUSCH (1986), LEVINAS (1996), MORSE (1982) e TODOROV (1987). Em relação aos estudos que mostram o percurso civilizatório europeu através de um pensamento excludente diante do assombro à “desordem” do mundo e da alteridade, o surgimento da idéia de barbárie e esta não compreensão do outro como “legítimo outro” (MATURANA, 1999a), encontramos preciosos e curiosos escritos em BALANDIER (1997), BOFF (1999), LEVINAS (ibid.) e principalmente em SARDAR et al. (1996), HURBON (1993), BALANDIER (1989), MORSE (ibid.), TODOROV (ibid.) e KUSCH (ibid.).

Sob esta perspectiva, podemos perceber um complexo processo que institucionalizou o conhecimento humano (inclusive o conhecimento *do* humano, e da vida de um mundo não estático) distanciado do próprio humano, de muitos de seus saberes culturais, de sua espiritualidade, de suas religiosidades e cosmovisões em relação ao mundo material e ao mundo natural. O que não era uma verdade evidente e única eram “ameaçadores” elementos de desordem que desafiavam a possibilidade da plena e irrefutável certeza acerca do mundo.

A escolha do “eu” racional e único como fundamento da verdade, e os conseqüentes dogmas e intervencionismos científicos, religiosos e políticos - a começar o olhar para o outro - ainda fazem hoje leituras excessivamente parciais, deterministas e totalizantes da realidade.

Se, por um lado, construímos e realizamos um grande percurso em cujos últimos séculos atingimos incríveis avanços tecnológicos, políticos e humanitários, por outro não conseguimos solucionar questões básicas para a humanidade e para o planeta: fome, desamparo social, guerras, violências e destruição do ambiente natural. Pela “dessacralização” do pensar o mundo, alteraram-se radicalmente sentidos e finalidades do nosso percurso.

“É através de sucessivas rupturas ao longo de nossa história que a postura que caracterizou nosso percurso civilizacional leva primeiro à perda da unidade entre consciência religiosa e a experiência cósmica, e finalmente à recusa de qualquer horizonte de transcendência. A expulsão do sagrado para fora do Cosmos traz como conseqüência a progressiva divisão entre a ciência e o sagrado, entre saber e sabedoria. Ora, um mundo dessacralizado é um mundo passível de cálculo e manipulação pelo sujeito humano, visto finalmente na modernidade como centro ontológico do Universo.” (UNGER, 1991: 55).

Constituiu-se, assim, uma concepção de conhecimento, de ciência e de civilização através da necessidade de materialização e objetificação da existência das coisas para um

“progresso” e “evolução” da humanidade (através da dominação da natureza e do humano e de um desenvolvimento industrial, mercantilista e capitalista). Através de um “paradigma de disjunção”, desloca-se o espaço e a ação do ser humano em relação à natureza, à si próprio e ao outro, multiplicando tarefas e escolhas em um mundo tecnológico “dissimulador” de ritos e mitos, criando a todo instante objetos e finalidades desviantes de muitos dos ancestrais sentidos existenciais.

Assim, tomam forma e plasmam-se nas diferentes culturas e instituições as estruturas epistemológicas e antropossociológicas do *dever-ser*:

- (a) - a radical *dessacralização* da realidade de um mundo e humanidade objetificados e objetificantes de crenças, mitos, sentidos e imaginários;
- (b) - a fragmentação, isolamento e especialização do conhecimento do mundo natural, do humano e da própria natureza humana, na pretensão civilizatória (às vezes totalitária) de verdades únicas;
- (c) - a criação de um mundo de liberdades, igualdades e autonomias que levaram à competição e individualismo sem precedentes;
- (d) - um antropocentrismo intervencionista e destrutivo do ambiente natural;
- (e) - a hipervalorização do poder econômico, político, científico e tecnológico como parâmetros universais de progresso e desenvolvimento;
- (f) - a negação da vida meditativa, contemplativa ou “sem qualidades” por uma civilização prática, útil, técnica e eficiente que impele (numa desviante exterioridade) ao intermitentemente consumo e produção de objetos e verdades, gerindo e “ocupando” o tempo e a ordem diante da incompreensão e medo ao vazio e à incerteza;
- (g) - uma relação antropocêntrica com o mundo, etnocêntrica com outras culturas e saberes e egocêntrica com o outro em vários espaços do viver, inclusive no mais *prometeico* e universalizado dos espaços educativos: a Escola.

1.2 NOVAS POSSIBILIDADES PARA O OLHAR - As multiplicidades dos saberes sobre o humano, a natureza e a cultura

“Neste período de transição, a ciência nos dá do futuro uma imagem menos mutilante do que o desenvolvimento automático das leis deterministas clássicas. Ela expressa o nosso questionamento diante de um mundo mais complexo e

imprevisto do que a ciência clássica podia imaginar. Tivemos portanto de abandonar a tranqüila quietude de já ter decifrado o mundo. A ciência se libera das amarras ideológicas do século XVII europeu, buscando uma linguagem mais universal, que respeite mais outras tradições e outras problemáticas. Quem sabe, nesse clima renovado (...) veremos a problemática refluir das filosofias para as ciências, talvez vejamos novas formas de contato entre nossos saberes e nossos poderes. Mais do que nunca, a ciência surge como um dos diálogos mais fascinantes que o homem já estabeleceu com a natureza.” (PRIGOGINE, apud PESSIS-PASTERNAK, 1993: 44).

Do nosso próprio percurso racional, científico e tecnológico abriu-se o espaço à crítica, emergindo, da Filosofia e das ciências, as idéias a respeito do mundo natural, biológico e social com dinâmicas mais complexas e interdependentes, não mais explicáveis por paradigmas simplificadores.

Os mundos autônomos de cada realidade observada começaram a apontar para percursos mais ou menos incertos, com tendência ao mesmo tempo à inter-relação, degradação e reintegração.

Se a especialização do conhecimento e das práticas continuou sendo um dos motores do avanço técnico-científico, a ousadia da interlocução das disciplinas e saberes, ao menos em suas intersecções, contribuiu para o surgimento de uma multiplicidade do olhar sobre o mundo físico, biológico e social, suas inter-relações e retroações. Quer pelo caminho das ciências ou da crítica filosófica, quer pela própria constatação da experiência civilizatória abalada por grandes construções e destruições, o mito do progresso técnico, científico, político e econômico - balizado pela coesão puramente racional dos indivíduos - cede espaço a outras abordagens sobre as realidades da Natureza, a ação predatória do ser humano e sua frágil condição perante a vida, a si mesmo e os outros.⁹

⁹ Em relação a algumas abordagens sobre as transformações paradigmáticas das ciências, ver: PESSIS-PASTERNAK (1993), MORIN (1994, 1995, 1998a, 2000a, 2000b), CAPRA (1990, 1997), GLEICK (1991), LORENZ (1996), CASTRO (1997), JANTSCH; BIANCHETTI (1995), PRIGOGINE; STENGERS (1997). Para compreender algumas análises sobre os laços sociais não puramente racionais, remetemos a SANTOS (1989), MELUCCI (1996, 1997), GEERTZ (1997) e novamente a BALANDIER (1989, 1997), KUSCH (1986), CAPRA (1990, 1997), MAFFESOLI (1996, 1997), MARTINS (1989), MATURANA (1998, 1999a) e RODRIGUES (1999).

No quadro das certezas abaladas do nosso século, surgem, a partir dos estudos da física, cibernética e biociências, teorias a respeito da complexidade e multidimensionalidade da realidade do mundo físico, biológico e social. Idéias semelhantes (concebidas em sistemas de pensamento filosóficos e religiosos) mostravam-se no milénar mundo oriental¹⁰, nas sociedades de tradição africanas (BALANDIER, 1989) ou na América pré-Colombiana (KUSCH, 1986 e HURBON, 1993). Idéias que, mesmo sob diferentes representações, concebiam a integralidade do humano ao devir do mundo, representando cosmologias que procuravam não contrapor (pelo menos excessivamente como o fez nossa civilização ocidental) a ação humana ao movimento natural das coisas.

Da crítica filosófica ao projeto civilizatório da “razão iluminista”¹¹ e à uma Ciência que assombrou-se e assombrou o mundo com a dualidade da matéria, a relativização do tempo e do espaço e da descoberta das inúmeras formas e manifestações de energia, surgem novos percursos investigativos e explicativos que - com implicações hoje evidentes também nas Ciências Humanas e Sociais - procuram multiplicar e modificar os olhares, pontos de vista, protocolos, variáveis, análises qualitativas e quantitativas. Torna-se mais evidente a inseparabilidade entre o olhar do observador (e ele próprio) e o seu “objeto” de

¹⁰ Ver em GRANET (1997) e especialmente em GUERRA (1998) onde - além de uma acessível síntese do pensamento chinês - nos acesa rapidamente às importantes ciências milenares dos egípcios, babilónicos, maias, gregos e hindus, destacando a evidência da transversalidade entre ciência, filosofia, artes e religião, fato que permitiu a construção de visões de mundo preparadas para a fluidez da realidade, para a ação (resultado da não-separabilidade da razão-contemplação-pensamento-emoção-intuição-meditação) flexível mediante o movimento incerto do devir das coisas e para a complementaridade de tudo o que para nós (ocidentais) era tido como contrários, inclusive o bem e o mal.

¹¹ Neste sentido, são “clássicas” as obras dos “frankfurtianos” HORKHEIMER (1976), ADORNO; HORKHEIMER, (1985) e ainda de MORIN (1994, 1998a) e LYOTARD (1989).

conhecimento, assim como a conectividade deste “objeto” com outros em campos infinitamente maiores e mais complexos. Nesse sentido, as noções de “ecologia”, “sistemas”, “campos” (para as ciências da Natureza), “bricolagem”, “sistemas de sentido”, “senso comum”, “imaginário” (para as Ciências Humanas e Sociais) apontam para um macrodimensionamento e complexificação da realidade. E nessa contínua e infundável busca do ser humano pelas verdades, tais mudanças - embora ainda sofram resistências no interior do próprio âmbito científico - recebem hoje maiores atenções.

O esforço intelectual de Edgar Morin é um bom exemplo da realização de uma radical contextualização abrangente do conhecimento, em oposição ao isolamento especializado. A partir de questionamentos interdisciplinares do mundo físico e biológico, da natureza, sociedade e cultura, sintetiza o seu *pensamento complexo* através de “operadores”¹² que permitem abordar a complexidade da realidade. Esses operadores, alicerçados na indissociabilidade interativa entre as noções de organização/desordem/ordem, sugerem uma nova forma de pensar as “realidades” bio-física-sociais (desde um organismo unicelular até a organização das sociedades humanas) como interdependentes e em complexas interações entre “*sistema, interação, ser, existência, ordem, desordem e organização*” (MORIN, 1998a: 268), constituindo a noção de *auto-eco-organização*¹³.

Num percurso semelhante, MATURANA e VARELA (1997)¹⁴, estudando a fenomenologia dos sistemas vivos, propõem a existência de uma dinâmica de mudanças na

¹² Princípios para a compreensão do seu esquema de pensamento, resumindo a total interação do cosmos no plano lógico, sugerindo ao mesmo tempo metáforas filosóficas que re-situam a humanidade diante do mundo. Tais “operadores” são instrumentais de conhecimento de diversas teorias, reagrupados para uma leitura mais abrangente da realidade complexa que sugere um pensamento ecologicamente extensivo (realidades física, biológica e social): *Noção de Sistema* - conhecer a organização de um sistema, em retroação e reconhecimento das diferentes partes que o constitui; *Circularidade (looping)* - causalidade circular, onde o próprio efeito volta à causa; *Circularidade Autoprodutiva* - o efeito é ao mesmo tempo causa que produz efeito; *Princípio Hologramático* - cada parte contém informação da totalidade (o todo também está “dentro” das partes); *Princípio Dialógico (de complementaridade)* - complementaridade dos antagonismos; *Princípio da Integração* - necessidade de integrar (situar e rejeitar culturalmente) o observador à sua observação, o conhecedor ao seu conhecimento (MORIN, 1998a).

¹³ Emergência de dinâmicas variáveis e espontâneas entre padrões ordenados e caóticos em um sistema, tanto referente às relações recursivas internas ao sistema quanto ao seu ambiente. À medida em que aumentam estas relações emergentes dos “contrários”, aumenta a adaptabilidade do sistema em manter-se sistema.

¹⁴ Ver ainda em MATURANA (1998, 1999a, 1999b).

conservação da identidade de toda unidade viva, que denominam *autopoiese*.¹⁵ A idéia de autopoiese, enquanto processos informacionais, ou melhor, cognoscitivos relacionais de manutenção dinâmica da vida, sugere um pensar a natureza biológica dos seres como sistemas complexos “inteligentes” auto-referentes, em interações com a simples finalidade de viver naturalmente *nas e pelas* interações¹⁶. Embora a idéia de autopoiese seja associada à “organização do vivo” ela começa a ser sugerida para outras classes de organização, como por exemplo as organizações sociais.¹⁷ Mais ainda: nos fundamentos da sua “Biologia do Conhecimento”, Humberto Maturana converge seus estudos para o entendimento da modulação generativa entre os processos biológicos de manutenção da vida com processos emocionais de interação com o meio, onde o espaço vital da linguagem consensual ultrapassa o âmbito racional das ações em direção à uma corporeidade que exige na relação a “*aceitação do outro como legítimo outro na convivência*” (MATURANA, 1999a: 24), fundamento biológico para a conservação da vida.

Os conceitos de auto-eco-organização e autopoiese incentivam a pensar os processos de adaptabilidade interativa entre sistemas com características auto-organizativas. Isto nos leva a buscar um pensamento que escape da linearidade e oposição não complementar do “observável”, dimensionando o mundo em várias “realidades” que sugerem a busca de uma transversalidade de domínios do conhecimento, flexibilização da linguagem explicativa e relações com outras (novas e antigas) visões de mundo. De certa forma, a necessidade ou possibilidade de um novo *reencantamento* do mundo, entendendo-o agora, como vivo (BOFF, 1999).

Porém, mais do que propor epistemologicamente a complexidade da realidade

¹⁵ Possível nas *interações* com outras dinâmicas de conservações de outras identidades. Tais interações (“perturbações” que não chegam a destruir uma unidade), podem representar o domínio descritivo de uma unidade ainda maior (autopoiese de segunda ordem), dependente de interações com outras unidades, e assim sucessivamente, numa configuração de relações variáveis entre unidades e meio, de forma interativa e adaptativa.

¹⁶ Considerando a “inteligência” como complexos processos interativos e adaptativos de todo organismo vivo que ultrapassam em muito as conexões das redes neuronais (incluindo corporeidade, linguagem e interações recursivas internas e externas organismo). Maturana, Varela e muitos outros citados por ASSMANN (1996, 1998), colocam em questão teorias que privilegiam processos cognitivos reduzidos às potencialidades cerebrais, exigindo-nos pensar um novo significado de inteligência e de limites da consciência.

¹⁷ Remetemos principalmente às páginas 9 a 34 de MATURANA; VARELA (1997).

vinculada novamente a sistemas conceitualmente únicos (a interdisciplinaridade universalizadora como novo dogma), a famosa crise dos paradigmas¹⁸ e a abertura do conhecimento em diversos níveis de realidade sugerem outras coisas. Dentre elas, a mudança do olhar para as relações humanas diante do conhecimento, do desconhecimento, da descoberta e da criação.

1.3 AS MANIFESTAÇÕES DO *ESTAR*

Assim, das junções entre nosso viver biológico, cultural e espiritual, emergem as outras faces de um ser humano não totalmente desencantado pela praticidade, objetividade e perfeição da episteme exclusiva do *dever-ser*. No bojo das discussões epistemológicas em relação a um renovado “conexionismo” com o mundo natural, através das descobertas do mundo quântico, complexo e ecossistêmico, conseguimos compreender outras formas de análise do nosso mundo, para além do mecanicismo disciplinário, através de nossa condição biológica, antropológica, espiritual, não exclusivamente racional, pragmática, consciente e objetiva. Passagem biológica (MATURANA, 1997, 1998, 1999a, 1999b) e antropossociológica (MAFFESOLI, 1995, 1996, 1997; KUSCH, 1986) da condição obrigatória de consciência plena para o *a priori* emocional e afetual.

KUSCH (1986), em seus estudos de Antropologia Filosófica sobre o saber popular indígena, mostra que, ao trazer para o plano da consciência seus mitos, medos da ira divina e a possibilidade do devir incerto, o indígena lida com suas incertezas através de uma cosmovisão que possibilita a conjuração entre os opostos naturais (ordem/caos, dia/noite, vida/morte) através do rito, da fé e de um viver em comunidade consigo, com o outro e com o mundo, em uma convivência ritualística com o “bem” e o “mal” do mundo. Por outro lado, o cidadão civilizado por uma tradição burguesa européia, habitante de cidades e criador de objetos, afasta do seu plano consciente a possibilidade deste mesmo devir incerto, desta mesma “ira divina”, através da racionalização dos seus medos e desejos. A

¹⁸ Poderíamos falar até em crise da noção de paradigma ou da crise da própria noção de crise...

“magia” racional da técnica invade e agride o mundo, criando uma realidade paralela no plano da consciência para dissimular o incerto, o medo e o mal. Nascem as cidades, os mercadores e os objetos, como se o ser humano pudesse com isso criar uma outra Natureza e, assim, extirpar e dominar os medos e as incertezas. O autor mostra um percurso civilizacional que transferiu intelectualmente a dignidade e a realidade do ser humano do plano da espiritualidade do simples viver para o plano da materialidade “sem deuses”, distante da sagrada conjuração da ordem e desordem do mundo.

Ao conceituar uma “dialética americana”, KUSCH (1986) propõe a conjunção entre duas raízes profundas e opostas da mente latino-americana mestiça, colonizada e catequizada: por um lado o *ser*, “ser alguém”, forma cultural dinâmica extensiva advinda da atividade burguesa Européia a partir do século XVI, onde o humano passa a ser apenas o que produz materialmente e intelectualmente, substituindo no seu imaginário a religião pela tecnocracia; e, por outro, o *estar*, “estar aqui”, modo de vida subsistente da cultura indígena pré-colombiana, na conexão comunitária entre natureza e vida. Embora um colonialismo latino católico racionalizado pela pressão protestante, trabalhadora e técnica da Europa anglo-saxã tentasse impor uma visão de mundo prático¹⁹, opera-se a continuidade do passado no presente, como uma sabedoria ancestral de um viver biológico e espiritual que se confundem com o próprio viver do mundo. Para KUSCH (1986), a compreensão do conceito *ser* (ser alguém), diferencia-se do mero *estar* (estar aqui), enquanto *qualidades* de uma cultura.²⁰

A tensão entre *ser* e *estar* mostra múltiplas possibilidades de escolha materiais, simbólicas e virtuais que a nossa ultra-moderna sociedade de consumo tecnocientífico cria.

¹⁹ Onde a razão, a técnica, a ciência, a moral, a política, o trabalho, a cultura, a economia e as cidades surgem ao europeu como necessidades de adaptação sucedânea ao medo da “ira divina” (o mistério, a incerteza, os imprevistos do mundo), como refúgios e ritos de um caminho pouco saudável, de exterioridade distanciada das ambigüidades do mundo e do humano.

²⁰ O autor lembra que a terminologia filosófica da língua inglesa, alemã e francesa expressam em uma só palavra o que em espanhol se traduz em duas: *ser* e *estar*. Isto porque, segundo o autor, as línguas anglo-saxãs e francesa pertencem a um âmbito de culturas dinâmicas que assimilaram o *estar* ao *ser* (ou simplesmente eliminaram o *estar*), representado este último como um verbo ativo, de execução. Sustenta ainda que, sendo o *ser* o móvel central de toda a filosofia ocidental, foi primeiro tomado entre os filósofos gregos como elemento formal e lógico para depois ser representado como “aspiração” ou “ideal”. Neste sentido, diferencia a filosofia oriental do *ente* da ocidental do *ser*, considerando esta última como um estado ideal, técnico e material.

Aparentemente perdemo-nos coletivamente, não sabendo muito bem onde situar nossa consciência ou existência. Entretanto, a todo instante refundamos a socialidade e algum sentido de existir em qualquer tipo de espaço onde se permita a solidariedade ou o acolhimento.

Ao refletirmos sobre as obras de MAFFESOLI (1995, 1996, 1997), a “estética da vida”, fundada em um *estar-junto* para o “aqui e agora” sem um sentido transcendental e metafísico explícitos, se apresenta como resposta ambígua de subversão a uma objetificação e linearização da idéia de *ordem* das coisas, bem como da excessiva inflexibilidade, normatização e institucionalização da vida social.

Em oposição a toda idéia de ordem, racionalização, religião dogmática, poder, unificação e centralização de um *dever-ser* para o planejamento e edificação universal do futuro constituído pela racionalidade moderna, emerge a “desordem” de uma potência emocional, a religiosidade, a derrisão coletiva em nome da permanência, tribalidade e descentralidade de toda socialidade. “Coerências” coletivas não tão racionais, fundadas no afetual *estar-junto* para simplesmente gozar a vida no *aqui e agora*, abraçando todos os conflitos e ambigüidades da vida, mesmo que em formas difusas de socialidade e solidariedade reduzidas aos pequenos locais do *encontro*. As paixões e ideologias transcendentais dão lugar a uma solidariedade difusa, numa proximidade disseminada e reduzida ao local e ao presente.

Com análises que mergulham num cotidiano de múltiplas facetas, tanto MAFFESOLI (1996, 1997) como BALANDIER (1989, 1997) nos mostram que destas multiplicidades de encontros - por todos os lados e em todas as instâncias - pulsa uma afetuosidade para além de um racionalismo materialista contratual e instrumental: aquelas “sabedorias invisíveis”, duplicidades antropológicas que destróem e refundam as sociedades subvertendo toda e qualquer rígida estrutura política ou estatal, aquelas sabedorias que mantêm as pessoas em vida, que realizam um outro ‘contrato’ entre os homens e natureza e que renovam a paz de tempos em tempos; escondem-se nas artes, na literatura, nas seitas, nas religiões e nas atividades esotéricas e sobre ou extranaturais.

De tudo isto, destas aproximações ambíguas dos seres, surge a dinâmica do *estar*, que incentiva novas interpretações que expliquem o que há por trás de toda socialidade que, embora cheia de conflitos, contradições e ambigüidades, se faz pelo movimento e pela tentativa de estarmos com o outro, talvez sem muita finalidade que não seja aquela de religarmo-nos ao que temos de vida e morte, certo e errado, bem e mal.

De toda forma, vemos respostas sociais sensíveis à uma descrença pela cristalização ideológica do político e da ação burocrática institucional, interpretado e estruturado racionalmente de forma quase que inflexível, deixando fendas e lacunas de tempo e espaço onde o cotidiano, o local e o sagrado podem ser lugares desaprisionantes de crença e associação.

*“Somente o presente vivido, aqui e agora, com outros, importa. Presente um pouco pagão, que se exprime a cada dia através de uma religiosidade ambiente. Vetor de religação, alimenta todas as formas menores do sagrado que florescem nas sociedades, das mais desenvolvidas às ‘subdesenvolvidas’, das que ostentam o estandarte do progressismo ocidental às que continuam ainda condicionadas por mitologias tradicionais. Isso pode incitar-nos a pensar que, além ou aquém das diversas racionalizações e legitimações políticas, há, no fundamento de todo estar-junto, um conglomerado de emoções ou sentimentos partilhados. Para retomar uma temática clássica: a *Einfühlung*, a empatia, a fusão, opondo-se à abstração da ordem mecânica.”* (MAFFESOLI, 1997: 20-21).

Diante da profusão e transmutação de formas, imagens e valores de nossa civilidade ultra-moderna, surge a dimensão *ética-estética*²¹ de socialidade, potência imaginal, sagrada e afetual que dilui, dribla e relativiza o poder instituído, ao mesmo tempo em que funda novas formas de agregação, não mais agora em torno de um dever-ser, mas em um “mundo imaginal” fundamentado em um “substrato arquetípico” (MAFFESOLI, 1995), na sinergia entre o antigo e o novo e nas múltiplas *formas* de expressão do sagrado vividas microcomunitariamente.

²¹ Este aforismo é extensamente desenvolvido por MAFFESOLI (1995, 1996, 1997), dando um sentido emocional, intuitivo e espiritual para a existência e o viver social. Em um sentido mais “materializado”, são importantes as análises das dimensões de uma “estetização profunda” (inclusive de uma estetização epistemológica) de nossas sociedades urbanas contemporâneas, realizadas por WELSCH (1995): uma estética para além da arte, onde sobrepõem-se os sentidos do bom e do belo em várias instâncias do viver.

Assim, no oposto de todo um percurso que julgou um mundo passível de ordenação mecânica, moral e intelectual, transparece as emergências do *estar* que, sobretudo, a mudança epistemológica do *olhar* sobre o mundo desvela: os sujeitos biológicos, políticos e sociais individualizados, autônomos e cognitivamente especializados se tornam ao mesmo tempo ecologicamente coletivos e dependentes do outro e do ambiente em que estão; o olhar excessivamente antropocêntrico e confiante em nossa fabulosa técnica e inteligência, começa ceder lugar à uma Natureza sistêmica (e sua “inteligência” ainda pouco revelada); a atitude científica e cognitiva do *ser*, na magnífica busca do conhecimento da realidade e da liberdade de conhecer, abre caminho para um *estar* que “abusa” desta limitada liberdade, manifestando de várias formas uma relação mais corpórea, viva, contemplativa e orgânica com o mundo; as “tecno-informações” ultrapassam fronteiras culturais, científicas e ideológicas, a caminho de um maior acesso público (ainda para muito poucos) de um maior conhecimento do mundo e humanidades; a escolha da “superficialidade” e contemplação estética do conhecimento da realidade como resposta (necessária ou possível) à já incontável soma do que foi produzido, revelado e descoberto até agora; a busca espiritual²² - dos livros de auto-ajuda à prática concomitante de múltiplos e mistos (cada vez mais “híbridos”) cultos, filosofias ou ciências da “nova era” - de antigos ou renovados sentidos de existência. Relações que, aos olhos assombrados de um *ser* que há muito criou novas formas de natureza e realidade, não parecem ter nenhuma lógica, praticidade, finalidade ou moral.

Habituar-se a este mundo pleno de mudanças não é fácil. Uma idéia leva tempos para consolidar-se. Igualmente, para transformar-se ou degradar-se. É da natureza humana defender-se e resistir ao que lhe é “ameaçadoramente” novo. Principalmente, em um estágio cultural onde ainda pouco aceitamos o outro, suas idéias e suas culturas, onde é difícil reconhecê-lo estando em seu lugar, uma vez que não reconhecemos muito bem nem

²² Como que fuga da quase impossibilidade de conciliá-la à vida do mundo técnico, planejado, consumável e ideológico.

o nosso próprio lugar nesta relação e no mundo.

Um possível “pacto de racionalidades” não surgiu da forma esperada e o que as culturas fazem é extrair de todo o conhecimento (formal ou informal) o que melhor lhe encaixa, criando novas formas de saber, de solidariedade e de transformar as estruturas estabelecidas, pois a porção complexa do ser humano (que inclui o não-racional) emerge sempre com força e das formas mais inusitadas possíveis. As últimas décadas foram pautadas pela transformação ou queda de grandes sistemas de idéias e com a mudança de valores e comportamentos das sociedades buscando, das mais diferentes formas, uma ainda inalcançável mistura multicultural de justiça, liberdade e criatividade. Entretanto, esta “barbárie” descontrolada que parece perder o sentido com estas “*bricolagens* sem sentido” ainda barram no que já está estabelecido. Mas, o que parece propor, o que emerge com certa espontaneidade das estruturas rígidas da nossa civilização?

1.4 A ESCOLA E AS TENSÕES CONTEMPORÂNEAS - Um panorama de incertezas

A Escola surgiu como espaço de universalização do conhecimento, sendo promessa de passagem para um mundo de liberdade e participação e, como tal, refletiu, reproduziu e produziu as construções (ou tendências dominantes) de nossa cultura, ciência, política, etc.²³

A atual organização fragmentária dos currículos e das disciplinas, os hiatos nas relações entre professor, aluno, conhecimento e contexto, assim como uma visão unidirecional sobre o ser humano, a Natureza e a cultura, são reflexos de uma complexa inter-influência de modelos científicos, filosóficos, epistemológicos, políticos e culturais,

²³ VARELA;URIA (1992), GILES (1897) e FREIRE (1989) FILMUS (1995), nos mostram um panorama sobre a história da Educação e da escola, sua racionalização Iluminista e uso como instrumento ideológico.

construídos no ocidente ao longo dos últimos séculos.

Entretanto, nosso contexto atual é de um momento de generalizadas e complexas transformações, ao mesmo tempo geradoras de tensões locais e globais de maior ou menor intensidade, dependendo das aberturas e resistências de cada grupo, instituição ou sociedade. Vale destacar o esforço conjunto da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que, por conta da diversidade das origens culturais, étnicas, políticas, filosóficas e geográficas dos seus membros, atingiu um considerável consenso no que diz respeito aos aspectos comuns da Educação para este século²⁴. Mais ainda, traça um panorama generalizado de um mundo em constante processo de globalização e de aspirações democráticas, onde questões como a sustentabilidade ambiental, guerras, desemprego, fome e habitação nos obrigam a rever nossos conceitos a respeito do progresso e desenvolvimento político, científico, tecnológico e econômico - o que requer, portanto, cada vez mais ações coletivas e transnacionais - observando, portanto, tensões que necessitaremos lidar:

- (a) - *a tensão entre o global e o local*: aceitarmos a cidadania terrestre ao mesmo tempo em que participamos ativamente das questões de nossa comunidade e país;
- (b) - *a tensão entre o universal e o singular*: trata-se do cuidado necessário da inevitável mundialização da cultura frente à riqueza das raízes culturais de nossa comunidade e nossas liberdades de escolhas;
- (c) - *a tensão entre tradição e modernidade*: diz respeito à necessidade de adaptarmo-nos e dominarmos o progresso científico sem negar nossa própria autonomia e a nós mesmos, em consonância e respeito à liberdade e desenvolvimento do outro;
- (d) - *a tensão entre as soluções de curto e longo prazo*: as pressões de uma cultura da velocidade, da competição e da multiplicação da informação obriga os indivíduos, grupos e instituições a adotarem soluções instantâneas e efêmeras, onde em muitos casos as soluções exigiriam paciência, negociações, alcance e profundidade;

²⁴ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (DELORS, 1996).

- (e) - *a tensão entre a competição e a igualdade de oportunidades*: somente resolvida num contexto de educação ao longo de toda a vida, onde seja possível conciliar competição e cooperação e onde o ser humano possa dispor dos meios para realizar suas oportunidades;
- (f) - *a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do ser humano*: diz respeito à saturação dos currículos ao mesmo tempo em que novas “disciplinas” tornam-se necessárias diante dos emergentes e generalizados dilemas éticos, culturais, ecológicos e políticos que vivemos;
- (g) - por fim, *a tensão entre o espiritual e o material*: neste caso, com o cuidado e respeito a cada cultura e seus valores éticos, religiosos, filosóficos e morais.

Num quadro complexo como este, ainda é turva a visão das proporções, rumos e conseqüências das inúmeras mudanças dos referenciais culturais, filosóficos, geopolíticos, científicos e epistemológicos surgidos nas últimas décadas. Assim o é também para a Educação. Em período de certezas abaladas ou transformadas, revigorar o olhar sobre a Educação é - entre o necessário e possível - ver ainda a Escola como um espaço privilegiado onde depositamos esforços e esperanças do ser humano viver e aprender a construir ao mesmo tempo melhores relações consigo, com os outros e com o mundo.

Dentre as inúmeras preocupações acerca da Escola e da Educação, podemos destacar algumas que se referem à necessidade de sua reorganização pedagógica observando as mudanças sociais e culturais do nosso tempo:

- como realizar uma educação que semeie as bases para uma aprendizagem permanente visando a flexibilidade adaptativa ao mundo do trabalho e do conhecimento (ainda impulsionados por uma competitividade pouco sadia) onde as transformações tecnológicas afetam sua natureza e organização?

- Uma vez que o conhecimento atinge altos níveis quantitativos, de especialização e de complexidade, quais conhecimentos clássicos, práticos e técnicos, acerca da realidade do mundo físico, biológico, social e cultural devemos escolher para os currículos escolares,

sem que os mesmos permaneçam rígidos diante das transformações e, ao mesmo tempo, contemplem a liberdade do aprender?

- Quais as ações e que metodologias poderão promover as conexões interdisciplinares necessárias entre tais conhecimentos?

- Quais as práticas e os saberes éticos e morais a serem privilegiados diante das questões mundiais sem, ao mesmo tempo, perder de vista as necessidades de nossa comunidade de pertença?

- Quais as ações e que metodologias possibilitariam uma educação que preserve e promova as potencialidades autônomas ao mesmo tempo em que possibilite uma convivência solidária e menos egocêntrica com o outro e com o mundo?

- Como realizar o equilíbrio entre as evidentes necessidades e aspirações materiais e espirituais, ainda hoje em evidente oposição?

Essas questões emergem orientadas por alguns propósitos. Diante do surgimento das “sociedades da informação”, o acesso generalizado às novas tecnologias de informação e comunicação, concomitante com a necessária democratização ou publicização do conhecimento, surgem como uma das possibilidades de minimizar algumas profundas desigualdades econômicas e materiais ao mesmo tempo em que permitem o alargamento do conhecimento das diversidades culturais.

Por sua vez, o conhecimento acerca do mundo físico, biológico e social requer, cada vez mais, relações interdisciplinares e contextualizadas ao local e ao global, no sentido de aprendermos a buscar relações mais ecológicas e intervenções menos destrutivas com o mundo. Da mesma forma, as novas metodologias de ensino permitem, aos alunos, um comportamento investigativo e criativo, sendo necessário, portanto, proporcionar um ambiente de relativa liberdade para o despertar de talentos individuais e coletivos e para uma melhor relação entre o saber, o saber ser e o saber-fazer. Daí a necessidade de uma educação que reconheça e respeite a inteireza do ser humano nos seus aspectos emocionais, cognitivos e espirituais, sendo ele mesmo objeto de conhecimento e reflexão, em busca de um melhor auto-conhecimento e conhecimento do outro e das relações sociais.

Estamos em um mundo onde a informação é multiplicada e globalizada, onde o clássico e a tradição tentam resistir às incomensuráveis janelas que a crescente civilização telemática nos mostra sobre as culturas, ciências, tecnologias e consumos, onde já não sabemos como resolver a saturação dos currículos e disciplinas nas escolas²⁵, onde é urgente investir nas habilidades de transformar o conhecimento em atitude produtiva ou ecológica (conforme o ponto-de-vista), sendo para isso necessário a criação de ambientes educativos com relativa liberdade, diversificação e incentivo aos talentos individuais e coletivos. Diante desse quadro tão complexo e impreciso, quais seriam os parâmetros para decidir sobre o quê e como trabalhar na escola?

Foi nesse contexto, o de propor alternativas a alguns desses desafios pertinentes à Educação, no que se refere às evidentes mudanças paradigmáticas nos campos político, cultural e científico, que surgiu, em 1996, o PROJETO AMORA, uma iniciativa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, e que se apresenta como objeto desta investigação.

²⁵ E aí reside um paradoxo incontornável para este modelo de ensino: frente ao desafio do excesso de informações e conhecimento e da hiperespecialização que parecem exigir mais e mais antigas e novas disciplinas aos nossos já tão repletos currículos, aumentar o número de disciplinas parece ser um retrocesso qualitativo e superficial para uma educação que tende a trabalhar de forma mais integrada entre os campos do conhecimento; por outro lado, diminuir o número das disciplinas (o que freqüentemente ocorre nas escolas - quer por medidas de economia, quer por mudanças curriculares mesmo) implica em eleger esta ou aquela disciplina como fundamentais ou mais importantes, deixando à parte algumas áreas da formação e vivência humana.

2 O PROJETO AMORA - entre o *estar* desordem e o *dever-ser* escolar

Antes de iluminar alguns espaços das tensões geradas no campo de estudos desta Dissertação, faz-se conveniente delinear o ponto-de-vista que se refere à maneira de olhar as mudanças inesperadas, os transtornos e perturbações. Trata-se da noção de *desordem*, especificamente no que se refere ao seu potencial criativo e construtivo em direção a outros patamares de organização.

A idéia de desordem²⁶ surge frente ao medo ou desconforto diante da existência de um mundo indomável que, então, requer mecanismos reguladores que anulem, afastem ou ao menos protelem os efeitos do movimento imprevisto e misterioso das coisas. A incerteza, vista como uma entidade assustadora (um dos motores das ciências e das religiões) pode ser dominada, então, por distintos mitos e ritos: dogmas, sacrifícios e perseguições (no caso de certas religiões e ideologias políticas), objetividade, intervenção e materialidade (no caso das ciências e das técnicas) e negação, resistência ou totalitarismo (no caso das idéias em geral).

No entanto, quer seja pela noção de *auto-eco-organização* de MORIN (1997, 1998a, 1999a), pela de *fagocitación* de KUSCH (1986) ou de algum outro princípio dialógico das filosofias orientais, é possível concebermos uma realidade onde a noção de *desordem* se relacione com a transitoriedade das coisas, da sua suscetibilidade às mudanças, da transformação, e não com o mal ou a destruição em si mesma.

²⁶ Temática largamente abordada por BALANDIER (1989) e KUSCH (1986) numa perspectiva filosófica e antropológica e MORIN (1994, 1998a, 2000a) de forma interdisciplinar. No mesmo sentido, a complicada, tensa e destrutiva relação dialética de alteridade entre racionalidades distintas e incompreendidas de diferentes culturas - dentro da já clássica crítica à oposição barbárie x civilização - é igualmente abordada por MORSE (1982), TODOROV (1987) e HURBON (1993). Tanto estes últimos quanto KUSCH (op. cit.), tratam o encontro de culturas e racionalidades do europeu e o americano (indígena) como que, além de cosmogonias distintas, possuidores de uma incompreensão da forma de viver do outro. Tensão antropológica e epistemológica que ainda hoje não se desfaz, mas que se reorganiza no que poderíamos dizer como racionalidade híbrida, mestiça, “fagocitada” (KUSCH, 1986) de nossos povos sul-americanos.

Nesse sentido, é pertinente, ou até mesmo necessário, compreender algumas possibilidades de um outro olhar para a noção interação entre os opostos, a idéia de crise como mudança, de desordem como transformação. Além de algumas filosofias e cosmogonias de outras civilizações não-européias, encontramos em MORIN (1994, 1998a, 1999a, 2000a), CAPRA(1990, 1997)²⁷ e DORNELES (1996), dentre outros, a concepção de que toda *desordem*, quer seja no mundo físico, biológico, social e psicológico carrega consigo algumas noções: a) a de que não deve ser concebida e reduzida apenas aos seus elementos ameaçadores e maléficos; b) a de que a desordem carrega consigo um potencial de interação (antagonismo e complementaridade) com a ordem antiga, suficiente para promover uma desorganização e reorganização em uma nova ordem com possibilidades de estabilidade relativa; c) a de que na existência da ordem anteriormente estabelecida, a desordem já estava presente, é constitutiva e, portanto, tais interações requerem uma maior observação e compreensão das diversas circunstâncias que proporcionaram ou impulsionaram sua progressão.

Não sendo desta forma, toda transformação, o inédito, a novidade, em oposição à ordem vigente fica reduzida à idéia intimamente aterrorizadora de caos, de insurgência maléfica, do bem e da estabilidade corrompidos, devendo ser, portanto, negada, excluída, aprisionada ou combatida.

Dar um outro rosto para a desordem (mudança e transformação de algo), significa compreender que a realidade aparentemente dual e dialética, a oposição ou conjunção entre uma coisa e outra, transformam-se em algo que já não é nem uma, nem outra coisa, ao mesmo tempo em que mantém elementos fundamentais das duas. Assim pode ser também com as idéias e com nossas relações com o outro, caso estejamos dispostos à *compreensão*.

Naturalmente, este não é apenas um desafio meramente cognitivo, inscrito no interior do conhecimento científico ou das especulações filosóficas. Se assim o fosse, há muito nossa razão prática e objetiva já o teria percebido e resolvido. É também, um

²⁷ Embora o primeiro afirma conceber a realidade como mais complexa (hologramática) e menos determinística que o segundo (holística).

problema antropológico, de “psicologia profunda” e até mesmo de alternativa espiritual, como nos sugerem BALANDIER (1989), KUSH (1986) e MAFFESOLI (1995, 1996, 1997).

Portanto, modificar nosso olhar para a desordem enquanto constitutiva do que se apresenta como *movimento*, significa a possibilidade de uma relação além da tolerância ao que se apresenta como o inédito. Exige uma vivência respeitosa e compreensiva de cada um em particular e das culturas em geral, o que - já sabemos - ainda não conseguimos de forma satisfatória neste milenar percurso das nossas civilizações.

Nestas condições, parece impertinente buscar um olhar pretensamente amplo sobre um espaço tão pequeno, que é o espaço de conflito entre uma instituição escolar (o Colégio de Aplicação) e um projeto interdisciplinar criado no seu interior, ao mesmo tempo tão identificado e tão marginal à esta mesma instituição. Mas, exatamente por este micro-espaço de conflito ter sido criado justamente pelo olhar e consequência à amplitude de tamanhas mudanças sociais, epistemológicas, filosóficas e pedagógicas que vivemos, é que nos arriscamos a dar um mergulho naquele que pode ser visto como um representativo *germe de desordem*: o Projeto Amora.

2.1 A FACE DA DESORDEM

*Diga-me, e eu esquecerei.
Mostre-me, e eu lembrarei.
Envolva-me, e eu entenderei.*

Confúcio (551 - 479 A. C.)

O Projeto Amora²⁸ é um mundo vivo e complexo de encontros, relações e conhecimentos. É um projeto interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, atuando com turmas da etapa de escolaridade equivalente às de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental tradicional, para alunos e alunas, na sua maioria, com idade entre 11 e 12 anos. O contexto sócio-cultural dos alunos e alunas é diversificado, assim como o é em todo o Colégio, uma vez que os alunos e alunas ingressam por sorteio público. Seu corpo docente, além de contar com os professores e professoras especialistas do Colégio de Aplicação²⁹, é constituído por profissionais e estudantes de Graduação e Pós-Graduação convidados, das mais variadas áreas do conhecimento, que realizam experiências docentes nas atividades de Oficinas de Habilidades e Assessorias Especializadas. Os professores e professoras que trabalham no Projeto Amora em 2001 foram nove efetivos e efetivas (três mestres, três mestrandos e quatro especialistas) e três professoras substitutas. Quase sempre participa do Projeto Amora o professor ou professora que se dispuser. Caso isto não ocorra, é de responsabilidade de cada área de conhecimento indicar um professor ou professora, quase sempre sendo um professor substituto ou substituta. Cada professor ou professora que chega no Projeto Amora é auxiliado e auxiliada pelos colegas, recebendo orientação particular sobre as peculiaridades das atividades.

²⁸ Para maiores detalhes da riqueza das atividades do Colégio de Aplicação, do Projeto Amora e suas atividades e produções dos alunos, consultar em www.cap.ufrgs.br. Para conhecer o Amora enquanto projeto, seus objetivos e estrutura, consultar o Anexo 1 (PROJETO AMORA 2000).

²⁹ Que são ao mesmo tempo orientadores e orientadoras de Projetos, articuladores, articuladoras, co-articuladores e co-articuladoras do ambiente de aprendizagem, tutores e tutoras de grupos de alunos. Também alguns são pesquisadores e pesquisadoras dentro do próprio Projeto Amora, e outros desenvolvem Projetos de Extensão atendendo alunos, alunas, professores e professoras de outras instituições que procuram manter relações com o Amora.

O universo e a riqueza das possibilidades do Projeto Amora e de seus participantes é grande, sendo que, a cada ano, modifica-se um pouco, uma vez que está em constante experimentação.

Tendo como referência as principais transformações paradigmáticas da ciência, natureza, sociedade e cultura³⁰, a organização curricular e pedagógica do Projeto Amora segue alguns princípios que podem facilmente ser observados:

- (a) - a organização curricular e das aulas não é dividida por disciplinas, e sim por atividades integradas entre diferentes áreas do conhecimento, em função de temáticas de investigação (projetos), ou outros ambientes de aprendizagem diferenciados (oficinas, assessorias e outros);
- (b) - não há privilégio para uma ou outra área do conhecimento, ao contrário do currículo convencional onde certas disciplinas (matemática, língua portuguesa e ciências, como exemplo) ocupam uma parte considerável da carga-horária, comparando-se com outras;
- (c) - não há um coordenador ou coordenadora do projeto, sendo um trabalho realizado em equipe e de responsabilidade de todos;
- (d) - há uma variada e dinâmica gama de ambientes de aprendizagem, conhecimentos e vivências, através de Projetos de Investigação, Oficinas de Habilidades, Assessorias Especializadas, aulas integradas entre um ou mais professores e professoras especialistas, Fóruns de Apresentação dos Projetos, uso constante das mais variadas tecnologias de informação e comunicação (tanto para investigação como para compartilhar conhecimentos);
- (e) - apresenta um ambiente de liberdade de investigação dos mais variados temas (Projetos de Investigação) e de uma diversidade de conhecimentos e vivências (Oficinas de Habilidades);
- (f) - desenvolve uma metodologia de ensino aberta, atendendo aos mais variados ritmos, manifestações e expressões de aprendizagem dos alunos e das alunas, com uma abordagem predominantemente construtivista;
- (g) - contempla, na formalização da avaliação (através de parecer descritivo, sem nota ou conceito), realizada trimestralmente, a participação dos alunos e das alunas que se manifestam sobre seu aprendizado e de um parecer global por parte do grupo de professores e professoras;
- (h) - realiza várias atividades misturando as turmas e as etapas de escolaridade.

No que se refere ao currículo, não há um rígido planejamento prévio de conteúdos e habilidades a serem trabalhados: na maioria das vezes o desencadeamento das atividades e dos conhecimentos envolvidos surge de forma circunstancial - quer pelas curiosidades trazidas pelos alunos e alunas, quer pelas possibilidades de interações entre os professores e as professoras das diferentes áreas, por novas relações estabelecidas entre os conteúdos e as áreas do conhecimento, ou por idéias e novidades trazidas pelos professores e professoras. Em vista disto, determinadas temáticas ou gama de conhecimentos seguem

estratégias que podem durar uma aula, semanas ou meses, dependendo da amplitude e do relacionamento dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos. Para tanto, o planejamento das atividades é semanal, através de uma reunião onde todos os professores e professoras envolvidos no Projeto Amora estão presentes.

Há também outros espaços na carga horária dos professores e professoras onde se realizam planejamentos mais específicos: por exemplo, os das atividades integradas (dois ou mais professores ou professoras de áreas diferentes realizando uma atividade em torno de uma temática) e os das Oficinas de Habilidades e Assessorias Especializadas.

A interação entre as diferentes áreas do conhecimento exige uma dedicação quase que exclusiva da maioria dos professores e professoras envolvidos: Artes Plásticas, Música, Teatro, Filosofia, Educação Física, História, Língua Portuguesa, SOE, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Geografia e Ciências atuam no Projeto Amora com um forte incentivo (nos primeiros anos do Projeto através do auxílio do Laboratório de Estudos Cognitivos – Psico/UFRGS) ao uso de novas tecnologias (principalmente informática e telemática) como ferramentas de trabalho em todas as áreas possíveis. As reuniões de aprofundamento e planejamento com os professores e professoras ocorrem semanalmente, havendo outros espaços de reuniões para planejamento mais específico de atividades multi ou interdisciplinares. Também há no Projeto Amora encontros para estudos e Seminários Semestrais, para avaliação do Projeto como um todo, além das reuniões de estudos e Seminários promovidos pelo Colégio de Aplicação.

Dentro dos múltiplos ambientes de aprendizagem que o Projeto Amora proporciona, há o das **Assessorias Especializadas**, que ocorre duas vezes por semana, no turno oposto à sala de aula. São aulas realizadas por convidados ou convidadas “externos”³¹ orientados pelos professores e professoras do Amora, com o intuito de promover uma sistematização de aprendizagens num âmbito mais restrito e especializado como, por exemplo, Assessorias de Física, de Interação Virtual, de Filosofia dentre outras. Tais Assessorias são de caráter obrigatório para os alunos e alunas.

³⁰ Conforme apontam sua apresentação, justificativas e objetivos. Em: PROJETO AMORA 2000 (ANEXO 1).

³¹ Professores, professoras, estagiários, estagiárias ou bolsistas que atuam somente nas Assessorias Especializadas e nas reuniões semanais de planejamento. .

Outro espaço de aprendizagem em destaque é o das **Oficinas de Habilidades**³², oferecidas por todos os professores e professoras do Amora, embora seja comum professores e professoras de fora do Amora oferecerem também. O tempo de duração das oficinas é variável (dois ou mais meses) e é interessantíssima a variedade e liberdade que os professores e as professoras têm de criar os mais variados tipos de atividades. Da mesma forma, os alunos e as alunas têm oportunidade de optar, inscrevendo-se nas oficinas que mais lhes chama a atenção.

Outro espaço importante no Projeto Amora são os **Projetos de Investigação**, que acontecem trimestralmente: os alunos e as alunas elegem temas do seu interesse³³ para realizarem investigações através de consultas que envolvem bibliotecas, *Internet (homepages e mails* eletrônicos), experiências em laboratórios, visitas de campo, entrevistas etc.; criam seus projetos lançando perguntas iniciais sobre os assuntos que desejam abordar, para depois suas dúvidas serem agrupadas em temáticas, a partir das quais se formam os grupos de investigação que, juntos, irão trabalhar, sem no entanto, abrirem mão das dúvidas individuais a serem investigadas. Cada professor e professora efetivo do Projeto Amora é, também, orientador ou orientadora de grupos de investigação e, dependendo do número de alunos e alunas, mais de um se dedicará a cada grupo, preferencialmente em uma área de conhecimento diversa da sua especialidade.

Em geral, os Projetos de Investigação duram de dois a dois meses e meio e desenvolvem-se em dois encontros semanais, onde os alunos e as alunas trabalham nos diferentes espaços dentro e fora da escola. É comum os orientadores, orientadoras, alunos e alunas procurarem professores e professoras especialistas nos assuntos pertinentes a determinados projetos, podendo ser pertencentes ao Colégio de Aplicação ou não. A proximidade física, pedagógica e administrativa com várias Unidades da Universidade facilita estes auxílios externos. Experiências em laboratórios, saídas ao campo, palestras, audiovisuais, filmes e outras, são elementos comuns para auxiliarem nas pesquisas, dependendo da disposição, dinamismo ou possibilidade dos orientadores e orientadoras. Durante o andamento dos projetos, são realizadas várias “rodadas”, onde os alunos e as alunas compartilham seus projetos com colegas, contando sobre o andamento das investigações, suas dúvidas, dificuldades e estratégias recebendo sugestões e opiniões. Após “concluídos”, os projetos são compartilhados em vários momentos e espaços: nas aulas fora dos projetos, em *fóruns* de apresentação de seus projetos de forma criativa (exposições, teatro, vídeo, etc.) realizados dentro e fora da escola, em comunicação com outros grupos fora da escola via Internet e correio eletrônico e na publicação de *homepages* e artigos sobre seus projetos.³⁴

³² No primeiro Semestre de 2001 foram realizadas duas vezes por semana. Já no segundo Semestre, em razão de inúmeras outras demandas que envolviam várias atividades do Amora, optou-se por se realizarem em apenas um encontro semanal.

³³ Os temas de pesquisa escolhidos pelos alunos e alunas podem surgir também através de algumas atividades “desencadeadoras”, propositais para fazerem despertar a curiosidade dos alunos: visitas a museus, leitura e comentários de notícias trazidas por eles e elas, filmes e outros.

³⁴ É propício ressaltar aqui que, além destes momentos de livre investigação que o Projeto Amora proporciona, aborda-se também a construção de conceitos e de habilidades cognitivas por iniciativa dos

De modo geral, principalmente com o auxílio dos professores e professoras articuladores, cada aluno e aluna segue um caminho particular de currículo, quer seja pela organização do mesmo (nos seus cadernos, pastas, *portfolios* e *homepages*), quer seja pelos conteúdos e habilidades envolvidos e relações conceituais estabelecidas (diferença visível através dos relatos dos alunos e alunas nas entrevistas para o Parecer Trimestral de avaliação e na organização de cada Mapa Conceitual).

Tanto os Projetos de Investigação como os momentos de Assessorias Especializadas e Oficinas de Habilidades, assim como alguns outros espaços do Projeto Amora, são realizados de forma com que os alunos e as alunas das duas etapas de escolaridade envolvidas (5as e 6as séries) estejam juntos, sem nenhuma distinção, a não ser a de que a experiência dos alunos e alunas que estão no segundo ano de Amora seja compartilhada ou sirva de auxílio aos mais novos.

As potencialidades pedagógicas do Projeto Amora são muitas, abrangendo uma vasta apropriação de conhecimento teórico-prático: de um mundo em movimento; de que as certezas são provisórias; a compreensão das relações entre os eventos, que não são vistos isoladamente; a mudança de paradigmas; a ressignificação do papel do professor e professora e do aluno e aluna; o respeito ao ritmo e estilo cognitivo de cada pessoa; as relações interdisciplinares, cooperativas, compartilhadas e construtivas; a valorização de todas as áreas do conhecimento; a expressão variada e criativa (e não mera repetição) dos conhecimentos construídos; a relação mais “corpórea” com o conhecimento; a liberdade e criatividade, em vários momentos do processo, manifestadas nas escolhas sobre o *quê* e *como* conhecer; a ênfase no desenvolvimento das habilidades cognitivas em vez da priorização da acumulação de conteúdos; a preocupação com as relações entre os saberes e com os outros, etc.³⁵

O Projeto Amora, desta forma, apresenta um ambiente extraordinariamente dinâmico e rico, favorecendo uma variedade de oportunidades e aprendizagens onde, definitivamente, não há espaço para a rotina. No entanto, sua experiência não se expande dentro da própria escola (para as outras séries) porque sofre resistências e críticas de toda ordem, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, é mantido, defendido e desejado.

professores e professoras a partir de suas observações das necessidades, desejos e dificuldades dos alunos e alunas.

³⁵ No texto de apresentação do Projeto Amora (Anexo I), destaca-se a menção de que as mudanças paradigmáticas em todos os campos “(...)exigem repensar as relações natureza/ sociedade/ cultura, as quais afetam o mundo do trabalho e do conhecimento.” Vale lembrar - como ilustração destes pressupostos - a apresentação do Projeto Amora aos professores do Colégio de Aplicação, em janeiro de 1996, iniciada pela apresentação do Filme “O Ponto de Mutação”, de Fritjof Capra.

O Projeto Amora já existe efetivamente há mais de cinco anos no Colégio de Aplicação e é reconhecido em alguns espaços acadêmicos no Brasil e no exterior. O Colégio de Aplicação é uma escola da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado com o objetivo de criar, experimentar e divulgar alternativas e novas experiências pedagógicas. É uma instituição de reconhecida qualidade, onde os alunos e alunas ingressam por sorteio público universal. Possui uma estrutura administrativa e pedagógica participativa e democrática, onde diretores ou diretoras, coordenadores ou coordenadoras eleitos, junto com representantes dos alunos e alunas e de funcionários e funcionárias técnico-administrativos, compõem o Conselho Diretor do Colégio. Com esta estrutura, apresenta e permite o transparecer e o fluir (embora com limitações) de uma rica diversidade cultural, social e intelectual.

Por consequência da não expansão do Projeto Amora para as séries posteriores, nas 7as e 8as séries ocorre a brutal mudança para o já conhecido sistema de ensino tradicional: séries e disciplinas separados; saberes menos relacionados; privilégio de carga horária para determinadas disciplinas; prevalência maior para a acumulação de conteúdos; menor movimentação no espaço físico dentro e fora da escola; e várias outras implicações que as inúmeras críticas ao “ensino tradicional” há muito apontam.

Ainda que a passagem de um sistema ao outro tenha sido um pouco minimizada pela criação, no ano letivo de 2000, de uma “sétima e oitava séries de transição”³⁶, mesmo assim a diferença gera críticas e desconforto entre pais, mães, alunos e alunas, professores e professoras, já que as “defasagens” são evidentes. Surge o conflito entre duas concepções diferentes de Escola e Educação. Essa tensão espalha-se em todos os âmbitos da Instituição (no espaço físico, nas reuniões administrativas ou pedagógicas, nas conversas informais, e outros) e no interior do próprio Projeto Amora.

³⁶ Esta transição se dá através da tentativa de séries “híbridas”, onde as disciplinas já estão divididas e seus respectivos conteúdos praticamente planejados. Há apenas um frágil relacionamento de algumas disciplinas e professores e professoras, através do planejamento de algumas oficinas de aprendizagem e poucas atividades integradas entre poucas disciplinas.

O Colégio de Aplicação não conseguiu ampliar nem extinguir o Projeto Amora pois, por todos os lados, há desejos, resistências, entraves administrativos, elogios, críticas destrutivas (veladas ou não) e interesses (explícitos ou não). Já nas últimas reuniões do ano letivo de 2000 do Conselho de Professores e durante o Seminário de Verão de janeiro de 2001³⁷, ficou evidente a radicalização das diferenças de concepções de Escola e Educação, e a impossibilidade da Instituição alcançar, de imediato, formas alternativas e conciliatórias dessas perspectivas. Ao longo dos anos, ficou mais fácil de perceber na escola aqueles aquelas que apoiam o Projeto Amora e aqueles e aquelas que não o apoiam, e menos sutil ainda, por refletir-se na prática, a divisão entre aqueles e aquelas que querem trabalhar no Amora e aqueles e aquelas que não querem.³⁸

Assim, o Projeto Amora se apresenta como um elemento de “desordem” dentro da Instituição e, como acontece em qualquer sistema relativamente estável, o radicalmente novo sofre as conseqüência do ineditismo de suas ações, da ousadia de sua coragem, e - porque não dizer - da rigidez de suas idéias novas.

2.2 A TENSÃO NA ESCOLA E SUAS MANIFESTAÇÕES - As imagens da desordem

No dia 16 de agosto de 2001, estávamos (professores e professoras do Amora) reunidos na Biblioteca em reunião normal de planejamento. Em meio à reunião, chega-nos a cópia de um documento, enviado pelo Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE)³⁹. Era evidente a importância de tal documento, devido ao desconforto demonstrado nos rostos de alguns professores e professoras que já sabiam do que se tratava. Em um clima de estupefação, foi

³⁷ Seminário interno do Colégio de Aplicação, que ocorre anualmente.

³⁸ Embora não aconteça apenas com o Projeto Amora, mas com toda a instituição, é crescente o número de professores substitutos ou professoras substitutas indicados para atuar neste. Para o ano de 2002, a previsão é de que o Amora tenha apenas cinco professores e professoras efetivos e sete professores substitutos ou professoras substitutas.

³⁹ O NAE é o órgão responsável pela coordenação pedagógica da escola.

lido o documento, um “abaixo-assinado” de todos os alunos das 7as e 8as séries e alguns do Ensino Médio, nestes termos:

“ Porto Alegre, 15 de Agosto de 2001.
Quando o Projeto Amora foi inventado, todos, no início, achavam que esse era um ótimo método de ensino. Os alunos de 5ª e 6ª série poderiam escolher assuntos de seus interesses e fazer pesquisas sobre eles. A idéia do Projeto Amora era fazer com que os alunos aprendessem a buscar informações sozinhos e pensar, ao invés de apenas receber o conteúdo e absorvê-lo para, mais tarde, esquecer-lo.
Porém, hoje, os alunos que já passaram pelo Projeto Amora estão insatisfeitos com o ensino do colégio, que já ficou entre os melhores do Estado. Isso porque, na época, não lhes foi ensinado o devido conteúdo de 5ª e 6ª séries, o que faz com que qualquer desses alunos saiba muito menos do que qualquer outro aluno da mesma série de outro colégio. Quando algum aluno sai do Colégio de Aplicação, deve tentar recuperar o conteúdo através de cursos fora da escola. Quanto aos alunos que continuam, resta tentar recuperá-lo, e em apenas dois anos.
Reconhecemos que o Projeto Amora ajuda em alguns aspectos, mas são poucos os que acham que realmente vale a pena perder dois anos apenas para “aprender” a pensar e pesquisar.
*Diversas vezes manifestamos nossas reclamações aos professores, orientadores e até à direção da escola, mas nada foi feito. Todos alegam que o Projeto é uma boa idéia e que deve ser levado adiante, ignorando a opinião dos alunos que passaram pela experiência. Como se não bastasse a importância de recuperar o conteúdo tão rápido, ainda foi dada, aos alunos, a idéia de haver **oficinas no horário de aula**. Estes, no entanto, recusaram a proposta e, desde o início, se mantiveram contra, pois os períodos das oficinas ocupavam lugar de matérias mais importantes, como matemática e português. Mais uma vez, os professores e orientadores não nos deram ouvidos e estabeleceram que as oficinas seriam obrigatórias. Os alunos de 7ª e 8ª séries são escolhidos pelos próprios professores para as oficinas que deverão participar, mesmo contra a vontade daqueles.*
Estamos, através deste, manifestando a nossa opinião contrária ao método de ensino adotado pelo colégio e esperamos que, desta vez, a direção nos dê atenção e realmente faça alguma coisa.
Turmas 71, 72, 81 e 82.

A reação ao documento foi um misto de surpresa, descontentamento, indignação e, principalmente, frustração. Mais uma vez o Projeto Amora sofria um importante revés, depois de bons meses de calma. Contraditoriamente, o fato de “aprender a pensar e pesquisar” - embora admitidas pelos alunos e alunas signatários - era secundário frente aos “conteúdos perdidos”, principalmente das “matérias mais importantes”, já que as oficinas para os alunos e as alunas das 7as e 8as séries não estavam sendo consideradas como aula.

Esse documento exemplifica, com clareza, as dificuldades do Projeto Amora desde sua criação: divergências internas, disputas de idéias ou de posições em função do impacto

e atenções que suscitava⁴⁰, marcam a história de um projeto que nunca foi unanimidade (o que pode ser produtivo) mas que também deixou, às vezes, de ser consenso (o que pode ser destrutivo).

No âmbito institucional, um dos momentos cruciais de tensão deu-se em 1999, quando o Gabinete Pedagógico do Colégio de Aplicação⁴¹, resolveu intervir na sua estrutura organizativa⁴². Embora os motivos intrínsecos da intervenção não tenham ficado claros, a perspectiva de um constante e produtivo diálogo entre a Instituição e o Projeto Amora foi amplamente modificada.

Ao longo dos anos, qualquer deslize passou a ser fruto de possíveis resistências ou recriminações por parte da Instituição e dos professores e professoras críticos ao Amora. Com isso, as possíveis falhas resultantes do andamento das suas ações ficaram, de certa forma, “na surdina”, e foram resolvidas no interior do grupo. Se, por um lado, tal atitude demonstrou um espírito de grupo, que busca a coesão e resolução de conflitos coletivamente, por outro, resultou num fechamento à Instituição, onde as chances de conseguir maiores apoios e soluções para os inúmeros problemas de um projeto coletivo deste porte foram diminuídas.

E assim perdurou a dialética relação entre o Projeto Amora e o Colégio de Aplicação: a rigidez de opiniões e concepções de ensino de ambas as partes, onde as raras oportunidades formais de diálogo (em especial os Seminários de Professores, onde os objetivos são, geralmente, discutirem a filosofia de trabalho do Colégio de Aplicação e as concepções de ensino pertinentes) foram desperdiçadas. Infelizmente, o conflito de idéias e a possibilidade de consenso que estes momentos formais poderiam possibilitar foram substituídos por uma espécie de tácito silêncio, onde as discussões de uma nova concepção

⁴⁰ Para ilustrar a “fama” do Amora, já no seu primeiro ano de atividades foi destaque de reportagem do “Jornal da Band” em transmissão nacional pela televisão.

⁴¹ Órgão colegiado, composto pelos Coordenadores e Coordenadoras das antigas Divisões de Ensino (hoje reestruturadas em Departamentos), pelo Coordenador ou Coordenadora do Núcleo de Ensino e da Direção da Escola. Hoje, o Gabinete Pedagógico se chama Comissão de Ensino (composta por membros eleitos diretamente para este fim) e o Núcleo de Ensino se chama NAE (já citado).

⁴² Conforme cópia de documento do Gabinete Pedagógico, no ANEXO 4.

de ensino - impulsionadas agora devido à existência do Amora - restringiram-se ao âmbito aprisionante das Divisões de Ensino (hoje unidas em Departamentos) ou às conversas informais de corredores, escusas ou não.

Pelo “lado” do Colégio de Aplicação, mais especificamente o das resistências ao Projeto Amora, as ações contrárias, na sua maioria, sempre foram discretas, embora perceptíveis. Por outro lado, o Projeto Amora também desperta variadas manifestações contrárias ou de resistência por parte da comunidade escolar. Resistências estas que também se dão, embora com menor intensidade, no interior do seu próprio grupo de professores e professoras.

São, portanto, manifestações impregnadas das concepções mais ou menos rígidas e tradicionais sobre ensino, dever e finalidade, algumas das quais apresentadas neste estudo como *imagens da desordem*: de um lado, e de forma particular, a evidente desaprovação e resistência à *festa e o barulho*, ao famoso *laissez-faire* e à controvertida *falta de conteúdos*. De outro, de modo geral, menos perceptíveis e mais sutis, manifestações que nem sempre encontram argumentos racionais para serem explicadas: a *perda do território* e a *perda do sentido da ordem e da finalidade*. Manifestações inter-relacionadas que se retroalimentam, constitutivas da tensão entre os “paradigmas” do *dever-ser* e do *estar*.

2.2.1 A Festa e o Barulho

*Se tem algo que me exige, é me dar conta que no Amora não há um dia igual ao outro.*⁴³

A dinâmica do Projeto Amora exige uma constante movimentação por parte dos alunos, alunas, professores e professoras, no que se refere a ambientes de aprendizagem, currículo, material empregado e espaço físico. Além disto, os alunos e alunas estão em

⁴³ Transcrição de um pensamento pessoal do autor, anotado no Diário de Campo.

constante expectativa em relação ao que poderá ocorrer em tal semana, tal dia ou tal aula, uma vez que os horários variam semanalmente e quase sempre há mais de um professor ou professora de áreas diferentes em aula, o que significa, na maioria das vezes, a ausência de rotina no processo.

Tais alterações importantes no cotidiano das tarefas escolares geram uma espécie de agitação individual e coletiva, tanto por parte dos alunos e alunas, como dos professores e professoras. Essa constante e diária movimentação dentro da silenciosa e formal estrutura escolar naturalmente é concebida como um ambiente ruidoso de “festa” e “bagunça”. Principalmente nos primeiros anos, eram freqüentes as reclamações de alguns professores e professora das outras séries a respeito da agitação dos alunos e alunas durante as constantes entradas e saídas das salas de aula. Isso porque é comum acontecer várias atividades ao mesmo tempo: podem estar os alunos e alunas de uma mesma turma reunidos em grupos e locais diferentes⁴⁴; podem os alunos e alunas das três turmas estarem misturados no mesmo local ou em locais diferentes; podem pequenos grupos de uma turma não estar participando de uma atividade comum à sua turma para realizarem outra atividade específica⁴⁵.

Nos momentos dos Projetos de Investigação, das Oficinas de Habilidades e das Assessorias Especializadas - onde um grande número de professores, professoras, alunos e alunas⁴⁶ se dividem e misturam as séries, em locais diferentes e com atividades diferentes - diferentes atividades acontecem em diferentes espaços. Há um trânsito intenso de todos por toda a escola, o que gera, sem dúvida, alguma agitação. Além da bagunça e do ruído “excessivos”⁴⁷, a própria movimentação de todos do Amora, que “andam prá lá e prá cá” suscitam comentários no sentido de que tudo parece ser mais uma festa do que trabalho

⁴⁴ Nos prédios, nas quadras esportivas, no pátio, biblioteca ou bar, fora da escola... qualquer espaço possível pode ser utilizado como ambiente de aprendizagem. Embora isto não seja “privilégio” apenas dos alunos e alunas do Projeto Amora, em geral, os professores e as professoras ainda têm preferência por permanecer em sua sala de aula, junto ao quadro negro e o pó-de-giz.

⁴⁵ Como por exemplo, uma saída de campo referente ao seu Projeto de Investigação, ou uma determinada tarefa de um grupo de alunos e alunas de uma Oficina de Habilidades, por exemplo.

⁴⁶ Dependendo da atividade, podem estar envolvidos mais ou menos 20 professores e professoras e aproximadamente 110 alunos e alunas das três turmas do Amora.

⁴⁷ Na medida em que, ao longo dos anos, crescia a reclamação dos outros professores e professoras, crescia o “controle” dos professores e professoras do Amora sobre os seus alunos e alunas, principalmente no que se refere a transitarem pela escola em silêncio e caminharem dentro dos prédios, em vez de correrem.

efetivo.

Por outro lado, a grande quantidade e variedade de atividades, habilidades e conhecimentos envolvidos (não só referentes aos Projetos de Investigação dos alunos e alunas, mas também em relação à variedade das Oficinas de Habilidades)⁴⁸, parece ser um grande amontoado desordenado de conhecimentos, aos olhos de quem está acostumado a um encadeamento linear e seqüencial do currículo. Basta ilustrar tal fato com a organização do material e das anotações das atividades, por parte dos alunos e alunas: estes organizam seu material (cadernos e pastas) de várias formas, alguns separando por nome de cada professor ou professora ou “disciplina”, outros vão anotando cronologicamente e sem separações, e outros por temática, se a mesma envolve dois ou mais professores de áreas diferentes. É comum, segundo relatos dos professores e professoras das 7as séries, os alunos e alunas oriundos do Amora misturarem os materiais recebidos de disciplinas diferentes, bem como estarem indispostos a ficar muito tempo em sala de aula, uma vez que no Amora eles “circulam” bem mais. Desta forma, estando a famosa verticalidade dos conteúdos posta abaixo, só resta àqueles que se preocupam com a formalização e constituição idealizada e clássica do currículo visualizarem um “balaio” desconexo de experiências e conhecimentos.

Durante estes anos, foram mais usuais comentários como “esta gritaria só pode ser do Amora” ou “eles brincam que ensinam e as crianças acham que aprendem”, ou até mesmos caras amarradas diante da movimentação intensa.

Um outro aspecto das críticas à “festa” do Amora se refere às conjecturas que alguns professores e professoras “dão um duro danado” e outros “não trabalham”. Os Departamentos (antigamente organizados em Divisões de Ensino) sempre relutaram em ceder ou designar professores e professoras para o Amora por este exigir uma elevada carga-horária de dedicação (33 horas semanais nos anos de 2000 e 2001) e porque alguns professores e professoras efetivamente dedicam menos horas de sua carga horária semanal

⁴⁸ Esta grande diversidade de conhecimentos e habilidades (não apenas cognitivas) desencadeados através dos Projetos de Investigação, Oficinas de Habilidades e outras atividades do Amora, será objeto de reflexão em capítulos posteriores desta Dissertação.

destinada ao Projeto Amora do que outros⁴⁹. Mesmo não sendo este um problema existente no Projeto Amora e embora havendo um “controle” por parte do grupo de professores - já que o horário semanal das atividades é montado em conjunto, em reunião (o que torna fácil cobrar de um colega ou uma colega seu pouco envolvimento nas tarefas) - tal fato ocorre seguidamente. Principalmente em um espaço onde há muita liberdade de ação, carga horária de aulas variável e muito apelo à responsabilidade de cada um. Assim, de fato, alguns professores estão mais tempo em sala de aula que outros, critério principal para se “julgar” quem trabalha mais.

2.2.2 O *Laissez-faire*

Permitir que um aluno ou aluna tenha liberdade de escolher o quê aprender e investigar, que possa discutir com o professor ou professora e determinar quais as estratégias para tal, assim são os Projetos de Investigação, momento crucial do Projeto Amora. Entretanto, não é fácil nem para os professores e as professoras tal tarefa, principalmente quando os alunos e alunas resolvem escolher assuntos não convencionais para as suas investigações ou pesquisas. Ser orientador ou orientadora de um grupo que pretende realizar uma pesquisa (que em geral dura dois meses) sobre Ayrton Senna, Mamonas Assassinas, Grêmio, fantasmas ou outras temáticas menos “clássicas” pode gerar um desconforto muito grande.⁵⁰

Mesmo sabendo que uma “simples” investigação sobre assuntos tão “rasos” envolvem inúmeras habilidades por parte do aluno ou aluna, é evidente o desejo de que os projetos dos nossos orientandos e orientandas envolvam uma boa quantidade de “conteúdos” e que os mesmos possam ser relacionados com outras atividades do Projeto Amora. Tal fato é objeto de constantes conversas ou reclamações dos orientadores e

⁴⁹ Os professores do Projeto Amora dedicam a este 30 horas de sua carga horária semanal, dividida em reuniões, planejamento e aulas.

⁵⁰ Sempre foi uma dúvida íntima mas compartilhada com alguns colegas em tentarmos ou não “tirar leite de pedra” de alguns assuntos abordados pelos nossos alunos e alunas, no sentido de os induzirmos ao encontro de determinados conhecimentos (às vezes até mesmo fora do contexto essencial dos projetos) ou a fim de que “aprofundassem” ao máximo suas investigações.

orientadoras dos projetos, principalmente nas reuniões formais de planejamento, nas quais seguidamente se comenta que tais e tais projetos estão “muito fracos” (ou adjetivos piores). Em vista disso, seguidamente nos colocamos em dúvida sobre o quanto deveríamos interferir nos projetos dos alunos e alunas para que os mesmos tenham melhor “qualidade”.

Outro aspecto que é alvo de constantes críticas é a menor quantidade de provas ou testes avaliativos, comparada com o realizado nas séries subseqüentes ou em qualquer escola “normal”. Tal fato é, inclusive, objeto de comentários por parte dos alunos e das alunas da escola: “no Amora não tem prova!”. De fato, é evidente a pouca utilização deste recurso, embora seja em favor de outros instrumentais de avaliação.

No mesmo sentido, a ausência de notas ou conceitos nas tarefas, testes, trabalhos e no Parecer Descritivo Trimestral, a menor cobrança de metas “quantitativas” em relação aos conteúdos e a aceitação dos diferenciados ritmos de aprendizagem de cada aluno e aluna - aos olhos acostumados às concepções tradicionais de currículo, tempo de aprendizagem e avaliação e expressão dos conhecimentos construídos, enfim, a suposta ausência de uma certa objetividade e cobrança de resultados por parte dos professores e professoras - reforçam a idéia de uma “cultura narcísica” em relação aos alunos e alunas: de que um aluno ou aluna tende a se comparar apenas consigo mesmo, investigando, criando e aprendendo conforme lhe aprouver, achando que seu ritmo e qualidade de aprendizagens são suficientes, favorecendo desta forma um processo egocêntrico de aprendizagem e de postar-se diante das exigências do mundo.

O cúmulo do *laissez-faire* seria, entretanto, a provocação feita pela professora Léa da Cruz Fagundes, ex-coordenadora do LEC (Laboratório de Estudos Cognitivos) do Instituto de Psicologia da UFRGS e consultora de projetos internacionais de desenvolvimento na área tecnológica de informação e comunicação para a educação, que vem acompanhando e incentivando o Projeto Amora desde a sua criação. Ao levar um grupo de professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras para conhecer o Amora⁵¹,

⁵¹ É fato comum o Projeto Amora receber visitas de pessoas indicadas ou acompanhadas pela Professora Léa Fagundes.

em abril de 2001, participou, junto com os mesmos, da reunião semanal de Planejamento. Ao apresentarmos aos visitantes alguns detalhes das atividades do Amora, a professora Léa interpelou: “Vocês ainda fazem isto? Eu pensei que os alunos já estavam trabalhando só com projetos!”. Nosso desconforto e silêncio traduziram a resposta imaginada: “Ou ela é doida, ou nos falta coragem”.

De fato, embora seja dada muita atenção e importância ao espaço de investigação e orientação aos alunos e alunas referentes aos Projetos de Investigação, estes não ganharam mais espaço no Projeto Amora ao longo dos anos. Um dos motivos reside no sucesso das outras experiências, como por exemplo, as Oficinas de Habilidades e Assessorias Especializadas; outro é o fato de boa parte dos professores e professoras do Amora acreditarem que seria demasiado “solto” e “incompleto” os alunos e alunas aprenderem apenas através dos seus projetos.

De qualquer forma, essa relativa liberdade de “o quê aprender e investigar”, por parte dos alunos e alunas e “o quê ensinar e orientar”, por parte dos professores e professoras permite um espaço onde emergem diversos saberes. Inclusive os qualificados como inúteis, superficiais, efêmeros...

2.2.3 A Falta de Conteúdos

É comum os próprios alunos e alunas compararem o que estão estudando com os amigos e amigas que estudam em outras séries. Quando chegam na 7ª série, a diferença e a “defasagem” de conteúdos se torna mais problemática ainda. Ainda mais que o próprio Colégio de Aplicação não conseguiu efetivar uma ampliação do Projeto Amora para as séries subsequentes, ou ao menos uma transição que amenize as diferenças de metodologia e de currículo. Assim, muitos professores e professoras das 7as e 8as séries (às vezes recém oriundos de outras escolas), aqueles que desconhecem o Projeto Amora ou até mesmo aqueles que conhecem e não concordam com o mesmo, acabam por reclamarem do “baixo nível de conhecimento” dos alunos e alunas provenientes do Amora. Ao mesmo tempo, a

diferença de exigências de conteúdos e de avaliações causam um grande desconforto, para não dizer pânico em alguns alunos e alunas⁵².

Da parte de algumas pessoas com decisiva influência administrativa e pedagógica no Colégio de Aplicação⁵³, as opiniões são unânimes: a ausência de pré-requisitos dos alunos e alunas do Projeto Amora (principalmente no que se refere aos conteúdos considerados como necessários à esta etapa de escolaridade, os quais todos e todas devem aprender) é um dos seus principais problemas. Principalmente porque o “efeito dominó” (atraso dos conteúdos nas séries subseqüentes, inclusive nas do Ensino Médio) acaba influenciando o resultado dos alunos e alunas no exame vestibular⁵⁴.

A idéia de que os alunos e alunas “especializam-se” em determinadas temáticas e ficam defasados em relação aos conteúdos “verticalizados” é presente entre alguns professores, professoras, alunos e alunas que já passaram pelo Amora. Após a entrega do abaixo-assinado das turmas de 7as e 8as séries, alguns professores e professoras da Comissão de Ensino foram ouvir esses alunos e alunas. “Eu sou formado em Grêmio, golfinhos, dinossauros e do resto eu não sei nada”, foi a frase que ficou gravada como exemplo contundente para um desses professores e professoras. Nesta mesma reunião, os alunos e alunas externaram também que estão atrasados em relação às outras escolas e que não tem maturidade para escolherem o que querem pesquisar⁵⁵.

No entanto, as opiniões em relação ao desempenho dos alunos e alunas das 7as e 8as séries oriundos do Projeto Amora são controversas. Ano após ano chegam ao conhecimento dos professores e professoras do Amora elogios ao dinamismo, postura

⁵² Fatos freqüentemente relatados nas reuniões semanais por professores e professoras e pelas profissionais do SOE - Serviço de Orientação Educacional.

⁵³ Entrevista realizada em 02/10/2001 com membros de cargos relacionados à direção e coordenação administrativa e pedagógica do Colégio de Aplicação, que refletem igualmente a posição da Comissão de Ensino do Colégio de Aplicação. Igualmente estas e outras críticas em relação ao Projeto Amora partem de outras pessoas que não foram entrevistadas formalmente: são expressões colhidas em diversos momentos do cotidiano escolar, formais e informais.

⁵⁴ É fato concreto que a meta de passar no Vestibular é procurada por cem por cento dos alunos do Colégio de Aplicação. É importante destacar a preocupação da Instituição com o decréscimo no desempenho dos alunos nos exames vestibular dos últimos anos, principalmente depois da modificação do sistema de ingresso para a escola: de prova para sorteio público.

⁵⁵ Esta reunião foi relatada por um dos entrevistados da entrevista anteriormente citada (02/10/2001).

investigativa e curiosidade desses alunos. Por outro lado, chegam de forma indireta críticas a estes mesmos alunos e alunas em relação ao baixo nível de conhecimento, de interesse, atenção e organização.

Outro dado que mantém avivada a difícil relação entre o Aplicação e o Amora é a informação (dada pelo Núcleo de Apoio ao Ensino) de que, segundo relatos dos professores e professoras das 7as séries, em 2001, os alunos e alunas que vieram do Amora têm um desempenho mais fraco (em todos os níveis) de que os alunos e alunas desta mesma série ingressos por sorteio, nesse mesmo ano⁵⁶. Por um ou outro ponto de vista, parece que a escola teve mais condições de acolher (ou adaptar-se) aos alunos e alunas que vieram de outras escolas, embora a 7ª série devesse estar minimamente preparada para receber um perfil de aluno e aluna como o do Amora.

“Onde fica a Amazônia?” Esta foi a pergunta de um aluno do Ensino Médio do Colégio de Aplicação ao seu professor, durante uma prova que continha o mapa do Brasil. Tal fato, embora seja um exemplo quase que caricatural, ilustra bem a possibilidade de haver algumas ou muitas defasagens de conhecimentos habitualmente considerados básicos ou fundamentais. Embora o fato tenha ocorrido dois anos após esse aluno ter saído do Amora, o relato sugere duas coisas: que há uma “quebra” ou defasagem no ensino a partir do Projeto Amora e que há uma outra “quebra” no que se refere à transição e relação com as 7as e 8as séries, o que reflete mais adiante no Ensino Médio. Fato visível de que alguma coisa “vai mal” no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação foi o grande número de pedidos de transferência (cancelamento de matrícula) de alunos e alunas de 7as e 8as séries no ano de 2000, bem como um alto índice de reprovação na Primeira Série do Ensino Médio, fatos sem precedentes na história da instituição. Embora os setores pertinentes da escola não tenham pesquisado os motivos de tantas transferências (dezenove, ao todo), os comentários gerais de alguns desses alunos, alunas e responsáveis giram em torno de que os conteúdos de todo o Ensino Fundamental estão atrasados em relação às outras escolas.

⁵⁶ É importante dizer que, no entanto, no início do ano letivo de 2000 recebemos a informação de que os professores e professoras desta mesma série estavam elogiando a postura, interesse, perspicácia, etc., desses mesmos alunos e alunas.

Sendo o Ensino Médio via de acesso ao Vestibular, normalmente o desempenho dos alunos e alunas é relacionado diretamente com a “bagagem” de conteúdos e habilidades que os mesmos levam consigo da sua escola. Obviamente, se o desempenho não é bom, a “culpa” é distribuída ou transferida para as séries anteriores. No Colégio de Aplicação não é diferente. Todos os alunos e alunas fazem o exame vestibular e é visível a preocupação geral com o desempenho destes, principalmente em comparação aos “bons tempos” de alto desempenho nos concursos vestibulares⁵⁷ mais concorridos de anos atrás (em que os alunos e alunas ingressavam no Colégio de Aplicação por provas, e não por sorteio). Se isto não é preocupação imediata e fundamental para os professores e professoras do Ensino Fundamental, é fato de dores de cabeça para parte dos professores e professoras do Ensino Médio, que se dizem obrigados a atrasar “seus” conteúdos para recuperar os que os alunos e alunas já deveriam estar sabendo.

A meta (ou barreira) de passar no vestibular é parâmetro muito forte no que se refere à qualidade de ensino das escolas em geral, ainda mais que a cada ano, a concorrência se torna maior. Com isto, fica impossível para boa parte dos professores e professoras do Colégio de Aplicação conceber a extensão do Amora para todo o Ensino Fundamental e Médio, em função da possibilidade dos alunos e alunas não terem acesso a boa parte dos conteúdos normalmente exigidos no vestibular.

2.2.4 A Perda dos Territórios

É tarefa difícil aceitar a perda de um território. Principalmente porque julgamos ser “donos e donas”, possuidores e possuidoras destes, dos seus limites e das suas verdades. Compartilharmos, abriremos as fronteiras ou renunciarmos aos territórios nos quais mantemo-nos relativamente seguros e estáveis sempre foi um desafio para o ser humano e sua difícil tarefa de “civilizar” e habitar convenientemente nosso planeta. É assim em relação a qualquer território: nos campos físico, geo-político, das idéias ou dos sentimentos. Abrirmos ao outro

⁵⁷ Houve época em que com por cento dos alunos do Aplicação passavam nos exames vestibular na primeira

tentativa.

os limites de nossas certezas, de nosso campo de atuação é também correremos o risco de por à prova um sentimento de estabilidade diante do mundo. Desse modo, é possível compreender esta maneira de ver e viver o mundo tão impregnada dos medos, tarefas e estratégias do nosso *ser/dever-ser*.

O Projeto Amora implica em muitas mudanças. Como todo movimento, de acordo com o olhar, implica também em perdas e ganhos. É, pois, natural que os professores e professoras envolvidos diretamente ou não com o Projeto Amora - diante das mudanças que o mesmo exige - manifestem suas perdas, uma vez que os ganhos são ainda difíceis de enxergar. Nem defeitos, nem virtudes, os sentimentos de perda do território são aqui vistos apenas como manifestações próprias de quem é humano. Manifestações estas que nem sempre são consideradas quando propomos ou exigimos mudanças em qualquer espaço do relacionamento humano: *a perda dos limites do próprio saber, a intolerância e incompreensão, a inveja e a injustiça*.

a) A perda dos limites do próprio saber

05/4, Quinta-feira. Após a reunião, Fernanda (professora do Projeto Amora) me pede carona. No caminho, conversamos várias coisas sobre o Amora e o Aplicação. Em dado momento, ela me pergunta sobre como eu estava me sentindo no Amora. Minha resposta, de certa forma, traduziu com fidelidade a minha dúvida e preocupação de sempre, que significava entender qual seria o meu lugar no Amora, enquanto professor, enquanto pesquisador e enquanto especialista. - “Olha Fernanda, a maior certeza que eu consegui ter no Amora até agora, é que a gente se sente muito incomodado quando se dá conta que no Amora a disciplina da gente não é tão imprescindível como eu julgava que deveria ser.” (Diário de Campo, 2001)

No que se refere ao nosso lugar como especialista no Projeto Amora, o fato de sermos um professor ou professora a mais que contribuí para um processo educativo de abordagem predominantemente interdisciplinar, sem maiores ou menores prerrogativas que os outros, pode ser perturbador. Enquanto especialista em Educação Física, apesar da facilidade em relacionar qualquer atividade com outras área do conhecimento, sempre houve da nossa área uma grande resistência em “perder o espaço” particular de nossas aulas em favor de atividades mais integradas. E assim o é em qualquer “disciplina”.

Não faltam argumentos, dentro do campo da nossa especialidade, para convencermos os colegas e as colegas de outras áreas de que a nossa disciplina não é menos importante que as outras. Mas o que fazemos quando a nossa disciplina perde seu espaço tradicional (carga horária e conteúdos) não para outras disciplinas, mas para uma abordagem mais integrada de ensino? E quando as exigências de um trabalho e currículo integrados faz com que nossa linguagem particular tenha que se adaptar e dialogar com a linguagem particular de outra disciplina?

No Projeto Amora é necessário que o saber de um especialista contribua, junto com os saberes de outros especialistas, para a construção singular ou coletiva de conhecimentos dos alunos e alunas. Isto implica em que nem sempre os conhecimentos que um professor ou professora julga necessário ou importante de fato serão referendados por um aluno ou aluna. Neste sentido, em função da necessidade das contribuições de cada disciplina para um conjunto de saberes, pode um professor ou professora especialista ser questionado sobre o seu “isolamento” ou pouca participação em atividades integradas. Tal fato, embora atualmente seja raro acontecer, com frequência era motivo de difíceis discussões nos primeiros anos do Amora, principalmente quando se questionava nas reuniões a sistemática de ensino de algumas disciplinas que não se “encaixavam” na proposta. Diversas vezes se colocou em questão os limites das disciplinas em relação ao não “domínio” dos inúmeros e diferentes conhecimentos que surgiam a cada instante nas atividades do Projeto Amora. Da mesma forma, se colocava em questão os limites que cada professor ou professora tem de compreender o outro, sua disciplina e as particularidades da mesma.

Oposto ao fato de alguns se sentirem “invadidos” em sua especialidade, um professor ou professora do Projeto Amora precisa ir além do seu campo de saberes. Os Projetos de Investigação dos alunos e alunas exigem que ultrapasse os limites da sua especialidade, uma vez que os assuntos abordados não se restringem a uma ou outra área do conhecimento, mas a várias⁵⁸. Neste caso, embora o professor ou professora orientador ou

⁵⁸ Como exemplo, basta uma visita à homepage do Projeto Amora (www://cap.ufrgs.br/~amora). É visível a diversidade de áreas do conhecimento envolvida em cada um dos projetos.

orientadora não se sinta obrigado ou obrigada a saber tudo, é freqüente sua exigência de pesquisar e aprender junto com seus orientandos e orientandas, inclusive solicitando auxílio a especialistas das áreas exigidas pelos projetos.

No campo das construções teóricas, nas reuniões de estudos, de avaliações e planejamento também há a necessidade de um diálogo onde é preciso adaptar a linguagem ou até mesmo criar uma nova linguagem, uma vez que certos conceitos assumem conotações diferentes conforme a área do conhecimento. Conceitos como espaço, campo, lateralidade, habilidade, bem como as discussões sobre as *categorias de habilidades cognitivas*⁵⁹, por exemplo, utilizadas como um dos referenciais de avaliação dos alunos e alunas, se prestam a diversas interpretações diferenciadas, de acordo com o ponto-de-vista de cada disciplina e de cada professor ou professora. Apesar destas diferentes interpretações não gerarem conflitos no que se refere a uma construção lógica de referenciais, ainda é frágil a segurança dos professores e professoras das mais diversas áreas em elucidar tais conceitos dentro da sua especialidade.

Externamente ao grupo de professores e professoras do Projeto Amora, o fim do “poder” das disciplinas (representado pela perda de carga-horária e conteúdos) parece ser mais grave, uma vez que o mesmo é discutido a partir de um outro ponto-de-vista. À parte dos problemas inerentes aos conteúdos, pré-requisitos, vestibular, etc., manifesta-se uma “cultura” de que certas disciplinas são mais importantes do que outras. Isso fica evidente nos dizeres do abaixo-assinado dos alunos e alunas das 7as e 8as séries (ANEXO 3) em relação às disciplinas de Português e Matemática, ou nas já velhas discussões entre as disciplinas que nunca quiseram abrir mão de suas cargas-horárias nas diversas vezes em que o Colégio de Aplicação tentou reformular a grade de horários. Desta forma, fica difícil, de modo geral, aceitar um Projeto que exige a perda de espaço específico de uma ou outra disciplina em favor de trabalhos integrados.

⁵⁹ Categorias extraídas de MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

b) Intolerância, incompreensão

Há os que não compreendem um ideal. Há idealizações que não compreendem o humano. E há sempre aqueles que, pelo rigor cego de uma idéia, não toleram os desejos e medos frente às mudanças. Assim também aconteceu no Projeto Amora. Nos seus primeiros anos, muitas ações, idéias e posicionamentos teóricos eram distintos, e até mesmo contraditórios, o que levava o grupo de professores e professoras a ultrapassar, às vezes, os limiares da tranqüilidade, durante as aulas e reuniões. Tais tensões, se não eram suportadas por alguns, eram consideradas por outros como inerentes e necessárias a uma construção e consolidação do Projeto Amora através do debate teórico.

De modo geral, a idéia de “debate qualificado” e a riqueza do “não-consenso” favorecia uma espécie de “despotismo dos esclarecidos” que, em nome do debate estritamente acadêmico, desqualificavam os naturais desconfortos e inseguranças de alguns diante das responsabilidades de um Projeto recém-nascido e extremamente diferente de um ensino convencional.

O que se julgava um “debate construtivo”, muitas vezes ficava aquém da tolerância e compreensão de muitos, uma vez que era travado em linguagens completamente diferentes. Alguns “especialistas”, a partir do seu “território” conceitual e teórico, pareciam muitas vezes utilizar uma linguagem propositadamente incompreensível aos outros. Uma vez constituído simbolicamente esses “poderes semânticos”, ficava aparentemente fácil tomar as “rédeas” de certas ações e perspectivas postas em dúvida. Embora não tenham impedido a relativa consolidação do Projeto Amora, bem como o momento atual de relativo consenso e dedicação dos seus professores e professoras, tais desacordos ficaram “guardados na história” de dentro e fora do Projeto.

Já no âmbito institucional, é “clássica” a discussão sobre conteúdos e habilidades. Há os que veementemente criticam a posição de alguns professores e professoras do Amora, dizendo que os mesmos não aceitam “trabalharem os conteúdos”, apenas as habilidades. Todos sabem que não há desenvolvimento de habilidades sem conteúdos para

promovê-lo. O impasse, no entanto, permanece na confusão e prioridades do “quando”, “quanto” e “quais” conteúdos e habilidades. E nisto, formalmente ou informalmente, não há consenso. De parte a parte, ainda não chegou a hora do “confronto teórico” de âmbito institucional, talvez pelas idéias “contrárias” não estarem muito claras (ou tão contrárias como se pensava) para serem rebatidas, ou pelas idéias “favoráveis” ainda não serem suficientemente “fortes” para serem defendidas.

Mas, além dos aspectos “lógicos” em relação à tensão Projeto Amora - Colégio de Aplicação, há um entrave ainda maior. Da mesma forma que ocorre com a discussão de idéias divergentes em geral, há um momento em que a superação, o consenso ou até mesmo o diálogo parecem já impossíveis. Uma espécie de “ponto de bloqueio” se forma, onde as partes se tornam inflexíveis, cegas e surdas a qualquer argumento. Um momento onde o emocional dialoga menos com o racional.

É o sentido com que MATURANA (1999a) diferencia as *divergências lógicas* e as *divergências ideológicas*: enquanto as primeiras se inscrevem no plano da lógica onde o consenso pode ser facilmente recuperado, as segundas carregam um *a priori* emocional, onde os argumentos são de acordo com as crenças, desejos ou vontades de cada um, barrando assim as possibilidades lógicas e racionais de superação.

De certa forma, assim o é em inúmeros momentos da relação entre os professores e professoras do Amora e os do Colégio de Aplicação. Há certos momentos, para certas pessoas, onde qualquer solicitação, idéia ou fato que venha do Projeto Amora é visto com resguardo, desdém ou intolerância, mesmo que sejam coisas boas, aproveitáveis ou interessantes para a instituição. Da mesma forma, por parte dos professores e professoras do Amora também ocorre este “ponto de bloqueio”, perceptível principalmente nas reuniões semanais, onde a “roupa suja” e os fatos “oficiais e extra-oficiais” são postos “em dia”. Há momentos em que qualquer coisa que aconteça de negativo ao Amora é fruto das resistências “do Colégio” ou “deles”, não havendo muita distinção entre quem são “eles” ou quem faz parte “daquela” Escola, nem mesmo das circunstâncias em que os fatos negativos acontecem.

Assim, cria-se um espaço de incompreensão e intolerância, como se houvessem “conspirações” de parte a parte, com o crescente sentimento de que do “outro lado” nada mais há para consentir ou aproveitar. Sentimento confuso e contraditório, pois não há Amora sem Aplicação assim como não se identifica o Aplicação sem a presença de “um” Amora.

c) A inveja e a injustiça

O brilho e o sucesso alheios podem construir uma distinção muito tênue e frágil entre os sentimentos de inveja e de injustiça. Dessa forma, o sucesso, idéias ou ações das pessoas podem suscitar perdas ou apenas sensações de perdas, o que nem sempre sabemos distinguir. De qualquer forma, atiramos mais pedras nas árvores que dão frutos.

“O Amora ‘vende’ muito bem lá fora, mas aqui dentro não funciona.”⁶⁰

Esta idéia manifesta-se seguidamente entre alguns professores e professoras que não concordam com o Projeto Amora. Por ser ousado e diferente, o Amora já nasceu chamando as atenções de dentro e de fora da instituição. Visitas de outras instituições, entrevistas, reportagens de redes de TV, prêmios ao Projeto e incentivos aos professores e professoras (convites para participar em eventos, cursos ou outros projetos externos) não condizem, segundo os mesmos, com as “grandes falhas” que o Amora apresenta. Como exemplos mais significativos, citamos o Prêmio Instituto Ayrton Senna 2000, as visitas frequentes de equipes de TV de cadeia nacional para reportagens e entrevistas, visitas de pessoas do MEC, de consultores na área de Educação, de investidores estrangeiros ligados à ONU e UNESCO e de instituições educacionais e Universidades estrangeiras. Tanto alarde, louros e espaço para um projeto que não “funciona” tão bem como “querem aparentar” suscita, no mínimo, sentimentos que podem se situar entre a inveja e a injustiça, sendo, por vezes, difícil fazer uma distinção entre eles.

⁶⁰ Transcrição de depoimento dado na Entrevista 1.

Aliadas ao “relativo” sucesso do Amora estão, igualmente, as eternas discussões referentes à sua “maternidade” ou “paternidade”, principalmente em relação aos incentivos e propagandas que recebe de fora da instituição. Nesse sentido, há momentos em que o Colégio de Aplicação “toma exclusivamente para si” o Projeto Amora, não permitindo interferências de grupos de pesquisa “de fora”, principalmente daquele que mais incentivos o Amora recebe, o Laboratório de Estudos Cognitivos, LEC-UFRGS. Inadmissível ouvir que o Amora “é o projeto da Léa Fagundes” (ex-coordenadora do LEC) ou que “tal professor ou professora” é o coordenador ou coordenadora do Amora (não há coordenadores desde 1999).

Uma outra face desse tipo de desconforto em relação ao Amora é o fato de que, dado ao seu dinamismo e diversidade de situações e ambientes de aprendizagem, torna-se constante a necessidade da utilização dos mais variados espaços físicos da escola (Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Vídeo, Sala de Atividades Múltiplas, dentre outros). Em relação às outras séries, o uso desses ambientes é bem maior, fazendo com que sejam reservados com grande antecedência e em vários horários. Isto faz com que, algumas vezes, os demais professores e professoras não consigam a reserva deste ou daquele espaço, já reservado previamente pelo Amora. Tal fato constantemente causa atritos e até alguns “boicotes” de espaços já agendados⁶¹, levando os professores e professoras do Amora a seguidas vezes reclamarem à Direção da escola. Assim, a “perda” do espaço físico para o Projeto Amora, às vezes, parece ser menos admissível do que se fosse para outros professores e professoras ou séries.

“Tudo o que acontece de bom nesse colégio é prá essa piazada do Amora!”⁶²

⁶¹ São constantes as reclamações dos professores do Amora em suas reuniões semanais sobre eventuais “esquecimentos” do agendamento do espaço físico. Principalmente em relação ao Laboratório de Informática, que é o espaço mais requisitado na escola.

⁶² Transcrição de depoimento de um aluno do Ensino Médio, extraído do Diário de Campo.

Talvez seja este o espaço de perda mais “justo” em relação às “injustiças” do Amora. Refere-se ao espaço de atenção que um aluno ou aluna deseja de sua escola. Quer seja de afeto, de novidades ou de eventos diferenciados, movimentados, criativos...

Para os alunos e alunas das séries subseqüentes ao Amora, principalmente para aqueles que são egressos do Amora, o sentimento de que “tudo é pro Amora e nada é prá gente” é comum. Embora muitos deles critiquem o Amora e os seus alunos e alunas, contraditoriamente, parecem reclamar a ausência daquela intensa dinâmica de diferentes atividades. A inveja ou o sentimento de injustiça manifestam-se tanto no desdém às atividades daquela “piaçada”, como na curiosidade expressa diante das diferentes atividades do Amora. Os olhares e as palavras traem esses sentimentos quando, seguidamente, perguntam por que esta ou aquela atividade só tem no Amora e não para eles. Mas, diante das exigências “quadradas e enquadradas” das séries formais (e “normais”), talvez seja melhor (ou mais saudável diante das novas exigências) acharem que as coisas do Projeto Amora sejam “passado” ou apenas “coisas para crianças” (embora pareçam ser bem mais divertidas).

2.2.5 A Perda do Sentido da Ordem e da Finalidade

Este é o espaço onde se misturam e se confundem a idéia de “responsabilidade” perante as obrigações e finalidades do nosso viver individual e coletivo e o desconforto perante a incerteza de que nossas estratégias para tal vingarão ou não.

Embora ajude a abrir inúmeras “janelas” para o mundo, a escola não é garantia de sucesso e felicidade para quem a frequênta. Mas sempre queremos pensar o contrário, ainda mais se colocamos em dependência mútua o sucesso cognitivo em particular e a felicidade de modo geral.

Nosso mundo do *dever-ser*, das competições, conhecimentos e deveres solicita, cada vez mais, preenchermos nossas horas com o trabalho e o contato permanente com o conhecimento. Embora as exigências mudem de tempos em tempos, o necessário para

“enfrentar” o (e nem tanto simplesmente *estar* no) mundo parece que está posto. As disciplinas já estão divididas, as organizações dos currículos levam décadas para serem transformadas e as relações entre quem ensina e quem aprende continua dependendo mais das disposições emocionais de quem as vive e menos das metodologias empregadas, embora se pense o contrário.

É difícil percebermos a relação quase ingrata entre as finalidades, deveres e responsabilidades do mundo do *dever-ser* e a sua necessidade de progresso e evolução, pois é longo e complexo o caminho que a humanidade construiu para tal. A *ação* e a *utilidade*, características comuns dos nossos mitos de progresso inequívoco, pautam sutil e implacavelmente ao mesmo tempo nossos ideais teleonômicos de deveres e necessidades, quer sejam estes - construídos ao longo da história - religiosos, políticos, morais, econômicos ou pedagógicos.

Desta forma é incompreensível, a partir deste ponto-de-vista, permitir a “irresponsabilidade” do Projeto Amora. Se estar na escola exige dos alunos e alunas adquirirem determinados conhecimentos que os auxiliarão a passarem no vestibular, é inadmissível não trabalhar com este objetivo. Portanto, o Amora assombra a escola. Assombraria qualquer escola, pois podemos acreditar que as coisas são como são, a organização do conhecimento está estruturada assim, o sistema é assim, o mundo é assim. Pode ser menos desconfortante viver no mundo e suas mudanças se o controlamos (ou nos defendemos dele) com nossa lógica, nossa técnica, nossas estratégias organizadoras e reguladoras. Controlar e preencher o presente e planejar o futuro são deveres, finalidades, até mesmo “necessidades” enraizadas em nossa cultura utilitarista. O que fazemos fora disto pode ser descartável, irresponsável, irracional, improdutivo ou ineficaz.

Compreende-se, portanto, as exigências de “mensurar” ou testar a eficácia do Amora. Esta é uma solicitação freqüente dos que não concordam inteiramente com sua sistemática, inclusive da Comissão de Pesquisa do Colégio de Aplicação. Por sua vez, alguns professores e professoras do Amora, de modo geral, não concordam com esse tipo de avaliação, pois acreditam que não há como realizar comparações entre o Amora e um

“ensino normal” (como utilizar grupos de controle, por exemplo) por julgarem ser concepções completamente diferentes de ensino, currículo e aprendizagem.

Sob o mesmo aspecto, dentro mesmo do Amora há divergências a respeito da “qualidade” e “profundidade” dos conhecimentos expressados pelos alunos e alunas, quer seja nos seus trabalhos, depoimentos ou apresentações dos seus Projetos nos *Fóruns de Projetos*. Enquanto alguns professores e professoras consideram tais e tais trabalhos “fraquíssimos”, outros procuram não realizar um rigoroso juízo de valor acerca da qualidade, quantidade ou profundidade dos conteúdos e conhecimentos envolvidos (ou das relações entre os mesmos). Sempre há para qualquer dos professores e professoras - alguns mais do que os outros - o deslocamento do juízo de valor para um ou outro aspecto (subjetivo ou objetivo, qualitativo ou quantitativo), traduzido no que é *esperado*. Nesse sentido, sem que alguns professores e professoras percebam, sempre haverá a insatisfação com os “resultados”, pois cada um ou uma tem os seus parâmetros e a finalidade de atingir algo que julga bom, belo, justo ou correto. Insatisfação tão típica do nosso *dever-ser* dentro do Projeto Amora, que nos exige, de certa forma, enxergarmos uma “qualidade” para as tarefas dos alunos e alunas, sem nos darmos conta, porém, de que a liberdade e singularidade dos percursos de aprendizagem conferem a cada aluno ou aluna uma particular “qualidade” no seu aprendizado, praticamente impossível de ser comparada com a dos outros.

Os depoimentos dos alunos e alunas do Amora são relevantes: quase sempre apontam a importância dos conhecimentos adquiridos e aprofundados nos seus projetos, gostam da liberdade investigativa que o Amora possibilita, falam da importância das trocas nas tarefas em grupos, gostam da dinâmica das atividades. Alguns poucos reclamam da quase ausência de provas e de alguns conteúdos “normais” para a série, entretanto reconhecem a ênfase dada ao “aprender a pensar”. Quando comparam-se aos alunos e alunas de outras escolas, elogiam o Amora, pois lhes parece irresistível a idéia de ter “mais liberdade para aprender”. Quase na totalidade, os alunos e alunas relatam se sentirem bem no Amora, de estarem integrados e acolhidos, de estarem felizes, embora tenham

dificuldades ou aborrecimentos com uma ou outra área, um ou outro professor ou professora⁶³.

Quanto aos professores e professoras do Amora, há preocupações diversas, e às vezes divergentes, referentes a questões como disciplina, organização, abordagem dos conteúdos e habilidades, entrega de tarefas, qualidade dos trabalhos e das relações entre conceitos e conhecimentos estabelecidos. Isto faz com que a combinação de alternativas e estratégias em conjunto constantemente sejam reforçadas ou reformuladas. Sobretudo, acreditam na riqueza de oportunidades educativas que o Projeto Amora promove, procurando (mas nem sempre conseguindo) assumir e contornar as falhas ou incertezas que surgem. Em outros momentos, a defesa ao Amora parece ser intransigente, sem levar em conta os diversos motivos, racionais ou emocionais, das diversas resistências ou incompreensões a este.

Sabe-se que, na essência do Projeto Amora, está também a possibilidade de permitirmos “asas” para o conhecimento, para as capacidades de conhecer de cada um, para a liberdade de conhecer de cada um. Porém, o mundo “lá fora” nos exige lembrar que esta atitude tão “niilista” implica em “atirarmos nossos alunos aos leões, sem o mínimo preparo”, como se não fossem capazes de “sobreviverem” a um mundo que, na verdade, apresenta tantas (ou mais) surpresas e exige tantas (ou mais) respostas quanto o Amora.

Mas há algo pior do que entregarmos nossas certezas aos leões. Consiste em - como todo bom cidadão do *dever-ser* - termos que enfrentar os fantasmas, medos e mistérios que estão por trás de tudo o que pode estar fora do nosso controle ou que se ousa “deixar fluir”, quer seja um currículo, uma idéia, um talento, uma pessoa, o desconhecido, um outro olhar para o mundo...

⁶³ Estes depoimentos foram recolhidos através do convívio diário do autor com os alunos e alunas, enquanto professor do Amora, através das anotações em Diário de Campo no período de coleta de dados e através da leitura das entrevistas de todos os alunos e alunas para Avaliação Trimestral, que ocorre nos Conselhos de Professores.

Para tal, precisamos conferir um outro olhar para a *desordem*, deixando que sua face criativa e geradora nos sobressalte com suas manifestações do que pode “vir-a-ser” ou simplesmente vir a *estar*.

3 UM OUTRO OLHAR PARA A DESORDEM - A caminho de uma nova ordem

De maneiras diferenciadas MAFFESOLI (1996, 1997), MORIN (1998a, 1999a), BALANDIER (1989) e DORNELES (1996) mostram que a desordem pode também ser construtiva, no sentido de que pode ser geradora de uma nova ordem. A sinergia entre o arcaico e o novo (Maffesoli) ou a interação ordem/desordem/organização (Morin) se dá diante de um olhar que circunscreve os fenômenos sem, no entanto, isolar ou eliminar os potenciais de cada elemento constitutivo.

A história do nosso mundo civilizado mostra que as idéias possuem potencialidades tanto criativas como destrutivas: emergem criativamente, instalam-se e transformam-se suavemente se flexibilizadas, adaptadas à complexidade e diversidade dos fenômenos humanos; emergem destrutivamente se as pretendemos únicas, últimas e universalizadas, distanciando, negando, resistindo ou eliminando os seus contrários. Esta é a lógica totalitária da ruptura, da negação e da exclusão, típica da perspectiva anunciada pelo *dever-ser*.

Assim, se quisermos pensar e agir em equilíbrio com outras perspectivas de mundo, é necessário, primeiro, compreender e respeitar o quanto estão arraigados em nossa cultura os elementos concretos, simbólicos e epistemológicos desse *dever-ser*. Se conseguirmos compreender e respeitar os sentimentos de resistência ao Projeto Amora - alguns destes interpretados anteriormente como *imagens da desordem* - significa que já conseguimos dar o primeiro passo para esse entendimento e para mudanças menos traumáticas.

O segundo passo será igualmente compreender e respeitar o que o Projeto Amora apresenta de novo e nos alerta; compreender quais as novas idéias que explicitamente propõe e, principalmente, que elementos de uma nova *ordem* ele carrega consigo, oculta atrás da desordem aparente. Não sendo abrangentemente percebida “dentro” ou “fora” do Projeto Amora, esta possível *nova ordem* ainda é difusa, mas já apresenta algumas características que podem ser traduzidas e agrupadas como constitutivas de uma *estética* e

uma *ética* “impregnadas” das mudanças que emergem do mundo do *estar* contemporâneo. São, portanto, potencialidades que, além de servirem de contraponto àquelas *imagens da desordem* anunciadas, sem negá-las entretanto, apresentam-se como possibilidades de mudanças paradigmáticas dentro da escola.

3.1 UMA NOVA ESTÉTICA

Já é bem presente e generalizada a crítica às concepções “lineares”, “disciplinares” ou “cartesianas” da realidade. Se a organização lógico-positivista do conhecimento predominou cientificamente e filosoficamente nos últimos séculos, este mesmo caminho nos levou (quer por acasos, intencionalidades ou mesmo necessidades) às descobertas “sistêmicas” do século XX (a começar pela física, cosmologia e ecologia) que emigraram para quase todos os campos do saber.

A necessidade de conceber conceitualmente a parte, o sistema, o todo e as relações - inclusive a própria idéia de relação - é onde reside hoje boa parte das tentativas lógicas de decifrar a realidade. Para isto, a comunicação entre os saberes torna-se pertinente, e em alguns casos, até mesmo condicionante. Mas, ao mesmo tempo que em vários campos das ciências as abordagens multi ou interdisciplinares já são praticamente condição necessária (uma vez que uma visão complexa de mundo requer abordagens igualmente complexas), mais e mais novas disciplinas e especialidades surgem nesse panorama. Assim, vemos que a complexidade da compreensão científica do mundo exige, ao mesmo tempo, universalidade e multiplicidade dos saberes, necessitando, portanto, uma postura investigativa de diálogo e integração (MORIN, 1998a; PROGOGINE; STENGERS, 1997).

Se a estruturação linear e enciclopedista foi a forma ocidental possível de organizar, armazenar e distribuir o conhecimento e guiar nossa ação no mundo, e a escola o espaço formal para universalizá-los, podemos dizer que são profundas e firmes as raízes que ainda

mantém rígida a estrutura disciplinar e curricular escolar. Entretanto, se um currículo pode ser disciplinário e linear, o saber não o é. Os conhecimentos são transformados, no viver de cada um, em um emaranhado de conexões corporais de sentidos e informações, independente da “origem territorial” a qual pertencem. Cada um relaciona de forma multi, inter ou transdisciplinar os saberes necessários ou convenientes (MATURANA, 1999a). De formas diferentes, o faz igualmente uma cultura (MORIN, 2000a; MAFFESOLI, 1996; GEERTZ, 1997). Somos multi, inter, transdisciplinares por natureza. Tanto é que por este percurso mesmo que ultrapassamos a visão de uma realidade regida apenas por leis mecânicas e conseguimos complexificar a Natureza, o humano e o social, embora esta compreensão esteja muito longe (ou impossível) de ser consolidada.

Assim, uma realidade abordada “teoricamente” pode ser muito diferente de uma realidade apreendida (cognitivamente) ou vivida (em todas as instâncias). Nesse sentido, é possível então relativizar e singularizar qualquer processo de aprendizagem e até mesmo a própria realidade. Assim o fazemos com nossos conhecimentos, fragmentados ou não.

Entretanto, sempre haverá uma intencionalidade e um caminho para se construir esta ou aquela realidade. Além de epistemológico (enquanto vias de acesso à realidade, ou criação de novas realidades) as abordagens sistêmicas, complexas, inter e transdisciplinares têm um sentido ontológico que criam ou apresentam novas *formas*⁶⁴ (o holístico, o complexo, o caótico, o hologramático etc.), dependendo do “tipo” de realidade que se quer “descobrir” ou intencionalmente mostrar. Nesse caso, no que se refere às ciências, um método, uma abordagem, ou uma construção multi, inter ou transdisciplinar também podem conter os mesmos riscos e erros que toda pretensão de verdade contém. Sob *somente* este ponto de vista, e mantendo os “conteúdos” da realidade ainda de forma abstrata, poderíamos dizer que modificar estes conteúdos de forma linear e bidimensional para algo multidimensional, complexo, etc., é uma (re)construção *estética* destes mesmos conhecimentos. Este é o sentido de estética com que queremos abordar, como primeiro

⁶⁴ Enquanto é possível percepção e inteligibilidade sob um conjunto de elementos isolados (a exemplo da *Gestalttheorie*). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1998: 110).

passo, o conhecimento objetivo: atribuindo-lhe uma *forma*.

No que se refere a um currículo escolar, se o planejamos, construímos e o estruturamos, lhe conferimos uma *forma*, com seus pré-requisitos, desencadeamentos, horizontalidades, verticalidades e relações possíveis. Independente de sua estrutura formal, cada aluno, aluna, professor e professora acolherá, apreenderá e relacionará os elementos de dentro e de fora deste currículo de forma relativamente autônoma e singular. Ou seja, queiramos ou não, há uma modificação *estética* no mesmo, sob este ponto de vista. Em outras palavras, independente deste ou daquele método, o professor “ensina” e o aluno “aprende” sempre *mais, menos* ou *diferente* do que um currículo propõe, embora ainda o tenhamos (o currículo) sob nosso campo de visão, intenção ou domínio. Agora, se proporcionamos uma maior liberdade para a “transgressão” das restrições disciplinares e espaciais deste currículo, sua constituição, sua estética e os valores intrínsecos e extrínsecos que carregam consigo fogem, de certa forma, das várias formas de “controle” que um ordenamento de currículo pressupõe. Inclusive, o de julgar se tais e tais conhecimentos são profundos, pertinentes, coerentes, necessários...

De certo modo isto ocorre em relação ao Projeto Amora, quando as mais variadas maneiras de ensinar, aprender e dispor o conhecimento são, a todo tempo, utilizadas. Fica difícil até para os próprios professores e professoras do Amora “conferir” ou visualizar “o quê” os alunos e alunas aprenderam. Mais ainda com a consciência de que cada aluno ou aluna constrói um currículo singular esteticamente.

3.1.1 A Estética da Forma

A riqueza das atividades do Projeto Amora proporciona diferentes espaços e percursos de aprendizagem. Dentre eles, podemos destacar alguns (com os seus singelos exemplos) que, por suas peculiaridades, ultrapassam o encadeamento bidimensional

(verticalidade e horizontalidade) de conhecimentos e habilidades, próprios das organizações tradicionais e fechadas dos currículos escolares.

a) Atividades integradas

São aulas onde dois ou mais professores, especialistas de áreas diferentes, associam-se para o desenvolvimento e desencadeamento de conteúdos e habilidades diversos ou específicos a partir de uma temática de trabalho. Como exemplo, podemos citar a atividade Corrida de Orientação/Medidas, organizada para as turmas Amora IIA e IIB. Planejada pelos professores e professoras de Geografia, Matemática e Educação Física, preparamos uma tarefa inicial (ANEXO 8) baseada nos conhecimentos necessários para a prática do esporte Corrida de Orientação. Para a realização desta tarefa, vários conhecimentos e habilidades foram sendo exigidos ou acrescentados propositadamente: multiplicações e divisões, deduções para conversões metros/passos, medidas métricas, utilização de bússolas, orientação espacial, orientação solar, conhecimentos de pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais, ângulos, graus, escalas, conceitos e práticas de valências e habilidades físicas, leitura e confecção de mapas, noção de proporcionalidade, etc.

Esta tarefa inicial, portanto, desencadeou muitas aulas integradas que, a partir de uma atividade em comum, expandiu-se em conhecimentos oriundos de diversas disciplinas, até o “fechamento” da tarefa (uma real Corrida de Orientação em equipes, na Sede Campestre do SESC - Porto Alegre), onde cada grupo receberia seu mapa em escala para realizar o percurso indicado no menor tempo possível.

Assim (e de outras formas também) acontecem as atividades integradas no Projeto Amora, que na confecção semanal de horários têm preferência sobre as aulas “individuais” dos professores e professoras.

b) Articulação

Cada turma possui o seu professor articulador ou professora articuladora. Estes têm o objetivo de “(...) *favorecer a organização do ambiente de aprendizagem e as trocas entre todos os aprendentes: professores e alunos.*” (PROJETO AMORA - ANEXO 1, p.17). Isto significa, de forma geral, tentar dar sentido organizacional e relacional aos processos de aprendizagens, à prática docente e aos conhecimentos que subjazem nos aprendizados dos alunos, alunas, professores e professoras. Sem dúvida é uma tarefa difícil onde os articuladores e articuladoras nunca estão satisfeitos com o seu papel. Como solução, foi determinado em 2001 o auxílio de mais um professor co-articulador ou professora co-articuladora⁶⁵ para auxiliar nesta tarefa. No entanto, dada a complexidade das atribuições dos articuladores e articuladoras, é praticamente impossível qualquer professor ou professora dar conta da tarefa.

Ainda assim, os articuladores e articuladoras conseguem realizar um importante trabalho, principalmente na percepção e articulação dos principais conceitos e temáticas originários dos projetos de investigação e de outras atividades. Ocorrem reuniões semanais entre os articuladores e articuladoras, que, em geral semanalmente trabalham com suas turmas aspectos relacionados à organização e articulação dos conhecimentos referentes aos projeto e às aulas, e possuem um papel importante nas reuniões, também semanais, de planejamento .

c) Projetos

Os projetos de investigação realizados pelos alunos e alunas exigem que os orientadores e orientadoras ultrapassem suas especialidades. Isto sob o ponto de vista dos professores e professoras, pois para um aluno ou aluna não há medo algum que seu projeto

⁶⁵ Tarefa assumida por este autor, na turma Amora I.

transite por “esta” ou “aquela” área. Alguns projetos, inclusive, parecem não se encaixar em nenhuma especialidade, ao mesmo tempo em que exigem um pouco de cada uma⁶⁶.

As relações entre as informações e os conhecimentos pertinentes e necessários ao desenvolvimento de um projeto de investigação ocorrem de forma singular, pois as mesmas dependem de uma série de fatores: *o quê* desejam saber sobre o assunto (delimitado pelas perguntas iniciais e secundárias); habilidades e conhecimentos por parte dos alunos, alunas, orientador ou orientadora em relação à busca de informações nas mais variadas fontes (entrevistas, saídas de campo, experiências, aulas com especialistas, consulta em livros, revistas, Internet e outras); habilidades em organizar um determinado patamar de relações entre os conhecimentos pertinentes ao projeto; etc.

Assim, se compararmos inclusive dois projetos sobre a mesma temática (vulcões, por exemplo), constataremos que cada aluno, aluna ou grupo realizou um percurso diferente de investigações e, sobretudo, diferentes conexões com diferentes conteúdos ou informações para compor uma *forma*, ou seja, para construir os conhecimentos julgados necessários e pertinentes ao conjunto da sua temática.

Alguns elementos do conjunto de conhecimentos adquiridos na realização de um projeto podem ser visualizados e registrados, pelo menos, de cinco maneiras. A primeira, refere-se ao *portfolio* individual, onde estão guardados e registrados todos os dados e ações pertinente ao processo de aprendizagem: disquetes com dados e imagens capturados pela

⁶⁶ Podemos perceber, listando apenas os projetos de 2000 e de 2001 (primeiro trimestre), que ilustram os inúmeros e variados temas que transitam por vários “territórios” do saber. No primeiro trimestre de 2001: Água-viva; Motos; Grécia Antiga; Aranhas; Ferrari; Magnetismo; Raios e Trovões; Parapsicologia; Ayrton Senna; Música; Corpo Humano; Skate; Arte Moderna; Cardiologia; Planetas; Universo; Galáxias; Espíritos; Cobras; Tartarugas; Índios; Mamíferos. Em 2000: Pais e Filhos; Sexualidade; Drogas e Amigos; Drogas, Sexo e Adolescência; O que os Adolescentes Pensam sobre Sexo?; Animais Mamíferos; Animais Marinhos; Anatomia de Animais; Tudo sobre Aves; Espécies de Aves; Escorpiões; Abelhas; Borboletas e Gafanhotos; Página sobre Tigres; Animais Pré-Históricos; Informações sobre Periquitos; Incríveis Mamíferos Voadores; Egito; Antigüidades no RS; Antigüidades no Brasil; Armas de Fogo; História dos Aviões; Aprenda um Pouco Sobre Carros; Veja Fotos da Ferrari; História do Automóvel; O Homem no Espaço; Sistema Solar; O Universo; Karatê; Incríveis Fotos de ETs; ETs e OVNIS; Vulcões; Tornados; Página sobre Games; Algumas Curiosidades sobre Hackers; Funções do Corpo Humano; Saiba mais sobre Algumas Doenças; Página sobre AIDS; Perguntas e Respostas sobre Câncer; Doenças Respiratórias; Pedras Preciosas; O Mundo da Moda; A Moda no Dia-a-Dia; Saiba mais sobre nossa Origem; Plantas. Alguns projetos do primeiro trimestre de 2001,

Internet ou outros meios digitais, relatórios e estratégias para cada dia de trabalho, textos, recortes, etc. É uma maneira de observarmos e avaliarmos parte do processo de aprendizagem do aluno ou aluna, mas que contém elementos (conteúdos e habilidades) que podem ser identificados.

A segunda maneira de visualizarmos os conhecimentos envolvidos em um projeto são as *homepages* realizadas em grupo ou individualmente. Nelas estão os projetos em si, não na forma de artigo, mas em variadas maneiras de apresentação visual, onde os recursos utilizados para a construção das *homepages* são muitos. Nas *homepages* dos projetos estão todas as informações que os alunos e alunas julgam importantes nas suas descobertas.

A terceira corresponde aos artigos para publicação em *homepage*. Novidade no ano de 2001, os alunos e alunas recebem orientação para escrever um artigo sobre o seu projeto (com resumo, introdução, desenvolvimento, conclusão e referências) para o mesmo ser publicado na página da Internet do Projeto Amora⁶⁷.

A quarta maneira de vermos o desencadeamento dos conhecimentos, oriundos dos projetos de investigação, são os Fóruns de Apresentação dos Projetos. Dentro do Colégio ocorrem trimestralmente e, com outras instituições, semestralmente. Nestes fóruns, as maneiras de apresentarem os projetos são variadas e criativas: vídeos, teatro, maquetes, *homepages*, lâminas, cartazes, dentre outras.

Por fim, a quinta forma estética de desencadeamento de conhecimentos que podemos visualizar no Projeto Amora são os Mapas Conceituais, introduzidos no Amora em 2001, os quais serão a seguir explicados.

todos os de 2000 e de anos anteriores, podem ser encontrados na *homepage* do Projeto Amora: <http://amora.cap.ufrgs.br>

⁶⁷ Tais artigos ainda não estão disponibilizados na página da Internet do Projeto Amora.

d) Mapas Conceituais

A abordagem interdisciplinar e o uso de tecnologias de informação e comunicação hoje são suportes interessantes para dar resposta ao que poderíamos chamar de hiperdimensionamento do conhecimento, que pode ser dado em dois sentidos distintos mas inseparáveis: um, de carácter quantitativo, refere-se à multiplicação dos conhecimentos: outro, de carácter qualitativo, das relações que podem ser estabelecidas entre os mesmos, com a possibilidade de criar assim, infinitamente, novos conhecimentos.

Hoje é comum a utilização de recursos tecnológicos que podem estabelecer diversas formas de armazenamento, visualização e incorporação de dados (sistemas em rede, multimídia, Internet, hipertexto, etc.). A pesquisa de CANÃS; LEAKE & WILSON (2001), financiada em parte pela NASA e *Indiana University*, reporta-nos às diversas formas de estocagem, organização, administração, recuperação e visualização dos conhecimentos através de alguns softwares combinados, utilizados por importantes centros de pesquisa. No caso dessa pesquisa, a combinação entre o CBR - *Case Base Reasoning* (Argumentação Baseada em Caso) e o Cmap - *Conceptual Map* (Mapa Conceitual), sendo que este último foi gentilmente apresentado e discutido pelo Sr. Cañas por ocasião de sua visita ao Projeto Amora no início de 2000.

Os Mapas Conceituais são um bom exemplo de resposta ao duplo hiperdimensionamento do conhecimento por tratar-se de um *software* de organização e administração hipertextual e não-linear do conhecimento através de *links*, janelas etc. É uma forma de mapeamento organizacional ampliado de conceitos, que pode recuperar ou reutilizar memórias unidas ou uniformizadas, onde pode-se ultrapassar um mapeamento “especializado” dos conhecimentos fazendo conexões independentemente da “origem disciplinária” de cada conceito. O Mapeamento Conceitual, segundo CANÃS; LEAKE & WILSON (2001), pode informar o acesso às diferentes perspectivas do conhecimento que cada “especialista” ou pesquisador constrói. Neste sentido, cada conceito pode receber

informações diversas ou adicionais, conforme a perspectiva ou contextualização de quem as insere.

Da mesma forma (guardadas as proporções), é o que se tenta fazer no Projeto Amora: independente dos conhecimentos disciplinares, cada aluno ou aluna elabora o seu próprio Mapa Conceitual referente aos conhecimentos e relações conceituais que estabelece ao longo de todos os espaços de aprendizagem, a partir dos conhecimentos referentes ao seu projeto de investigação.

Tomemos como exemplo simplificado um aluno que participa de um grupo de projeto que investiga sobre os Golfinhos. Este elegerá conceitos (palavras) que considera relevantes, referentes ao seu projeto, e os inserirá no programa (ex.: *golfinhos*, *mamíferos*, *oceanos*, *ar*, etc.). O próximo passo será realizar as relações entre estes conceitos através de proposições. (Ex.: ***Golfinhos*** - são animais - ***mamíferos*** - que vivem nos - ***oceanos*** - mas que precisam de ***ar*** - que é composto por - ***moléculas*** - de - ***hidrogênio*** - e - ***oxigênio*** - ...). Esta é uma forma simples e linear de, ao mesmo tempo, relacionar os conceitos e explicá-los, formando *unidades semânticas*.

Mas ainda é possível dar formas mais complexas e multidimensionais aos conceitos, na medida em que o aluno pode “qualificar” e “quantificar” estas unidades semânticas. Em relação à palavra *mamíferos*, por exemplo, além de estar ligada semanticamente às palavras *golfinhos* e *oceanos*, poderá incluir quantas palavras, e suas proposições respectivas, desejar [(... - que são - ***vertebrados*** - pertencente aos - ***cetáceos*** - ...) ou (... - ***moléculas*** - que são uma menor quantidade de - ***matéria*** - que é uma substância que forma um - ***corpo*** - ...)], sendo que cada palavra pode receber proposições/explicações adicionais.

Assim, a quantificação e qualificação das palavras elencadas podem apresentá-las em proposições de pontos-de-vista diferentes (inclusive “disciplinariamente” diferentes),

formando uma complexa e multidimensional *rede semântica*.⁶⁸ Ao mesmo tempo, quanto maior a quantidade e coerência de relações e proposições que uma palavra recebe, maior será a amplitude do significado da mesma enquanto *conceito*. Isto também implica em complexificar este conceito, na medida em que diversas proposições explicativas oriundas de vários campos de conhecimento e opiniões pessoais podem ser aceitas. Ao mesmo tempo, o *software* permite o monitoramento parcial (de cada aluno ou aluna) ou global (de cada turma ou de todos os alunos e alunas do Amora), podendo assim mostrar os diferentes “currículos” que o sistema permite visualizar.

Embora ainda não seja largamente utilizado, de modo geral, este seria o que poderíamos chamar de um “ícone” referente à estética curricular do Projeto Amora: o conhecimento vai adquirindo sentido na medida em que o contextualizamos e conseguimos estabelecer relações entre os conceitos. Cada conceito e conhecimento construído não representa um saber fechado, sendo passível, portanto, de agregar novas formas e conteúdos, adquirir diferentes pontos-de-vista, hipóteses e caminhos explicativos. Ainda permite perceber que os conhecimentos construídos fazem parte de um conjunto maior de conhecimentos construídos pelos outros, agregando-os, interpenetrando-os, formando e reformulando novos pontos-de-vista, novos conceitos, etc.

Como se pode perceber, os vários tipos de abordagens, em relação ao conhecimento e à aprendizagem que o Projeto Amora possibilita, não apontam apenas para a *forma* mas comportam alguns elementos de uma *ética* ainda “nascente” (que será tratada no item 3.2) e outros olhares para esta *estética*.

⁶⁸ O sistema espacial do Cmap/Tutorial permite uma ilimitada rede de ligações de conceitos. Também é pertinente lembrar que as redes semânticas são uma forma de Mapa Conceitual, sendo que este também inclui redes de representações menos limitadas (hierarquização, conexão com outros mapas via Internet etc.), segundo CANÃS; LEAKE & WILSON (2001).

3.1.2 A Estética do Conteúdo

Esta é a segunda concepção que queremos dar ao que poderíamos chamar de currículo do Projeto Amora, o de uma estética em que atribui-se um valor ao observado, quer seja este relacionado ao que julgamos *bom* ou *belo*. Nesse sentido, se podemos relativizar a *forma* de um currículo, como foi mostrado no item anterior, igualmente podemos relativizar o *conteúdo* do mesmo, se acaso o julgamos “bom” nas suas verticalidades ou horizontalidades, ou na profundidade, ou na coerência, quantidade ou qualidade das relações... Ou seja, dependendo do ponto-de-vista, emitimos um juízo de valor sobre *este ou aquele* conteúdo, *este ou aquele* conhecimento ou habilidade.

A pesquisadora Susana Celman⁶⁹ propõe que avaliar é um processo que tenta “capturar” e sistematizar as informações sobre um objeto com a finalidade de emitir um juízo de valor. Esta aparente simplicidade encobre coisas bem mais complexas. A começar pela pergunta: de onde saem os juízos e que valores são esses?

Certamente os critérios e os objetos de avaliação são formulados e constituídos *para e por* “territórios” teóricos e ideológicos. Quando outros (ou os mesmos) critérios e objetos partem de outros “territórios”, a conotação de valor será diferenciada, porque o objeto é que define o modo de avaliar, e não o contrário, sustenta essa pesquisadora.

Neste sentido, o julgamento de valor acerca da profundidade, coerência, quantidade e qualidade dos conteúdos, pré-requisitos e habilidades do Projeto Amora, igualmente parte de diversos “territórios”, onde a conotação lógica dessa qualidade pode ser relativizada, dependendo do ponto de onde se observa. Assim, a estética do conteúdo apresenta-se de forma “curiosa” (na falta de palavra melhor) quando tentamos vê-la sob esses diversos

⁶⁹ Proposições comunicadas durante a oficina “*Avaliação em Sala de Aula e Laboratórios*”, realizada no Congresso “Pedagogia Universitária e Novas Tecnologias no Ensino”, em Porto Alegre - RS, UFRGS, de 04 a 06 de julho de 2001.

olhares. Para tanto, cabe aqui também apresentarmos mais alguns espaços de aprendizagem do Amora .

a) Assessorias Especializadas

As Assessorias Especializadas iniciaram em 2000. São realizadas duas vezes por semana no turno da tarde por professores, professoras e estudantes de diversos cursos de graduação, sob a orientação e responsabilidade dos professores e professoras do Projeto Amora. Trata-se de atividades realizadas em “rodízio”, onde todos os alunos e alunas do Amora I e II participam de todas as Assessorias, onde privilegia-se o espaço de sistematização de conhecimentos específicos, ou seja, um pouco menos flexível e aberto que as demais atividades do Amora por fazer parte de um conjunto de conhecimentos referentes à uma área especializada. Como exemplos, em 2001 (1º semestre) realizaram-se as seguintes Assessorias: Física, Robótica, Matemática, Espanhol e Interação Virtual. Nesse sentido, pode-se ver a conotação de especificidade e aprofundamento de certas áreas, conteúdos e habilidades que as Assessorias Especializadas promovem.

b) Oficinas de Habilidades

Inicialmente as Oficinas tinham o objetivo de desenvolver habilidades cognitivas específicas, a partir, principalmente, das proposições de GARDNER (1995) sobre inteligências múltiplas. Mas, com os avanços dos estudos de grupo e das reflexões feitas a partir da própria experiência dos professores e professoras, sustentamos que as oficinas não proporcionavam o desenvolvimento de apenas uma ou outra habilidade, como tampouco apenas de pensamento ou cognitiva de forma isolada (desenvolvimento de “talentos”, habilidades manuais, corporais, sensoriais, artísticas, etc.).

Dado a riqueza das habilidades, dos conteúdos e dos conhecimentos envolvidos nas Oficinas, estes extrapolam qualquer conceituação de valor possível, tornando-se atividades

variadíssimas e de grande prazer para os alunos, alunas e para os professores e professoras, pois esses têm a liberdade de oferecer oficinas “dentro” ou “fora” de sua especialização. Com algumas exceções (alguns alunos e alunas que um professor ou professora julgue necessário participar desta ou aquela Oficina), todos os alunos e alunas, independente da série ou turma, se inscrevem na Oficina que mais gostem (os professores e professoras fazem a apresentação de suas oficinas antes das inscrições). Quando há excesso de inscritos, faz-se um sorteio, ficando os não-sorteados para o próximo trimestre. No final de cada trimestre realiza-se o Festival de Oficinas, onde cada grupo de participantes de uma Oficina realiza uma apresentação para os demais colegas sobre as atividades realizadas.⁷⁰ As Oficinas são, portanto, atividades relevantes no Amora, as quais poderiam ser consideradas “extra-curriculares” em uma escola tradicional.

c) Atividades Integradas

Voltando às atividades integradas, podemos mostrar, objetivamente, com um exemplo, os diferentes valores que podemos atribuir à qualidade, profundidade, forma e conteúdo do currículo do Projeto Amora. Na Atividade Integrada de Medidas, para os alunos do Amora I, realizada por diversos professores e professoras, uma das tarefas consistia em a que a turma, dividida em grupos, elegeisse três “coisas” que julgasse passíveis de serem medidas, que descobrisse qual era a unidade de medida referente a essa “coisa” e, por fim, qual seria o instrumento para medir essa “coisa”. Por exemplo: peso - gramas/kg - balança).

Ao orientarmos um pequeno grupo, nos deparamos com uma dificuldade: o mesmo havia escolhido “cor” como objeto a ser medido, e nenhum professor ou professora sabia ao certo qual seria a unidade de medida e o instrumento ou aparelho para “medir” cores. Procuramos um professor de Física que nos emprestou um livro onde mostrava as diversas

⁷⁰ Como exemplo, citamos algumas oficinas de 2000/2001: Origami, I-Ching, Desafios Cooperativos, Tapeçaria, Dança/Espanhol, Produção de Vídeo, Produção Textual, Artrópodes, Regência de Coral, Adivinhas, Parlendas e Cantigas, Habilidades Motoras, Fonética, Programação, Viajantes do Mundo, História, Japonês Básico, Auto-Conhecimento, Desenterrando o Passado, Expressões Numéricas, O Tema é o Poema, Sons e Canções.

unidades de medidas e aparelhos nos vários campos (mecânica, elétrica, eletromagnética etc.), o que satisfez o grupo, com exceção o aluno Rodrigo (Amora I, 11 anos)⁷¹ que não se conformou com a informação dada, pois não entendia como poderia se medir algo tão abstrato, impossível de ser “tocado”.

Casualmente, havia no laboratório onde trabalhávamos um cartaz onde aparecia todo o espectro eletromagnético conhecido (raios gamas, infravermelho, ultravioleta etc.), inclusive com todas as cores, determinando a frequência e comprimento de onda de cada porção. Rodrigo ficou impressionado com o fato de que a maior parte deste espectro não é percebido pela sensibilidade humana. Explicamos que certas frequências e ondas (cores, luz, sons, perturbações de várias ordens) são “invisíveis” ao olho humano em geral, mas sentidas por certos animais ou humanos (corujas, morcegos, águias, cegos etc., por exemplo). Rodrigo ficou mais ou menos uns dez minutos examinando detalhadamente todas as informações contidas no cartaz (desenhos, gráficos, números etc.), até terminar o tempo da atividade. Intuímos que ele queria compreender melhor o que significava ondas e frequência. Como era tempo de outras atividades, saímos da sala com as perguntas e o desejo de conhecer “em suspenso”.

Dois dias depois, estava Rodrigo com alguns colegas realizando consultas na Biblioteca referentes ao seu projeto de investigação. Quando nos avistamos, Rodrigo perguntou se havíamos encontrado algum livro que lhe explicasse sobre ondas e frequência. Ele não havia esquecido, e sua empolgação empolgava. Entramos nos corredores da Biblioteca em busca de algum livro de Física que fosse de fácil compreensão para ele, o que foi impossível. De qualquer forma, retiramos da estante dois livros e os colocamos abertos sobre a mesa que Rodrigo trabalhava com seus colegas. Imediatamente ele parou o que estava fazendo, olhou para os livros com um indescritível interesse e suspense e imediatamente começou a “devorar” o que estava escrito. Como resultado, três dias depois Rodrigo retirou os dois livros para estudar em casa, conseguiu entender os conceitos e desmontou, juntamente com seu pai, os controles remotos da garagem e da televisão para

⁷¹ Nome fictício.

descobrir que tipos de ondas eram utilizadas nos mesmos. Seu pai ficou impressionado, pois estavam estudando coisas que ele havia aprendido no Segundo Grau.

Rodrigo, neste caso, pode não saber localizar em um mapa onde fica a Amazônia, mas talvez esteja desenvolvendo um talento excepcional para o conhecimento do mundo físico (e seus mistérios) onde um “salto qualitativo” (de conteúdo) pode ter sido dado. Neste sentido, pode-se ver que, sob um aspecto, o aluno realizou um aprofundamento importante no que se refere ao seu objetivo de estudos, enquanto que, por outro lado, certos conteúdos de outras disciplinas - até da própria Física - não tenham passado nem perto. Naturalmente que nem todos os elementos da uma disciplina de Física trabalhados no Ensino Médio podem ser abordados sem o devido encadeamento prévio de conteúdos e habilidades como mostrou o exemplo de Rodrigo, mas temos que admitir que em um currículo “tradicional” esta possibilidade de abordar conhecimentos tão distantes seria rara.

Outro exemplo pode ser dado através das atividades integradas de nutrição, onde gosto, valores energéticos, nomes em diversas línguas, forma estética dos alimentos, hábitos alimentares, aprender a cozinhar e a apreciar o ato de comer, pesquisas de preço, peso, quantidade e volume envolveram a presença de vários campos do saber, dentro e fora das especialidades de cada área atuante.

De modo geral, as atividades integradas servem para, dentre outras coisas, responder aos conteúdos e habilidades necessários ou pertinentes das disciplinas, realizar experiências contextualizadas de aprendizagem e proporcionar a vivência da não separação disciplinar de conceitos e experiências.

d) Projetos

Quer seja nas rodadas (momento de grupo para discussão sobre o andamento dos projetos) ou nos Fóruns de Apresentação dos Projetos sempre há discordâncias entre os alunos e alunas de um projeto, seu orientador ou orientadora, e entre os alunos, alunas, professores e professoras de fora do projeto quanto à qualidade do mesmo. Discutimos se

as informações estão corretas ou não, se são coerentes, e se há uma sensação de relativa “completude”, embora sempre se diga aos alunos que um projeto nunca é acabado, que o conhecimento é dinâmico e sempre incompleto.

Também é comum nas reuniões dos professores e professoras do Amora realizar uma auto-crítica referente aos projetos, uma vez que todos são orientadores. Igualmente há discordâncias neste sentido, pois alguns professores tentam emitir juízo a partir do olhar de cada aluno, e outros a partir do olhar das exigências de sua disciplina ou de seus valores pessoais (sempre haverá aquele professor ou professora mais rígido, mais organizado, mais exigente, etc.).

De modo geral, todos os orientadores e orientadoras procuram estimular o aprofundamento e coerência dos conhecimentos e conceitos abordados nos projetos, mas, ciclicamente, há uma certa insatisfação com a qualidade dos mesmos. Naturalmente, a qualidade de um projeto de investigação depende de vários fatores como disposição, dinamismo, tempo, conhecimentos prévios, tanto do aluno ou aluna quanto do orientador ou orientadora, o que implicaria talvez em outras estratégias ainda não utilizadas para “melhorar” os projetos.

Entretanto, deve-se levar em conta que as constatações da pouca qualidade dos projetos de investigação baseiam-se mais na visualização das *homepages* dos projetos e das apresentações nos Fóruns (onde os conhecimentos aparecem resumidos), do que no processo como um todo. É possível perceber que, durante o processo de investigação, inúmeras informações e conhecimentos agregam-se (inclusive vindas “de fora” do projeto) e, aparentemente, perdem-se no percurso, mas sabe-se que de alguma forma reajustam-se, ou agrupam-se em outros conhecimentos que, talvez, nem se note no projeto em curso.

Um exemplo típico é o projeto Ferrari, realizado no primeiro trimestre de 2001. Os alunos estavam interessados em pesquisar sobre os modelos de automóveis Ferrari, quais eram os mais caros, porque eram mais caros e quais eram os mais potentes. Para responder à última pergunta, por exemplo, foi necessário explicar o que significava *potência*, a

relação relativa entre potência (HP) e velocidade (KM/H), responder à curiosidade deles sobre o que significava “cc” (centímetros cúbicos ou cilindradas). Com isto tivemos que explicar o conceito de *volume*, o que significava cilindro e, por consequência, o volume dos cilindros e como era injetada e “queimada” a gasolina no conjunto pistões/cilindros, injeção eletrônica, e assim por diante. Houve um dia de rodadas em que até esquematizaram no quadro negro para seus colegas o funcionamento do motor com um bom detalhamento (injetores, válvulas, pistões, cilindros, válvulas, comando, e outros componentes), ou seja, conhecimentos que muitos adultos pouco dominam. No entanto, todos estes conhecimentos sequer apareceram na *homepage* do seu projeto e muito pouco na apresentação do mesmo nos Fóruns.

Assim como estes, muitíssimos conhecimentos fogem do “observável” e do “testável” (*homepage*, trabalhos, provas etc.) mas, no entanto, são passíveis de serem “capturados” no dia-a-dia, dentro ou fora da escola.

De qualquer forma, sempre há, por parte dos professores e professoras do Amora a preocupação com a qualidade do que se faz. No que se refere à idéia de *laissez-faire* em relação aos Projetos de Investigação, esta pode ser relativizada mesmo que se tente ao máximo respeitar o percurso das investigações dos alunos e alunas: pelo fato de o orientador ou orientadora incentivá-los que busquem da melhor forma responder as suas questões iniciais e secundárias sobre seu projeto; pelo fato de que os alunos e alunas são orientados a buscarem perguntas mais “abertas” que não se esgotem em um ou dois dias de pesquisa; por fim, por uma série de exigências que fazem com que o aluno ou aluna se comprometa com o seu projeto, tendo que apresentar os resultados de suas investigações nos fóruns de apresentações, redigir relatórios, montar *portfólio* do projeto, bem como publicá-lo na homepage do Projeto Amora. Isto significa outros tipos de responsabilidades da tarefa escolar....

3.1.3 A Estética do Efêmero: para além da estética ⁷²

Não sendo “prerrogativa” apenas do Projeto Amora, REIMER (1975), GOODMAN (1972, 1973) e ILLICH (1973) , por exemplo, já há mais de três décadas criticaram o ensino livresco e desumanizado, as concepções de ensino fechadas em si mesmo, a descontextualização com a realidade, etc. De lá para cá, muito se tentou, nem tanto se mudou. Se uma abordagem crítica da realidade não deu conta da rigidez (ou excesso de influências) das instituições escolares, foi porque, talvez, a própria realidade seja mais crítica e dinâmica do que qualquer interpretação.

O mundo contemporâneo mediatizado e globalizado, a volatilidade das culturas, o apelo tecnológico à velocidade (o *fast* e o *zapping*...), à praticidade, ao consumo e outras mudanças, com todas as “virtudes e defeitos” que implicam, hoje já não são meras “ameaças”. Estão já arraigados em nossas culturas, principalmente nos centros urbanos.

A informação e comunicação, apresentando sinais de hiperdimensionamento⁷³, multiplicam e saturam as possibilidades do saber, não só pelo mundo formal do conhecimento, mas nos ambientes sociais, nas ruas, na televisão, e em outros espaços. O formal tende a misturar-se ao informal nas salas de aula, quer seja nas relações professor-aluno, quer no acesso ao conhecimento e até mesmo no próprio conhecimento, onde o “superficial” e o “efêmero” “infiltram-se”.

Nos relatos e discussões formais ou informais, os professores e professoras do Aplicação de várias formas manifestam sua preocupação com o que poderia se dizer a respeito da “qualidade” do ensino que, ano após ano, vem decaindo sem haver uma causa específica, mas várias. É constante as reclamações que os alunos “dormem” em aula, não

⁷² De modo geral, este sub-ítem apoia-se na série de palestras e alguns debates com o psicanalista José Outeiral e o psiquiatra Dr. Sérgio de Paula Ramos, ambos presentes em alguns encontros e Seminário de professores do Colégio de Aplicação, tratando de temáticas sobre adolescência, escola e cultura contemporânea. Da mesma forma, apoia-se também nas análises de nossa sociedade contemporânea apresentadas por MAFFESOLI (1995; 1996; 1997).

estão interessados em aula, não se concentram, etc. Quanto aos professores e professoras, poucos modificam suas estratégias de ensino, recursos didáticos e metodologias.

E é no Projeto Amora, onde a informalidade tem seu espaço e o acesso às tecnologias da informática é extensamente utilizado, que aparecem, com mais evidências, as saturações do saber formal e convencional. Compasso, transferidor, régua e tabuada etc., dão lugar aos *softwares* e calculadoras. A estratégia do “recorta, copia e cola” não requer muito trabalho e solicita a mínima reflexão. A busca (viagem) na Internet parece ser melhor que o encontro com o “conteúdo” que se procura. Talvez até mesmo nem se faça questão de encontrar o que se procura, apenas navegar. A sedução da imagem rápida através dos meios multimídia (dentro e fora do espaço escolar) substituem o texto e as longas narrativas, na leitura e na escrita.

Se até agora pudemos achar que a contemplação (enquanto opção estética ou mística de um estado de espírito passivo frente a um objeto ou idéia)⁷⁴ foi substituída pela ação racionalizada, a “velocidade” do tempo pode estar nos exigindo contemplação e reflexões instantâneas. Nestes espaços, o que importa mais é o prazer. E a presença e convivência com os outros. O excesso de razões, opções, informações e apelos ao intelecto e aos sentidos talvez nos levem agora a outras formas ainda não identificadas de “hibridizar” tudo isto em algo que dê prazer.

Já disse MAFFESOLI (1996) que a lógica do *dever-ser* comporta uma moral que privilegia o projeto, a produtividade e o puritanismo. Outras vezes, esta moral relativiza-se, privilegiando a sensibilidade, a imagem, o estar-junto de vários modos alternativos (não tanto em torno do projeto e da produção, mas da “festa e do barulho”, do *laissez-faire* etc.). A conjunção/dicotomia desta moral formula uma *ética da estética*, no sentido de que: “*Há autonomia das ‘formas’ banais da existência que, numa perspectiva utilitária ou racionalista, não tem finalidade, mas que não deixam de ser plenas de sentido, mesmo se esse se esgota in actu.*” (MAFFESOLI, 1996:27).

⁷³ Ver no sub-ítem 3.1.1 - a parte sobre Mapas Conceituais, onde se apresenta o sentido do hiperdimensionamento do conhecimento.

⁷⁴ In: JAPIASSÚ; MARCONDES, 1998: 53.

Com todas estas alterações, sequer sabemos muito bem onde se encontram hoje a reflexão e a profundidade, o útil e o fútil, como se manifestam para além do pó-de-giz e dos livros didáticos e, principalmente, qual a linguagem destas manifestações.

Se, então, o espaço do profundo e da qualidade “desaparece”, ou desloca-se de “lugar”, onde estariam? Talvez, olhando por uma outra janela, “dentro” dos “espaços vazios” e sem qualidades que o próprio efêmero e superficial nos deixam? Com *o quê* preenchem estes espaços vazios os nossos jovens alunos e alunas e corajosos professores e professoras quando têm liberdade para escolher, criar, inventar e “superficializar”? *O quê* os filhos e filhas de uma época gostariam de mostrar, havendo liberdade para tal, senão a própria época e os desejos e necessidades dessa época? Não seria este, dentro de uma convivência aceitável de pessoas e saberes, um currículo desejado, uma vez sendo reflexo do espelho que limpamos?

As reflexões feitas até aqui acerca do conhecimento e do currículo, referentes às comparações de qualidade, profundidade e utilidade que o Projeto Amora suscita, buscaram relativizar a idéia de superficialidade do currículo, dos conteúdos e das habilidades envolvidas. Até mesmo, dependendo do olhar que se toma, poderíamos dizer que as relações entre os conhecimentos das diferentes áreas, que as várias instâncias do Amora requer, poderiam nos dar uma outra conotação de qualidade e profundidade. Ou seja, ao atribuir uma forma espacial ao currículo, ou o olhamos pela profundidade e aplicabilidade circunscritos à uma disciplina específica, ou o olhamos pela interminável possibilidade de relações entre vários campos de saber, inclusive os “extra-disciplinares”, os não-científicos, e assim por diante.

Entretanto, há muito mais além da forma e do conteúdo. Por trás dos desejos (ou necessidades) de transgredir um currículo, de estabelecer as relações necessárias ou possíveis, independente do campo de saber ou disciplinas às quais pertençam, e da vontade de conhecer algo, independente da sua “utilidade” ou “profundidade”, estão as possibilidades que vão além de realizar olhares e relações diferentes para conhecer o

mundo. Apresentam outros olhares e relações para *conviver* no mundo, revelando, assim, uma **ética** através das maneiras como alunos, alunas, professores e professoras se colocam e relacionam diante desses conhecimentos e acontecimentos.

3.2 UMA NOVA ÉTICA

Conhecemos à medida que amamos.

Santo Agostinho

O viver “se faz” através dos conhecimentos que produzimos e das inúmeras possibilidades de como os relacionamos entre si (estética) e com o mundo, o que implica também na maneira como os construímos, em conjunto com os outros, ou não, os socializamos e os disponibilizamos.

Uma estética multi, inter ou transdisciplinar, portanto, ganha sentido através de uma *ética*. Talvez a melhor autocrítica que o conhecimento humano tenha feito de si mesmo tenha sido a noção da responsabilidade que aquele que produz conhecimento tem sobre o que produziu e pela visão que se deve ter do alcance das suas descobertas (JAPIASSÚ, 1992). Este foi o principal motivo da crítica à razão cientificista e da maneira de pensarmos: a imprevisibilidade do alcance do que o conhecimento produz. O desequilíbrio ecológico, a extinção de espécies, a tecnologia da destruição em massa e a falibilidade das teorias e programas político-econômicos são bons exemplos disto.

É neste cenário que surgem os diversos conceitos sobre a necessidade de integração das várias abordagens sobre a realidade, quer sejam estas holísticas, sistêmicas, complexas. Por esta ótica, as ações de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade surgem com o sentido de realizar o diálogo possível entre campos de conhecimento, no seu sentido epistemológico e, principalmente, no sentido de uma *prática*

(SANTOMÉ, 1998) que, além de procurar compreender a complexidade do mundo natural, busque um alcance maior do conhecimento sobre as implicações que a ação humana produz nos mais diversos níveis.

Para tal, o conhecimento não funda seus alicerces apenas na capacidade cognitiva daqueles que se propõem a formar equipes ou grupos de trabalho, ou pesquisa multidisciplinares. A relação dos conhecimentos disciplinares concretiza-se na medida em que há *disposições* dos participantes de tal empreitada a estabelecerem relações entre si. Conforme Maturana (1998: 15), “*Todo sistema racional tem um fundamento emocional.*”

Ou seja, não há efetiva construção de conhecimento ou resolução de problemas de forma multi, inter ou transdisciplinar se não houver disposições prévias (que costumam ser tratadas como secundárias ou até mesmo desestimuladas nas escolas), quais sejam: ter aprendido a reaprender sempre que necessário; permitir a “transgressão” do seu domínio intelectual pelos outros; compreender que seu saber é *parte da realidade* de um saber comum os quais podem ser compartilhados; tentar compreender os pontos-de-vista (lógicos ou ideológicos, racionais ou emocionais) do outro; compreender que o saber do outro nunca deve ser desconsiderado *a priori*, pois o mesmo sempre revela a necessária busca do espírito pelo fundamento, sentido e acolhimento na e da realidade.

Com essa perspectiva, entra-se no campo da ética, o “*domínio de nossa preocupação com as conseqüências que nossas ações têm na vida de outros seres humanos*”. Onde “*(...) o convite ético não é racional, mas emocional. É a partir do amor que o outro tem presença.*” (Maturana, 1998:85).

As relações entre os saberes, dependentes das relações entre os sujeitos, não propõem apenas uma maneira de “tecer” a realidade. Implicam em maneiras de ver e viver no mundo de forma menos egocêntrica, etnocêntrica, antropocêntrica. Esta é a ética que o Projeto Amora propõe: uma ética onde o *estar* mostra alguns sinais frente à saturação do mundo prático, individualista e materialista do *dever-ser*, sem negá-lo, no entanto; uma

ética de estar e de relações onde alguns dos elementos que lhe dão forma se mostram inseparáveis, complementares.

3.2.1 A Relação com o Mundo do Conhecimento e com o Conhecimento do Mundo

“(...)se ensinamos as crianças a terem essa liberdade de olhar, sem que isso se constitua em uma ameaça para elas ou para os outros, então ensinamos essa liberdade de reflexão, de expansão e de compreensão que a transdisciplinaridade acolhe no seu interior.” (MATURANA, 1999b, p._)⁷⁵

SANTOMÉ (1998: 27) lembra que, em nosso mundo, tudo está relacionado, sendo *“(...) um mundo onde dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc., são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais”*. Nesse sentido, uma estratégia de integração curricular pode atribuir um maior sentido à estas relações do que os currículos normalmente divididos em disciplinas.

As abordagens multi e interdisciplinares do Amora - principalmente a partir da proposição de problemas ou projetos a serem resolvidos nas suas diversas atividades, livres das restrições disciplinares - procuram atingir uma maior coerência entre os conhecimentos envolvidos, dando maior sentido ao que os alunos e alunas estão aprendendo e vivendo, ao contrário de um currículo relativamente tradicional, cujos muitos elementos podem ser

⁷⁵ Texto divulgado pela Internet, sem paginação.

excessivamente desconectados de uma realidade vivida. Voltando a SANTOMÉ (1998: 26),

“Esta estratégia ajuda a desvelar questões de valor implícitas nas diversas propostas ou soluções disciplinares, permitindo constatar com maior facilidade dimensões éticas, políticas e sócio-culturais que as visões exclusivamente disciplinares tendem a relegar a um segundo plano.

Se, por um lado, a coerência e abrangência dos conhecimentos que o Projeto Amora proporciona ainda não é suficiente (e nunca será, em qualquer escola), por outro, as múltiplas habilidades envolvidas extrapolam as possibilidades de qualquer currículo fechado. Isto pode ser visto ao relembrarmos as diversas formas de conhecer, relacionar, praticar e vivenciar que os projetos, oficinas, assessorias, atividades integradas e outras atividades, proporcionam. Inclusive, habilidades que nem temos ainda o domínio para avaliar. Não podemos desconsiderar a incapacidade que temos em avaliar os benefícios corporais, intelectuais, mentais e espirituais e as conseqüentes implicações nos processos de aprendizagem de exercícios de meditação, de compreender o I-Ching, de “conversar com o seu anjo” ou mentalizar cores (atividades das oficinas e assessorias) ou até mesmo em relação às habilidades consideradas mais “cognitivas” mas igualmente de difícil observação. Por exemplo, quantas habilidades cognitivas poderíamos observar na oficina “*Muevete*”, que inclui dança, línguas espanholas e inglesa? Não existiriam habilidades diferentes para aplicações em contextos diferentes de um mesmo “conteúdo”, como por exemplo nos cálculos envolvidos na atividade integrada Corrida de Orientação/Medidas (descrita no sub-ítem 3.1.2)?

Ao analisarmos os diversos espaços de aprendizagem do Amora, vemos surgir conhecimentos que, por fugirem do “tradicional”, poderiam até ser considerados como “inúteis” e superficiais. Os tais saberes “exotéricos”⁷⁶, no entanto, revelam uma

⁷⁶ Com o significado de “(...) aberto ao público em geral”, oposto ao esotérico, que é oculto, hermético, de difícil acesso. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1998: 87.).

preocupação tanto com os saberes culturais locais como de outras culturas diversas e distantes. Revelam, também, uma preocupação menos utilitarista e mais ecológica com a Natureza, como podemos ver, por exemplo, nos inúmeros projetos sobre animais, animais em extinção, elementos da natureza, etc. Ao mesmo tempo, há espaço para preocupações referentes à tecnologia, ao mundo da ciência, ao mundo da religiosidade e da espiritualidade, ao desenvolvimento de talentos, etc.

Um currículo “produz” cultura, mas também é manifestação da mesma (SILVA, 1999b; VEIGA-NETO, 2000). De volta, pois, aos projetos, oficinas e assessorias do Amora, vemos nascerem desejos de conhecimentos e saberes que já havia, mas que agora se permitem manifestar com menos “pudor”. Nesse “excesso” de liberdade, vemos uma desordenada conjunção estética entre *forma* e *conteúdo*, resultando no emaranhado um tanto confuso de conhecimentos que o Amora deixa emergir. Os mais variados projetos, as mais diferentes oficinas, revelam diferentes desejos de saber e conviver dos alunos, alunas, professores e professoras.

Aparentemente, conhecimentos sem nenhum “sentido prático” multiplicam-se, servindo ao apelo de toda subjetividade possível. Não apenas “válvula de escape” das exigências mais rígidas de uma educação formal, o “prazer e liberdade em conhecer” gera uma riqueza de saberes que, na suas aparentes superficialidades, não encerram o conhecimento em si, mas apontam para uma outra maneira de *estar* na escola e no mundo.

O que há de profundo e reflexivo no conjunto dos conhecimentos que o Projeto Amora traz? Se, em termos “práticos”, eles podem parecer “rasos”, que tipos de preocupações esses conhecimentos revelam?

De fato, não é fácil para qualquer professor ou professora abrir as “janelas” dos seus domínios (especialidade, currículo, metodologia, conteúdos, conhecimentos, etc.), principalmente quando não percebe os sinais de desgaste do excessivo hermetismo e falta de sentido dos currículos. Assim, permanece difícil entender, dentro do Projeto Amora, a

presença constante da “futilidade” e dos conhecimentos “nada-a-ver”, tanto por parte dos alunos e alunas como dos professores e professoras.

Mesmo que a diversidade das temáticas envolvidas nos projetos e oficinas possa mostrar alguns dos conhecimentos trabalhados como sendo distantes, efêmeros e superficiais se comparados aos do currículo mais tradicional, é mais importante ao Projeto Amora o “aprender a aprender” através de uma atribuição de sentido ao conhecimento do que apenas “dominar” ou memorizar um conteúdo ou conhecimento para, posteriormente, reaplicá-lo em um teste, uma prova ou concurso. Nesse sentido, qualquer conhecimento é válido, pertinente, aceitável, do *exotérico ao esotérico*, embora, como já foi dito, cada professor e professora, inclusive do Amora, atribui um juízo de valor quanto a “qualidade” do que está sendo feito.

Assim, diante da liberdade de escolher *o quê e como* trabalhar, alunos, alunas, professores e professoras mostram um pouco da *essência da futilidade* através dos conhecimentos envolvidos principalmente nos projetos de investigação, oficinas de habilidades e assessorias especializadas que apresentam, incontestavelmente, preocupações com *todas as coisas*: do útil ao fútil, do material ao espiritual, do simplesmente belo, do afetivo, do prático, do ecológico, etc. Máquinas, tecnologia, lendas, mitos, misticismo, bruxas, vampiros, espíritos, paranormalidade, animais em extinção, fenômenos da natureza, tempestades, vulcões, mitologia, egípcios, folclore, mistérios sobrenaturais, cultura na Grécia antiga, desenhos animados, automóveis, racismo, ídolos esportivos, filosofia oriental, times de futebol, quadrinhos, bandas de música, Origami, I-Ching, meditação, dança, teatro, música, sonhos, anjos, cromoterapia e toda a diversidade que o Projeto Amora comporta, enfim, apresenta, no mínimo, dois olhares para a sua “qualidade de ensino”.

O primeiro, se refere àqueles que pensam ser um modelo de tratamento “raso” do conhecimento, “(...) *aos moldes que FMI e Banco Mundial querem para os países subdesenvolvidos*”⁷⁷, uma vez que ficariam “de fora” vários conhecimentos considerados

⁷⁷ Posicionamento apresentado por um dos entrevistados na Entrevista 1.

importantes para o desenvolvimento de uma nação. O segundo, ao contrário do olhar de viés econômico, produtivo e utilitarista que continua pesando com força em nosso sistema educacional, se refere à uma educação que se pretende mais humanística, ecológica, mais preocupada com o conhecimento, *vivência* e *convivência* com outras formas de pensar e de aprender, com outras formas de conhecimento e de cultura, com a possibilidade do desenvolvimento de várias formas de talento e criatividade, sem o *medo* dos atrasos de conteúdos, pois o seu olhar sobre esses é outro.

Com todos os riscos que as globalizações comportam, entretanto, não podemos fechar os olhos aos tantos elementos que compõem este “hibridismo” cultural em que alunos, alunas, professores e professoras do Amora estão: participantes da construção de uma “cultura planetária” ainda muito difícil de se realizar, mas onde nos permitimos buscar o acesso aos mais diversos caminhos dos saberes e culturas, onde os outros e a paz façam parte deste novo projeto.

O milênio das relações, da comunicação e do conhecimento já nos exige esta grande versatilidade de habilidades e de diferentes expressões do conhecimento. Neste sentido, é o que o Amora propõe ao considerar os diferentes ritmos e formas de expressar os seus conhecimentos. A avaliação procura observar o processo de aprendizagem dos alunos e alunas, oportunizando que se verifique as mais diversas formas de manifestação do aprendizado, não somente através das tradicionais provas, mas através das entrevistas de avaliação e auto-avaliação, do envolvimento nas atividades, nas relações que estabelecem com o conhecimento e com os outros, nas apresentações dos projetos, homepage, portfólio, etc.

O milênio das relações, da comunicação e do conhecimento exige também uma postura investigativa dos alunos, alunas, professores e professoras, onde o saber restrito e acabado cede espaço ao dinamismo das construções em conjunto. O milênio das relações, da comunicação e do conhecimento exige, portanto, uma postura compreensiva na relação entre os que convivem na tarefa destas construções.

3.2.2 A Relação Consigo e com o Outro

“Para transpassar fronteiras, precisamos de liberdade. Isso significa que temos que nos comportar de maneira que possamos emergir, sem que tenhamos medo de desaparecer no que fazemos. Assim podemos voltar ou ficar lá, ou podemos ir além e juntar coisas que de outra maneira não seriam juntadas, porque campos diferentes não se relacionam mas somos nós, seres humanos, que os relacionamos.” (MATURANA, 1999b, p._).⁷⁸

Nunca é demais lembrar o quanto nossa educação tende a realizar percursos individualizados no aprendizado, talvez na mesma proporção de o quanto uma disciplina fecha-se em si mesma. A responsabilidade de uma visão de mundo que um professor ou professora pode sugerir para seus alunos e alunas não passa, *a priori*, dos limites de sua disciplina. E a responsabilidade dos aluno e alunas diante destes saberes não passa, *a priori*, das soluções individuais que encontram para passar em uma prova, fazer um trabalho aceitável, etc.

É bem provável que a preocupação com o mundo de quem aprende a vê-lo desta forma não passe de suas relações próximas e imediatas, e mesmo assim limitadas. Muitos já lembraram (MORIN, 1998a; JAPIASSÚ 1992; GONZÁLES-ARROYO, 1992) que, quanto mais fechados nos mantemos em nossas especialidades e em nossas relações com o mundo e o conhecimento (o que parece ser o mesmo), menos compreensão da responsabilidade para com estes conhecimentos e mundo teremos. Sabemos e vivemos muito bem as experiências que temos com as implicações relacionais, sociais e ecológicas deste tipo de (ir)responsabilidade e (in)compreensão do alcance de nossas ações ou negações.

Ações menos individualistas, mais solidárias e inclusivas diante da resolução de problemas não são uma **vivência** constante nos modelos extremamente especialistas e

compartimentados de ensino. Nem sempre dispensa-se o cuidado suficiente para que ética, solidariedade, compreensão, respeito, etc. não sejam meros conteúdos de estudo acantonados teoricamente em uma ou outra das disciplinas “secundárias” do Ensino Fundamental e Médio (Filosofia, Religiões, Educação Física, etc.). Conteúdos que podem, também, estar implícitos marginalmente em outras disciplinas “mais importantes”, nas poucas práticas formais e muitas informais que temos na escola, ou ainda, explícitos nos objetivos gerais dos marcos referenciais ou filosofias de ensino das escolas. Não devemos esperar que todos estes valores ou meios de convivência “plasmem-se” magicamente ou automaticamente em nossos alunos e alunas, bastando apenas instruir-lhes com alguns conhecimentos práticos e objetivos pré-programados.

As relações construtivas e interdisciplinares para um conhecimento e ação mais ampliada e menos destrutiva no mundo pode tanto ser vista em um processo educativo como uma *finalidade*, mas também como uma *conseqüência*. Conseqüência das relações mais abertas que estabelecemos com o conhecimento, com os outros e conosco mesmos. Vale a pena repetir MATURANA 1999b, p. ⁷⁹: “(...)campos diferentes não se relacionam mas somos nós, seres humanos, que os relacionamos.” Isto significa que os princípios éticos, estéticos e epistemológicos das construções e relações entre conhecimentos se consolidam nas construções e relações entre as pessoas. Se não houver pré-disposição para estas relações, não haverá construção razoável de conhecimentos, não haverá a interdisciplinaridade desejada ou necessária.

Se necessitamos mais do que nunca de uma ética de relação com o mundo e com os outros (uma vez que nossos conhecimentos crescem na mesma proporção do que o nosso potencial destrutivo), teremos que - mais do que estudá-la - vivê-la e praticá-la, descobrindo-nos nas relações com o outro e com o mundo ao nosso alcance, com todas as dificuldades, assombros e maravilhamentos que isto implica. Nesse sentido, não é por acaso que o pensamento de Humberto Maturana esteja presente neste momento. Sua obra propõe que, se queremos modificar um projeto ontológico de ação e intervenção no mundo, teremos que, fundamentalmente, proporcionarmos as condições humanamente necessárias

⁷⁸ Texto divulgado pela Internet, sem paginação.

para tal: as relações necessárias de convivência e aceitação do outro enquanto *legítimo outro*, que fundam as emoções que sustentam a racionalidade que as justifica.

“No âmbito humano, (...) a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém é fundamental como modo de relação. (...) A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro”.
(MATURANA, 1999a: 21)

Podemos imaginar que a origem de tantas dificuldades de compreender o mundo e conviver nele pacificamente não reside somente em compreender intelectualmente e epistemologicamente a complexidade viva do mundo. Podemos imaginar, portanto, que isto depende também da incompreensão que temos dos outros. Isto já nos mostraram autores como TODOROV (1987), HURBON (1993) e MORIN(2000a) de quanto sofremos as conseqüências por querer que os outros sejam espelhos de nós mesmos...

Sabemos, também, de quanto mudamos nosso olhar sobre outras culturas, outros povos, outros costumes quando os conhecemos melhor, e o quanto nos modificamos com isso. Na medida em que nos conhecemos, enquanto humanidade, realizamos um percurso que, mesmo com os percalços conhecidos, parte da intolerância para outros patamares: tolerância, aceitação, compreensão... Se uma das condições para compreendermos nossos mundos interiores e exteriores reside em conhecê-los com e através da presença do outro, porquê não realizarmos isto como um dos princípios fundamentais na educação?

Com toda a evolução do conhecimento, já sabemos um pouco do quanto um processo educativo individualizado, ultra-especializado, compartimentado (e muitos outros adjetivos que se possa dar) contribui para o distanciamento, a competição e uma postura egocêntrica frente ao mundo. Que outra relação diante do mundo poderíamos ter quando aprendêssemos, desde pequenos, a buscarmos e construirmos conhecimentos juntos, a

⁷⁹ Texto divulgado pela Internet, sem paginação.

compartilharmos nossos saberes com os outros, ampliando nosso olhar no acolhimento das suas proposições e diferentes pontos-de-vista, na mesma medida em que queremos que os nossos sejam acolhidos, constituindo assim um ambiente cooperativo em que nos sintamos respeitados e presentes, respeitando e aceitando a presença dos outros?

A resposta que imaginamos é a aposta do Projeto Amora. Meramente uma aposta, pois não temos a pretensão de julgar que somente a escola e um Projeto Amora teriam tamanho alcance. Uma opção ética que encontra inúmeros problemas de imediato (como já vimos nas *imagens de desordem* que esta causa) mas que, entre outras “virtudes”, deixam alunos, alunas, professores e professoras felizes por fazer parte do Projeto Amora.

Mesmo considerando a “rivalidade” habitual entre as turmas e séries do Projeto Amora, e dentro do egocentrismo característico da idade, há um constante estado de solidariedade entre os alunos e alunas, independente de turma ou série. Gostam de mostrar aos outros que já sabem, mas ao mesmo tempo gostam de ensinar. O melhor exemplo é a “cultura informática”. Aprendem uns com os outros a fazer *homepages*, a ver seus *e-mails*, muito rapidamente, mesmo que alguns professores e professoras não dominem este recurso. Em muitas etapas de trabalho, os alunos e alunas mais antigos, ou com maior experiência, auxiliam os mais novos. Quando isto não ocorre espontaneamente, basta uma solicitação do professor ou professora para que ensine a um outro: a “outorga” de confiança e responsabilidade passada ao aluno ou aluna pelo professor ou professora quase sempre faz com que aquele prontamente se sinta co-partícipe e responsável pelo aprendizado do colega menos experiente.

Outro espaço de vivência, cooperação e construção conjunta, além do próprio processo construtivo “interno” dos projetos de investigação (onde alunos e alunas de turmas e séries diferentes estão juntos trabalhando em uma investigação comum) são as “rodadas” dos projetos, vivenciadas durante a realização dos mesmos. É um momento muito importante e delicado, pois os alunos e alunas relatam aos colegas o andamento de seu projeto, suas dúvidas, suas estratégias de investigação. Os colegas e as colegas, por sua vez, comentam o trabalho, fazem perguntas, dão sugestões e realizam críticas. É muito

importante o papel mediador dos orientadores e orientadoras para que tais críticas não tomem o rumo de depreciação do trabalho ou dos “pesquisadores e pesquisadoras” e que estes últimos não se “fechem” para as opiniões diferentes dos outros. Ao mesmo tempo, os próprios projetos, que são realizados por pequenos grupos, são compartilhados entre os colegas e as colegas de forma mais ampliada nos Fóruns de Apresentação dos Projetos, onde há espaço de questionamentos por parte dos assistentes. É bom lembrar que a experiência nestes fóruns, com alunos de outras escolas, inclusive, mostra o respeito com que os participantes tratam os colegas e as colegas que apresentam seus projetos, atentos às falhas dos mesmos mas no entanto sem depreciá-los.

Além dos projetos de investigação, os momentos de Oficinas de Habilidades e Assessorias Especializadas são outros espaços educativos em que convivem juntos alunos e alunas do Amora I e Amora II. Em determinadas tarefas nota-se o natural distanciamento entre os mais novos e os mais antigos, os mais “experientes” e os mais “calouros”, entre os mais “velhos” e os mais “novos”, entre os “malandros” e os “nerds”, meninos e meninas, e assim por diante. Fazendo uma analogia da proximidade das relações sociais de MAFFESOLI (1997), *identificações* (ao invés de identidades) inúmeras que nem sempre separam ou excluem os grupos: constituem um espaço de relações mais íntimas, afinidades eletivas que necessariamente não excluem ou negam os outros diante dos projetos comuns. Proximidades que não são negadas ou proibidas, por exemplo, quando os alunos e alunas resolvem realizar um projeto juntos ou inscreverem-se na mesma oficina ou sentarem juntos em aula por simplesmente serem amigos. Proximidades que também são “postas de lado” (temporariamente ou não) em função de um novo objetivo.

Um bom exemplo disto foi o pedido dos alunos e alunas do Amora de não realizarem a OCA⁸⁰ dividindo as turmas. Propuseram que os professores e professoras de Educação Física pensassem outras formas de jogos em que estivessem mais “integrados”. Ou os vários exemplos de alunos e alunas que, mesmo sem se conhecerem, gostam de estar juntos em função de uma tarefa em comum (projetos, oficinas e outros).

É claro que qualquer espaço de relações, inclusive no Amora, nunca é um “paraíso”. Porém mais verdadeiro ele se torna quando menores são as limitações emocionais e epistemológicas para tal. Neste sentido, o “paraíso” para os professores e professoras parece ser mais difícil, uma vez que nossas diferentes especialidades e individualidades estão “despidas” diante dos outros.

Já temos a certeza de que as relações interdisciplinares são muito mais fáceis para os alunos e alunas do que para nós, professores e professoras-adultos-profissionais-especialistas. Os alunos e alunas olham o quadro de horários e vêem os nomes dos professores e professoras, e não de disciplinas; não ficam intrigados quando entram dois ou muito mais professores e professoras em aula e provavelmente não ficam se perguntando o que Espanhol, Matemática e Educação Física têm em comum; tampouco se preocupam se esta ou aquela “matéria” é chata: interessa é se o professor ou professora é chato ou chata.

Faz sentido quando uma professora do Amora fala⁸¹ sobre o “quarto saber” que um professor necessita: além dos três primeiros saberes (o da experiência, o pedagógico e o da sua especialidade), surge o saber do professor *aprendente*. De fato, mais do que em qualquer ensino pré-programado, o Amora requer a todo instante que um professor ou professora esteja aberto a novos saberes e novas relações com os alunos, e alunas e com os outros professores e professoras. A cada planejamento em conjunto, um novo desafio para conciliar metodologias diferentes das disciplinas envolvidas, linguagens diferentes dos professores e professoras envolvidos, aprender novos conceitos e criar uma estratégia. Ao levá-la diante dos alunos e alunas, descobrir e admitir juntos que muito ou quase nada deu certo, voltar, sentar, discutir novamente, reaprender... Por isso o Projeto Amora está sempre em construção: suas condições essenciais (construtivismo e interdisciplinaridade) são quase sempre respeitadas por ser consenso; as estratégias, conteúdos, formas e espaços de aprendizagem se modificam constantemente porque comporta e permite, no possível, a diferença e a inteireza das pessoas que participam.

⁸⁰ Olimpíada do Colégio de Aplicação. Jogos competitivos que ocorrem todo os anos divididos em categorias (séries). No caso, das turmas do Amora, as três turmas teriam que competir entre si.

⁸¹ Depoimento dado na Entrevista 2.

O espaço formal e informal do conhecimento para as crianças (e em particular para as crianças do Amora) é o mundo. O espaço formal para os professores e professoras, enquanto professores e professoras, tende a limitar-se às poucas certezas de sua especialidade. Se muito sabemos sobre nossa disciplina, difícil conectá-las com as outras. Se muito sabemos sobre coisas do mundo, difícil conectá-las à nossa disciplina. Difícil é também conectarmo-nos com o outro. Já sugerimos anteriormente que, na construção constante do Projeto Amora (que exige intensos debates, críticas, reformulações e partilhas), uma das *imagens da desordem* implica em que de modo geral nos fechamos diante da possibilidade de “perdermos” os espaços de nossa especialidade. Talvez, na mesma medida que julgamos perder um pouco da nossa identidade. Mas, como vimos, há sempre algo de novo e (pelo menos) belo em “perdermo-nos” juntos. Vimos que encontramos, conhecemos e descobrimos muitas coisas juntos, quando permitimos aliar o formal e o “informal” e estarmos mais inteiros na escola.

3.2.3 *Estar Inteiro na Escola (embora queiramos também ser)*

“Somente se aceitamos o outro, o outro é visível e tem presença.”
(MATURANA, 1999a: 94)

Com a mesma naturalidade que Patrícia⁸² relatava na sua Entrevista de Avaliação sobre o que havia aprendido sobre o Egito Antigo durante o seu projeto com outros colegas, contava também o que havia aprendido na Oficina de Auto-conhecimento. Explicou as vantagens de usar ou mentalizar certas cores e o quanto lhe fazia bem conversar com o seu anjo. Dizia que se sentia melhor, mais tranqüila e em paz quando o fazia. Já Arthur⁸³ estava mais preocupado em seu projeto com a veracidade dos fenômenos paranormais, como por exemplo exorcismo, mover objetos, etc. Outro colega interessou-se muito pelos quadrinhos

⁸² Nome fictício.

japoneses (*anime/mangás*) durante a Oficina de Japonês Básico. Contou que, dependendo dos personagens e do traço do artista, muito se podia perceber da personalidade deste último e da cultura em que vive; aliás conta que deseja estudar japonês e cursar desenho. Outro preocupava-se com o que de mais atual havia em tecnologia (automóveis, foguetes, máquinas, equipamentos microeletrônicos, etc.) ao mesmo tempo em que dizia não entender como tínhamos “tanta tecnologia” quando havia tanta gente morrendo de doenças e de fome.

No Projeto Amora todos os conhecimentos são pertinentes. Revelam os diferentes desejos de *ser* e *estar* de cada aluno e aluna e não são desconsiderados. Cada aluno e aluna consegue despertar suas preferências e tendências com naturalidade, facilmente identificadas pelos próprio alunos e alunas, pais, mães, professores e professoras: no parecer descritivo de avaliação trimestral⁸⁴, é dado muita importância às considerações do aluno e aluna sobre *o que aprendeu*, sobre *o que sente*, e sobre *o que gosta ou não*. Perguntas que nem sempre são pertinentes e respostas que nem sempre são consideradas nas escolas.

*“Eu faço a Oficina de (...). porque eu adoro isto. Não tem nada a ver com a minha área, mas eu sempre gostei de (...). Eu acho que tem que ser prazeroso prá gente também e, além disso, os alunos gostam muito. Tem certas coisas que estão saturadas, e às vezes a gente se esquece de que o aluno é um ser humano, é gente. É isso que a gente tem que ensinar a eles: a ser gente.”*⁸⁵

*“Eu acho que tem que trabalhar o cognitivo mas o espiritual das crianças também, trabalhar de forma mais global os alunos. Acho que eles precisam disso, se interessam. Antes, eles só queriam falar sobre sexualidade, mas agora a questão da espiritualidade está aumentando.(...) Isso de trabalhar o lado espiritual das crianças prá mim é novo, pois esse lado recém despertou prá mim, assim como é uma parte da vida que falta para os alunos, faltava prá mim também.”*⁸⁶

Quanto aos professores e professoras do Amora, também há espaço para suas preferências e tendências. Talvez seja por isso que, da mesma forma como os alunos e alunas relatam, sentimo-nos felizes em participar do Amora, apesar de todas as inseguranças e dúvidas que este nos causa. E é bem provável que a alegria, a festa e o

⁸³ Nome fictício.

⁸⁴ Ver cópia de Parecer Descritivo de um(a) aluno(a), no ANEXO 5.

⁸⁵ Depoimento dado na Entrevista 5.

⁸⁶ Depoimento dado na Entrevista 4.

barulho dos alunos, alunas, professores e professoras - apesar das restrições administrativas, de espaço físico, de sentimentos - contagiem positivamente todos os espaços “invisíveis” afetivos existentes.

Quando podemos *estar* inteiros na escola, permitimos que um aluno ou aluna possa aprender sobre sonhos, bruxas, espíritos, cores etc.. Permitimos que possa encontrar seus conhecimentos, seus talentos e aspirações independente do seu “estágio” escolar e de um currículo rígido. Permitimos que um professor de Matemática dê aulas sobre produção de vídeo, que a de História ensine a dançar, que a de Artes Visuais ensine língua japonesa, que uma Orientadora Educacional ensine sobre a terapêutica das cores, a rezar e a conversar com o seu anjo.

Quando estamos inteiros na escola, admitimos que muitas vezes “fazemos” interdisciplinaridade primeiro com quem ou o quê gostamos e nos sentimos seguros, e não porque *devemos* fazê-la; tentamos fazer com que as aulas, Oficinas, Assembléias e reuniões sejam o mais prazerosas possíveis. Tentamos fazer com que *estar* na escola signifique viver outros sentidos de estar juntos, ultrapassando o âmbito restrito de nossas disciplinas, de nossos territórios, de nosso individualismo para com o mundo.

a) Podemos *Ser*

No Projeto Amora há o compromisso com o saber, com o conhecimento e com o *ser* alguém. Embora sendo uma experiência constante e repleta de desvios e tentativas, as responsabilidades e as exigências para quem participa são assumidas em conjunto, embora as especificidades se manifestem: há professores e professoras que não se importam com um percurso mais livre e “aberto” de aprendizagem e outros, no entanto, que preferem aproveitar certos “ganchos” e “consolidarem” certos conceitos, conteúdos ou habilidades; há aqueles que, como já foi dito, são mais exigentes no que se refere à profundidade das tarefas dos alunos e alunas, e outros não; há os que se preocupam demais com pré-requisitos, outros menos; há os que se preocupam mais com os resultados, outros com o processo.

Embora existam divergências teóricas, de atitudes, e de ritmos de trabalho, o grupo de professores do Amora agora já atinge uma maturidade de se respeitar enquanto grupo. Todos sabem quem dá menos aulas do que os outros, quem oferece mais oficinas, quem se envolve mais. É exigido, de certa forma, um mínimo de envolvimento ao mesmo tempo em que é respeitado o ritmo de cada um e, com respeito, toda falha ou ausência é posta em questão. Toda forma de participação, mesmo as que parecem ser mais “divertidas” do que “produtivas” é tolerada, acolhida ou respeitada, pois o sentido de aprender e produzir é outro: sentirem-se comprometidos e responsáveis pelo que produzem e comprometidos e responsáveis pelas relações humanas que estabelecem.

Em relação aos alunos e alunas do Amora, estes, de modo geral, gostam de onde estão, gostam do que fazem, gostam de serem exigidos, gostam dos desafios. Desenvolvem o gosto de apresentar e discutir seus trabalhos mesmo quando se sentem nervosos, preocupam-se com a sua qualidade e querem que haja perguntas, sem o medo de não saber respondê-las. Não gostam de “pagar mico”, mas não querem deixar de expressar suas opiniões. Para eles, há muito menos medo da *desordem* das coisas. Quando seus diferentes ritmos, erros, acertos, curiosidades, receios, aspirações são aceitos e respeitados, eles os transformam em saberes construtivos e criativos.⁸⁷

No *dever-ser* do Amora há a preocupação com o conhecimento, mas também com a aprendizagem e com o respeito a cada pessoa, seu lugar, seu saber, suas vontades de *ser* e de *estar*. Admitir a inteireza das pessoas dentro de um projeto de trabalho comum exige muito compromisso, esforço e responsabilidade, pois exige uma ética onde o sentir, o pensar e o agir sejam reconhecidos juntos, na convivência.

⁸⁷ Há casos em que os conhecimentos construídos por grupos de crianças do Amora impressionam. Por exemplo: no segundo trimestre de 2001, as crianças da Oficina de Programação foram levadas ao Instituto de Informática para explicar aos atônitos alunos da graduação o modelo de programação que inventaram, considerado original e eficaz.

b) Podemos *Estar*

Nenhum ano é igual a outro no Amora, sequer um dia é igual ao outro. Há *festa*, há *barulho* e, também, um certo orgulho por parte dos professores e professoras do Amora de estar realizando algo que desperte e sacuda certas estruturas adormecidas e empoeiradas da escola.

Mas não se trata de um mero gosto pela transgressão e, sim, pela transformação. Transformação ao invés de ruptura, dada pelo exercício *dialógico*: movimento de interação entre ordem e desordem, sinergia entre o estabelecido e o inédito... Velhos professores dentro de um modelo novo. Velhas estratégias tornadas “novas”. Os mesmos “vícios” e dificuldades de qualquer professor ou professora, oferecendo resistências, tendo dificuldades em ouvir e compreender uns aos outros, em respeitar o ritmo de cada um. Mas, justamente, na convivência de uns com os outros, em um projeto onde os medos, as convicções e as resistências têm espaço para se manifestarem, se encontra o potencial construtivo e criativo.

O diálogo que não tem medo de construir e modificar constantemente (ao invés de repetir fielmente modelos) propõe a sinergia entre os desejos e medos. Entre a força de um projeto, de um grupo ou de um indivíduo, nenhum dos três prevalece, ao mesmo tempo em que há espaço para sua manifestação. O Amora modifica-se, o grupo modifica-se, as pessoas modificam-se. Isto é bem presente para os professores e professoras do Amora, constantemente instigados a modificar estratégias, repensar seus papéis individuais, sua atuação em parcerias, aceitar críticas, autocriticar-se, reconhecer erros, reconhecer a humanidade presente nos alunos e alunas e em si mesmos.

Em 2000, cem por cento dos alunos e alunas do Projeto Amora disseram, em suas entrevistas de avaliação, estarem satisfeitos e contentes com o Amora e a Escola. Curiosamente, muitos estão entre os que assinaram a carta das 7as e 8as séries descontentes

com o ensino destas séries e com o Amora. Ou talvez, descontentes com a nova forma de *dever-ser* que a escola lhes exige.

O Projeto Amora não reúne seus professores e professoras meramente por estes acreditarem no seu projeto metodológico, epistemológico e pedagógico. Reúne e conquista alunos, alunas, professores e professoras que aceitaram e não tiveram medo das várias possibilidades de *estar* nele. Estar se divertindo, estar errando e acertando, estar se sentindo acolhido, estar fugindo do convencional, estar transgredindo o currículo, estar fazendo barulho, estar ocupando espaço, estar dando aula dançando, estar tentando o novo, estar deixando *estar*, *estar* podendo deixar de somente *dever-ser*.

4 UMA ÉTICA DA COMPREENSÃO

“A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão. (...) Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das ações humanas.” (MORIN, 2000b: 99-100)

Para MORIN (2000b), o sentido de compreender (abraçar junto) requer inteligibilidade, mas também tolerância, aceitação, abertura, generosidade... Compreender pode ser uma forma de identificar e aceitar o que nos é estranho, o inesperado, até mesmo o que aparentemente nos agride, deixando que esta força se dissipe ou se potencialize pacificamente. Isto significa entender e acolher estas potencialidades cuja presença inicialmente nos abalam. Após o susto, ajustarmo-nos a elas, ajustá-las a nós e realizarmos uma nova ordem das coisas.

a) Compreender o presente

“Deixar de odiar o presente. Eis algo difícil para nós que estamos sempre à espreita desses diversos ‘mundos anteriores’ que fazem as delícias das construções intelectuais. E, no entanto, esboça-se diante de nossos olhos um mundo reencantado, aceito pelo que é. Esse é o desafio com que nos defrontamos neste fim de século.”(MAFFESOLI, 1996: 9).

O Projeto Amora muitas vezes foi mostrado aos outros como “a Escola do Futuro”. Não sabemos se será, como, tampouco, se poderia ser um perfeito exemplo para outras escolas. As condições em que vive o Projeto Amora são imensamente singulares. Mas sabemos que a tensão que gera é a tensão do nosso próprio presente.

O Amora é fruto da crescente mudança de paradigmas epistemológicos; mostra os erros, as falhas, os limites, mas sobretudo a humanidade necessária para as tão faladas e pouco tentadas (nas escolas em geral) abordagens interdisciplinares; mostra a diversidade de idéias e aspirações de quem o vive; mostra uma diversidade cultural com as suas potencialidades de tornar tudo “híbrido”, onde até a “orientalização” e “espiritualização” tem o seu espaço; mostra outras possibilidades de *o quê e como* fazer com o conhecimento e de como o fazemos na presença do outro; mostra que muitos outros conhecimentos podem ser considerados e respeitados na convivência; mostra que conhecer e conviver pode ser uma aventura mais humana além de apenas um dever, quando impomos menos limites para tal. Deixa exposto também os riscos do conhecimento raso, da falta de conteúdos, da preguiça, do ócio, da pouca produção. Talvez esta seja a causa maior do desconforto que gera: ao invés de ser “avançado” demais, é atual demais.

A presença do Amora é parte de uma crise. Uma crise que é uma mudança epistemológica de olhar o mundo, a realidade e o outro. Uma mudança nas ações que podemos ter à luz deste olhar. Por isso podemos compreender que o Amora sugere uma nova estética e uma nova ética dentro da escola. Podemos percebê-las à luz do olhar que lançamos ao que definimos nesta Dissertação como as manifestações do *dever-ser* e do *estar*, presentes em cada um de nós, nas estruturas e instituições que convivemos e nas relações que estabelecemos.

Não há intenção de dizermos que a proposta do Projeto Amora é melhor ou pior que a de qualquer escola. Mas há a de mostrarmos que sua liberdade e ousadia permite novas formas de conhecer e conviver, para alunos, alunas, professores e professoras, com uma riqueza de possibilidades epistemológicas e éticas. Há também a intenção de mostrar que o Projeto Amora permite também o emergir dos desejos de conhecimentos e de vivências que, como vimos, ultrapassam em muito um currículo “normal”, beirando talvez (para muitos) a “irresponsabilidade”.

O Projeto Amora também nos mostra que *o quê e como* temos que ensinar e aprender nem sempre é questionado nas escolas: uma escola dita competente pode simplesmente cumprir à risca um currículo e se esforçar ao máximo para que seus alunos e alunas decorem, entendam, compreendam e o cumpram da melhor maneira possível; outra coisa é *o quê e como gostaríamos* de ensinar e aprender. As oficinas e assessorias “esotéricas”, a tentativa de um tratamento “holístico” ao currículo, a liberdade e diversidade dos projetos de investigação, e tantos outros momentos do Amora, mostram o quanto um modelo pode estar saturado para alguns e o quão rico podem ser outras formas de se *estar* na escola.

b) Compreender o porquê do *estar*

Compreendemos melhor esta nova ética e estética que o Amora sugere à escola ao circunscrevermos a duplicidade dos nossos domínios de agir e de pensar epistemologicamente o mundo, de pensar suas interações, de dar sentido ao que fazemos e onde estamos: o *dever-ser* e o *estar*.

A oficial e eclesiástica visão medieval no ocidente era a de um mundo prioritariamente espiritual acima de tudo, onde o caminho da escolha entre a salvação ou condenação era prescrito pela autoridade cristã. Qualquer fenômeno natural ou circunstância social era vontade de forças opostas: ou bondade de Deus ou malícia do Diabo. Quando esta realidade desmorona pela via protestante, política e científica, surge a necessidade humana de separar os fatos e, sistematicamente, eliminar a incerteza e o esotérico. Assim, tivemos que gerar uma compreensão do universo em que o mundo parecesse seguro e controlável, surgindo com isso uma atitude cética, secularizada, ativa e econômica, negando sistematicamente o que não poderia circunscrever-se nas leis gerais e racionais do universo observável. Ganhamos, assim, uma nova certeza de que poderíamos com método, trabalho, controle e objetividade viver mais seguros e confortáveis no mundo.

Entretanto, sabemos que a segurança e o conforto de viver no mundo, até agora alcançados, são para muitos mera ilusão, e para outros tantos, frágeis transitoriedades.

Nossa inquietude presente é ainda fruto do que buscamos mas ainda não encontramos. De modo geral, nossa idéia de progresso e evolução construiu um *dever-ser* onde o viver significa *ocupar* o tempo, preenchê-lo com conhecimentos, objetos e cada vez mais tarefas. Alia-se a isto nossa visão epistemológica um tanto reduzida e linear sobre o mundo onde não conseguimos prever, e sequer admitir, a complexidade e multiplicidade das relações e alcances de nossas ações. O desejo de controle é um desejo de domínio que surge da nossa falta de confiança frente ao natural e frente à nossa capacidade de convivência com o natural. É através do desejo de controle que constitui-se a cegueira frente ao outro ou ao meio, e frente a nós mesmos, o que não nos permite ver as possibilidades de convivência.

Não podemos perder de vista que, no curso da formação de nossa “sociedade planetária”, o crescente acesso tecnológico à informação e à comunicação carrega consigo potenciais de construtividade e destrutividade em quase todos os espaços da existência humana. Neste novo contexto, portanto, talvez seja fundamental levar em conta que a mera informação não é a mesma coisa que conhecimento (este exige rigor, vontade, esforço e atenção) e que sabedoria é o que se faz do conhecimento a favor de si, do outro e da sua comunidade, com compreensão e respeito à vida e às idéias que nos cercam. É sempre bom lembrar que nossos problemas ecológicos, civilizacionais e sociais não se resumem apenas à ausência de “relações” epistemológicas. Devem-se, também, à uma história secular de distanciamento emocional e espiritual para com este mundo, outras pessoas, outras culturas... Mais do que a transgressão, mais do que o ócio e a irresponsabilidade, mais do que a simples festa, mais do que o *deixar-estar*, o *estar* de cada um revela, também, uma ainda confusa e misturada busca de *fundamento, sentido e acolhimento* na realidade vivida, o que ousaríamos chamá-la de uma renovada espiritualidade.

Sabemos que os caminhos explicativos e as linguagens lógicas para compreendermos (abraçar junto) nossas necessidades materiais e espirituais ainda não

foram “inventados”. Mas, se queremos para nós e nossas crianças o tão desejado bem-estar material, emocional e espiritual, teremos que falar da materialidade, da emocionalidade, da espiritualidade e dos diversos mundos interiores e exteriores que nos cercam. Se queremos realmente falar de bem-estar material, emocional e espiritual, devemos permitir-nos viver racionalmente e emocionalmente estas perspectivas dentro da escola, pois se a escola não comportar o que é da matéria, da emoção e do espírito em seus currículos, ficará circunscrita em seus velhos dogmas.

Esta é a relação dialógica, portanto, entre o *dever-ser* e o *estar* que este presente nos mostra em forma de conflito: dentro do *dever-ser* está inscrita toda subjetividade, o medo e a vontade, a necessidade e a fé em *algo*. Por trás da dominação consciente da ordem das coisas, tais elementos moveram e movem nosso mundo prático, técnico, científico e lógico. Está contido, portanto, o *estar* dentro do *dever-ser*. Dentro do *estar* residem as necessidades de objetividade, praticidade e finalidade do *dever-ser* e, com isso, toda a subjetividade que o move. Assim, há a recursividade, o antagonismo e a complementaridade *em* e *entre* ambos. Este é o conflito, duelo e *encontro* do *ser* e *estar*. Dentro de nós mesmos, dentro de uma escola, dentro de uma cultura.

c) Tudo passa, tudo se *reintegra al suelo*.

“Una manzana cae porque se reintegra al suelo. Há sido semilla, há madurado y luego se há desprendido del árbol, para reintegrarse al suelo. Esta es una verdad y quizá la primera. (...) Por eso Newton fué un mentiroso. (...) Mentió porque dijo que la realidad no es un animal, sino un mecanismo. (...) La realidad no es entonces desmontable, sus detalles no se conjugan de acuerdo con el criterio de causa y efecto, sino con el de la gestación orgánica. Una idea, un sueldo, una casa, un libro, una plataforma política, todo se engendra, madura y muere, igual que la manzana.” (KUSCH, 1986: 194).

Uma escola onde se busca a liberdade para *ser* e *estar* acolhe uma cultura, mostra como ela é, mostra as diversas formas com que se manifesta esta cultura. Uma cultura que

relativiza o instituído, as certezas científicas e não científicas, os dogmas pedagógicos e curriculares, a seriedade das coisas e dos deveres, mostra que ver e viver o mundo pode ser divertido e (até mesmo) compartilhado.

Mas relativizar as certezas (comum na época em que vivemos) não significa a ausência do compromisso, do querer, do desejar, do trabalhar, do acreditar. Neste sentido e contexto, o Projeto Amora tenta apontar para alternativas éticas e estéticas de convivência com as pessoas e com o saber em uma escola. Isto não é garantia de que teremos crianças mais inteligentes, mais críticas, mais solidárias com o mundo. Da mesma forma que a escola de modo geral também não o faz por si só. Escapa-nos, muito mais do que julgávamos no passado, o domínio, o controle e a certeza de que nossos alunos e alunas serão bons cientistas, bons profissionais ou bons cidadãos. O conhecimento formal (conteúdos) não garante isto. Talvez o que possa ajudar seja a qualidade das relações com o conhecimento, com o outro e com o mundo.

Nosso mundo do *dever-ser* requer pressa e objetividade. Esta é uma exigência muito séria para o Projeto Amora. Nas várias maneiras de construções e descobertas que o Amora permite, vemos que cada aluno e aluna segue o seu percurso e seu ritmo. Se, por um lado, a construção de um currículo é “lenta”, por outro ele indica que há outros caminhos que, embora lentos, implicam o ter segurança e prazer de aprender. Quanto aos pré-requisitos, embora em alguns momentos sejam necessários, em outros regulam de antemão o percurso a ser seguido, o que quase nem sempre fazemos quando criamos um novo conhecimento. Tudo o que é novo transgride em algum momento o caminho pré-estabelecido. Esta é uma das condições para qualquer conhecimento novo. Um currículo é “vivo”, portanto em movimento, transitório e passageiro.

Hoje sabemos (não que tenhamos aceito) do nosso destino planetário comum e da nossa eco-dependência a todos os sistemas conhecidos. E as idéias e ações humanas são fundamentais neste processo. Mesmo no curso fragmentado do conhecimento, da ciência e tecnologia, já é grande a consciência (não só filosófica, mas científica) da interdependência das ações empregadas no mundo cognoscível e o que há de mais maravilhoso e trágico

nisto: a impossibilidade de prevermos a maior parte das complexas retroações e desvios originados a partir de tais ações e suas nefastas conseqüências, inclusive.

Quanto ao viver em sociedade, parece-nos ser inevitável (e até mesmo desejável), que conheçamo-nos e respeitemo-nos enquanto humanidade. A “planetarização” das culturas é fato e, por conseqüência, a transformação, as crises e as resistências. Quanto ao viver de cada um, parece que, para muitos, a busca de um *dever-ser*-alguém não se completa e não se dá em suficiente sentido se não a conciliamos com o simples *estar-no-mundo-com-os-outros*. Nosso *estar* torna relativo nosso olhar para o mundo e para os outros. Esta é a ética compreensiva que podemos ter: aceitar a inteireza do que surge, do que convive conosco; aceitar a complexidade do mundo.

d) Ares de Conspiração

“A história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos. A transformação interna começa a partir de criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade. Se o desvio não for esmagado, pode, em condições favoráveis, proporcionadas geralmente por crises, paralisar a regulação que o freava ou reprimia, para, em seguida, proliferar de modo epidêmico, desenvolver-se, propagar-se e tornar-se tendência cada vez mais poderosa, produzindo a nova normalidade.”
(MORIN, 2000b: 81-82)

Se, por um lado, o Projeto Amora parece ser uma forma caótica de *ser* escola, por outro podemos pensar que esta maneira não é fruto de um pensamento desordenado de um grupo de professores e professoras que resolveram aventurar-se com alternativas irresponsáveis. Uma idéia como o Projeto Amora não surge do nada. Precisa de condições

que a façam germinar, favoráveis ou não.⁸⁸ E, estas condições, que foram possíveis de aparecer por conta do espaço de relativa liberdade investigativa que o Colégio de Aplicação promove, levam-nos a enxergar e viver as transições e contradições de nossa contemporaneidade, nas diversas formas com que alunos, alunas, professores e professoras manifestam-nas.

Transições e contradições que nos fazem pensar e tentar constantemente criar novas escolas. Com isto, a toda hora nos deparamos com as dificuldades (ou impossibilidade) de resolvermos questões como:

a) O que poderíamos julgar hoje como informação, conhecimento e sabedoria pertinente e necessária dentro de um processo educativo que tende a não mais cercar os talentos, potencialidades e singularidades de quem o vive?

b) Quais as experiências e os ensinamentos éticos ou valores fundamentais que escolheremos para mediar a tensão cada vez mais evidente entre as utilidades para um mundo prático e excessivamente materialista e as necessidades do espírito humano e da nossa existência de destino planetário comum?

c) Como estabelecer os nexos essenciais entre as informações e conhecimentos já imensamente multiplicados e fragmentados, tentando dar-lhes sentido para um viver autônomo e ao mesmo tempo em comunidade?

d) Quais experiências podemos proporcionar aos nossos alunos em uma atualidade cujos problemas e desafios requerem cada vez mais soluções compartilhadas e solidárias, inclusive em escala planetária?

MATURANA, em sua obra (1998: 78), fala que a democracia no Chile foi possível através de uma *conspiração* surgida aos poucos, na conversação com premissas emocionais que justificaram racionalmente o desejo e a ação. Ou seja, “linguajou-se” sobre democracia, conquistaram-se corações, acreditou-se nela, alguns poucos tentaram, muitos tentaram, e ela *institucionalizou-se*. Como analogia ao que funda o social (o amor) e ao respeito ao ser humano e a todos os seres, este cientista exemplifica o que seria uma *conspiração*

⁸⁸ Remetemos aqui às idéias fundamentais de interação entre ordem e desordem, tratadas anteriormente nesta Dissertação.

ontológica:

“(...) liberdade de ação que se conquista ao compartilhar um desejo que serve de referência para guiar o agir dos conspiradores na convivência. Cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica.” (MATURANA, 1998: 78).

Com isto, é possível pensar que o Projeto Amora também é *co-inspiração e conspiração ontológica*. Conspiração porque surge da insatisfação com certas estruturas, valores e dogmas, de grupos que se agregam, conquistam outros e mais outros, até que o novo vai se *institucionalizando*. Ontológica porque o que há de comum nessa “insurgência” é a agregação de tantos elementos aparentemente sem nexos que tentam formar um “nova” visão de mundo na sua estética e na sua ética, onde a liberdade de conhecer e compartilhar aceita tudo, relativiza este tudo e o renova dando sentido e conexões. Ainda que o sentido seja às vezes simplesmente *estar* na escola.

Conspiração com destino incerto, sabemos, mas que tem ares de quem tenta aceitar uma racionalidade que não nega o desejo, uma espiritualidade que não nega o corpo, uma fé que não recusa o erro.

5 BIBLIOGRAFIA

5.1 LIVROS, MONOGRAFIAS, DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS

ADORNO, Theodor. “*Teoria da Semicultura*”. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES/Papirus, v. 17, n. 56, 1996, pp. 388-411.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas para Reencantar a Educação: epistemologia e didática**. Piracicaba - SP: Editora Unimep, 1996. 263p

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 3ª Edição. Petrópolis - RJ: Editor Vozes, 1998. 251p.

BALANDIER, Georges. **El Desorden. La Teoria del Caos en las Ciencias Sociales**. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A., 1989. 237 p.

BALANDIER, Georges. **O Contorno. Poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 280 p.

BARBOSA, Wilmar do Vale. “*Razão Complexa.*” In: HÜHNE, Leda Miranda (Org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. Pp. 17-43.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998a. Vol. 1: 674.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998b. Vol.2: 656p.

BOFF, Leonardo. **Nova Era: a civilização planetária**. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1998. 87p.

- BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do Humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 199p.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **Ciência e Mudança Conceitual: notas sobre Epistemologia e História das Ciências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995. 124p.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 104 p. Coleção Questões da Nossa Época, v. 35.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “*Outros olhares, outros afetos, outras idéias: homem, saber e natureza*”. In: **Somos as Águas Puras**. Papirus, 1994. Pp.: 71 – 135.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. 6ª edição. Lisboa: Editora Presença, 1990.
- BUFFA, Ester; GONZALES ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. 94 p. Série Polêmicas do Nosso Tempo, v. 23.
- BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 385 p.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1990. 447 p.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida – Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Editora Cultrix Ltda., 1997. 256 p.
- CASSIRER, Ernst. **A Filosofia do Iluminismo**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1994. 472 p.
- CASTRO, Gustavo de; et al. (Orgs.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997. 272 p.
- CASULLO, Nicolás. (Org.). **El debate Modernidad-Pósmodernidad**. Buenos Aires: Puntosur S.R.L., 1989. 400 p.
- CHARTIER, Roger. **Espacio Público, Crítica e Desacralización en el Siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución Francesa**. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S. A., 1995. 263 p.
- CHATELET, François et alii. **História das Idéias Políticas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar LTDA, 1990. 391p.

- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. 309 p.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1999. 440p.
- DE MASI, Domenico. **Desenvolvimento sem Trabalho**. 4ª Edição. São Paulo, Editora Esfera, 1999.
- DE MASI, Domenico. (Org.). **A Sociedade Pós-industrial**. 2ª edição. São Paulo: Editora SENAC, 1999. 444p.
- DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2ª edição. Porto-Portugal: Edições Asa, 1996.
- DHOQUOIS, Régine. (Org.). **A Polidez: virtude das aparências**. Porto Alegre: L&PM, 1993. 208p. Coleção Ética.
- DORNELES, Malvina do Amaral. **Lo Público y lo Popular en el Ámbito Racionalizador del Pedagógico Orden Moderno**. Córdoba-AR: UCC, 1996. Tese de Doutorado. Inédito.
- ELSTER, Jon. **El Cemento de la Sociedad. Las paradojas del orden social**. 3ª edição. Barcelona-España: Editorial Gedisa AS, 1997, 350 p.
- FERRY, Jean-Marc et alii. **El Nuevo Espacio Público**. 2ª edição. Barcelona-España: Editorial Gedisa SA, 1995. 260 p.
- FILMUS, Daniel. **La Educación en el Tercer Milenio**. Versão preliminar de artigo, distribuído pelo Núcleo de Ensino do Colégio de Aplicação/UFRGS, durante Seminário Interno em outubro de 1999.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165 p.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em Antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1987.
- GLEIK, James. **Caos: a criação de uma nova ciência**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1991. 310 p.
- GIROUX, Henry A. “*O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional*”. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GONZALES ARROYO, Miguel. “*Fracasso – sucesso*”. **Em Aberto**, Brasília, vol. 11, nº 53, jan./mar. 1992, pp.: 46 – 53.
- GONZALES ARROYO, Miguel. “*Construtivismo: teoria séria, moda preocupante*”. **AMAE Educando**, Belo Horizonte, vol. 26, nº 238, set. 1993, pp.: 13 - 15.
- GONZALES ARROYO, Miguel. “*Fracasso/ sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos*”. **Em Aberto**, Brasília, vol. 17, nº 71, jan. 2000, pp.: 33 – 40.
- GOODMAN, Paul. **La Nueva Reforma: Un nuevo manifiesto anarquista**. Barcelona: Editorial Kairós, S.A., 1972.
- GOODMAN, Paul. **La Des-educación Obligatoria**. Barcelona: Editorial Fontanella, S.A., 1973.
- GRANET, Marcel. **O Pensamento Chinês**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 416p.
- GUERRA, Carlos Gustavo Marcante. **Transdisciplinaridade como (re)ligação entre Ciência e Cultura: da antiga China à informática educativa e musical**. 2ª Ed. Florianópolis: Uni & Verso, 1998. 206p.
- HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1986.
- HEIDEGGER, Martin. **Carta Sobre o Humanismo**. São Paulo: Editora Moraes, Ltda., 1991. 50p.
- HEIDEGGER, Martin. **Heráclito: a origem do pensamento ocidental - lógica, a doutrina heraclítica do logos**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998.

- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOBBSAWM, Eric J. **O Novo Século: entrevista a Antonio Polito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Rio de Janeiro: Labor, 1976.
- HURBON, Laënnec. **El Bárbaro Imaginário**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. 224 p.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1973. 188 p.
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 204 p.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 202 p.
- JAPIASSU, Hilton Ferreira; MARCONDES, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. 296 p.
- JERKOVIC', Jerônimo. **São Boaventura e Teilhard de Chardin: itinerário do Cosmo ao Ômega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1968.
- KANT, Emmanuel (1784). **Que é a Ilustração?** México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- KEMPF, Arlete de Oliveira. "*Universidade e Ciência na América Latina*." **Jornal da Universidade / UFRGS**, Porto Alegre, Novembro de 1999.
- KOWARICK, Lucio. "*Movimentos sociais urbanos no Brasil contemporâneo: uma análise da literatura*". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 2, vol. 1, outubro 1996, pp.: 41 -47.
- KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires: Editorial BONUM, 1986. 224 p.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

- LACLAU, Ernest. “*Os movimentos sociais e a pluralidade do social*”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 2, vol. 1, outubro 1996, pp.: 41 – 47.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LENOIR, Renée. “*L’homme en danger de science?*”. **Manière de Voir**, nº 15. Le Monde Diplomatique, Paris, 1998.
- LEVINAS, Marcelo Leonardo. **Las Imágenes del Universo. Una historia de las ideas del cosmos**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A., 1996. 290 p.
- LÉVY, Pierre. Um chat com Pierre Lévy. Porto Alegre: 2000. **Zero Hora**, Segundo Caderno, p.1, 23/5/00. Entrevista concedida a Eduardo Veras.
- LORENZ, Edward N. **A Essência do Caos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. 278 p.
- LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995. 168p
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996. 350 p.
- MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político. A tribalização do mundo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997. 286 p.
- MARTINS, José de Souza. “*Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão*”. In: Caminhada no Chão da Noite. **Emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo**. Hucitec, 1989. Pp.: 97 – 138.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De Máquinas a Seres Vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 138p.
- MATURANA, Humberto. **Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 352 p.

- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999a. 98 p.
- MELUCCI, Alberto. “*Um objetivo para os movimentos sociais?*”. **Lua Nova, Revista de Cultura e Política**, nº 17, junho 1989, pp. 49 –66.
- MELUCCI, Alberto. “*Ainda os movimentos sociais*”. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 40, novembro 1994, pp. 152 –170.
- MELUCCI, Alberto. “*A experiência individual na sociedade planetária*”. **Lua Nova, Revista de Cultura e Política**, nº. 38, 1996, pp. 199 –222.
- MELUCCI, Alberto. “*Juventude, tempo e movimentos sociais*”. **Revista Brasileira de Educação/Anped**, nº 6 e 7, mai/dez 1997, pp. 5 – 14.
- MICHELET, Jules. **El Pueblo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991. 284 p.
- MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.
- MIRES, Fernando. “*La revolución paradigmática*”. In: **La Revolución que Nadie Soñó, o la otra posmodernidad**. Editorial Nueva Sociedad, 1994. Pp.: 71 – 135.
- MORIN, Edgar; BAUDRILLARD, Jean; MAFFESOLI, Michel. **A Decadência do Futuro e a Construção do Presente**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993. 72p.
- MORIN, Edgar. **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona-España: Editorial Gedisa SA, 1994.
- MORIN, Edgar. **Sociologia**. Madrid: Tecnos, 1995.
- MORIN, Edgar. “*Complexidade e ética da solidariedade*.” In: CASTRO, Gustavo de. (org.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. 272p. Pp. 15 - 24.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a. 350p.
- MORIN, Edgar. **Amor, Poesia, Sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b. 68p.
- MORIN, Edgar. **O Método 3 - O conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999a. 287p.

- MORIN, Edgar. *“Por uma reforma do pensamento.”* In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar P. **O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999b. 204p. Pp.: 21 - 34.
- MORIN, Edgar. **O Paradigma Perdido: a natureza humana.** 6ª Edição. Mem Martins - Portugal: Publicações Europa-América, Lda., 2000a.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 4ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.
- MOURÃO, Laís. **O Futuro Ancestral: tradição e revolução científica no pensamento de C. G. Jung.** Brasília: Editora UNB, 1997. 92 p.
- MORSE, Richard. **El Espejo de Próspero. Un Estudio de la Dialéctica del Nuevo Mundo.** México: Siglo Veintiuno Editores, 1982. 220 p.
- MÜXEL, Anne. *“Jovens dos anos noventa: à procura de uma política sem ‘rótulos’”.* In: Juventude Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação/Anped**, nº 5/6, maio/dez 1997, pp.: 151 – 166
- NAVARRO, Pablo. *“A metáfora do holograma social.”* In: CASTRO, Gustavo de (Org.). **Ensaios de Complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997. 272p. Pp. 260 - 271
- NITSCHKE, Rosane Gonçalves. **Mundo Imaginal de ser Família Saudável: a descoberta dos laços de afeto como caminho numa viagem no cotidiano em tempos pós-modernos.** Pelotas - RS: Ed. Universitária/UFPEL; Florianópolis: UFSC, 1999. 199p. Série Teses em Enfermagem, 21.
- NOEMI, Juan. *“Mysterium Creationis: sobre a possibilidade de uma aproximação à realidade como criação de Deus.”* In: SUSIN; Luiz Carlos (Org.). **Mysterium Creationis: um olhar interdisciplinar sobre o universo.** São Paulo: Paulinas, 1999, pp. 205-247.
- NOVAES, Adauto (Org.). **A Crise da Razão.** 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 563p.
- NOVAES, Adauto (Org.). **A Outra Margem do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 525p. Série Brasil 500 Anos - experiência e destino: ciclo de conferências.

- PESSIS-PASTERNAK, Guitta. **Do Caos à Inteligência Artificial. Quando os cientistas se interrogam.** São Paulo: Editora UNESP, 1993. 259p.
- PICÓ, Josep. (Org.) **Modernidad y Postmodernidad.** Madrid: Alianza Editorial S. A. 1988.
- POZO, Juan Ignacio. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** 3ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A Nova Aliança.** 3ª Edição. Brasília: Editora UNB, 1997.
- REIMER, Everett. **A Escola Está Morta: alternativas em educação.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 186 p.
- RIBEIRO, Renato Janine. “*Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme*”. **Tempo Social, Revista da Sociologia/USP**, nº 11(1), maio 1999, pp. 189 – 195.
- RIDLEY, Matt. **As Origens da Virtude: um estudo biológico da solidariedade.** Rio de Janeiro: Record, 2000. 332p.
- RODRIGUES, José Carlos. **O Corpo na História.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999. 198p.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo.** 3ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 349p.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989. 176 p.
- SARDAR, Zia; NANDY, Ashis; DAVIES; Merryl Win. **Bárbaros são os Outros – manifesto sobre o racismo ocidental.** Lisboa: Edições Dinossauro, 1996. 84 p.
- SHELDRAKE, Rupert. **O Renascimento da Natureza.** São Paulo: Cultrix, 1997.
- SHÜTZ, Liane Saenger. **Sótãos e Porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação.** Porto Alegre: PUC/RS, 1994. Dissertação de Mestrado. Inédito.

SILVA, Dinorá Fraga da; SOUZA, Nádya Geisa Silveira de (Orgs.). **Interdisciplinaridade na Sala de Aula: uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau.** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995. 173p.

SILVA, Elcio Oliveira da. “*Fragmentação e interdisciplinaridade no ensino: estabelecendo distinções, delimitando conceitos.*”. **Educação & Realidade**, nº 22(1), jan./jun. 1997, pp. 113 – 126.

SILVA, Ilton Benoni da. **Inter-Relação: a pedagogia da ciência - uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelard.** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1999a. 176p.

SILVA, Juremir Machado; MARTINS, Francisco Menezes (Orgs.). **Para Navegar no Século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura.** Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999. 228p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. 156p.

SMULDERS, Peter S. J.. **A Visão de Teilhard de Chardin.** 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1965.

SORDI, Regina Orgler. **A Comunicação Professor-Aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese de Doutorado. Inédito.

SOUZA, João Vicente S. **Ensaio Sobre um Novo Diálogo na Escola.** Porto Alegre, PPGEDU/FACED/UFRGS, 1999. Monografia de Conclusão de Disciplina. Inédito.

SUSIN, Luiz Carlos. (Org.). **Mysterium Creationis: um olhar interdisciplinar sobre o universo.** São Paulo: Paulinas, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **La Conquista de América. El problema del otro.** México: Siglo Veintiuno Editores, 1987. 277p.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O Encantamento do Humano. Ecologia e espiritualidade.** São Paulo, Loyola, 1991. 94p.

VARELA, Julia; URIA; Fernando Alvarez. “*A maquinaria escolar.*” In: Dossiê: História da Educação. Teoria & Educação, 6, 1992, pp.: 68 - 96

VIANO, Carlos Augusto. “*Los Paradigmas de la Modernidad*”. In CASULLO, Nicolás (org.). **El debate Modernidad-Pósmodernidad**. Buenos Aires: Puntosur S.R.L., 1989. 400p.

VILLAÇA, Antonio Carlos. **Místicos, Filósofos e Poetas**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **História do Século XX**. 2ª Edição. Porto Alegre: Novo Século, 2000. 247p.

WEFFORT, Francisco (org.). **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Editora Ática, 1991. Vol. I - 288 p. e Vol. II – 280 p.

WEIL, Pierre; D’AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. **Rumo à Nova Transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993.

WELSCH, Wolfgang. “*Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje*”. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, p. 7-22, mai. 1995.

WOORTMANN, Klaas. **Religião e Ciência no Renascimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997. 150 p.

5.2 FASCÍCULOS DE PERIÓDICOS

CADERNOS DO APLICAÇÃO. Especial Projeto Amora. Porto Alegre: UFRGS/Colégio de Aplicação, v. 10, n. 1, jan./jun. 1997. 173 p.

CADERNOS DO APLICAÇÃO. Porto Alegre: UFRGS/Colégio de Aplicação, v. 8, n. 1, jan./jun. 1995. 94 p.

CADERNOS DO APLICAÇÃO. Porto Alegre: UFRGS/Colégio de Aplicação, v. 9, n. 1/2, jan./dez. 1996. 133 p.

CADERNOS DO APLICAÇÃO. Porto Alegre: UFRGS/Colégio de Aplicação, v. 12, n. 1/2, jan./dez. 1999. 195 p.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria e prática. Porto Alegre: UFRGS/FACED, Pós - Graduação em Informática na Educação, 1997. 88 p. (Coletâneas do PGIE, 1).

5.3 DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

CAÑAS, Alberto J.; LEAKE, David B.; WILSON, David C. **Managing, Mapping, and Manipulating Conceptual Knowledge.** Artigo disponível na Internet: <http://www.coginst.uwf.edu/projects/caseBasedCaptureAAAICBRCMaps99.htm> Capturado em 19 abr. 2001; 12:42:00. Online.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFRGS. Homepage disponível na Internet: <http://www.cap.ufrgs.br>

DECLARAÇÃO DO FÓRUM DO MILÊNIO. Documento consolidado no *Millennium Forum, ONU, Washington - EUA. 22 a 26 mai. 2000.* Disponível na Internet: <http://www.rcgg.ufrgs.br/milport.html> Capturado em 13 ago. 2000; 01:10:00. Online.

FIDES ET RATIO. Carta Encíclica do Sumo Pontífice João Paulo II. Roma, 1998. Disponível na Internet: <http://www.trendnet.com.br/mvc/magisterio/enciclic/fidetrat.htm> Capturado em 28 ago. 2000; 23:45:00. Online.

DE MASI, Domenico. **Se a vida sofre mudanças, também a escola deve mudar.** Artigo disponível na Internet: <http://www.revistadigital.com.br/cgi-bin/> Capturado em 18 out. 1999; 12:23. Online.

HENRIQUES, Márcio Simeone. **O Pensamento Complexo e a Construção de Um Currículo Não Linear.** Trabalho selecionado para a *21ª Reunião Anual da Anped (Caxambu, MG, setembro de 1998).* Disponível na Internet: <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/simeone> Capturado em 18 nov. 1999; 14:44. Online.

MATURANA, Humberto. **Cognição e Transdisciplinaridade.** 1999b. Transcrição de Conferência realizada no *1º Encontro Catalisador do CETRANS - Escola do Futuro - USP Itatiba, São Paulo - Brasil: abril de 1999.* Transcrito, traduzido e editorado a partir

da gravação feita na referida data. Disponível na Internet:
<http://www.cetrans.futuro.usp.br> Capturado em 12 jul. 2000; 21:02:00. Online.

NAVARRO, Pablo. **Hacia una teoria de la morfogénesis social**. Conferência apresentada no *II Encuentros de Teoria Sociológica - "Los limites de la teoria ante la complejidad social"*, Bilbao - Espanha, 29 de junho - 1º de julho de 1995. Disponível na Internet: <http://www.cetrans.futuro.usp.br> Capturado em 18 jul. 2000; 22:43:00. Online.

NAVARRO, Pablo. **El fenómeno de la complejidad social humana**. Texto para o *Curso de Doctorado Interdisciplinar en Sistemas Complejos, Facultad de Informática de la UPV. San Sebastián - Espanha, 7 e 8 de novembro de 1996*. Disponível na Internet: <http://www.cetrans.futuro.usp.br> Capturado em 18 jul. 2000; 22:50:00. Online.

PROJETO AMORA. Homepage disponível na Internet: <http://amora.cap.ufrgs.br>

VEIGA-NETO; Alfredo. **Culturas e currículo**. Disponível na Internet:
<http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/sertao.htm> Capturado em 16 mar. 2000; 15:11:00.
Online.

6 ANEXOS

ANEXO 1 - PROJETO AMORA 2000

ANEXO 2 - Seqüência de planejamento semanal de atividades do Projeto

Amora

ANEXO 3 - Cópia do Abaixo-assinado dos alunos das 7as e 8as séries

ANEXO 4 - Cópia do documento do Gabinete Pedagógico do Colégio de Aplicação (referente às alterações administrativas no Projeto Amora realizadas em 1999)

ANEXO 5 - Cópia de Parecer Descritivo de Avaliação
1º Trimestre de 2001

ANEXO 6 - Relação das entrevistas realizadas

ANEXO 7 - Roteiros para as entrevistas semi-estruturadas

**ANEXO 8 - Tarefa inicial das aulas integradas Corrida de
Orientação/Medidas para as turmas Amora IIA e IIB**