



DS Lima (Movimento Internacional de Muralistas Italo Grassi) // RS, Brasil

Pontes entre pontos de vista: interfaces “construtivas” entre modelos construtivistas de educação pública integrais e integrados (CIEPS e Escola da Ponte)

Frederico Oliveira Alfaix Assis¹

Resumo // O artigo trata do potencial cultural de catalisação de responsabilidade cidadã e emancipação social no processo educativo a partir da (etno)metodologia da pesquisa ação da Escola da Ponte (Porto, Portugal) – “Escola” Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, iniciada em 1976 na região metropolitana de Porto em Portugal. Este modelo, que o autor chama de educação integrada, por seu caráter emancipatório e autossugestionável, é cotejado com a experiência de políticas públicas educacionais brasileiras, como o de educação integral do Centro Integrados de Educação Pública, CIEPS (Rio de Janeiro, Brasil). No que se espera apontar, em meio ao contexto espaço temporal da massificação de ferramentas educacionais altamente tecnológicas, para possíveis pontes reflexivas e críticas entre plurais pontos de vistas, a partir do visionarismo de Paulo Freire, do multiculturalismo, interdisciplinaridade metodológica e construtivismo *piagentiano*.

Palavras-chave // Multiculturalismo; Etnometodologia (Pesquisa Ação); Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire).

1 Doutor em Planejamento Urbano e Regional IPPUR/UFRJ; mestre em Memória Social PPGMS/UNIRIO; graduado em Comunicação Social FIC/UFG; Pesquisador associado do Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC-UFRJ); Idealizador do Movimento Artetutura e Humanismo e do LAH-AQUI (Laboratório de Artetutura e Humanismo de Ações para Questões Urbanas Insolúveis); Editor da Editora Brasília Teimosa e autor de livros, filmes, músicas e WEBSéries de educação ecopolítica e socioambiental.

Escola da Ponte e Escola do Rio (Escola de Havana e Escola do Silício)

A (anti) “Escola” Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos ou, Escola da Ponte, surgiu em 1976, em Portugal, é uma experiência educacional pioneira que tem arrolado incontáveis entusiastas, como o brasileiro Rubens Alves. Por meio de métodos cognitivos não lineares relativizadores, a Escola da Ponte faz uma crítica às usuais práticas educacionais escolásticas”, - datadas do período medieval (1100-1500), em que o dominante pensamento filosófico cristão nas universidades, tentava relacionar a lógica inatista platônica e empirista aristotélica com a fé cristã. Criada pelo mestre português José Pacheco, esta escola se caracteriza por pensar a educação de maneira democrática e “reflexiva”, em que aluno se reflete no e com os pais e mestres, e vice-versa. Muito além da mera inclusão no multiculturalismo, na interdisciplinaridade metodológica e no construtivismo *piagetiano* (epistemologia genética), que nos últimos anos, se tornaram uma maneira retórica de apenas dourar a pílula da memória de Pitágoras, a Escola da Ponte é um paradigma eternamente em aberto, pois está em construção.

A experiência exitosa, para além da teoria na Escola da Ponte, serve para pensar o relativo fracasso dos mais de 500 Centro Integrados de Educação Pública (CIEPS), que, apesar do nome, apontou na prática mais para uma perspectiva de ensino de tempo integral. Atualmente, até mesmo essa característica fora desvirtuada da maioria dessas unidades de ensino que hoje podem se configurar com um sistema integral (turno único), misto ou somente parcial (vários turnos). Criado para suprir uma demanda social das camadas mais vulneráveis da população, sitiada ou seduzida pelo mundo da criminalidade juvenil (na época muito associado ao fantasma da evasão escolar), esses templos escolares ofertavam uma ampla diversidade de atividades médicas, culturais, laborais, sociais, educacionais (aulas formais e estudos dirigidos de reforço) e desportivas.

Construído no Estado do Rio de Janeiro, a partir de um projeto antropológico e arquitetônico educacional de Darcy Ribeiro e Oscar Niemayer, durante os anos 80, durante o governo de Leonel Brizola do PDT, o CIEPS pretendia fazer uma interface interdisciplinar em tempo integral que apontasse para uma integralidade entre corpo-mente-espírito e pais-alunos-professores. A desfiguração parcial do projeto original se deve ao *descontinuismo* ideológico da classe política.

Dessa forma, os alunos em tempo integral das escolas vulgarmente apelidadas de “Brizolão”, passaram a seguir uma rotina extenuante, em que a escravidão ao tempo integral se tornou a sua única premissa. O que talvez explique o porquê de muitas dessas escolas terem um alto índice de vagas ociosas.

Mister se faz, primeiramente, uma reflexão sobre o significado e uso retórico do termo “Interdisciplinaridade”, que assim como o de educação inclusiva, têm alcances limitados e fragmentados, já que ele não permite um conhecimento integral das situações empíricas e vitais. Seria a “Neuro-Psico-pedagogia” palavra mágica por trazer na sua origem etimológica a simbiose interdisciplinar entre elementos da neurociência, da psicologia e da pedagogia? Conhecer o *background* psicossocial do aluno enquanto indivíduo social, o seu cor-local (FREIRE, 1992), é fundamental para assertividade do processo educacional intransferível e coletivo, em que o aluno também é mestre (FREIRE, 2013) – como mostra o filme “Uma Escola de Havana”, em que a qualidade da relação humana dialógica é o antídoto contra a violência disciplinar e mortificação do eu pela equipe dirigente da instituição total (GOFFMAN, 1961), como são a maioria das escolas.

Cabe sopesar que em uma sociedade globalizada em que o meio técnico científico informacional implicou no encurtamento de distâncias e aceleração das durações por meio do TIC TIC (tecnologia de informação e comunicação) nervoso no cotidiano urbano, é evidente que o processo educativo se vê acossado ou influenciado pelo espírito hipertextual e sinestésico da estetização 3D 4G de uma infância mais hiperativa do que interativa – o que é visível com a inclusão de noções de robótica em escolas liberais da elite. Mais uma vez, o filme que retrata a realidade educacional de Cuba, citado acima, onde essas supostas maravilhas do mundo global platônico-virtualizante ainda não são tão massificadas, vem demonstrar quão relevante ainda é a grande tecnologia da filosofia maiêutico socrática enquanto catalisador do conhecimento latente no interlocutor – transconhecimento, que não é apriorístico. E, que é somente com este diálogo entre tecnologia e cotidiano, professor e aluno, teoria e prática, escola e família (sociedade), que se constitui um território basal para uma educação transdisciplinar e transhumanista (por incluir os seres e robôs) que ultrapasse o caráter estanque e irredutível de “grades” escolares.

Multiculturalismo na Prática

Outro desacerto metodológico já dogmatizado na pedagogia moderna brasileira consolidada com uma inércia irreflexiva, se refere à visão etapista do aprendizado em relação ao desenvolvimento na perspectiva construtivista filogenética de Piaget. Noção contraposta complementarmente a partir do conceito “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY,1998) – distância entre desenvolvimento real, medida pelo grau de solução independente de problemas e potencial, medida pela de solução parcialmente monitorada, que parece mesclar o conceito de seleção natural de Darwin (2007) com criadora de Bergson (2015), como proporrá na sociobiologia, posteriormente, Wilson coevolução natural (indivíduo) e cultural (grupo):

O próprio Vygotsky contrapôs nitidamente sua perspectiva sobre as relações entre aprendizagem e o desenvolvimento à apoiada por Piaget, pelo menos na sua primeira versão. Segundo este, os processos de desenvolvimento, no sentido de que esta não influi sobre o curso do primeiro. E mais, os processos de desenvolvimento são condição prévia para a realização de um aprendizado, porém não são alterados por ele. Ao contrário, para Vygotsky, ambos os processos estão intimamente inter-relacionados, porque a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar. (CASTORINA, 1996, 18-9).

A ênfase na perspectiva naturalista do desenvolvimento e aprendizado nas escolas brasileiras “naturalmente” se deu, destarte, em detrimento descompasso da (multi)culturalista. O que hoje tem sido arrefecido pela difusão do bom e velho bordão “igualdade na diferença” de Santos (2003), que, apesar de fundado a partir de valiosa ferramenta epistemológica de emancipação social, pode ser usado também para ampliar e camuflar desigualdades e imperialismos culturais. Sobre o signo estatutário de um missionário e civilizatório humanista muitos colonizações e imperialismos etnocidas e epistemicidas foram produzidos na África, Ásia e América do Sul (FANON, 1979; SAID, 2013; TODOROV, 1999). Ademais, a disfunção positivista produtivista na educação, ao criar sensação de democracia e progresso, continua a enjaular, panóptica ou biopoliticamente, as instituições

em modelos pedagógicos em que as disciplinas da escola básica, – exclusive a pré-escola – até a pós graduação, são conteúdos programáticos massificados a serem reproduzidos por “consenso autoritário” (BADIOU, 1995) – como ocorre com a predominância de um eurocentrismo na Declaração Universal de Direitos Humanos, cuja tessitura foi feita, no entanto, a partir do humanismo europeu e não universal, como o nome sugere.

O multiculturalismo retórico, ou seja, não “epistemo-metodológico”, tende somente para um direito formal à educação (“escola para todos”; “educação inclusiva”, “pátria educadora”; ...) do que direito ao efetivo aprendizado, já que alunos da periferia não podem fazer o dever de casa através uma linguagem nativa deles como o *funk*, *pagode* ou *rap* – já que a musicalidade, como construtor de processos sociais e simbólicos, é um dos sentidos do corpo humano (SHEPHERD; WICKE, 1997). Talvez, destarte, fosse mais prudente, avançar da postura multicultural de respeito a diferença em prol do chamado transculturalismo em que o direito à diferença resulte também em dever de alteridade.

Além disso, não se tem enfatizado, destarte, a geração de conhecimento a ser construído no processo educativo horizontal entre aluno e mestre, a partir do *background* histórico e social daquele, ou seja, “de baixo para cima” (EGLER, 2014) por meio de instrumentos responsivos e emancipatórios como a pesquisa-ação e etnometodologia. Que pudesse criar pensadores aprendizes-mestres e mestre-aprendizes (FREIRE, 2013).

Pontes entre Métodos

Nesse sentido chegamos a seguinte questão: o que a experiência didática e institucional da Escola da Ponte, uma *outsider* instituição escolar pública da cidade de Porto (Portugal), permite (re)pensar sobre (inter)multidisciplinaridade, multiculturalismo e epistemologia genética na escola que não se quer escolástica e/ou pitagórica? Trata-se de um projeto realizado na cidade de Porto em Portugal chamado “Escola da Ponte” em uma pequena escola pública, que trouxe luz que faltava não aos alunos, mas ao processo educativo, por meio da autonomia radical. No que implica decisões coletivizadas nos assuntos escolares e abolição da cultura de aconselhamento pedagógico normativo por parte da coordenação e professores aos alunos. Práticas essas que parecem ecoar as ideias de Carl Rogers e a noção de

experimentalismo emancipatório pela auto escolha e a auto-iniciação (ROGERS, 1977):

Na visão de Carl Rogers, psicólogo humanista e fundador da Abordagem Centrada na Pessoa, a criatividade está relacionada a tendência atualizante, força inerente ao organismo em direção a saúde. [...], quando um indivíduo encontra-se aberto a experiência podendo experimentar ideias, emoções que antes se encontravam rigidamente negadas à consciência, quando encontrou um centro interior de avaliação, podendo ser o próprio juiz das suas ações e emoções, quando pode lidar livremente com ideias e conceitos, então, ele é um ser criativo e pode criar construtivamente. (BILBAO, 2004, 52).

O idealizador da Escola da Ponte, o português José Pacheco, se tornou uma referência internacional na prática educacional totalizante, sem ser totalitário. Justamente, por quebrar a divisão programática serial cíclica de disciplinas-turmas e relativizar a relação mestre-aluno e o ambiente hermético da sala de aula. Nela um determinado tema afim ao aluno ou grupo deve ser percorrido com personalidade e estilo (multi)interdisciplinarmente com suporte dos professores regulares, especialistas convidados e tecnologias infocomunicacionais. Essa metodologia experimental de pesquisa-ação possibilita a mensuração de um trabalho pelo outro, já que a avaliação deve partir da análise do processo de construção do conhecimento, que só pode ser completado com o *background* e narratividade do indivíduo autor (vida e obra).

Além de permitir ao corpo docente uma constante reavaliação do seu próprio trabalho mediante a convicção do caráter social do processo educativo que criam pré-condições de cientificidade, o que impele a necessidade da constante retroalimentação do mesmo, com base em uma sociologia clínica e crítica dos usos sociais da ciência que implica não só em um monitoramento epistemológico (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000). Mas também uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, 32). O modelo educacional da “Ponte” valoriza o caráter único de cada ser e a unicidade de todos, de forma que cada verso gera complementariedade cósmica com o uno. O que pode ser comparado ao experimentalismo estético e poético que se verifica nas escolas de samba carioca no processo pedagógico e artístico de composição dos sambas enredos e carros alegóricos, em que o carnavalesco e os demais responsáveis tem a tarefa de

aprofundar de uma forma hipertextual, sinestésica e colaborativa um determinado tema ao longo do ano:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica: sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. (FREIRE, 1974, 16-7).

Algumas experiências da psicopedagogia moderna humanistas e/ou alternativas como a metodologia antropológica da pedagogia *waldorfiana*², cujo pilar fundamental é a integração intersocial e *approach* polivalente tem sido mal aplicadas no Brasil de maneira a valorizar em sua aplicação somente a última característica: um exemplo são as escolas privadas, influenciadas pelo método Waldorf, voltadas para elite, e as públicas, inspiradas por Anísio Teixeira, direcionadas para a classe trabalhadora -, como o projeto inicial do CIEPS ou “Brizolões” de Darcy Ribeiro. A interação social prevista no projeto não ocorreu pela a alta segmentação social e competitividade profissional/universitária crescente que tem afastado crianças de famílias ricas das escolas públicas. A ênfase inicial do CIEPS na farta oferta de disciplinas e atividades em período integral, talvez, tivesse no seu espectro de motivações o fato das crianças pobres viverem em situação de marginalização social, sempre no risco patente de se tornar também marginalidade criminal, – no que ratifica a verdade heurística de que “cabeça vazia é a casa [escola] do Diabo”. Atividades extraclases, como teatro, capoeira, dança e música, porém, ainda estariam dispostas em uma “grade” – que sempre remete a ideia de prisão mesmo –, em uma escola com infraestrutura que para permitir a permanência continuada das crianças no ambiente e convívio escolar.

2 Criada em 1919 para os filhos dos funcionários de fábrica de cigarro na Alemanha, é hoje, uma experiência internacional de autogestão educacional, mediada por pais e professores por meio institucional de associação sem fins lucrativos, que prisma pela formação criativa e crítica inter(trans)disciplinar dos alunos de diferentes classes sociais, a partir do formato metodológico inclusivo (*leitiv motiv*) (LANZ, 2016).

Com o paradigma do ócio criativo atrelado à produtividade intelectual de Domenico de Masi (2000), todas essas premissas foram colocadas em questão, já que, totalmente tutelado, o espaço-tempo de criação e experimentação do aluno é vetado, até porque a interdisciplinaridade aqui é desprovida de transdisciplinaridade. Atualmente, os “Brizolões” de Darcy são subutilizados, alguns com estrutura física e arcabouço filosófico precarizado. Em alguns casos, como o do bairro da Mangueira, as cores da fachada são verdes, branco e rosa, e no interior do prédio são realizadas inúmeras atividades extracurriculares e comunitárias, o que permite um desdobramento político social do espaço público educacional espontâneo e participativo.

Esse projeto visionário para época não deve ser descartado e ser revisto no tocante ao conceito de interdisciplinaridade, que diferente do de multidisciplinariedade não é decorrente apenas do acréscimo do número de disciplinas-atividades – também em relação a acessibilidade de deficientes físicos haja vista que poucas escolas estão adaptadas até hoje. Em relação à Escola da Ponte, que, se vista por um enfoque milenar taoísta chinês, parece defender mais o saber oriundo da “não ação” do que a ocidental perspectiva da erudição da “pró ação”. No entanto, há o receio legítimo de que o aluno que estudasse em colégio adepto das correntes educacionais da valorização do tempo subjetivo, se tornaria um utópico inadaptado social, uma vez que viria ruir suas chances de passar em vestibulares e acessar a vida prática, mais coadunada com a perspectiva escolástica e pitagórica.

Essa hipótese carece de verificação empírica já, que, pelo menos, em relação ao primeiro grau cursado em escolas inspiradas no método de Pacheco, como coletei relatos de pais de alunos da Escola Municipal Desembargador Amarin Lima (São Paulo) e no Projeto Autonomia Carioca³ com alguns alunos repententes (Rio de Janeiro), não há evidências que a comprove. Nesse sentido, essa suspeição parece se tratar de mitologias apocalípticas sensacionalistas que atuam também propositivamente com a oferta de métodos e técnicas educacionais, compatíveis com uso deliberado de ferramentas tecnológicas e *approaches* tecnólogos. Entretanto, essas mesmas ferramentas empoderadoras metodologicamente da voz do aluno na estrutura escolar vertical autoritária, por permitir autodidatismo, interatividade e criatividade, pode ser de narcotização, tutela e embrutecimento. O

3 Autonomia Carioca é um projeto da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. O Projeto, presente em várias escolas da Rede, foi desenvolvido para promover a aceleração de estudos e corrigir a defasagem idade-série dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental.

excesso do esteticismo imagético e *hi*-tecnológico da era pós-moderna, amiúde, está a serviço da manutenção panóptica de controle social e familiar, como ocorre em muitas escolas, em que é possível acompanhar remotamente o desempenho escolar não somente pelo boletim eletrônico, mas também pelas microcâmeras transmissoras das aulas em tempo real.

Novas práticas educacionais retoricamente humanistas têm se coadunado a uma velha perspectiva de subalternidade psicológica cognitiva, afins à reprodução de um sistema social, econômico e cultural consumista reificante de um tempo (dinheiro) produtivista e lógica competitiva, em que a estética e o meio se torna mais importante do que a ética e a mensagem. Em que as crianças atropeladoras de transeuntes no jogo de ação GTA, são transformadas em mero *tamagoshi* dos pais. Talvez, por isso, em uma postura relativamente menos radical contra esses constructos morais anestésiantes da autorrealização e autonomia individual da Escola da Ponte, cuja avaliação se dá a partir de análise subjetiva do empenho, a pedagogia *waldorfiana* retarde ao máximo a inserção de práticas de ensino pautadas pela competitividade, por meio de sistema de análise de desempenho não classificatório, e tecnologia, através da ênfase de atividades corporais antiabstracionista.

O receio maior com métodos e técnicas educacionais verdadeiramente insurgentes, o que não requer dependência cega com tecnologia de ponta pirotécnicas e excesso gratuito de atividades, é que “saber” se confunde com “poder” (FOUCAULT, 1995). Não por outro motivo a palavra de ordem “disciplina” tem um significado duplo na educação, não somente matéria, mas também normalidade comportamental dos corpos como mostra Foucault em relação ao processo civilizatório em quartéis militares (2007). Quando o aluno adquire autodidatismo e autonomia ele se torna, não autossuficiente em relação ao processo educacional, mas consciente, crítico e corresponsável metodologicamente das suas rotas de aprendizado, com os acertos e erros que lhe são sempre inerentes. É importante desconstruir esse mito da normose (WEIL; CREMA; LELOUP, 2003) educacional que se fundamenta no paradigma da normalidade e da norma, expresso através do próprio nome dos cursos e formandos técnicos de educação básica “normal” e normativa.

Ademais, é no bojo desse processo de valorização da diversidade epistemológica, que se encontra para países, outrora colonizados por interesses e imposições alheias e agressivas aos saberes locais, os anticorpos cognitivos para superação emancipatória da *colonialidade* cultural. O caso mais exemplar é a Bolívia que soube transformar a sua problemática falta de coincidência entre as diversas famílias

etno e/ou linguística divergente e que não se autodeterminavam bolivianos e uma geopolítica nacional pós-colonial de inspiração francesa, que atendia aos interesses da classe *criolla*, em uma reformulação da consciência nacional. Modelo de governança político-social que pode ser considerado uma espécie de novo iluminismo por conciliar nacionalismo comum e multiculturalismo intra (diversas etnias/dialetos internos) e internacional (de referência republicana ocidental grega e francesa): “República Plurinacional da Bolívia”. O interessante desse caso de tecnologia de paz é que aponta para uma dupla atuação de diversidade epistemológica:

1. A questão da invisibilidade e conflitualidade étnica e cultural aguçada na Bolívia é arrefecida a partir da solução endógena *folkcomunicativa*, que implicou em pesquisa-ação etnometodológica e culturalista da realidade das camadas sócias e lideranças comunicativas bolivianas marginalizadas e, não modelos de governanças públicas e comunicação social imperialistas e universalistas traduzidos literalmente de situações extemporâneas, no que permitiu:
2. que às culturalidades subreptícias (auto)excluídas e alienadas da outrora representação institucional nacional falsamente coesa, sejam representadas, a partir do reconhecimento do saber local “das Bolívias” como país diverso e democraticamente “conflitual” em termos de nacionalidades – em que o conceito de nação é transferido da sua clássica associação com o Estado e Território, para uma nova, com as Etnias ou Imaginários. O que permite, conseqüentemente uma autoafirmação dupla de um país considerado menor enquanto nação como um todo – e não somente de uma burguesia intermediária oportunista, como ocorria antes. Mas também das minorias étnicas, enquanto nações particulares, em detrimento da figura do nativo indistinto e generalista. A colonialidade cultural na Bolívia só pode ser superada com o fim do colonialismo interno entre bolivianos e vice-versa.

A normose da racionalidade instrumental seria um produto tipicamente ocidental europeu herdado do período colonial e neocolonial. Esses arcabouços mentais, por mais que arquétipos universais, pois que toda sociedade, mesmo rudimentar, apresenta algum grau desse tipo de razão instrumental, funcionam

ainda como estratégias de imperialismo cultural das nações ditas centrais sob as periféricas. Iniciativas no Brasil como Universidade das Quebradas, Universidade da Paz, Universidade dos Povos das Florestas, Núcleo de Educação Intercultural Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) apontam para o conhecimento-emancipação:

[...] todo conhecimento é social e relacionado a uma forma específica de ignorância. [...]. O conhecimento-regulação seria aquele que leva do caos à ordem. O conhecimento-emancipação seria aquele que, procurando superar a ignorância representada pelo colonialismo, busca solidariedade. (OLIVEIRA, 2008, 11).

O conhecimento-regulação passa aqui a ser relativizado, por uma antropologia do conhecimento multiculturalista, como mais uma forma de etnosaber local -, constatação, por vezes, obstaculizada pela posição discursiva hegemônica da história centrocêntrica contada pelos vencedores. Um exemplo é a sociologia clínica de Bourdieu (2004), que tenta revelar os usos sociais da razão científico e suas “condições de cientificidade”, dependente de determinado grau de consenso e capital científico para ser aceito nos campos das ciências acadêmicas e das políticas públicas. Os conteúdos e epistemologias locais são socialmente construídos, assim como o discurso científico, o que não pode servir, no entanto, para legitimar o negacionismo da Ciência, somente o cientificismo epistemicída. Nos aportes metodológicos das ciências inter(trans)disciplinares com os conhecimentos heurísticos e transcendentais das periferias, estão os embriões dos devires sociotécnicos, como temos visto em relação a biotecnologia.

Assim como os saberes são equivalentes e/ou complementares, os seres humanos devem ser tratados com igualdade na sua diferença, um somatório de singularidades de formas e trajetórias que formam a multiplicidade que é o emaranhado biossocial que chamamos de vida. A “discriminação positiva” (CASTEL, 2011), implícita nas políticas de cotas raciais, são instrumentos válidos de experiências educacionais, por permitirem a construção de um processo de aprendizado ativo, baseado na especificidade de cada indivíduo, a partir de suas próprias demandas e afinidades intrínsecas e contextuais. A “metodologia” Paulo Freire de alfabetização construtivista de adultos indica que a eficácia da utilização do

método da palavrção em que os elementos mnemônicos familiares do cor-local dos alunos (“temas geradoras”), oriundo dos seus universos cotidianos e de círculo de cultura coletiva, fazem saltar aos olhos as letras e palavras, números e cifras.

Essa assertividade pedagógica permite especular ser possível, em muitos casos, uma educação, verdadeiramente inclusiva, em que todos sejam educados como positivamente excepcionais – o que obrigaria os alunos ditos “normais” a terem aulas de/em LIBRAS, por exemplo. O que permitiria, talvez, evitar o famigerado *bullying* dos oficialmente “especiais”, bem como aplicar, de fato, o multiculturalismo construtivista. Até porque, a partir do que Bourdieu e Champagne (2007) chamaram de exclusão de dentro, muitos alunos de inteligência e sensibilidade rara, inclusive, superdotados, tendem a ser também censurados no cotidiano escolar, em função de sua “intolerância” à lactose do sistema autoritário paternalista educacional racionalista.

A proposta do intervalo expandido – 15 minutos de “ócio criativo” (DE MASSI, 2000) – entre uma aula e outra poderia ser usado para tirar dúvidas, meditar ou até mesmo terminar de copiar o conteúdo na lousa – principalmente, nisso, a gente percebe como cada um escreve com tempos e letras diferentes. Outra novidade poderia ser a utilização de fundo musical com temas clássicos como barroco (Bach) que a neurociência já provou aumentar o poder de motivação pessoal, de concentração mental e de memorização textual (ORTIZ, 1998). Esses incrementos não implicariam em uma mudança drástica no método educacional de primeiro e segundo grau, sendo potenciais aliados para a saúde mental na longa rotina de atividades e overdose de informações enciclopédicas na era do Wikipédia, aos quais normalmente, são submetidos os alunos. O conhecimento criativo (*insight*) se dá através do tempo ocioso e artístico, quando a mente entra em um estágio menos super-egoíco, que permite interdisciplinaridade imagética e conceitual onírica ou graça corporal e espiritual, movimentos salutares para evitar colapso mental da ecologia da mente (ibid.). Entrementes (corpos), o aprendizado real ou individual (cognição e memória) se dá também em termos celulares e neurais, que, assim como a máquina, também necessitam de tempo para *download* (e, às vezes, até reiniciar o sistema).

Máquinas de Aprender e Viver/ Árvores do Conhecimento e da Vida

A Educação Robótica e Algorítmica, que se tornou febre em muitas escolas que querem preparar o indivíduo, a partir dos valores da autonomia e do inventismo empreendedorístico tecnológico do século XXI, para um cenário laboral digitalizado de obsolescência de profissões braçais, mas, doravante, cognitivas, não deve ser sinônimo de robotização desumanizado do indivíduo. Até mesmo porque, em uma perspectiva transhumanista, a fronteira entre o natural e o artificial são relativizadas: os seres vivos também são, em parte, inertes e as máquinas, vivas (HARAWAY; KUNRUZU, 2009). Nesse caso, o ciborgue seria o exemplo limite de uma complexidade híbrida complementar da interação homem-máquina, o que já havia sido sinalizado por McLuhan (1995) ao apontar que as leis, ideias, línguas, tecnologias, ferramentas, vestuários e mobiliários, funcionam como extensões metalinguísticas do corpo e sentidos humanos, deificando o ser humano através de uma analogia/mimese aperfeiçoada das nossas habilidade humanas: “(...) a tecnologia do homem é o que ele tem de mais humano (ibid., 341)”, diria o teórico, sem desconsiderar que o novo cenário técnico-info-comunicacional modifica a linguagem e a consciência humana baseada na razão ocidental:

(...) ao ver a escrita como uma linguagem, como uma memória, como um meio – perpetuando um conjunto de mensagens, libertando o homem do peso da tradição imposto pela cultura oral –, reconhecerá a emergência de um novo modelo de consciência que passa a marcar-se pela individualidade, pela forma de percepção em recortes, típica da visão analítica que separa todas as coisas em fragmentos, gerando, pois, uma cultura classificatória, analítica e enciclopedista. Compreende e reconhece, então, que com a entrada em cena dos meios eletrônicos, bem como com o incremento destes meios, através do computador, um movimento de superação quanto àquele modelo de memória, em favor de uma memória complexa, criativa, transformadora da experiência humana, estará em processo e, assim, em processo também estarão novas possibilidades de consciência. (...). Assim, ao falar do computador e de novas mídias, McLuhan irá falar, então, de uma nova forma de consciência transindividual, conectada, não mais referendada na tradição racionalista ocidental. (PEREIRA, 2004, p. 155)”.

Um dos maiores críticos do racionalismo ocidental antropocêntrico, tendo sido responsável por criar uma epistemologia sistêmica, que está na origem do movimento ambientalista, Bateson (2000), recentemente tem sido também utilizada para pensar metodologias de educação (PISTÓIA, 2009). A partir da família de conceitos denominado “ecologia da mente”, ambiente biológico, social e tecnológico são vistos como interconectados em equilíbrio dinâmico, no que se permite fazermos aportes dos processos, fluxos e ordens comunicacionais da alta complexidade do funcionamento dos cérebros dos golfinhos com o de dos processadores de computadores. Este arcabouço imaginativo de uma mente expandida em uma totalidade rizomática inspirou a Teoria da Cognição de Santiago, criada por Maturana e Varela (2001), mais conhecida como “biologia da cognição” e “teoria autopoietica”, em que viver e conhecer se tornam duas atividades indissociáveis, mediadas pela autogeração e autopetuação das redes vivas:

A caracterização cartesiana da mente como “coisa pensante” é abandonada. A mente não é uma coisa, mas um processo – o processo de cognição, identificado com o processo do viver. O cérebro é uma estrutura específica através da qual se dá esse processo. A relação entre mente e cérebro, portanto, é uma relação entre processo e estrutura. Além disso, o cérebro não é a única estrutura através da qual opera o processo de cognição. Toda estrutura do organismo participa do processo cognitivo, quer o organismo tenha um cérebro e um sistema nervoso superior, ou não (CAPRA, 2005,53)

Pontes entre Pontes

Se viver e conhecer são duas faces simbióticas do mesmo processo vital de aprendizado e adaptação natural e cultural, é possível cotejar a diversidade de tipos de percepção da realidade (intuitiva/artificial/cartesiana/quântica) com a de metodologias de aprendizado. A dificuldade de aprender revela a dificuldade de ensinar, por insistência em um modelo único (modelo bancário) de educação pouco libertária e autônoma (FREIRE, 1974), em que o aluno é mero depósito de conteúdos desprovidos de conexão entre si e com a sua cotidianidade. O ensinamento não pode ser impingido autoritariamente, com o aluno em posição *contra plogèe*, sem sua aquiescência relativa, mas deve partir de um diálogo educativo democrático

conflitual-consensual. A escola deveria também ser uma exótica estufa de carinho materno poético, diferente do que ocorre em “O Ateneu”, Raul Pompéia (1997). Neste livro impressionista o choque “climático” entre a primeira e segunda socialização (BERGER; LUCKMANN, 2001) no internato de padres, leva o autor a se libertar da violência escolar dos professores com alunos e desses entre si (lei do mais forte) através do incêndio simbólica da escola, momento clímax na diegese do livro que retrata justamente esse processo de aniquilação do eu na instituição total (GOFMANN, 1961). Por sua vez, a família, como primeira socialização, deveria voltar a ser um lugar de aprendizado de valores de disciplina e cooperação responsiva, já que a primeira formação moral e civilizatório de caráter tende a ser preponderante e referencial para as demais. Para isso, é preciso integrar mais a escola com a comunidade envoltória, para além da participação formal das famílias em reuniões de pais ou monitoramento eletrônico nas escolas monitoradas por câmeras nas salas e boletins digitais. Pais que pouco se imiscuem na vida escolar comprovam como há uma canhestra separatividade entre teoria/prática, escola/casa e dever/ócio.

A superação dos resquícios da velha escola e sua clássica imagem de castigo sacerdotal e militaresco com aluno virado para a parede, no entanto, só pode ser planteada por meio modelos edu(folk)comunicativos inter(trans)disciplinres que permitam transversalidades horizontais entre tradições milenares, ciências especializadas e tecnologias infocomunicacionais. Ou seja: desierarquização de saberes, linguagens e papéis sociais para quebrar os muros. No filme Alan Parker “The wall” (1982), inspirado na canção célebre “Another brick in the wall” de Pink Floyd, a metáfora do mecanicismo e finalismo desse modelo bloqueado de educação, que transforma o aluno em mero tijolo anônimo, tem sido desde dos anos 80 o hino dos alunos acossados pelo regimento escolar escolástico.

O dever de casa, nesses termos, deveria ser um devir de caso, ou seja, baseado em problemas práticos que estimulasse o caráter investigativo das crianças e jovens com o processo educativo. A prova final passaria a ser uma provação iniciática (rito de passagem), a partir de um sistema de auto-iniciativa e avaliação de conteúdos programáticos, mas também, de valores humanísticos – bem diferente do atual modelo pautado pelo individualismo e competitividade interpessoal vexatória –, que permitisse retroalimentação constante em um processo educacional criativo. Combinando responsabilidade individual e emancipação social, é possível abrir mão da violência institucional disciplinar dos educadores bedéis de uma escola que não dialoga com o extramuros.

Em um modelo pedagógico situacional da educação para a liberdade – “(...) o homem como um ser no mundo e com o mundo (FREIRE, 1974, p. 8)” – o “homem-undo” são desafiados a serem permanentemente buscantes e cocriadores. Ou seja, sujeito da ação de seu próprio destino pelas agências de civilização pedagógica como a Escola, Igreja, Internet, Estado, Terceiro e Lar – já que a marginalização material, de muitas pessoas e países, normalmente, é acompanhada da marginalização criativa e deliberativa (CÂMERA, 1983). Em oposição ao carcomido modelo adaptacionista e mecanicista de reação condutiva e reprodutiva de indivíduos passivos a estímulos deterministas – “concepção bancária” (FREIRE, 1974, 14) ou, o que chamo, de paradigma da lata de sardinha, devido ao seu caráter epistemicida do saber e cor local/individual.

A desigualdade educacional, quase sempre social também, cria uma configuração social propícia para que os alunos da elite e escolas particulares possam ser seres em si, e os da periferia, se tornem seres para o outro (ibid.). Sem barrar construção das “pontes” do progresso econômico financeiro (ter), é cabível corrigir os desvios da modernidade e positivismo pautado pelo egoísmo individualista e produtivista gerador de dominação econômica e imperialismo político – interestatal e interempresarial –, colonialidade cultural e colonialismo interno (CÂMERA, 1983). O que permitiria erguer as pontes da integração social global (ser), no sentido, de um desenvolvimento sustentável que minore a reificação do ser-humano, seja através da miséria filosófica da desumanização do luxo ou econômica da subhumanização do lixo.

Como Heidegger (2012) assumimos que poeticamente o homem habita e o equipamento público “ponte” não liga lugares geometricamente, mas, os lugares é que são “ligados” (duplo sentido) por ele: habitamos o mundo a partir de uma conjuntura existencial essencial que construímos nele poeticamente – no sentido *heideggeriano* de medida exata desse entorno do ser. Ao defender a criação de mapas íntimos e mentais para ação “artetônica” (ASSIS, 2019) em diferentes lugares, escalas e contextos por operação relativas de adição e subtração – entre a preservação patrimonialista de pré-existências e o transformismo demolidor de pós-ocupações –, se rompe com o pensamento moderno da arquitetura cartesiano. Nesse lócus imaginário e geoafetivo, onde espaço é mais que extensão geométrica dada, prevista e hermética, a “ponte” é tanto lugar de passagem interterritorial dos veículos e pessoas, quanto *lócus* da transitoriedade dos lugares e paisagem. Ou seja: constructo edílico, material e físico (ambiente construído), mas também social,

cultural e mnemônico (ambiente vivido); experiência subjetiva e realidade objetiva; coisa (multiplicidade) e palavra (conceito); espaço e tempo; absoluto e relativo; essencial estrutural e aparente conjuntural; “habitar” e “construir”.

A luz do paradigma construtivista rizomático da diferença de Deleuze e Guattari (1992), os conceitos são antes devires e acontecimentos históricos e, por isso, apesar e a partir dos *constraints epistemológicos* do seu plano de imanência, devem ser recriados para não redundarmos em preconceito contra a criatividade. Efeito de anacronismo ao contrário por usar um conceito datado para uma situação atual em curso, que costuma ser rompido na linguagem e conhecimento artístico, que em tese, mais autônoma e corajosa, conseguem se conectar com o Ágora agora por meio de uma simbiose simbólica, auto-transcendente e pré-conceitual entre artista (Word) e mundo (World) (MAY, 1995).

Revolução Educacional e Evolução Criadora

Esses avanços autenticadores de uma percepção/cognição mais autêntica são tributários à filosofia Bérghson (2015), que afirma que as descontinuidades aparentes (p. ex.: a.C e d.C) foram criadas por uma epistemologia, taxinomia e historiografia causal e finalista, que tenta negar o caráter contínuo, imprevisível e irreversível da duração com que ocorre a evolução naturalmente criadora e experimental. Enquanto “reservatório de indeterminações” (ibid., 95) fadada, por isso, a muitos insucessos e imperfeições, mas que são imprescindíveis para o processo de aprendizado ambiental de *feedback* homeostático, a estratégia econômica-reprodutiva-energética do mínimo de esforço com máximo de benefício, por mais que tente se proteger da entropia vital, é sempre vencida pelo instinto de morte e degenerescência, que é constitutivo da vida:

A causa profunda dessas dissonâncias jaz em uma irremediável diferença de ritmo. A vida em geral é a própria mobilidade; as manifestações particulares da vida só aceitam essa mobilidade a contragosto e estão constantemente atrasadas em relação a ela. Aquela vai sempre em diante; estas gostariam de patinhar. A evolução em geral dar-se-ia, tanto quanto possível, em linha reta; cada evolução especial é um processo circular. Como turbilhões de poeiras levantadas pelo vento que

passa, os vivos giram sobre si mesmos, suspenso pelo grande sopro da vida. São, portanto, relativamente estáveis, e contrafazem mesmo tão bem a imobilidade que nós os tratamos antes como coisas do que como progressos, esquecendo que a própria permanência de sua forma não é mais que o desenho de um movimento. (ibid., 97).

Com advento de cursos de pós-graduação reformistas como o de “Psicopedagogia e Educação Especial” e “Neuropsicopedagogia” regidos pelo mesmo sistema conservador de políticas públicas de educação que os obriga a dar nota, a classificar, a comparar e a excluir – em dissintonia formal com ementa programática do curso –, se percebe como a Reforma Educacional deve ser radical horizontal (nas escolas com os pais, alunos e mestres) e verticalmente (entre as instituições ministeriais, secretárias de educacionais e diretorias/coordenações nas escolas).

Por outro lado, um balaio de gatos organizado é uma boa imagem para traduzir a aplicação do conceito de “interdisciplinaridade” literal, como as múltiplas engenharias multitemáticas e hiperespecializadas, exceto a transdisciplinar mecânica (fusão da tecnologia da informação, mecânica e eletrônica). Sobre isso também, cabe ressaltar que há sempre o risco de multidisciplinaridade justapositiva ser tomado como transdisciplinaridade aglutinativa. Por isso, a revolução educacional deve ser seguida de uma cultura de *feedback* que mensure os significados e resultados efetivos da prática social e laboral em tempo real. Ao serem apenas um instrumento retórico institucional para ampliar sectarismos disciplinares –, haja vista que em muitas instituições designadas por essas duas alcunhas epistemológicas, os profissionais que ali predominam ainda são oriundos de formações clássicas especializadas –, cada macaco tender a querer seguir no seu galho, compartilhando o sua micronação somente com seu grupo de cafuné. Nossa diatribe consiste em lutar contra essa tendência de cidadãos agentes da passiva e uma maquiagem educacional pirotécnica, que acompanha os modismos na era virtual para invisibilizar a utopia da Era de Aquário, como cortina de fumaça para que não se ambientalize à educação (LUZZI, 2012) com e sobre seu meio socioambiental. O que se torna cada vez mais mister, na medida em que, na atual fase geológica antropoceno, marcada pela ação humana na sustentabilidade planetária e no aquecimento climático, alcançamos um ponto de não reversibilidade dos danos causados ao equilíbrio e diversidade biológica e antropológica.

Inconclusão

O que se inconclui é que não se trata de criar pontes (multi)interdisciplinares, mas também interinstitucionais, culturais, étnicas, nacionais, sociais na educação familiar e formal: ...da pré-pré escola na barriga da mãe ao pós pós-doutorado da melhor idade... A solução não é então a quantidade informação ou tempo educacional como o modelo da escola integral defende, como o CIEPS se propunha originalmente, com desenvolvimento de atividades complementares, esportivas e artísticas, apesar do caso extremo do acolhimento 24 horas ser indicada nos casos no processo de reassociação de crianças em situação de vulnerabilidade social (DIAS, 2014). O processo educativo é que deve ter uma perspectiva integral do indivíduo para que possa com isso estar a ele integrado em pontes de interação social entre indivíduos sempre aprendizes. As Escolas pautadas por pontes de pontos de vistas, devem então assumir as seguintes premissas em evolução, que ela é:

[...] o lugar, por excelência, de construir a Cultura da Paz. Formando indivíduos sob uma outra lógica; não da destruição, mas da construção; não da concorrência desenfreada, mas da cooperação; não do individualismo exacerbado que pisa onde for preciso, para alcançar seus intentos, mas dos interesses da coletividade; não da imposição de modelos culturais, mas do respeito às diferenças; não da manutenção das desigualdades, mas da promoção da justiça social; não da discriminação, mas da compreensão. (SILVEIRA, 2003, 17).

Essa pactuação possível significa muito mais do que decisões governamentais no âmbito da interagencialidade das políticas públicas de educação. Mas sim, também no plano do cotidiano da sala de aula e dos professores, corredores e pátios escolares. Significa assumir que todo conhecimento não é posto e se dá em relação a ponte de observadores em sintonia circunstancial, transconhecimento. Latente em todo ser vivente e até inorgânico, independentemente de taxonomia, o eterno processo de transformação contínua (inteligência criativa), do qual o conhecimento programático (inteligência pro ativa) é apenas uma ínfima parte dele.

Nesse sentido, é mister execrar da gramática escolar todo e qualquer vocabulário, muito recorrente no português culto de muitos professores repleto de

preconceito linguístico, incompatível com o caráter experimental da cocriatividade imanente ao processo de evolução da vida e conhecimento. Que, por vezes, deprecia o aluno pouco produtivo, porém, muitas vezes, mais criativo. A lista de aberrações vocabulares potenciais encorajadoras de sensibilidades vibráteis potentes é longa, e convém tomar nota para serem rasurados depois com caneta vermelha:

mal-azado, incômodo, inapto, despropositado, inadequado, inadaptado, desadaptado, desajustado, desadequado, desenquadrado, descabido, extemporâneo, desapropriado, despropositado, incorreto, incurial, desacertado, desajeitado, triste, mau, inoportuno, inapropriado, desatinado, desconcertado, errado, Menino, Maluquinho, inconveniente, impróprio, monstro, louco, lelé da cuca, inapto, inconveniente, incapaz, folgado, Denis, pestinha, burro, retardado, levado, sapeca, encrenca, aluno-problema, mau aluno, demônio e, por último, do fundão.

Vide documentário educacional, “Pontos de Vista: o que se vê do Fundão?”, complementar inclusivo sobre os assuntos abordados neste artigo, do mesmo autor em: <https://youtu.be/I6YQdStX4po>

Este artigo/documentário ensaístico, construído através do método de pesquisa-ação é uma forma criativa de apresentar iniciativas criativas com um viés culturalista como a Escola da Ponte, replicado parcamente no Brasil. Nada seria mais imprudente do que colocar em termos e formas alheias a esta pedagogia sua mirrada educacional. Evitamos até aqui o modelo textual positivista com introdução desenvolvimento e conclusão, a partir de uma narrativa percussiva. O design etnográfico (forma do conteúdo) é meio de compartilhar subliminarmente na própria leitura do texto a experiência metodológica e vivencial da Escola da Ponte, como a interdisciplinaridade, já que meio também é mensagem. O que ganha status de “leitura aumentada” através do transbordamento do artigo para o documentário. Ao cotejar a escola integrada da Escola da Ponte com o projeto original de escola integral do CIEPS, se persegue aqui uma complementaridade dialógica entre os dois métodos, no que pode apontar para um modelo educacional que contemple a diferença em sua essência maior, que é a busca pela igualdade.

Com esta proposta de “artigo-DOC” espero ter apontado para a premência da perspectiva transdisciplinar, intermediática e transcultural a partir da ferramenta lúdica e interativa da pesquisa-ação, etnometodologia e novas mídias em

um esforço contínuo de retroalimentação e evolução criadora do processo educacional. Pensado como sistema complexo, como devemos também nos referir ao meio-ambiente e o ser humano, a escola deve ser ambientalizada e humanizada, estando sempre aberta ao *feedback* todos os atores envolvidos no seu ecossistema (LUZZI, 2012), despertando a todos para uma cultura de sustentabilidade emancipatória (MALVEZZI, 2013), ou seja, de fato, sustentável.

Para que assim, se possa erigir um conhecimento de tipo novo (transconhecimento) no microcosmo do mundo, e não apartado dele. O primeiro passo é não estar refratário para os rizomas formados pela horizontalidade radical criada pelas pontes de pontos de vistas diferentes de opiniões, de linguagens, tecnologias e metodologias. E muito menos para a possibilidade de mudança dos projetos político-pedagógicos, como tem ocorrido agora em função da ênfase no Ensino a Distância, por causa do isolamento social causado pela pandemia.

O sistema educacional deve estar focado nas pessoas, mesmo que a tecnologia se torne imperiosa, estar sensível à realidade socioeconômico de cada aluno, o que significa ser proativo na criação de estratégias alternativas e personalistas para cada caso, impedindo que exclusão e analfabetismo digital de muitos alunos, não obstrua o seu direito à educação. A emancipação e responsividade psicossocial crítica, ética e reflexiva dos alunos mestres e mestres alunos, como sonhava Freire, segue sendo a melhor “tecnologia” de paz para um ensino (presencial e/ou virtual) construtivista construtivo.



Referências bibliográficas

- ASSIS, Frederico. Arteteto Responsável: Arte Urbana como Instrumento de Políticas Públicas Urbanísticas. In: *Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*, v.19 n.1, 2019.
- BADIOU, A. *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro, Relume Dumará; 1995.
- BATESON, Gregory.. *Steps to a Ecology of Mind*. Chicago: Univ. of Chicago P., 2000.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T.. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BILBAO, G.. *Psicologia e Arte*. Alínea: Campinas, 2004.
- BELTRÃO, L.. *Folkcomunicação: a comunicação dos marginalizados*. São Paulo: Cortez, 1980.
- BERGSON, H.. *A Evolução Criadora*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.
- BOURDIEU, P.. *Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C.. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CAPRA, F.. *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 2005.
- CASTORINA, J. A.. O debate Piaget-Vygotsky... In: CASTORINA, J. C.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K.. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.
- CASTEL, R.. *A Discriminação Negativa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

- DARWIN, C.. *A Origem das Espécies*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DE MASSI, D.. *Ócio Criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- EGLER, T.. *De Baixo para Cima: política e tecnologia em educação*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- FANON, Frantz. *Condenados da terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979
- FREIRE, P.. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P.. *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Textos marginais, 1974.
- FREIRE, P.. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FOCAULT, M.. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FOUCAULT, M.. *Microfísica do Poder*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOFFMAN, G. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1961.
- HARAWAY, D.; KUNRUZU, H.. *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LANZ, R.. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2016.
- LUZZI, D.. *Meio Ambiente e Escola*. São Paulo: Senac, 2012.
- MALVEZZI, M.. *Sustentabilidade e Emancipação: a Gestão de Pessoas na Atualidade*. São Paulo: SENAC, 2013.
- MATURANA, H.. VARELA, F.. *A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MAY, R. *A Coragem de Criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MCLUHAN, Marshall. *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulo: Cultrix, 1995.

NASCIMENTO, A. D.. Projetos sociais e educação. In: SOUSA, J. *Música, Educação e Projetos Sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

OLIVEIRA, I., B.. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ORTIZ, J. *O Tao da Música*.. São Paulo: Editora Mandarim, 1998.

PEREIRA, V.. Marshall McLuhan: o conceito de determinismo tecnológico e os estudos dos meios de comunicação contemporâneos. *Razón y Palabra*, v. 52, 2006.

PISTÓIA, L.. *Gregory Bateson e a Educação: possíveis entrelaçamentos* (tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2009

POMPÉIA, R.. *O Ateneu*. São Paulo: Globo, 1997.

ROGERS, C.. *Tornar-se Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAID, E.. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

SANTOS, B. S.. *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SILVEIRA, R.. Ética e Cidadania: elementos para ação nas Escolas. In: ZENAIDE, M. *Ética e Cidadania nas Escolas*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

SHEPHERD, J.; WICKE, P.. *Music and Cultural Theory*. Malden: Politc Press, 1997.

TODOROV, T.. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIL, P; CREMA, R; LELOUP, J.. *Normose: a patologia da normalidade*. Campinas: Verus, 2003.

WILSON, E. *A Conquista Social da Terra*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.