



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação – PPGE

Ecologia Humana e Ecologia Profunda na Práxis de Educação Ambiental da Escola da Natureza

Edward Conrado Rodriguez Soria

Brasília – DF

2012



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação – PPGE

Ecologia Humana e Ecologia Profunda na Práxis de Educação Ambiental da Escola da Natureza

Edward Conrado Rodriguez Soria

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília – DF

2012

**DISSERTAÇÃO DEFENDIDA SOB AVALIAÇÃO DA COMISSÃO
EXAMINADORA CONSTITUÍDA POR:**

Prof^ª Dra Vera Margarida Lessa Catalão

Orientadora

UnB

Prof^ª Dra Claudia Marcia Lyra Pato

Examinadora

UnB

Prof^ª Dra Maria Rita Avanzi

Examinadora

UnB

Prof^ª Dra Teresa Cristina S. Cerqueira

Suplente

UnB

Brasília – DF, 12 de abril de 2012.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Área de Concentração – Educação e Ecologia Humana

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ecologia Humana e Ecologia Profunda na Práxis de Educação
Ambiental da Escola da Natureza**

Edward Conrado Rodriguez Soria

Orientadora: Prof^a Dra Vera Margarida Lessa Catalão

Banca: Prof^a Dra Claudia Marcia Lyra Pato
Prof^a Dra Maria Rita Avanzi
Prof^a Dra Teresa Cristina S. Cerqueira Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida

A meus pais pelo amor, cuidado e carinho.

A minha esposa Paula por ter incentivado o processo de retomada de estudos na minha vida.

À professora Vera Catalão, por suas orientações ao longo de minha trajetória acadêmica na Faculdade de Educação da UnB.

Às professoras Claudia Marcia Lyra Pato e Teresa Cristina S. Cerqueira, pelos ensinamentos em todos os anos de graduação e pós-graduação, como também a todos os professores da Faculdade de Educação da UnB.

À professora Maria Rita Avanzi, por aceitar avaliar este estudo.

À direção e aos professores da Escola da Natureza pela aceitação, carinho e ânimo para a realização deste estudo.

A todos os colegas de estudo ao longo destes anos.

RESUMO

Este trabalho investiga as relações estabelecidas entre os fundamentos das Ecologias Humana e Profunda nas atividades desenvolvidas na Escola da Natureza situada na cidade de Brasília. Faz um levantamento das visões que os professores e a direção da mesma têm quanto às implicações dessas ecologias em suas práticas pedagógicas. Realiza também um análise documental sobre elementos presentes nos dois últimos Projetos Político Pedagógicos da Escola. A metodologia tem como procedimento um estudo de caso abordado a partir dos referenciais da etnopesquisa. A observação participante teve como foco as atividades pedagógicas desenvolvidas pela Escola, nos atendimentos a estudantes e cursos de formação de professores da rede pública e reuniões de coordenação e eventos pedagógicos realizados. Durante a investigação percebemos que a educação ambiental é realizada na perspectiva da ecopedagogia e a visão tácita de ecologia humana aproxima-se dos princípios da ecologia profunda. Nas práticas educativas observou-se, ainda, a aproximação dessas práticas com os fundamentos de Educação Integral, que propõem um visão integrada dos aspectos físicos, vitais, mentais e psíquico-espirituais dos educandos e educadores. No programa Parque-Escola, nota-se a referência à proposta educacional de Anísio Teixeira para uma formação humana mais completa e às propostas discutidas no país sobre o sentido mais abrangente e complexo da Educação Integral. A análise dos dados mostrou o entrelaçamento de diversas perspectivas da ecologia humana e a ligação com elementos teóricos e práticos da Educação Ambiental Crítica em uma abordagem Ecopedagógica.

Palavras chave: Ecologia Humana, Ecologia Profunda, Educação Ambiental, Ecopedagogia, Educação Integral

RESUMEN

Este trabajo investiga las relaciones establecidas entre los fundamentos de las Ecologías Humana y Profunda en las actividades desarrolladas en la Escuela de la Natureza situada en la ciudad de Brasilia. Hace un levantamiento de las visiones que los profesores y la dirección de la misma en cuanto a las implicaciones de esas ecologías en sus prácticas pedagógicas. Realiza también un análisis documental sobre elementos presentes en los dos últimos Proyectos Político Pedagógicos de la Escuela. La metodología tiene como procedimiento un estudio de caso abordado a partir de los referenciales de la etnoinvestigación. La observación participante tuvo como foco las actividades pedagógicas desarrolladas por la Escuela, en los atendimientos a estudiantes y cursos de formación de profesores de la red pública y reuniones de coordinación y eventos pedagógicos realizados. Durante la investigación percibimos que la educación ambiental es realizada en la perspectiva de la ecopedagogía y la visión tácita de ecología humana se aproxima de los principios de la ecología profunda. En las prácticas educativas se observó también la aproximación de esas prácticas con los fundamentos de Educación Integral que propone una visión integrada de los aspectos físicos, vitales, mentales y psíquico espirituales de los educandos y educadores. En el programa Parque-Escuela se nota la referencia a la propuesta educacional de Anísio Teixeira para una formación humana más completa y las propuestas discutidas en el país sobre el sentido más amplio y complejo de la Educación Integral. El análisis de los datos mostró el entrelazamiento de diversas perspectivas de la ecología humana y la conexión con elementos teóricos y prácticos de la Educación Ambiental Crítica en un abordaje Ecopedagógico.

Palabras clave: Ecología Humana, Ecología Profunda, Educación Ambiental, Ecopedagogía, Educación Integral

DEDICATÓRIA

Aos educadores e professores que, em suas práticas, materializam os anseios por uma humanidade mais consciente e grata pela sua existência no planeta azul.

De modo suave, você pode sacudir o mundo.
Mahatma Gandhi

Somos o que fazemos, principalmente o que fazemos para mudar o que somos.
Eduardo Galeano

LISTA DE SIGLAS

EA	Educação Ambiental
EH	Ecologia Humana
EI	Educação Integral
EN	Escola da Natureza
EP	Ecologia Profunda
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
DRE	Direção Regional de Ensino
MMA	Ministério de Meio Ambiente
MEC	Ministério de Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
IBRAM	Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal – Brasília Ambiental
REA	Rede de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
SINPRO	Sindicato dos Professores no Distrito Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade no portal das boas vindas	87
Figura 2 – Roda inicial com corporeidade	87
Figura 3 – Atividade na horta.....	88
Figura 4 – Atividade no viveiro.....	88
Figura 5 – Atividade de reconhecimento de uma agrofloresta.....	88
Figura 6 – Trilha interpretativa.....	88
Figura 7 – Oficinas Ecopedagógicas	96
Figura 8 – Projetos Coletivos em Educação Ambiental.....	96
Figura 9 – Dança Indígena no 15º Aniversário da Escola.....	97
Figura 10 – Mandala feita na atividade final do Curso de Educação Integral.....	100
Figura 11 – Oficina de Agroecologia 1.....	103
Figura 12 – Oficina de Agroecologia 2.....	103
Figura 13 – Curso em construção permacultural.....	107
Figura 14 – Curso de construção com Bambu.....	107
Figura 15 – Encontro de Troca de Sementes.....	107
Figura 16 – Sementes	107
Figura 17 – Palestra do Professor Genebaldo Dias Freire no VII Encontro de Educadores Ambientais do DF.....	108
Figura 18 – Festa do 15º aniversário da EN	109
Figura 19 – Planetário montado para no evento.....	109
Figura 20 – Apresentação de Zé do Pife e Jovelinas no Espaço Cultural Sarue no encerramento cultural do Aniversário	109
Figura 21 – Grupo de 1995-1998	112
Figura 22 – Grupo de 1998-2006	112
Figura 23 – Grupo 2006-2011	112
Figura 24 – Rede de relações conceituais.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O processo reflexivo para chegar aos temas.....	13
2 Questão da pesquisa	15
3 Objetivo geral	15
4 Objetivos específicos.....	15
CAPÍTULO I – ECOLOGIA HUMANA E ECOLOGIA PROFUNDA	17
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO PARA UM PLANETA EM TRANSIÇÃO	37
2.1 Da Educação Ambiental Crítica à Ecopedagogia.....	37
2.2 Educação Integral : um Conceito em Construção	48
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	59
3.1 Escola da Natureza: Breve Resumo Histórico.....	63
3.2 Locus da Pesquisa.....	66
3.3 Procedimento de Pesquisa	67
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS	70
4.1 Natureza e Cultura.....	70
4.2 Da Ecologia às Ecologias Humana e Profunda	75
4.3 Rede ou Teia de Conceitos: das Práticas até as Teorias	85
4.3.1 Costurando Implicações (da Ecologia Humana e Ecologia Profunda identificadas nas Práticas de Educação Ambiental e Ecopedagogia)	93
4.3.2 Conexões entre a Ecologia Profunda – EP, e a Educação Integral -EI	98
4.4 A Escola da Natureza : Histórias, Visões, Práxis e Realidades.....	106
4.5 Análise Documental dos Projetos Político Pedagógicos 2010 e 2011	120
4.5.1 Fundamentos Teórico Filosóficos dos PPP’S.....	122
4.5.2 Marcos Legais	125
4.5.3 Objetivos e Matriz Curricular.....	126
4.5.4 Metodologia.....	129
4.5.5 Gestão	130
4.5.6 Considerações.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
APÊNDICES	147
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

A educação faz parte da essência do ser humano e, portanto, pode se dizer que ela surgiu com o desenvolvimento da própria espécie humana. Neste início de século XXI, nos encontramos dentro de um processo gradual de transição de paradigmas científicos e educacionais. No ocidente, o paradigma cartesiano-mecanicista iniciado pela disjunção entre sujeito e objeto por Descartes é para Morin (2002, pág. 187) a base do grande paradigma do ocidente, que ainda predomina, afirmando ele que “um grande paradigma controla não só as teorias e os raciocínios, mas também o campo cognitivo, intelectual e cultural; onde nascem as mesmas”. Os paradigmas predominantes são produtos do desenvolvimento dos anseios de evolução de paradigmas anteriores, o mesmo ocorre com a educação que sempre vem crescendo e buscando a sua diferenciação com o período imediatamente anterior.

Sendo assim, não existe uma ciência social separada de uma ciência ecológica, pois não é possível estudar os sistemas e os processos humanos isolados dos sistemas ambientais em que acontecem. As preocupações com a ecologia e o meio ambiente são problemas sociais, e assim deve ser entendido todo trabalho voltado a tais áreas. Porém, não menos importante que isso, é se atentar que os fatores sociais estão impregnados de toda a complexidade que os geram.

Sendo assim, uma educação ambiental, devidamente contextualizada, carece adentrar-se em todos os aspectos da vida essencialmente urbana, como a que se dá nas escolas, lembrando que os censos populacionais indicam cifras de que grande parte da população do Brasil e de muitos outros países do mundo está concentrada nos centros urbanos, o que representa um desafio para os educadores ambientais e para as instâncias de formação que eles possuem.

Com este trabalho, pretende-se contribuir para o aprofundamento das análises das implicações que os conceitos da Ecologia Humana (EH) e Ecologia Profunda (EP) geram na Educação Ambiental (EA), mas, principalmente, ambiciona contribuir com a Escola da Natureza para seu aperfeiçoamento, a nível da reflexão sobre suas práticas e seus fundamentos. Esta pesquisa foi produto de um processo reflexivo, oriundo de conhecimentos e saberes adquiridos no trabalho final de graduação, bem como da

participação em atividades e matérias, que suscitaram questionamentos e reflexões sobre a transcendência da problemática das Ecologias Humana e Profunda.

Este trabalho propõe-se a fazer o necessário recorte, para entender o sentido das Ecologias Humana e Profunda, sob a perspectiva da educação e, mais especificamente, a sua presença na Educação Ambiental (EA). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB vigente, Lei nº 9.394/1996), o tema meio ambiente é um dos temas transversais a seres trabalhados ao longo do Ensino Fundamental, e a ferramenta da EA é indubitavelmente prioritária para esse tratamento.

O meio ambiente, a sociedade, a cultura e a educação são sistemas interligados e complexos, e suas dinâmicas abarcam as diferentes áreas do conhecimento, exigindo um olhar diferenciado e abrangente para abordagens mais realistas de seus desafios e limitações. O conceito de “meio ambiente” fica entendido como relativo não só aos sistemas físico-naturais ou biológicos, mas também aos sistemas humanos, gerados a partir das ações humanas – produtos das suas subjetividades individuais e sociais.

Atualmente, no estágio de complexidade em que se encontra a sociedade planetária, se assiste a uma profusão de conceitos impulsionados pelo saber humano e fomentados, talvez, direta e indiretamente, pela sociedade de consumo que estimula a criação de produtos novos a todo o momento e que, também, se encontra na própria produção do conhecimento. Nesse contexto, a ecologia deve ser abordada a partir de diversos campos para não cair numa perspectiva generalizada, daí os sucessivos recortes que, a nível científico, são feitos sobre esta.

1. O Processo reflexivo para chegar aos temas

A natureza está em tudo e todos. Os primeiros hominídeos surgiram do mundo natural, e o começo da jornada de diferenciação do homem ao longo da sua evolução se sustenta no fato do ser humano possuir a capacidade de pensar, tendo uma consciência de si e do seu lugar no meio natural. Todo o universo é vida e todos os seres estão ligados ou conectados, tornando suas evoluções intimamente ligadas. Essas conceituações, tão corriqueiras na atualidade, levaram milhares de anos para serem assimiladas e reconhecidas pelo homem moderno ocidental, embora já estivesse presente desde comunidades a civilizações muito remotas ou esquecidas no tempo.

As Ecologias Humana e Profunda propiciam o entendimento da relação entre o interior da natureza do ser e a natureza encontrada em tudo aquilo que rodeia as pessoas universo material e imaterial. De fato trata-se de um tema amplo, mas dentro do contexto educacional, adquire uma dimensão complexa ao nível do que se entende por EH e EP, pois ter consciência do que significam passará por entendê-las sob a percepção ampla. Contribuir com o entendimento de como as Ecologias Humana e Profunda são percebidas, trabalhadas e partilhadas pelas pessoas nos espaços de uma instituição de referência em Educação Ambiental é a inspiração desta instigante investigação.

Para Morin (apud Moraes, 2008), a sociedade é uma unidade complexa, aberta, autoprodutora/reprodutora de seus elementos constituintes e de suas formas, como também é auto-eco-organizada. Segundo Moraes (2008, pág. 242), essas são características apresentadas por um ecossistema complementando que “temos uma realidade educacional que é sistêmica e, ao mesmo tempo, verdadeiramente complexa, o que exige um tratamento compatível com a sua natureza”. A EH e a EP oferecem subsídios filosóficos para as práticas educativas da Educação Ambiental (EA), nas suas diversas dimensões psíquica, política, social, cultural e espiritual dentre outras, que serão desenvolvidas mais adiante neste trabalho.

Atualmente, ao se falar em Educação Ambiental, há um universo conceitual amplo, produto da complexidade do nosso mundo, sendo que os tipos de Educação Ambiental serão determinados em função dos referenciais, não somente teóricos, mas também em função do âmbito em que ela é inserida: nas salas de aula, nas atividades de educação não formal, nas atividades de conscientização e sensibilização nos diversos segmentos da sociedade e nas atividades de formação de educadores ambientais, dentre outros. Na área educacional, a procura por uma definição de EH e EP será sempre uma construção colaborativa ao longo dos desafios que cada processo demande do ser humano.

É sabido que, em educação, teoria e prática são aspectos indissociáveis e necessários. Atualmente, os novos paradigmas emergentes e referenciais práticos em educação se encontram em constante investigação e aperfeiçoamento. Dentro da EA existem várias correntes que correspondem às diferentes visões de como deve ser abordada, estudada e praticada. Portanto, pode-se afirmar que hoje a EA é um área de conhecimento transdisciplinar que tem passado por várias significações ao longo dos

anos desde sua origem, como indica Sauv  (2005, pág. 17), ao dizer que “os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos etc.), adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e praticar a a o educativa”. Na hora de escolher, de forma consciente, uma maneira de se implantar uma EA deve-se fazê-la de forma que se entrelacem algumas correntes, a fim de dar conta da complexa realidade que se apresenta, sendo a EA Crítica e a Ecopedagógica instrumentos fundamentais para aplica o nas práticas do cotidiano escolar.

Este estudo se desenvolveu na Escola da Natureza, centro de referência em Educa o Ambiental dependente da Secretaria de Educa o do GDF situada no Parque da Cidade no Plano Piloto da cidade de Brasília. A fun o da escola   receber turmas de ensino fundamental de algumas escolas do DF, oferecer cursos de forma o para educadores ambientais, além de outras tantas atividades promovidas como cursos e eventos. A pesquisa se desenvolveu ao longo dos anos 2010, 2011 e começo de 2012.

2. Questão da pesquisa

Quais visões e concep es de ecologia humana e ecologia profunda podem ser identificadas no Projeto Político Pedagógico e nas atividades de forma o desenvolvidas pela Escola da Natureza?

3. Objetivo geral

O presente projeto visa compreender as concep es de Ecologia Humana e Ecologia Profunda presentes nos PPP (Projeto Político Pedagógico) e nas práticas pedagógicas da Escola da Natureza.

4. Objetivos específicos

- x Investigar as rela es que podem ser estabelecidas entre os fundamentos de Ecologia Humana e Profunda e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da Escola da Natureza;

- x Levantar as visões que os professores e a direção da Escola da Natureza têm quanto às implicações de Ecologia Humana e Ecologia Profunda em suas práticas pedagógicas;
- x Observar as atividades desenvolvidas pela Escola da Natureza nos cursos de formação de professores da rede pública;
- x Analisar os dois últimos Projetos Político Pedagógicos da Escola da Natureza.

CAPÍTULO I – ECOLOGIA HUMANA E ECOLOGIA PROFUNDA

Atualmente podem-se encontrar muitas leituras sobre a Ecologia Humana. Um dos interesses deste estudo sobre a mesma reside no fato de apontar o processo das suas conceituações iniciais e seus posteriores desdobramentos para se refletir sobre as relações que estabeleceremos com a Ecologia Profunda como um conceito em construção.

Depois do surgimento do termo ecologia, criado em 1866 pelo biólogo alemão Ernest Haeckel, que a definiu como a ciência das relações dos organismos com o mundo externo, se iniciou um processo no qual a ecologia, a sua conceitualização e significação ganharam novos horizontes. A ciência biológica foi avançando como campo de conhecimento definido, contudo, as grandes produções de novos conhecimentos em outras ciências foram surgindo nas diversas lentes de observação da realidade da natureza, do ser humano e do meio ambiente.

Esse período de surgimento de novas disciplinas que pretendiam, no seu momento, alcançar um **status** de ciência dentro dos moldes positivistas marca um tipo de abordagem sobre os objetos de estudo que se alinhavam com o paradigma científico daquele momento para serem validados. Assim, foram surgindo e evoluindo, em uma efervescência acelerada durante a transição do século XIX para o século XX, disciplinas como a sociologia, antropologia e a psicologia, que ofereceram subsídios para o entendimento da crescente e complexa realidade humana.

Ao longo do século XX, a ecologia foi além dos limites da biologia, começando a transitar em vários outros campos e chegando ao campo das ciências sociais. A ecologia e o movimento originado pelo aparecimento desta abriram novos caminhos no campo sociológico, de onde surge o termo Ecologia Humana (EH), que tem como objeto o estudo da relação do ser humano com o seu ambiente natural. Daí infere-se que ecologia humana é um ramo da ciência que estuda as relações e as interações entre os seres humanos e o seu meio ambiente natural ou urbano.

No século XX, com o surgimento da ecologia humana, várias ciências reivindicaram certo paternalismo sobre ela: a biologia, com o estudo das cadeias tróficas e do ser humano; a geografia humana, com as dispersões populacionais e os estudos

migratórios; a sociologia, por meio da pesquisa social-metabólica das comunidades humanas; a antropologia, com os estudos adaptativo-culturais da raça humana; e a psicologia, por meio das pesquisas que relacionam o meio ambiente e o comportamento humano.

Assim, a ecologia, como campo de estudo a partir da perspectiva biológica, suscitou a reflexão acerca dos ambientes formadores dentro da sociologia e de onde surgiu a Ecologia Humana. Como uma ciência nova, a EH contribui com as bases teóricas do desenvolvimento sustentável atual e aponta limites e perspectivas que o ser humano precisa ter no seu processo evolutivo no planeta Terra. Como sequência histórica dessas concepções surge, posteriormente, a Ecologia Profunda (EP), que aponta para reflexões de ordem política, filosófica e espiritual. De fato, as Ecologias Humana e Profunda vão além do cruzamento entre várias disciplinas, tornando-se, assim, conhecimentos inter e transdisciplinares.

Para aproximar-se dos questionamentos deste estudo, é relevante contextualizar as visões de Ecologia Humana dentro de uma evolução conceitual desta disciplina ao longo das décadas. Para Theodorson (1974), três fontes principais de desenvolvimento fazem parte da ecologia humana: a ecologia vegetal e animal, a geografia humana e os estudos de distribuição espacial dos fenômenos sociais. Segundo o autor, existiram linhas da EH dentro da sociologia, como a clássica e, posteriormente, outras consideradas contemporâneas, como a neortodoxa, a de análise social e as de enfoque sociocultural; posteriormente, se avançou para estudos culturais comparativos, os que entendem a EH como geografia humana e, por último, uma ligada a estudos regionais.

A denominação de Ecologia Humana surge nos anos vinte do século passado, na denominada Escola de Chicago, segundo Theodorson¹ (1974, pág. 17), o termo ecologia humana foi esboçado pela 1ª vez por Robert E. Park e Ernest W. Burgess em 1921 no livro “Introduction to the Science of Sociology” e respondia à pretensão sistemática de aplicar ao estudo de comunidades humanas o esquema teórico básico das ecologias vegetal e animal. Darwin, com sua teoria da evolução, e os naturalistas do seu tempo, entre eles Haekel, estavam interessados na observação dos exemplos de adaptação mútua entre plantas e animais, pois dali se esclareceria, segundo eles, a

¹ Todas as referências bibliográficas de Theodorson (1974), que incluem vários textos e vários artigos presentes nesta dissertação, foram traduzidas pelo próprio pesquisador, da versão em língua espanhola para a língua portuguesa.

origem das espécies. Dentro de um habitat comum, as espécies e suas relações geravam um princípio de ordenação e regulação que Darwin entendia como “luta pela existência”.

Pode-se mencionar que o conceito de ecologia humana foi produto de um processo. Park, considerado autor da linha “clássica” dentro da área, a percebe como uma ponte entre a biologia e a sociologia, no sentido de interpretar a própria natureza biológica do ser humano e as interações que geram entre seus integrantes e a natureza, estudando os processos adaptativos dos coletivos humanos aos seus ambientes naturais. Na análise feita por ele, aponta a aplicação do princípio sociológico à vida orgânica e, em especial, o princípio da cooperação competitiva, o que proporcionou a Darwin, a chave original para a formulação da Teoria da Evolução.

Nesse contexto, podemos ver que, ao analisar essa linha de pensamentos, poderemos confirmar o quanto são atuais esses conceitos, observando como os coletivos humanos se assentam e se integram aos meios naturais. Para Park (1936, apud Theodorson, 1974), existe uma relação de equilíbrio no reino da natureza, como assinalado pelos biólogos, existindo semelhanças extraordinárias entre as condições que a afetam e controlam as comunidades humanas, que, de fato, são mais complexas, ainda apresentando semelhanças e diferenças das comunidades vegetais e animais. Esse equilíbrio se dá em função da pressão exercida sobre os recursos naturais de um determinado habitat e disso dependerá a dispersão e emigração para atenuar impactos ou, eventualmente, gerar conflitos.

No processo que levou ao estudo do fenômeno dos coletivos humanos, começou a ser estudado a partir da ótica biológica, que aproxima e relaciona o ser humano aos elementos mais elementares da vida como as células por exemplo, mas sabemos que não podemos nos remeter a essa simples comparação, pois o ser humano é um organismo e possui um grau de complexidade muito grande na sua estrutura física, mental e emocional. Nessa percepção mais aguçada, consideramos pertinente neste trabalho considerar algumas percepções sobre Ecologia Humana.

Chegar a definições específicas de EH foi um processo de construção do termo que foi se dando ao longo dos seus primeiros anos, e, para isso, é importante ver as considerações de Wirth (1945, apud Theodorson, 1974, pág. 130) sobre a EH:

a ecologia humana tal como a Park a concebeu não era uma rama da sociologia senão uma perspectiva, um método e um conjunto de conhecimentos essenciais para o estudo científico da vida social como a Psicologia Social, uma disciplina geral básica para todas as ciências sociais.

Para este autor, a aplicabilidade da EH tanto em comunidades rurais como urbanas se estende a áreas maiores e a fenômenos de escala mundial inferindo que investigações locais de pequena escala poderiam ser aplicados ao mundo global.

Podemos ver que, desde seu início, existiu uma abrangência temática que fez com que a EH passasse por um processo de definição e redefinição, entre aqueles que queriam dar um enquadramento rigoroso para afiançá-la como um campo da ciência estritamente sociológico e aqueles que a relacionavam transversalmente com outras áreas. Um autor que se destacou no desenvolvimento dessa linha clássica foi McKenzie (1926 apud Theodorson, 1974, pág. 30), que definia a ecologia humana como o estudo das relações espaciais e temporais dos seres humanos enquanto afetadas pelas forças seletivas, distributivas e adaptativas do meio. Já na década dos anos 20, McKenzie incluía, no âmbito da ecologia humana, a relação com a geografia e a economia. Ele associava a contribuição da geografia ao espaço e a ecologia ao processo. Ele delimitou parâmetros de estudo da ecologia humana, entre os quais destacamos: a) a distribuição ecológica, produto de uma ação combinada entre os seres humanos e atividades; b) unidade ecológica em que se destaca a distribuição de comércios, escritórios ou plantas industriais; c) mobilidade e fluidez que aponta os processos de mudança constante produto da dinâmica cultural e técnica; d) distância, entendida como o conceito de tempo-custo; e) fatores ecológicos (entre os quais se destacam os geográficos, econômicos, culturais e os político-administrativos); f) processos ecológicos; g) concentração regional; e h) segregação, invasão e sucessão dentre outros.

Para Park (1936, apud Theodorson, 1974), existe um nicho de sobrevivência de todo indivíduo e coletividade, que depende dos seus vizinhos, numa conceituação que denominou de “economia biológica”. Por ser a economia a manifestação humana da sobrevivência e sua relação com os meios materiais que provêm da natureza, surgiu a definição de ecologia humana de Park, que a concebeu sob as circunstâncias que tradicionalmente são descritas como econômicas e concebendo-a como ciência restrita aos assuntos humanos. Nesses aspectos, deve-se apontar a cultura que surge da e pela modificação e interação da sociedade humana com a natureza que a rodeia, incidindo,

assim, diretamente nas formas de percepção dos seres tanto coletiva como individualmente.

O entendimento e significação da cultura possuem variadas acepções provenientes de várias disciplinas e épocas do saber humano. Se nos remetemos no tempo veremos o termo cultura que denotava o processo de cultivo da terra ou de criação de animais passando a séculos posteriores, como o século XVI, em que passou a designar o cultivo da mente humana. No século XVIII, adquiriu o sentido de modo de vida particular de um povo, para chegarmos ao século XIX, quando com o surgimento da antropologia designou os modos de vida inerentes a cada povo e comunidade e a forma como organizam e significam suas ações.

Do ponto de vista conceitual, delimitar o termo cultura é um caminho que pode ser intrincado, portanto preferimos abordá-lo desde uma perspectiva ampla e de domínio comum em que possam ser entendidos os aspectos apontados neste estudo. Nessa perspectiva, consideramos muito importante começar aludindo as considerações de Dansereau (1999, pág. 192), que apresentou, de forma muito clara e simples, os passos ou etapas do domínio do homem sobre seu ambiente e que determinam os aspectos culturais a saber: terras virgens, coleta, caça e pesca, pastoreio, agricultura, indústria, urbanização, controle climático e fuga exobiológica ou espacial (referente a sair do planeta).

É importante sempre ver a perspectiva que contemple a forma mais simples de entendimento da ação humana no seu meio, porque é justamente a partir delas que se pode entender as formas mais complexas que encontramos hoje, pois o fator do tempo e história desempenham, também, um papel preponderante nesses processos. Como nos diz Brandão (1985, pág. 20):

A cultura inclui objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de normas, palavras, idéias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos. Destarte, ela abrange o universo do mundo criado pelo trabalho do homem sobre o mundo da natureza de que o homem é parte. Aquilo que ele faz sobre o que lhe foi dado.

Esses elementos refletem o fator da cultura que Espinheira define resumidamente como (2007, pág. 97): “A essas coisas todas que o homem fez ou de

que se apropriou para construir seu sistema adaptativo, ele próprio deu o nome de cultura, o que o diferencia da e na Natureza”.

Retomando Park (1936, apud Theodorson, 1974), a sociedade humana, diferentemente das sociedades animais e vegetais, se organiza em dois níveis: o biótico e o cultural. A comunidade humana consiste em costumes e crenças, assim como em dispositivos tecnológicos e recursos naturais. As inter-relações entre os seres humanos e as inter-relações do ser humano com seu habitat são comparáveis, porém não idênticas às interrelações de outras formas de vida com seus meios ambientes. Para ele, a ecologia humana é fundamentalmente um intento de investigar os processos pelos quais o equilíbrio biótico e social se mantém, e uma vez alcançado os processos pelos quais esses equilíbrios se alteram, levam a uma transição de uma ordem estável a outra. Nesse sentido, podemos nos remeter a Maturana (2001, pág. 199), que na concepção da biologia do fenômeno social afirma que:

cada vez que os membros de um conjunto de seres vivos constituem com sua conduta, uma rede de interações que opera para eles como um meio no qual eles se realizam como seres vivos, e no qual eles, portanto, conservam sua organização e adaptação, e existem em uma co-deriva contingente com sua participação em tal rede de interações temos um sistema social.

Como vemos, organização e adaptação são elementos fundamentais dentro desse sistema. A organização aponta as formas em que nos estruturamos enquanto seres dentro de um meio a que pertencemos ou chegamos, e a adaptação se relaciona às formas de sobrevivência e interação com o meio, seja humano ou natural. Nessa concepção, temos a autopoiesis que, diferentemente da adaptação, é uma interseção criativa do indivíduo com o meio, como apontam Maturana e Varela (1997), de que é um padrão de rede no qual a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação dos outros componentes da rede.

Na perspectiva de ocupação dos espaços é que observam-se os efeitos humanos nos lugares em que este se assenta. Com o grande avanço e crescimento das cidades e assentamentos humanos, a pressão sobre os habitats humanos torna-se crescente e obedece principalmente à lógica de ocupação por razões que, a princípio, podemos considerar como culturais e econômicas. A questão cultural é importante e nela reside boa parte do que representa uma janela para as aberturas e desdobramentos de novas abordagens conceituais da Ecologia Humana, lembramos a Morin (2005, pág. 53),

quando diz: “O indivíduo humano, na sua autonomia mesma, é ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural.”

Nesse sentido, podemos afirmar que a EH pode ser entendida de diversas formas a partir da interpretação da grande capacidade adaptativa do ser humano. Especificamente, Park foi chegando e conceituando a ecologia humana a partir dos estudos da etnopesquisa crítica nas cidades. Ele direcionou seus estudos ao entendimento da natureza humana e à cidade, antevendo, naquele momento, o que hoje é uma realidade: a população mundial está em sua grande maioria concentrada nos centros urbanos. Para ele, a cidade deve ser entendida como o habitat natural do homem civilizado, o lugar em que foi centralizando a sua dominação civilizatória.

Ele indica que a antiga ordem da civilização, fundamentada nos costumes e tradição era absoluta e sagrada, mas foi se transformando com o crescimento das cidades, que passaram a exprimir mudanças complexas como centros da economia mundial e civilização planetária. Enquanto o homem vivia em tribos, os costumes e tradições satisfaziam todas as exigências da vida e a autoridade dos líderes era suficiente para contrapor as dificuldades e crises. Porém, com as cidades, as possibilidades da vida humana são ampliadas com as liberdades individuais e produto da divisão do trabalho, em que é estabelecida uma nova ordem social apoiada na engenhosidade de adaptação para viver e se sustentar, e não mais no seu instinto ou tradição. Park (1929, apud Martinez, 1999) aponta que a cidade e o entorno urbano representam para o homem a tentativa mais coerente e, em geral, a mais satisfatória, de recriar o mundo em que vive, de acordo a seu próprio desejo, concebendo-a como um grande laboratório social. Atualmente sabemos que pelos censos estatísticos a metade da população do mundo está nas cidades e historicamente podemos mencionar que Londres passou a ter 51% de população concentrada em cidades em 1851, os Estados Unidos em 1920, o Brasil em 1970 e a China chegou a essa porcentagem no começo de 2012.

Porem, é interessante retomar e apontar as contribuições na linha contemporânea ou “neo-ortodoxa”, em que segundo Hawley (1950), entre autores da biologia e da sociologia sempre existiu uma dificuldade, no sentido de encontrar pontos em comum, mas, atualmente, é consenso que a ecologia humana é o único locus de articulação entre ambas. Nesse sentido, Amos H. Hawley deu continuidade teórica aos

trabalhos da Escola de Chicago principalmente a partir da segunda metade do século XX e considerou a EH como uma ciência social básica. Afirmou Hawley (1962, pág. 85) que:

A ecologia humana, desde sua origem ,encontra-se ligada a sociologia.Trata do problema central da sociologia, quer dizer, o desenvolvimento e organização da comunidade. No entanto, ela não pretende esgotar esse problema. A comunidade humana é algo mais que uma simples organização de relações funcionais e, nesse sentido, o domínio da ecologia humana é limitado. A vida coletiva do homem implica em maior ou menor grau, uma integração psicológica e moral assim como uma integração funcional [...]. As atividades e relações de subsistência estão entrelaçadas com sentimentos, sistemas de valores e outras construções ideais.

Posteriormente, este autor se debruçou no que foi a construção de uma teoria da EH, sugerindo um paradigma baseado em três preposições: a adaptação por meio das interdependências entre os membros de uma população; o desenvolvimento do sistema, até alcançar o tamanho e complexidade máximos permitido pelos meios materiais; e a acumulação das informações, que aumenta a capacidade de mobilidade das pessoas. Em outras palavras e resumidamente, seriam os conceitos de adaptação, crescimento e evolução. Hawley (1986, pág. 33) apresenta uma hipótese para a EH, na qual um ecossistema humano consiste em uma população que responde às necessidades de manter uma relação que funcione com o meio ambiente. Nesse sentido, aponta os esforços adaptativos das comunidades humanas enfatizando que a adaptação é um processo coletivo e individual.

A Ecologia Humana deixou questionamentos importantes que, em certos aspectos, não foram seguidos ao longo dos tempos, principalmente pelo esforço dos teóricos em solidificar as suas bases epistemológicas como ciência consolidada. Como exemplo de elementos importantes deixados para posteriores reflexões pode-se citar novamente Park (1929), quando este enfatiza a importância do indivíduo nos processos humanos coletivos. Ele citava que:

Devido à natureza intrínseca da sociedade e das relações sociais, nossos problemas sociais se encontram de ordinário encarnados em pessoas e comportamentos individuais [...] as relações sociais são fundamentalmente relações pessoais, a atitude e o comportamento dos indivíduos são os principais recursos de nosso conhecimento a respeito da sociedade.

Nesse contexto, em que são apontados os elementos novos, observa-se a projeção dos aspectos psicológicos que eram estudados e que, com muita força, penetravam nas esferas das ciências humanas, não é possível deixar de lado esse aspecto

por ser intrínseco da natureza humana. Durante a primeira metade do século XX, a psicologia foi marcada por uma representação individualista de seu objeto e suas práticas; com as guerras mundiais e o avanço de outras ciências sociais produziu-se na psicologia uma consideração crescente de várias fontes. Nesse sentido, consideramos importante apelar para as considerações de Gonzalez Rey (2003, pág. 104):

As sociedades humanas não podem ser explicadas apenas por suas condições objetivas de existência. Tais condições estão presentes e são partes da constituição de fenômenos subjetivos socialmente produzidos, mas são estes últimos os responsáveis pelas formas que toma a organização social, pelos processos que se integram no imaginário social e terminam definindo um conjunto de processos que passam a constituir a realidade social e que, com frequência, são retificados pela população como essenciais da ordem do real, pois terminam sendo naturalizados.

Os aspectos subjetivos são relevantes não somente a nível individual como também no coletivo, pois nós, seres humanos, antropologicamente somos gregários, biologicamente engendrados e culturalmente instituídos. Neste estudo, consideramos importante lembrar que, na relação entre o coletivo e o indivíduo, existe uma interação determinada pelas intersubjetividades, portanto consideramos fundamental definir a subjetividade segundo Gonzalez Rey (2003, pág. 241):

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. Um dos momentos essenciais de subjetividade individual é representado pelo sujeito, que constitui o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, e que está implicado de forma constante nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas [...] ela mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto.

A subjetividade e o sujeito, segundo Gonzalez Rey, não apareceram na psicologia como resultado de seu trânsito pela modernidade, mas como resultado de sua assimilação da dialética marxista. O marxismo representou no pensamento filosófico o caráter histórico e social do ser humano. Ele acrescenta que a relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e por isso podemos encontrar o desenvolvimento do espaço social e o individual. O tratamento unilateral em cada um deles tem caracterizado a história dos modelos político e econômico do ocidente, o individualismo competitivo consumista e o autoritarismo dos modelos socialistas.

Nesse contexto, este autor nos coloca que a subjetividade individual está regida pelo estudo das emoções, das necessidades e dos motivos, que são formações de sentido do indivíduo. A ação do indivíduo num contexto social não deixa uma marca imediata

nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes do espaço social. O conceito de subjetividade social explica os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no nível social. Esse conceito foi introduzido em um momento histórico da psicologia latino-americana, tentando estabelecer uma psicologia própria, comprometida com o cotidiano e as práticas sociais em nossos países.

Em pleno século XXI, produto da construção sucessiva das várias ciências, outros conceitos de Park continuam vivos e dão suporte para aprofundamento das relações estudadas pela EH. Ele enfatizou os aspectos das atitudes individuais e a relevância das inter-relações humanas, como bases de estudo da sociedade nos contextos tanto naturais como urbanos:

Quanto melhor compreendemos as atitudes e a história pessoal dos indivíduos, maior é a nossa capacidade para conhecer a comunidade em que vivem. Por outro lado, quanto mais sabemos a respeito do meio em que vivem ou em que tem vivido, mais inteligível é o seu comportamento. Isso é assim, na medida em que o temperamento é herdado, o caráter e as costumes se formam sob a influência do entorno (PARK, 1929 apud Martiniz, 1999, pág. 21).

A contribuição desses elementos para uma maior compreensão dos fenômenos humanos na perspectiva ecológica é fundamental para nos aproximarmos das grandes questões que envolvem toda a complexidade humana, com tantas dimensões e realidades como nos campos social, cultural, econômico, político e ecológico. Mas para realizarmos estudos temos que entender como efetivamos nossos processos evolutivos no planeta, construídos por processos mentais e emocionais nas esferas da subjetividade individual e social intermediadas pela comunicação.

Ao falarmos de comunicação nos referimos àquela que mais expressa nosso ser nas nossas interações, aquela que nos torna iguais e que expressa todas as nossas realidades internas. Nesse sentido, podemos nos remeter a Maturana (2001), quando este nos diz que o mecanismo fundamental de interação na operação dos sistemas sociais humanos é a linguagem, e existimos como seres humanos em um mundo social que é definido por nosso ser na linguagem, são o meio no qual nos realizamos como seres vivos, e no qual conservamos nossa organização e adaptação.

Na linguagem é que estabelecemos as nossas formas de conviver no cotidiano com os nossos semelhantes, com nossa família (social), como também a vemos entre

comunidades e países. De fato se estabelece em torno da linguagem a representação dos valores presentes em quem emite e estabelece as formas de organização e adaptativas tanto individual como grupal. Não pode ser negado que podem ser enxergadas uma dimensão do ser individual e outra do ser social como representativo de um conjunto de seres e essa separação é tangível e física, mas não contraditória.

Como diz Maturana (2001, pág. 206), biologicamente falando, não existe contradição entre o social e o individual, ao contrário, são de fato inseparáveis, e a contradição que a humanidade chega a viver nesse domínio é de caráter cultural. Nessas formas de organização e adaptação, os sociólogos consideram que existe uma luta pela sobrevivência e competência para poder sobreviver. Maturana contrapõe a biologia do amor ao primado da competição quando nos diz: “A conduta social está fundada na cooperação, não na competição. A competição é constitutivamente antissocial porque, como fenômeno, consiste na negação do outro”.

Fazer chegar esse pensamento ao entendimento da grande maioria dos seres humanos, tornando-se um dos anseios de todos os que comungam estes elementos como as bases sólidas para uma evolução humana, mas o grande desafio passa por quais seriam ou são os grandes mecanismos de disseminar essa percepção do sentido de colaboração para construção do humano.

Sem dúvida, seria possível aprofundar os desdobramentos da EH ao longo das décadas, mas é inegável que o grau de complexidade com relação aos parâmetros e campos de estudo é com o tempo cada vez mais desafiador. Desde uma perspectiva atual, ela aponta a estudos de cunho interdisciplinar o que certamente vão lhe dar maior legitimação no âmbito científico.

Atualmente, com o advento da era da informação, pode-se observar em qualquer lugar do planeta o alto nível de relações existentes entre todos os elementos que se consegue enxergar, seja num ambiente natural ou urbano. O grau de complexidade decorrente das relações entre os âmbitos da natureza ou aquele que se identifica numa paisagem urbana fazem refletir sobre como essas relações se estabelecem, estando implícito o risco de que nessa análise deixe de fora algum elemento significativo.

Observando nesse contexto adaptativo atualmente poderemos ver a incrível quantidade de desdobramentos das atividades humanas e seus tremendos impactos num

período da história muito curto, passando pela conquista da extração de recursos para a alimentação, a energia, e produção; a criação de redomas tanto em áreas inóspitas como nos polos, como nas alturas das montanhas, a incidência direta que tem conseguido sobre aspectos climáticos, a velocidade de seus deslocamentos cada vez mais rápidos. Por meio de sua engenhosidade, a humanidade passou a modificar os processos naturais de desenvolvimento dos alimentos, e incidido na alteração dos seus mecanismos de defesa e interação, como seus entornos naturais, por meio de elementos químicos conhecidos como agrotóxicos. Consequência desse crescimento, o ser humano criou um caminho de sobrevivência nas cidades e estendido a todos os lados em que ele está presente, alterando aspectos da natureza externos a ele, mas também aspectos da sua natureza biológica interna por meio dos elementos da química e os farmacêuticos. Por meio de invenções, recria ambientes urbanos artificiais, governados pelas calefações, ar-condicionado, e iluminação por onde transitam milhões de pessoas, tanto em transportes coletivos ou individuais (em que se destaca o carro).

À medida que as décadas foram se passando, o nível de complexidade global tem aumentado e um mesmo fenômeno deixou de ser analisado apenas por uma ciência em especial, para ser abordado por outras, ainda que elas não dialogassem entre si. Seria muito extenso e pretensioso para este estudo tocar em todos nesses assuntos, mas a sua menção dos mais atuais se faz necessária para entender a importância do desenvolvimento da EH.

Se pensarmos em como definir a EH no século XXI devemos pensar a mesma como o estudo que integre as dimensões individuais e coletivas dos seres humanos com seus entornos tanto urbanos, rurais, nas suas formas intermediárias, como naturais. Nessas bases, a ecologia humana encontra seu lugar como conhecimento pertinente para uma melhor reflexão e práxis da evolução humana como um todo.

Como foi apontado na introdução deste trabalho, a ecologia teve, tem e terá muitas ressignificações, daí as derivações observáveis pelas adjetivações ou adjetivos colocados depois da palavra ecologia. Esses elementos estão relacionados com a denominada ecologia profunda, que pode ser considerada como uma continuidade histórica da questão ecológica e que estabelece uma ligação relacional entre o interno e o externo do ser humano, que tenta ir além da ecologia como ciência comum para abrir caminho para questionamentos de ordem filosófica e espiritual. Também a ecologia da

mente proposta por Bateson (1998), que desenvolveu intuitivamente seus critérios de processo mental a partir das observações do mundo natural nos quais discriminou um conjunto de critérios para que os sistemas possibilitem o funcionamento da mente. Para ele a mente possui um caráter imanente no sistema biológico, não somente no corpo é imanente, mas também nas vias e mensagens que acontecem fora dele.

Em um entrelaçamento entre as ecologias humana e profunda, entendemos a primeira como uma ciência que foi se consolidando com altos e baixos, ligada originalmente à biologia para sua afirmação, mas que, com o passar dos tempos, foi ficando dentro dos parâmetros de uma ciência descritiva e explicativa, a diferença da EP é que dentro dos seus postulados remete aos avanços científicos do século XX como consequência do surgimento da teoria quântica, e a uma postura mais propositiva com relação às realidades ambientais que os seres humanos enfrentam diante das mudanças climáticas, já em adiantado processo de manifestação.

A EH cumpre um papel fundamental do ponto de vista da investigação mais descritiva de todos os fenômenos que investiga e que são produto de novas abordagens, mas consideramos importante lembrar nesse sentido a Maturana (2001, pág. 260):

Apesar da prática científica implicar na aplicação do critério de validação de explicações científicas, a maioria dos cientistas não estão alertas para as implicações epistemológicas e ontológicas do que eles fazem porque, para eles, a ciência é um domínio de prática, não um domínio de reflexões. Algo semelhante acontece com muitos filósofos, que não entendem o que ocorre em ciência porque, para eles, a ciência é um domínio de reflexões, e não um domínio de prática. Em decorrência disso, ambos habitualmente seguem a tendência geral de nossa cultura ocidental.

Nesse sentido vemos que com o aprofundamento da reflexão filosófica nas ciências se acentua a criticidade com relação às formas com que a mesma é colocada em prática na vida e todas suas manifestações, lembrando que R. E. Park foi licenciado em filosofia na Universidade de Michigan, sendo depois repórter em várias cidades, o que dentre outros fatores aguçou sua percepção mais social. Interessante lembrar que para Macedo (2006, pág. 62):

Park era um marginal em relação ao meio universitário, se destacava por seu rechaço a postura dos universitários e suas pretensões de compreender o mundo social olhando-o do alto. Nesse sentido, constrói uma *démarche* antipositivista e, ao mesmo tempo, privilegia o conhecimento direto do fenômeno social.

Esse autor considera Park um “naturalista e político” em que o conflito na sociedade aparece como condição de emancipação, elevando-o à perspectiva de realismo otimista e afirmando que as inspirações de Park ajudam a responder, nos movimentos sociais, questões sobre como seus integrantes interpretam as suas ações, via suas próprias vozes, e qual é a natureza das interações com outros âmbitos institucionais.

Nesse ponto podemos encontrar o elo de ligação para os estudos das ecologias apresentadas nesta pesquisa, pois veremos que a Ecologia Profunda (EP) proposta pelo filósofo norueguês Arne Naess (1912-2009) busca uma sabedoria ligada ao meio ambiente. Formado em filosofia na Universidade de Oslo em 1939, sua atuação alcançou relevância internacional na década de 1970, depois de quase 30 anos de trajetória acadêmica para empreender o desafio de conectar as temáticas filosóficas aos problemas concretos oriundos da ecologia.

A intencionalidade com que Arne Naess começou foi claramente mostrada pela ideia de que não existiria diferença entre o militante da ecologia e o acadêmico, ou seja, entre o ser humano de e na ação, e aquele que se interessa em legitimar essas atitudes. Ele se recusou a criar um sistema racionalmente coerente, um circuito fechado de ideias, capaz de limitar o conceito de ecologia profunda. Para ele, esta ecologia surge do reconhecimento interior da unidade das pessoas com a natureza, elementos que podemos ver quando afirma (1999, pág. 1):

Você se identifica com sua mãe, seu pai e com seus irmãos no sentido de que os ajudaria do mesmo modo como a si mesmo. Esta identificação pode-se estender muito além de sua família, por exemplo, seus amigos, seus vizinhos e seu país. Também pode se estender à totalidade da humanidade porém não se detém ali, você pode se identificar com animais, com plantas e com outras formas naturais.

Essa identificação, apresentada de maneira tão simples, é a finalidade e o objetivo último da ação da ecologia profunda, e, para se chegar a esse patamar de atitudes, deve estar respaldada por valores e recorrer a uma série de elementos filosóficos e científicos que lhe deem corpo, vislumbrando a aceitação por aqueles círculos com um grau de ceticismo mais aguçado.

Nesse contexto, é importante salientar aspectos que contribuíram e contribuem para uma aproximação das ciências naturais e seus avanços nos últimos séculos, no intuito de se chegar à atual percepção sobre a conexão que existe entre todas as coisas.

Séculos de conhecimento humano se acumulam para perceber isso, talvez um elemento que faz entender de uma forma muito simples, mas atualmente efetiva, seja a da rede mundial de computadores, que torna muito acessível o entendimento dessa ideia generalizada de que está tudo ligado ou conectado.

Neste trabalho não se pretende reiterar o percurso principalmente feito no último século para se chegar às premissas científicas que são as bases epistemológicas para o entendimento da ecologia profunda, mas se torna inevitável citar as contribuições de Capra ao longo das últimas décadas para essa finalidade. Indicando uma síntese das teorias a respeito dos sistemas vivos apontou mais recentemente um caminho para ser entendido no campo social, desenvolvendo uma teoria sistêmica para a compreensão que parte dos fenômenos biológicos e chega aos sociais.

Consideramos importante resumir alguns aspectos fundamentais do que Capra propôs para compreendermos os postulados da EP. Segundo Capra (1997, pág. 46), por volta dos anos 30 do século XX, a exploração dos sistemas vivos levou os cientistas a uma nova maneira de pensar em termos de conexidade, relações e contexto, apoiada nas descobertas da física quântica, nos domínios dos átomos e partículas subatômicas. Dentro dos critérios enumerados desse pensamento sistêmico reafirmou que os sistemas vivos são totalidades integradas cujas propriedades não podem ser reduzidas em partes menores. Suas propriedades sistêmicas são propriedades do todo que nenhuma das partes possui, surgindo elas das “relações de organização” das partes. Indica, assim, que a ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise, e que as propriedades das partes não são intrínsecas, mas podendo ser entendidas dentro do contexto maior. Conclui que o pensamento sistêmico é um pensamento “contextual” e que ao explicar as coisas deve se considerar o seu meio ambiente, afirmando que todo pensamento sistêmico é pensamento ambientalista.

Uma das fundamentações de Naess para propor a EP era de que a ciência ecológica estuda as relações das espécies com seu ambiente, porém não apresenta orientações sobre os comportamentos e atitudes que os seres humanos devem adotar para enfrentar a crise ambiental. Por ser um filósofo, sua proposta partiu de um conjunto de intuições ligadas a suas atividades, entendendo intuição como axioma no sentido aristotélico, em que sempre se parte de algo que não pode ser provado. Embora muitos dos apontamentos de Naess tenham sido expostos por outros pensadores, ele foi o

primeiro filósofo acadêmico a dar um novo marco referencial para uma corrente social ou movimento que promovia pautas e práticas ecologicamente sustentáveis em oposição aos critérios socioeconômicos imperantes. Ele agrupou esses apontamentos sobre o nome de Ecologia Profunda (Deep Ecology), termo utilizado pela primeira vez num artigo intitulado “The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement” (1973).

As bases em que o movimento de ecologia profunda se articula em oito pontos que foram elaborados junto com George Sessions em 1984 e que dizem:

- 1) O bem-estar e florescimento da vida humana e não humana na Terra são valores em si mesmos. O valor das formas de vida não humanas é independente da utilidade que as mesmas podem ter para os propósitos humanos.
- 2) A riqueza e a diversidade das formas de vida possuem um valor em si mesmo e contribuem ao florescimento da vida humana e não humana na terra.
- 3) Os seres humanos não têm nenhum direito de reduzir essa riqueza e essa diversidade, exceto que seja para satisfazer necessidades vitais.
- 4) A atual intervenção humana no mundo não humano é excessiva e essa situação piora rapidamente.
- 5) O florescimento da vida e da cultura humana é compatível com a redução da população humana. O florescimento da vida não humana requer uma redução nesta índole.
- 6) As mudanças significativas para melhorar as condições de vida requerem mudanças políticas. Elas afetam as estruturas econômicas, tecnológicas e ideológicas.
- 7) A mudança ideológica consiste principalmente em valorar a qualidade de vida mais do que aderir a um alto nível de vida. Terá que produzir-se uma tomada de consciência profunda da diferença entre grande (*big*) e grandioso (*great*).
- 8) Aqueles que subscrevem os pontos enunciados têm a obrigação direta e indireta de tratar de implementar as mudanças necessárias.

Esta plataforma plasma as ideias para aqueles que aderirem ao movimento, porém é interessante destacar os diferentes níveis nos quais os partidários da ecologia profunda podem se movimentar segundo um esquema de quatro níveis: nível I nível II, nível III e nível IV. O nível I está formado por concepções filosóficas ou por doutrinas religiosas diferentes dos diferentes membros; o nível II está composto pelos oito pontos da plataforma de ecologia profunda; o nível III, constituído por normas e hipóteses gerais relacionadas com estilos de vida e orientações políticas; e, por último, o nível IV, que trata das decisões e ações concretas da vida cotidiana.

Nas formulações feitas por Naess diante dos graves problemas ambientais, ele incentiva que as pessoas reflitam desde uma perspectiva filosófica autônoma considerando que a filosofia pode ser entendida em dois sentidos: um para ser campo de estudo a “ecofilosofia”, ou como uma visão do mundo com código de valores que orientam e determinam as ações denominadas de “ecosofia”. Para Speranza (2006, pág. 37), uma ecosofia é um sistema elaborado pessoalmente, que contempla a realidade geográfica, histórica, cultural e social de cada um, orienta as decisões e ações com o meio ambiente [...]. Inclusive, podem estar conformada por conceitos de outros pensadores.

Essas considerações levam a apontar a questão ontológica presente na ecologia profunda e, especificamente, na ecosofia, como uma dimensão holística ampla, na qual o indivíduo pode ser considerado “um com o todo”. Desta forma,

é possível conceber a natureza de duas maneiras: uma expansão de nós mesmos, de modo que defendê-la é em certo sentido, defender o próprio ser, ou podemos entender a nós mesmos como uma expressão da natureza sendo que os interesses desta são de alguma forma nossos próprios interesses (Idem Ibidempág. 43).

Nessa visão alargada, em que o ser expande a sua percepção e conexão com o todo, é que encontramos os elementos mais importantes para entender um estado subjetivo ligado ao emocional e racional com a concepção biológica, entendida como ecológica que relaciona elementos internos de ser humano com as coisas que estão fora dele. Nesse sentido consideramos importante lembrar os elementos aludidos ao termo pertencimento que indica melhor o sentido de profundidade nas percepções sobre natureza e a própria cultura.

Nesse contexto, consideramos apontar algumas contribuições sobre o pertencimento como noção muito ligada a EP e, inclusive, como advinda das reflexões dela. A respeito dessa noção, Mourão (2005, pág. 248) nos indica que:

A intenção de qualificar o modo de relação entre os humanos e a natureza passa por uma diversidade de sentidos que vai desde a suposição de uma identidade imediata do humano com o biológico até as mais sofisticadas posições humanistas sobre a autonomia e o poder de construção de uma nova natureza por parte da vontade humana.

Decorrente dessa análise, essa autora destaca o sentido de pertencimento dado por Naess entendido como uma capacidade humana de empatia entre subjetividades, desde que o humano reconheça a subjetividade como uma qualidade do mundo vivo e entre em comunicação intersubjetiva com ele trazendo uma abertura epistemológica para a inclusão da subjetividade como fonte de conhecimento.

A concepção filosófica de Naess, exposta ao longo de muitos anos de apresentação de trabalhos sobre a EP, se opõe a uma visão dualista da natureza entre o externo e interno, essa capacidade de identificação integral leva ao que ele considerou uma autorrealização que leva diretamente a uma expansão do eu. A autorrealização passa por uma capacidade de identificação acompanhada pela percepção de pertencer a uma totalidade. Essa projeção de pertencimento implica uma expansão do ser e, portanto, precisará da relação com o entorno, mais especificamente com os outros; somente se avança nesse processo, quando os outros seres também se realizam.

Esses elementos nos lembram as concepções que se pode encontrar dentro da Ecologia Humana e que demonstram o grau de ligação com a Ecologia Profunda, como exemplo podemos mencionar a Jaquard (2002, pág. 85), quando diz que:

Para pertencer à humanidade não basta ter recebido dotação genética característica da espécie, é também necessário estar imerso numa comunidade humana. Há que distinguir a definição do indivíduo da definição de pessoa. O primeiro é feito de partículas associadas em células reunidas em órgãos, a segunda é constituída por laços. Trata-se de dois universos do discurso diferentes; o primeiro é da ordem dos objetos, o segundo da ordem dos valores. Os laços que tecemos constituem a melhor definição de nós mesmos.

Esses elos de ligação seriam o que estabelecemos entre todos os seres e o que de fato propiciaria uma materialização gradual do conceito de noosfera proposto por Teilhard de Chardin (1970). Para ele, da mesma forma como há a atmosfera, a geosfera

e a biosfera, existe manifestada uma dimensão ou esfera das ideias composta pela cultura, pelo espírito, linguagens, teorias e conhecimentos. Nesse raciocínio, a noosfera é alimentada quando se pensa se expressa por meio das formas de comunicação que possuímos.

A formação acadêmica de Naess, que, vale lembrar, foi introdutor das ciências sociais em seu país, se relaciona e nutre por meio da tradição filosófica de Spinoza, que formulou “Deus, isto é, a natureza”, ligada com outras formas que podemos apontar como profundas como a ecologia de Krishnamurti, expressada por Aveline, que indicava que a partir da percepção de unidade que existe na natureza observa-se a sociedade humana. A EP desde a sua concepção possui um viés prepositivo não ficando restrito a aspectos contemplativos, mas na reflexão de valores e adoção, como acrescenta:

É preciso silenciar as inutilidades cotidianas para fazer alguma coisa que valha a pena, que torne a vida interiormente significativa. E a primeira tarefa é a autocompreensão, que só existe quando há o completo esquecimento do eu, com seus pequenos objetos de conforto, segurança, dinheiro, poder pessoal e outros jogos que, do ponto de vista da alma humana, são infantis. O desprezo pelos ambientes naturais é parte desta ignorância básica que gradualmente estamos superando (1999, pág. 104).

Nesse sentido, a EP, como vimos, propõe uma plataforma para um acionar participativo que parte da subjetividade, embora se projeta na convivência e no cotidiano com os problemas comuns de todos os semelhantes e que impelem pela adoção de ações conjuntas. Nestes últimos dois séculos, já temos visto as lutas políticas e econômicas que se enquadram de uma forma diferente por ser não violentas, muitas delas inspiradas e observadas nas contribuições de Gene Sharp (2011), o que de fato cria uma verdadeira cisão histórica com relação às formas de lidar com os conflitos e enfrentamentos.

Por isso, inspirado em Ghandi, que liderou a independência da Índia do Império Britânico por meio da luta pacífica, representando, assim, a unicidade do ser humano na sua dimensão espiritual e política, Naess (1988, pág. 233) afirma:

Eu acredito na Advaita (a não dualidade), acredito na unidade essencial entre o ser humano e todo o que vive. Portanto, acredito que se um ser humano ganha em espiritualidade todo o mundo ganha com ele, e se perde espiritualidade, então, por extensão, todo mundo perde também.

A EP, numa concepção ampla e abrangente, vai de dentro da nossa essência ao externo infinito, do micro ao macro, da matéria ao espírito, do material ao imaterial, do unidimensional ao multidimensional, observa uma série de relações que perpassam todos os elementos subjetivos, que vão desde as projeções psíquicas conscientes, consideradas como crenças, até a relação material do ser humano com todas as formas vivas que o rodeiam. Nos aspectos de identificação e convivência cotidiana é que se encontram os grandes pontos de contato com as bases da EH, resultado do que seriam as necessidades gerais e específicas dos coletivos humanos que variam segundo o lugar geográfico e o contexto cultural.

Especificamente neste trabalho, deve-se lembrar que o objeto de estudo é um coletivo humano de uma escola situada em um parque no meio de uma cidade e as visões advindas de reflexões sobre propostas educativas ambientais voltadas para ressignificar a relação entre a natureza, ambiente, indivíduos e comunidade.

Em um momento de tantos desafios e incertezas, o campo teórico da EH e EP deve se ligar aos aspectos da educação para torná-los tangíveis, reais, práticos e vivenciados por todos. Sendo assim, eis que a contribuição da Educação Ambiental nas suas diversas formas se torna imprescindível, se o ser humano quiser levar à frente esses aspectos teóricos e conceituais tão importantes para o homem, a sociedade e o planeta.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO PARA UM PLANETA EM TRANSIÇÃO

2.1 Da Educação Ambiental Crítica à Ecopedagogia

As reflexões sobre a educação e as formas como esta se dá encontram-se manifestadas em todas as sociedades do mundo, pois ela representa a prática essencial da formação humana. Se pensarmos desde uma perspectiva antropológica, ela se apresenta sob várias formas, como as destrezas e saberes que são passados de uma geração a outra, perpetuando, dessa forma, toda uma série de valores culturalmente importantes de serem mantidos para a manutenção e sobrevivência da própria espécie. De forma simples, ela se manifesta no desenvolvimento humano na relação da criança inicialmente com os seres que acompanham os seus primeiros anos, como o núcleo familiar, depois com o círculo social e a escola como primeira instância educativa em sociedade. Não podemos deixar de lado, nesse contexto educativo, os famosos três mestres de Rousseau expostos no *Emílio* “eu, os outros, e as coisas”. Justamente as coisas a que se referia esse pensador são as que aumentam ao longo dos tempos, tornando mais complexa a ideia do que se aprende ou se deve aprender.

Neste estudo foram trabalhados os aspectos educativos colocados em prática na Educação Ambiental a partir da análise e reflexão advindas dos pressupostos filosóficos que indissoluvelmente permeiam e atravessam as práticas educativas desse campo. Existe um detalhe muito importante nessa relação que se estabeleceu entre a EH, EP com a Educação e a Filosofia, um elemento curioso e instigante para este estudo. Os propulsores da EH e EP, Park e Naess, eram professores de filosofia e, portanto, toda as suas fundamentações eram reflexões de cunho filosófico. Ao repararmos na história, verificamos que Park tinha uma estreita amizade com o filósofo e educador John Dewey, sendo influenciado fortemente por este principalmente na importância dos processos comunicativos quando o primeiro era repórter. Anos depois, Dewey estabeleceu amizade com Anísio Teixeira, um dos pilares da Escola Nova no Brasil na década dos anos 30 do século XX.

A reflexão sobre a educação está sempre em permanente atividade e construção. Ela, enquanto prática histórico-cultural, é fundamental para a sua existência e precisa sempre ser pensada, refletida e aperfeiçoada, pois manifesta a intenção de aprimorar os aspectos da vida humana. Nesse sentido, existe uma relação indissolúvel entre a prática educativa e a filosofia, como nos diz Soëtard (2004, pág. 59):

A filosofia nasceu de um ato pedagógico: o ato socrático. No diálogo que Sócrates estabelece com os jovens de Atenas, pelo menos nos diálogos ditos socráticos, em que Platão não toma o pretexto do personagem para desenvolver seu sistema, não se trata de expor um tratado de filosofia: é uma reflexão essencialmente em ação, que questiona mais do que prega e que, como tal, não deu origem a nenhum escrito da parte do pedagogo de Atenas.

O ato educativo pode ser considerado vivenciado e depois refletido, ou, no sentido contrário, assumir um viés mais pedagógico quando se reflete primeiro para depois realizar o mesmo. A educação deve possuir esse forte componente cultural que impregna e contextualiza os saberes daqueles que na prática levarão adiante esse conhecimento. Na escola, e especificamente no simples ato escolar, nessa relação cotidiana de professor e aluno, achamos embutida uma quantidade impressionante de significados, contextos e dimensões.

Nesse sentido, consideramos importante remeter aos contextos recentes que influenciam diretamente as práticas pedagógicas atuais e aquelas que influenciam mais dentro da EA. Na história da educação no Brasil não pode ser deixada de lado a marca do movimento surgido da Escola Nova primeiro na Europa com o suíço Adolphe Ferrière. Este criticava a escola tradicional por ter substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, a espontaneidade pela imobilidade, e as risadas pelo silêncio, o que representou, no seu momento, um movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa segundo Gadotti (1999, pág. 142).

Esse contexto histórico que influenciou muito no movimento pedagógico brasileiro se inseriu no contexto da realidade presente nas Américas, e principalmente na América do Norte, em que, no começo do século XX, influenciou também a América Latina. Paralelamente ao surgimento da sociologia (e poucos anos depois a própria EH), encontrava-se, também em processo de construção, o pensamento da “Escola Nova” nos Estados Unidos, cujo principal formulador foi John Dewey, que deixou

contribuições muito valiosas nessa renovação educacional, movimento que continha muitos aspectos filosóficos. Nesse sentido, Dewey (2007, pág. 82) apontou:

Se desejamos conceber a educação como processo de formar disposições fundamentais, intelectuais e emocionais perante a natureza e nossos semelhantes, a filosofia pode ser definida como teoria geral da educação.

Para Dewey (2007), o ensino era, sobretudo, ação, numa concepção pragmática, instrumentalista e democrática, em que a experiência da vida apresentava as complexidades que a educação deveria encarar.

Essa visão foi a que influenciou aos pensadores brasileiros, precursores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, especificamente a Anísio Teixeira (2000, pág. 173) que sobre a relação entre filosofia e educação diz:

De todos os lados as instituições humanas se abalam e se transformam. Transforma-se a família, transforma-se a vida econômica, transforma-se a vida industrial, transforma-se a igreja, transforma-se o estado, transformam-se todas as instituições, as mais rígidas e as mais sólidas, e de todas essas transformações chegam à escola um eco de exigência [...] A escola tem que dar ouvidos a todos e a todos servir. Será o teste de sua flexibilidade, da inteligência de sua organização e da inteligência dos seus servidores. Esses tem de honrar as responsabilidades que as circunstâncias lhes confiam, e só o poderão fazer, transformando-se a si mesmos e transformando a escola. O professor de hoje tem que usar a legenda do filósofo: “Nada que é humano me é estranho”. Tem de ser um estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem; tem que ser, enfim, filósofo [...] A simples indicação desses problemas demonstra que o educador não pode ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana, e uma visão delicada e aguda da natureza do homem.

Essas palavras possuem valor atual para qualquer educador de hoje e refletem o grau de comprometimento dos educadores em função da grande responsabilidade e demanda sobre o exercício adequado da função educacional. Devemos lembrar que este pensador concebeu a proposta da “Escola Parque”, muito relacionada com a concepção de uma educação integral, implantada em parte na cidade de Brasília, onde Anísio Teixeira propunha criar vinte e oito “Escolas Parque”, sendo a primeira inaugurada no mesmo dia de inauguração da cidade, ou seja, 21 de abril de 1960, nas entrequadras 307/308 Sul; atualmente existem cinco no Plano Piloto do Distrito Federal (DF). O projeto educacional de Teixeira tinha começado no estado da Bahia e, depois da experiência em Brasília, seu exemplo foi seguido nos Centros Integrados de Educação

Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro na década de oitenta do século passado no Rio de Janeiro.

Consideramos importante apontar essas histórias dos contextos educacionais como referências, pois são eles os que ofereceram, e oferecem, subsídios e reflexões importantes quando queremos abordar a EA devidamente inserida na realidade e demais desdobramentos que veremos neste estudo. As conquistas com o passar dos tempos da Escola Nova no país começaram a ser revistas, pois, como dizia Florestan Fernandes (1989, apud Gadotti 1999, pág. 118), somos um país feito de elites e para elas a educação segue essa mesma lógica. As críticas foram, também, e principalmente, pelo fato de que essa visão pedagógica poderia servir tanto como prática de opressão e dominação, como para práticas de libertação.

Nesse contexto, o ideário de Paulo Freire é tão amplo que abrange quase todas as categorias e dimensões do pensamento pedagógico, ele é fundamental, pois é a base para o desenvolvimento de uma EA que leve em conta as contradições do sistema capitalista. Consideramos que as maiores contribuições dadas pelo grande pensador pernambucano passam pelos conceitos inseridos nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”.

Para este estudo consideramos relevante levantar a concepção de Freire (1987) problematizadora e libertadora da educação em que “ninguém liberta ninguém”, em que os homens se libertam em comunhão, educados entre si e mediados pelo mundo. Nele podemos identificar a permanente procura do ser humano por ser mais edificante uma educação como ferramenta de prática libertária construída na dialogicidade. Como ele nos diz (1987, pág. 84):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças e desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Ao apontar os saberes importantes e necessários à prática educativa encontramos um grande número de indicações em que Freire nos aponta a tremenda expressão de humanidade que se encontra no ato de educar. Para ele, ensinar era um ato de amor e exigia pesquisa, método, criticidade, ética, corporificação das palavras

pelo exemplo, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática, assumir uma identidade cultural, humildade e tolerância, curiosidade, escuta, apreensão da realidade, esperança, alegria e, ainda, muitos elementos que, ao longo de sua pedagogia para autonomia, pode-se encontrar. Encontramos aqui elementos que se ligam com a Ecologia Profunda sem especificamente falar dela, pois ela se liga, também, a esses temas só que de outra forma, sem adentrar nos elementos da própria prática educativa, mas postulando o valor dessas reflexões para a formação humana e para construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Ao assumir para este trabalho uma postura dialógica entre saberes que relacionam conhecimentos advindos da biologia, sociologia, geografia e história, com o pensamento pedagógico, devemos levar em conta os aspectos reflexivos e críticos no sentido de problematização dos mesmos, além de mitigar os impactos da natureza contraditória que pode assumir a própria educação. Nesse sentido ao levar a uma sala de aula esses aspectos de caráter cultural devemos recorrer a Freire (2000, pág. 46) quando afirma:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante e comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não eu ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.

Freire foi fundamental ao estabelecer também pontes entre os aspectos antropológicos da cultura com os da natureza deixando considerações muito valiosas. O que consideramos fundamental aqui é ver os desdobramentos que a pedagogia freiriana legou, e especificamente para uma visão pedagógica de EA.

Dentro da realidade educacional não podemos deixar de lado lembrar que dentre os conteúdos curriculares propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o meio ambiente é considerado um tema transversal, junto com pluralidade cultural, ética e saúde, ou seja, porque perpassa transversalmente as outras áreas de conhecimento como Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Nos PCN's, a ética é entendida como as reflexões sobre as condutas humanas e

encontra-se nos demais temas transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas como referências significativas de nossas escolhas.

Atualmente, existe um consenso de que a EA deve ser estudada criticamente em toda sua multirreferencialidade, a partir das contribuições das diversas correntes em EA, tanto aquelas que possuem uma longa tradição, como a naturalista, sistêmica, científica e humanista, como também aquelas que são mais recentes, como a holística, a crítica, ecopedagógica, emancipatória e da educação para sustentabilidade, dentre outras. Neste estudo, em vários trechos se podem identificar características de algumas delas, porém não é o objetivo aprofundar-se nelas. Nos últimos anos foi ganhando força a concepção de uma EA derivada do pensamento crítico de Paulo Freire, surgindo, assim, a corrente denominada de EA Crítica.

A EA Crítica tem surgido da necessidade de diferenciação crítica de outras correntes como forma de contribuir de modo mais apropriado para uma prática educativa que assuma e enfatize as realidades socioambientais. Essas considerações, produto de um entrelaçamento reflexivo e crítico, remetem à escolha da EA crítica como proposta por Carvalho (2008, pág. 157):

Nesses contextos, a EA busca melhorar as condições ambientais de existência das comunidades e dos grupos, valorizando as práticas culturais [...] o ambiente apresenta-se como se dá, na prática cotidiana o encontro com a natureza e a convivência dos grupos humanos.

Além de estar prevista sua presença no ensino formal, a EA abrange um amplo espectro de práticas e saberes que se processam não somente dentro das escolas, mas também em inúmeros locais fora delas, incluindo crianças, jovens e pessoas de todas as idades em locais de trabalho, conjuntos habitacionais, comunidades e outros agregados humanos. Carvalho (2008, pág. 156) aponta que:

A prática educativa é processo que tem como horizonte formar o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. Segundo tal perspectiva, a educação não se reduz a uma intervenção centrada no indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. Na EA esta tomada de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, inclui-se aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente.

É importante salientar que uma EA Crítica deve estar muito bem contextualizada e melhor apresentada para poder exercer com eficácia seus objetivos, ela não poderá deixar de lado as grandes contradições que podemos encontrar nas

sociedades e em que os fatores das subjetividades não podem ser deixados de lado, como, por exemplo, as tendência de consumo desenfreado, produto do incentivo e da criação de necessidades, a ocupação do solo e territórios, o direito de acesso a terra, mas que em outros aspectos obedece a especulações de interesses econômicos, o uso dos agrotóxicos nas lavouras etc.

Nesse contexto, torna-se relevante também apontar os subsídios oferecidos por Guimarães (2004, pág. 32), que indica que:

A Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a interface entre Educação Ambiental e a Educação Popular. A proposta da ação pedagógica da EA Crítica vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico.

Essa prática no cotidiano leva a ocorrência da aprendizagem reflexiva como entendida por Paulo Freire em que “a educação se refaz constantemente na práxis” (Freire, 1987, pág. 73). Essa práxis também pode ser entendida de forma muito simples, como indica Loureiro (2010, pág. 26) “é ato, ação e interação”, e na definição de Konder (apud Silva Quintas, 2009, pág. 61) como:

A atividade concreta, pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva, e, para alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete a ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática.

A relação estabelecida pela práxis, em que teoria e prática se fundem, representa o grande desafio na hora de materializar e propor práticas. É uma tarefa árdua, pois implica a arte de criar e recriar atividades adequadas para obter determinados objetivos. Até certo ponto podemos afirmar que escrever sobre como as atividades no campo educacional devem acontecer resulta mais simples de que o próprio ato de fazer.

A ação de promover o ato educativo, seja numa escola ou atividade, implica por parte do professor ou facilitador um grau de exigência alto, pois naquele momento se produz o ato pedagógico mais puro, que é aquele de conduzir, acompanhar, refletir, orientar, encaminhar, fazer ver, despertar o que contribua ao aluno, a sociedade e ao mundo.

Neste estudo consideramos como referente a influência da pedagogia freiriana, que tem como princípios a reflexão crítica sobre a prática, o respeito à autonomia da pessoa, o respeito à autonomia do ser do educando, a apreensão da realidade, o reconhecimento da identidade cultural, bem como a estética e a ética. Indo ao encontro dessas concepções da práxis educacional, deve-se avançar ao que se entende por educar, que para Francisco Gutierrez (2008) é “impregnar de sentido” as práticas, os atos cotidianos. Eis que surge dessa perspectiva freiriana o trabalho de Gutierrez e Prado no Instituto Paulo Freire, na Costa Rica, definido como *ecopedagogia*.

O conceito de *ecopedagogia* é amplo, atribuindo à escola o papel de articuladora da construção dessas novas concepções pedagógicas, não separando a escola e as pedagogias atuais, mas impulsionando de dentro dela novos horizontes e possibilidades a partir da ação no mundo presente. Ela responde a uma época de transição de paradigmas em que estão incluídas a educação formal e não formal.

Partindo da ideia de que “a Pedagogia é abrir caminhos novos, dinâmicos, inéditos, irrepetíveis, sentidos e espirituais” (Gutierrez & Cruz, 2008, pág. 62), podemos entendê-la como uma promoção de aprendizagens por meio dos variados recursos disponíveis no momento educativo. Segundo esses autores, para “ingressar na nova era de um mundo solidário, são necessárias formas novas de estruturar a política, a economia, a ciência e a espiritualidade” (id *ibidem* 2008, pág. 40). A abrangência da temática socioambiental enfocada pela *ecopedagogia* é ampla, possui raízes que se encontram na existência do próprio homem sobre a terra há milhares de anos e na evolução do seu pensamento até hoje.

Esta nova proposta precisa ser prática, real, tangível, processual e holística. Promover esta prática pressupõe “facilitar, acompanhar, possibilitar, recuperar, dar espaço, compartilhar, problematizar, relacionar, reconhecer, envolver, comunicar,

expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar [...], sendo estas as razões pelas quais se fala em ecopedagogia” (Gutierrez & Cruz. 2008, pág. 60).

Partindo do pressuposto de que a ecologia é a ciência das relações entre todos os seres do universo, então o ser humano é parte fundamental do que seria uma interação harmônica a partir do cotidiano. A ecopedagogia inspirou-se nesse pertencimento do ser humano com o lugar, o território, a família, a comunidade e o planeta. O tema da consciência e a sua revalorização como aspecto essencial das relações do homem consigo mesmo, com os outros, com a terra e com o universo, pode ser vivenciado por meio do cuidado com o próprio corpo, tanto mental como físico, das relações com os outros, com a própria escola ou centro de estudos, com o bairro ou lugar onde se mora, entre outros. Dessa forma, para entender devidamente uma proposta ecopedagógica diferenciada, é preciso ir além de uma consciência ambiental ingênua, descontextualizada e fragmentada:

Uma pedagogia crítica e ambientalista deve saber relacionar os elementos sócio-históricos e políticos aos conceitos e conteúdos transmitidos e construídos na relação educador-educando, de modo que evite um trabalho educativo abstrato, pouco relacionado com o cotidiano dos sujeitos sociais e com a prática cidadã. Entendemos que um maior grau de conhecimento formal instrumental não é garantia de maior qualificação para o exercício da cidadania ecológica quando se apresenta isolado da compreensão global da realidade (Loureiro, 2005, pág. 80).

Dentro da perspectiva ecopedagógica, a dimensão sociopolítica é fundamental em um projeto de sociedade que demanda a educação em contribuir para a construção de um presente capaz de se projetar para um futuro melhor. A educação ambiental é enraizada na vida concreta das pessoas “ao pensarmos na relação entre cidadania e meio ambiente, faz-se necessário remeter ao conceito de ecocidadania, que se refere a uma ética ecológica” (Baeta & Castro, 2005, pág. 103). Ensinar exige uma reflexão profunda e crítica sobre a própria prática educativa e um desenvolvimento gradual do conceito de cidadania. Dentro da conceituação da cidadania, ela é entendida “como algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é fornecida pelos governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica (Loureiro, 2005, pág. 75).

Atualmente, o conceito de cidadania envolve também uma dimensão complexa, daí que seja abordada como uma ecocidadania, em que o papel da educação ambiental

passa a ser um dos alicerces sobre os quais se construirão os futuros mecanismos de participação popular.

O tratamento da questão da cidadania leva a uma reflexão e práxis eminentemente política, e, segundo Lima (2005), politizar a educação ambiental supõe a consideração do educando como portador de direitos e deveres, a abordagem do meio ambiente como bem público e o tratamento do acesso a um meio ambiente saudável como um direito de cidadania. Contudo, esse processo de conscientização ficaria incompleto se não se incorporasse e estimulasse a participação social como uma prática objetiva, que transforma a consciência cidadã em ação social ou cidadania participante.

Segundo Loureiro (apud Lima, 2005), a ecocidadania/cidadania planetária é um conceito utilizado para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e comunitárias quanto globais, tendo como eixo o respeito à vida e a defesa do direito a esta em um mundo sem fronteiras geopolíticas.

Nesse contexto atual não podemos deixar de dar importância às propostas advindas da ecopedagogia para os problemas locais e globais, como diz Gadotti (2010, pág. 44): “numa época de convergência de crises, com o advento do aquecimento global e de profundas mudanças climáticas, a ecopedagogia tem tudo a ver com uma educação para a sustentabilidade”. Ao olharmos para as grandes questões ambientais do momento, se apresentam as temáticas vinculadas na atualidade com o termo **sustentabilidade**, cujo nome originário em alemão está relacionado com a preservação das florestas na Alemanha no século XVI. Recentemente tem sido usado com ênfase nos últimos grandes eventos internacionais relacionados com o meio ambiente; primeiro a partir da criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) na “Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente”, em Estocolmo, 1972, e posteriormente na seguinte conferência em 1984, onde foi criada a Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento em cujo relatório da primeira-ministra da Noruega, denominado Relatório Brundland, aparece a expressão “desenvolvimento sustentável” definido como “aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem a suas necessidades e aspirações”, sendo esta a definição mais difundida.

O termo sustentabilidade tem dado motivo para muitas discussões e reflexões. Dentro de uma visão holística e sistêmica podemos apontar para uma definição plausível de sustentabilidade como a sugerida por Boff (2012, pág. 107):

Sustentabilidade é toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender as necessidades da geração presente e das futuras, de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução.

Apontando a esse mundo sustentável, a tarefa do pedagogo ou professor na educação ambiental passa a ser uma prática permanente que deve ser colocada em sala de aula por meio das diferentes matérias do currículo escolar, seja história, geografia, matemática, português, entre outras, refletida e proposta tanto em diálogos interdisciplinares sobre um determinado ponto, sem uma necessidade prévia de planejamento, como também em tarefas planejadas e dirigidas ao tema da ecologia. Essa metodologia não pode esquecer em nenhum momento o diálogo e a escuta sensível do que os próprios alunos demandam, pois é isso o que eles sentem como importante e por isso se fazem presentes, sendo nesse momento que deve entrar a intervenção do professor para tornar o conhecimento mobilizador e significativo.

Este processo educativo demanda a reconstrução de um presente (que é inseguro, deteriorado e ameaçante), renovado no dia a dia e que se projete ao futuro, no qual os resultados sejam refletidos, permanentes e participativos. Demanda a construção conceitual e atitudinal da consciência de cidadania, entendida como a forma participativa de agir em sociedade na resolução dos problemas comuns. Esse processo educativo pode ser entendido como um resgate pedagógico permanente, devido ao avanço constante da problemática ambiental, que exige práticas sociais que se complementem com os saberes ensinados, sendo justamente esse um dos grandes desafios a serem enfrentados na escola. Tal processo decorre de que:

O grande desafio da educação ambiental é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas. Isso supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social considerando a solidariedade e a justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada (Carvalho, 2004, pág. 181).

Na formação da consciência, o aspecto espiritual assume uma presença maior, por ser um elemento fundamental para a compreensão da essência do que é humano. Ele pode servir de alicerce e inspiração para mudanças em todos os âmbitos de atuação

humana, desde os aspectos políticos, passando pelos aspectos psicológicos, filosóficos econômicos e sociais. Neste trabalho, se entende espiritualidade como as formas subjetivas de perceber a realidade tanto interna como externa do ser humano, que se pode verificar e expressar numa construção gradual e evolutiva no cotidiano de todos os seres humanos, independentemente do pertencimento a alguma instituição religiosa. A questão espiritual não deve ser entendida necessariamente a partir de um ponto de vista religioso doutrinário; ela deve ser apreciada e entendida como um sentido de pertencimento e comunhão com o todo, uma conexão consigo mesmo, com os outros e com o universo.

Com efeito, a “religião persiste, mas não consegue ser fonte de sentido transcendente para o conjunto da sociedade” (Boff, 2008, pág. 20). Nesse sentido, Boff complementa que as tradições religiosas e espirituais se revitalizam em contato com os desafios atuais. Tais considerações demonstram a importância do pensamento, da afetividade e da ação como formas de dar base a uma coerência no comportamento do que se pretende como formação integral do aluno, consciente das questões da sua realidade e tempo no espaço de socialização da escola. Apontar para a espiritualidade pode a princípio parecer temerário, principalmente na delimitação do que representa uma evolução de consciência. O espiritual revela-se no sentido que damos aos pequenos gestos e ao lugar em que vivemos. Toda essa questão nos leva a refletir sobre a ideia da incerteza e intangibilidade do “real”, por isso

Importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real. Isto nos mostra que é preciso saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo [...] é nas certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes que se encontram as piores ilusões; ao contrário, a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente (Morin, 2003, pág. 86).

Nesse contexto, assume relevante importância a ecopedagogia como prática que liga várias dimensões e saberes, como temos visto desde uma perspectiva que pode ser entendida como o processo pedagógico da caminhada, no qual dialogam com variadas metodologias, que por sua vez ampliam horizontes e:

Inclui a vertente científica e a ética da transdisciplinaridade e do holismo [...] se movimenta da necessidade real analisada, interpretada, refletida, organizada, codificada e decodificada para a ação coletiva e individual transformadora, para o vivido na cotidianidade. Primeiro se vive, se

experimenta, se elabora, e depois se dá o nome e se proclama Gadotti (2000, p. 94).

Estes elementos, que são tão importantes ao serem levados nas práticas, sugerem a importância dos aspectos multirreferenciais, inter e transdisciplinares, que representam não somente a articulação das contribuições disciplinares, mas que vai além do encontro delas. A transdisciplinariedade mencionada pela primeira vez por Piaget em 1970 no 1º Seminário Internacional sobre a Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade realizado em Nice na França, passou a ser refletida com uma alternativa transformadora para o avanço científico e superação da fragmentação e compartimentalização do conhecimento.

No contexto educativo, a transdisciplinaridade vai além das disciplinas, alcançando as artes, as tradições, a cultura, as relações do ser humano com a natureza interna e externa, propiciadas pelas ecologias humana e profunda. A Transdisciplinaridade, como citado no art. 3º da Carta da Transdisciplinaridade resultado do I Congresso Mundial em 1994: “é complementar à abordagem disciplinar, ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade”, ou seja, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, por meio das mesmas e além de qualquer disciplina. Segundo Nicolescu (1999), a transdisciplinariedade funda-se sobre três pilares: a) diferentes níveis de realidade, b) lógica do terceiro incluído; e c) a complexidade.

De fato, sem entrar nas considerações científicas muito detalhadas, podemos dizer que nível de realidade é um conjunto de sistemas definidos por conceitos e regido por algumas leis, os níveis de realidades são diferentes quando se passa para outra realidade ativando uma ruptura do funcionamento dos conceitos fundamentais.

Na lógica do terceiro incluído, questiona-se a lógica identitária clássica e se afirma o princípio de terceiro incluído ao propor que um determinado objeto T pode ser A e não A, ao mesmo tempo, confirmado a teoria quântica de que o elétron pode se apresentar como partícula e onda ao mesmo tempo.

Na complexidade, encerra-se uma conceituação etimológica que significa entrelaçamento, abraçamento ou emaranhamento, e é encontrada na natureza e nas ciências, contudo não deve ser ligada ao conceito de difícil ou complicado, tão usado

cotidianamente. Para Morin (2007), a complexidade possui três grandes princípios: o dialógico, que permite manter a dualidade no seio da unidade, associando dois elementos complementares e antagônicos ao mesmo tempo; o princípio recursivo, em que cada processo produz produtos e efeitos que são causadores ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz; e, por último, o princípio hologramático em que a semelhança de um holograma, um ponto do mesmo contém todas as informações ou elementos constitutivos do objeto maior, levando a ideia de que o todo está na parte que está no todo.

A Transdisciplinaridade ainda deve caminhar muito, fazendo reflexão e articulando com outros saberes, criando seu espaço, não tanto para convencer, mas principalmente para experimentar e comprovar a sua eficácia. Quanto maior a apropriação da interdisciplinaridade entre os gestores e professores, que são os que levam ao terreno prático nos espaços educativos, maior será a aproximação da epistemologia da transdisciplinariedade que reclama um diálogo de saberes sem dominação dos saberes acadêmicos sobre os saberes humanos.

2.2 Educação Integral: um conceito em construção

Dentro da complexa realidade educacional atual, consideramos importante abordar as formas como se dá a educação integradora, o mais abrangente possível na realidade em construção no cenário nacional, bem como uma contribuição a essa proposta. Nesse sentido, podemos mencionar a Educação Integral (EI), proposta pelo Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2009), que está em processo de discussão e implantação no país e de uma Educação Integral que foi concebida a partir do pensamento filosófico-educacional de Sri Aurobindo e Mira Alfassa, e levada adiante por meio da estratégia pedagógica propostas por Rolf Gelewski, que visa a ampliação

² Sri Aurobindo (1872-1950) foi filósofo, pensador, além de poeta indiano.

³ Mira Alfassa (1878-1973) foi artista e educadora francesa, colaborou na obra de Sri Aurobindo, criou o método Livre Progresso e também o Sri Aurobindo International Center of Education na Índia.

⁴ Rolf Gelewski (1930-1988), nascido na Alemanha, viveu no Brasil até sua morte, foi dançarino, educador e pesquisador na área da Educação Integral.

de níveis de consciência, buscando estimular os potenciais latentes e o desenvolvimento integral do ser humano.

Atualmente, se falarmos de EI na grande maioria dos âmbitos educativos no Brasil se fará referência ao conceito que remete ao aprimoramento para uma educação pública de qualidade, tema que já é discutido e implementando desde a época do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, redigido por Fernando Azevedo em que se defende a Educação Integral como um direito biológico de cada indivíduo garantido pelo Estado:

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentando o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo (Azavedo, 1932 apud Gadotti, 2009, pág. 22).

A concepção de EI não é considerada uma novidade, pois a integralidade da educação como a dimensão que abrange os vários sentidos e dimensões educativas é produto de uma reflexão que remonta a vários séculos de reflexão pedagógica. Nos últimos anos tem emergido com força na esfera da concepção de políticas públicas a necessidade de uma educação pública que seja inclusiva e de qualidade. Para a devida contextualização desta temática, consideramos importante observar como ela está sendo tratada no documento Educação integral: texto referência para o debate nacional do Brasil (2009, pág. 27):

Pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. Desse modo, retomam-se questões candentes como a necessidade de ressignificação da relação com a natureza, na perspectiva da sustentabilidade ambiental, na pauta da construção de um projeto de sociedade democrática em relação ao acesso, usufruto, produção e difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade.

Como vemos, um dos aspectos mencionados no documento que se conectam com este estudo diz respeito a ressignificação da relação com a natureza, o que conecta

com as temáticas deste estudo e nesse aspecto a perspectiva de que a educação deve estar plenamente integrada com as variadas realidades das quais o sujeito faz parte, quando se aponta que “Vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais” (ibidem, pág. 12).

Do ponto de vista conceitual, se uma escola oferece uma educação integral, não somente deve tratar integralmente todas as suas atividades internas, como também deve estar integrada a todo seu entorno físico, social e natural, oferecendo, na medida do possível, variadas oportunidades de aprendizagem. Esses elementos se encontram inseridos na EI como mencionado por Gadotti (2009, pág. 40) dentro de uma “pedagogia do lugar” ou pedagogia da cidade que era um sonho de Paulo Freire manifestado no livro chamado “A educação na cidade” lançado em 1991 por ocasião de sua passagem na prefeitura de São Paulo.

É importante ressaltar, aqui, aspectos sobre a educação na sua forma mais abrangente, sem deixar de lado a forma com que a maioria dos alunos se encontra em escolas dentro de centros urbanos. Isso nos remete a questões colocadas dentro da EH como estudo dos coletivos humanos nos seus ambientes (que neste caso é urbano), abordada na perspectiva de que “para uma educação integral precisamos de uma pedagogia da cidade articulada com uma cidade como pedagogia”, para este autor a cidade é o espaço da cultura e da educação (ibidem, pág. 45).

Nesse contexto, podemos dizer que no documento se apresentam dois aspectos muito ligados às temáticas da EH, como são os espaços e os tempos escolares. No documento do Brasil (2009, pág. 18) aponta que:

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Essa dialogicidade faz com que se apresentem aspectos importantes sobre a discussão da questão do tempo integral, em que as crianças devem ficar numa escola ao longo de toda uma jornada, elemento que pode chegar a ter relevância como compensação em contextos socioeconômicos de carência material. Mas a visão

Educação Integral deve de ser mais abrangente e ampla, como indica Padilha (2007, pág. 11):

[...] incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso significa associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formulação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental.

Essa visão contempla a concepção de EI, advinda de Anísio Teixeira como resposta às realidades educacionais, sociais e políticas da época e inclui as mais recentes contribuições das visões críticas como as de Paulo Freire. Nesse sentido se nos remetermos à atualidade, para Gadotti (2009, pág. 97):

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, unilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc., com a educação.

As mudanças nos rumos educacionais por meio da EI, como vemos até aqui, são produto de uma visão que responde institucionalmente a uma discussão a partir de pressupostos de diversos agentes sociais e suas articulações dialógicas como forma de promover mudanças, mas que podem ser passíveis de ser revogadas na passagem de um governo para outro. A história nos ensina que as verdadeiras mudanças se dão gradualmente, aproveitando os ganhos que se conseguem geração após geração. É preciso entender que as transformações levam seu tempo para realmente acontecer, e que a educação também obedece a essa lógica evolutiva da consciência coletiva humana.

Nesse sentido, consideramos importante citar a proposta desenvolvida na Escola da Natureza como e que nos introduz na EI que segundo Mira Alfassa (apud Magalhães 2006, pág. 50), a Educação Integral pode ser compreendida em quatro dimensões:

- Vital: entendida como a energia da vida que move o corpo que todo transporta e possibilita, impulsionadora da ação do entusiasmo, mobilizadora da alegria de aprender, da vontade de construir, colaborar e criar;
- Física: Como um organismo vivo em funcionamento dinâmico e em constante mudança, procurando um equilíbrio flexível e uma contínua reformulação de si mesmo; aponta à adoção de práticas que enfoquem diretamente o corpo e sua conscientização como sede das interações físicas e sutis. Instrumento de apreensão, comunicação e expressão, dotada de inteligência e memória e capaz de articular as dimensões biológica, mental e psicológica;

- Mental: corresponde ao fortalecimento da mente para que o aprendizado aconteça de modo efetivo, multidimensional e significativo, superando os recursos limitados a memorização e criando condições para a compreensão e para o conhecimento contextualizado;
- Psíquica-Espiritual: que indica o sentido consciente da evolução da natureza no sentido de incorporar e vivencialmente ser a consciência e a aspiração despertas da natureza e da terra na participação dos poderes da mente humana nas transformações das condições físico-vitais da existência.

É importante salientar que, segundo esta autora, a prática desta concepção de Educação Integral privilegia metodologicamente aspectos como:

- a observação da Natureza como fonte de aprendizado simbólico e estratégia de aproximação consciente visando uma relação mais profunda com o meio natural o acesso à subjetividade de seus processos e aos tesouros que a Natureza guarda;
- a percepção da unidade de tudo que existe manifestada na similaridade entre os processos naturais e tudo que compõe a existência humana, é perceber que as leis dinâmicas de interdependência, flexibilidade, regeneração, criatividade e coevolução na diversidade regem os processos complexos, simultâneos e integrados, tanto do meio natural, quanto das relações e organizações da sociedade;
- a Experienciação, recurso dinâmico que mobiliza o ser humano por inteiro: sentidos, intuição, cognição e imaginação. Ela se caracteriza pela criação de espaços vivenciais pedagógicos a partir de temas específicos e pela inclusão do uso do cotidiano como elemento permanente de exploração e contextualização;
- a arte em todas as suas manifestações mobilizando o ser humano em vários níveis sensibilizando e estimulando a liberdade e expressão da autonomia. O uso do corpo, seus poderes de apreensão, expressão, comunicação de movimentos, sentimentos e valores estabelecendo um trânsito entre os mundos objetivo e subjetivo do indivíduo;
- o símbolo como abordagem direcionada a dimensões interiores do ser humano que propicia mais um elemento de enriquecimento entre a objetividade e subjetividade.

Finalmente se apontam desdobramentos importantes dessas concepções como o estudo de textos como estratégia de reconhecimento, valorização e afirmação das bases intelectuais do conhecimento, a inclusão da cultura local pelo reconhecimento de que a natureza de um indivíduo é quase sempre produto de sua herança física corpórea e ambiental, a valorização e respeito pelas pequenas coisas e a valorização da paciência, constância e persistência.

Dentro desses aspectos observamos um trabalho pedagógico interessante no qual se abordam e tratam conceitos muito profundos, mas que são em definitivo, os que impulsionam o planejamento da ação educativa. Observamos que os espaços pedagógicos são tratados como ambientes em que se estabelecem múltiplas relações energéticas e experiências que passam por aspectos psicológicos em que

permanentemente afloram tanto o consciente como o inconsciente como bases da consciência. Segundo Jung (1958, pág. 86):

A consciência nasce de dois modos. Um produto de uma alta tensão emocional [...], o outro de um estado contemplativo, em que as representações se movem como imagens oníricas. Entre duas representações distantes entre si, entre as quais não existe nexos aparente algum, surge de improviso, uma associação que libera uma tensão latente. Tais momentos surtem o efeito de uma revelação. Ao que parece, é sempre a descarga de uma tensão energética de natureza externa ou interna a que faz aflorar a consciência.

É interessante colocar que, na EI proposta por Magalhães (2006), se insere o símbolo como elemento pedagógico importante na conexão relacional entre aspectos objetivos e subjetivos dentro do aprendizado. Nesse sentido podemos lembrar e apontar novamente Jung (2008, pág. 54), quando aponta que “o mecanismo psicológico que transforma a energia é o símbolo”. Observamos que os aspectos simbólicos são de grande relevância tanto para o indivíduo como para um conjunto de indivíduos, principalmente se observarmos na atualidade em que figuras e fatos podem resumir aspectos muito amplos e que representam todo um acúmulo de informações, conhecimentos e saberes sintetizados num único elemento que podemos denominar de símbolo.

Nesse sentido, encontramos contribuições importantes no pensamento ecossistêmico, como diz Moraes (2008, pág. 304), “se pensamos o ambiente educacional como sendo um campo energético e vibracional, isto pressupõe o reconhecimento da existência de diferentes frequências no ambiente e que necessitam ser mais bem compreendidas e trabalhadas pelos educadores”. Nesse contexto, o pensamento ecossistêmico sugere princípios epistemológicos que devem estar presentes nas práticas educativas, eles são: “a intersubjetividade, interatividade, complexidade, emergência, auto-organização, autonomia, mudança, incerteza, causalidade circular, inter e transdisciplinaridade” (Moraes, 2008, pág. 163). O conceito de intersubjetividade é fundamental, pois o termo alude à relação entre sujeitos construtores de novas realidades, aproximando de forma mais interativa o sujeito e o objeto, rompendo, assim, a separatividade e a fragmentação.

Essas interações presentes nos processos formativos e educativos, demanda atenção ao nível psicológico presente no estudo da subjetividade que, segundo Gonzalez Rey (2010, pág. 22), “é uma categoria tanto da psicologia, como também de todas as

ciências antropossociais, ela é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem”. Para ele (Gonzalez Rey, 2003, pág. 238), “A categoria de sujeito implica necessariamente a de participação, pois ele está sempre situado em uma região da prática social. Portanto, o reconhecimento dessa categoria é um aspecto central no reconhecimento do caráter social da subjetividade individual”.

Por serem as pessoas seres inacabados e em permanente processo de definição, elas precisam uma das outras para saciar a eterna incompletude humana. Isso releva a importância dos processos de formação dos educadores. Nesse sentido é importante apontar que para Pineau (apud Moraes, 2008), que indica que todo o processo de formação pressupõe em processos de autoformação, em coexistência com o outro (heteroformação) e com as circunstâncias vividas (ecoformação). Nessa relação complexa e mutante, chega-se ao reconhecimento da alteridade de que o ser é o que é porque existe um outro e a sua existência se faz necessária.

A importância que assume a função do professor é fundamental nestes tempos em que existem tantos desafios para o exercício desta profissão. Nesse sentido, adquire cada vez mais importância a formação em áreas que sejam abrangentes e permitam acessar as várias dimensões do desafio educacional atual. Seria utópico pensar que todos os professores possuem a mesma predisposição para mudar, desde sempre existiram aqueles professores que reproduzem os padrões dominantes, encarando a profissão como uma forma de emprego semelhante a tantas outras. Sobre a instrumentalização da educação, Freire (2007, pág. 61) reflete:

Se a vocação ontológica do homem é de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua intencionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Nesse contexto, uma visão transdisciplinar pode ser muito útil e nada melhor do que essas atitudes, de onde se pode tomar os princípios para uma docência com visão transdisciplinar, como as propostas por Arnt (2010), reconhecer o mundo, reencontrar o tempo de ser, acolher as partes, criar as circunstâncias para a comunhão, e criar juntos nossas próprias histórias. Para ela a experiência educacional parte da necessidade de caminhadas coletivas e colaborativas.

Nessas experiências, em que todos aprendem com todos, se torna necessária a visão de que a interação e aprendizagem é permanente e o aprender se realiza quando assimilamos aquilo que possui sentido e significação para o nosso entendimento numa determinada época da nossa vida e num determinado momento sócio-histórico da mesma. Assim, apontar o sentido do trabalho educativo na escola como um coletivo orgânico organizado, que podemos representar como uma organização aprendente, entendendo ela como indica Assman (2007, pág. 86):

Aquela na qual os agentes envolvidos estão habilitados para buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou, no caso de sistemas humanos, pelos quais estão efetivamente interessados.

Acrescentando que (id ibidem, pág. 92):

As instituições e organizações empenhadas na educação devem se tornar aprendentes enquanto complexos organizativos, e não apenas na significação de uns quantos de seus agentes, porque é precisamente enquanto ambientação coletiva de experiências de aprendizagem que elas devem merecer o nome de sistemas complexos e adaptativos. [...] é preciso criar climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas. No plano da execução, não contam apenas as atuações individuais, mas o clima organizacional.

Sem dúvida, a abordagem da educação e todas suas implicações nos leva a deixar aspectos inconclusos, ou, involuntariamente, deixados de lado, mas o importante é apontar sempre na direção de horizontes novos tanto nos aspectos inerentes ao aluno em si como aos professores e educadores de uma forma geral. Todos precisamos permanentemente aprender, pois biológica e culturalmente é imperativo para a evolução coletiva e individual. Nesse sentido, podemos nos remeter à simplicidade da experiência de aprender seja onde for, quando Alfassa (1977, pág. 51) nos diz:

A coisa importante é a experiência vivida; ela carrega sua realidade e sua força em si mesma, independente de qualquer teoria que possa precedê-la, acompanhá-la ou segui-la. Pois na maioria das vezes as teorias são apenas explicações que se dá a si mesmo para ter mais ou menos a ilusão do conhecimento. Segundo o meio no qual nasceu e a educação que recebeu, o homem reveste de nomes diferentes o ideal ou o absoluto que ele se esforça para atingir. A experiência, se for sincera, é essencialmente a mesma; são apenas as palavras e as frases nas quais ela é formulada que diferem, segundo a convicção e a educação mental daquele que tem a experiência.

Santos (2009, pág. 80), nos diz, também, que “todo o conhecimento é autoconhecimento” e, nessa forma de se autoconhecer, se encontra as formas em como se aprende. A realidade vivida, e a experiência de vida, sempre será aprendida tanto na observação como numa interação educativa. Conhecer-se, e conhecer o mundo, nesse

conhecimento interagir com o universo, é um processo permanente na ecologia humana de seres inseridos em um duplo pertencimento ao biológico e cultural.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa aproxima-se das origens fenomenológicas dos denominados etnométodos, termo criado por Garfinkel (1984) para designar os processos que são utilizados no cotidiano. Inspirada nessa noção fenomenológica de Garfinkel, recomenda-se a redução fenomenológica apontada por Lapassade (2005, pág. 44), que é tornar familiar ou normal qualquer situação estudada, não aceitar como evidente nenhuma situação, encarando como problemática cada uma que surja de forma natural ou espontânea enfatizando também a análise da linguagem dos membros.

Considera-se relevante tecer uma conceituação inicial dos princípios que orientam as estratégias metodológicas adotadas neste trabalho. Para tanto, não se pode deixar de lado a conceituação epistemológica da fenomenologia, advinda de Husserl, na qual o objeto de conhecimento não é o sujeito nem o mundo, mas este enquanto é vivido pelo sujeito.

Segundo Gil (2009), a regra fundamental do método fenomenológico é “avançar para as próprias coisas”, acrescentando que a pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas e não de definições e conceitos, procurando resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. A Fenomenologia teve forte influência sobre os etnométodos que pretendem se aproximar das realidades correntes da vida social.

Como diz Macedo (2006, pág. 10), “a etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediada”, acrescentando que é um modo intercítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional, cujos atores sociais não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram.

Foi realizado um estudo de caso que, segundo Macedo (2006, pág. 90), tem por preocupação principal compreender uma instância singular especial. O objeto estudado é tratado como único, ideográfico, mesmo quando compreendido como emergência

relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade complexa que compõe outros âmbitos ou realidades.

Nesse sentido, verificamos a influência da subjetividade nos processos de análise e reflexão, no sentido indicado por Gonzalez Rey (2003, pág. 241), em que:

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a historia única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. Um dos momentos essenciais de subjetividade individual é representado pelo sujeito, que constitui o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, e que está implicado de forma constante nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas [...] ela mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto.

Encontra-se, assim, o campo para as interações entre os sujeitos e seus ambientes circundantes dentro da concepção proclamada por Barbier (2002, pág. 93), de que “a Ecologia Humana interessa-se não só pelo efeito de posição, pela localização de uma dada comunidade em relação a outras, mas, também, pelo lugar do indivíduo ou da instituição no âmago da comunidade mesma”.

Este estudo investiga as visões e reflexões dos atores sobre as suas práticas nas várias instâncias de atuação, partindo das práticas desenvolvidas na EN, seja na sua sede como em outros espaços, bem como no atendimento aos alunos das escolas. A delimitação do contexto e lugar são fundamentais para definir a metodologia adotada e seus instrumentos, como alude Macedo (2006), os contextos não são meios físicos, são construídos por pessoas cuja a intersubjetividade é condição incontornável. Sendo assim, a análise do lugar implica a ideia de uma construção tecida nas relações sociais que se manifestam no plano vivido, que garante uma rede de significados e sentidos pela história e pela cultura que produz a identidade do ser no lugar, que serão apreendidas por um olhar hermenêutico, que transforma um objeto imensurável num objeto próximo da análise e interpretação.

Consideramos importante o entendimento prévio das teorias microsociológicas que surgiram no começo do século XX, como o interacionismo simbólico, corrente americana das ciências sociais e em cujo cerne se encontrava a ideia central, segundo a qual as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações e cuja identidade emerge do meio das interações. No estudo delas, encontra-se a microssociologia

definida por Moreno (apud Lapassade, 2005, pág. 28), como “o estudo de um pequeno grupo ou, no máximo, de um estabelecimento”.

O envolvimento deliberado do investigador na pesquisa não é só desejável, mas essencial, por ser essa a forma mais congruente como os pressupostos da observação participante. A subjetividade remete à questão do envolvimento emocional do pesquisador, que representa o interesse pelo tema nos processos de registro dos dados coletados. Bruyn (apud Macedo, 2006) denomina de “adequação subjetiva” os avanços do pesquisador na compreensão das suas anotações, que estão ligadas ao tempo, ao lugar, às circunstâncias sociais, à linguagem e à intimidade. Por isso é importante lembrar Lapassade (2005, pág. 81) quando diz que:

A observação participante toma a si, por conseguinte, a tarefa de descobrir, a partir da participação do pesquisador na vida das pessoas que ele estuda, os valores, as normas, as categorias que caracterizam essas pessoas e de descobri-las desde dentro. É somente por esse procedimento, diz-se, que a descrição dos fenômenos sociais será feita, a partir do ponto de vista dos atores, acrescentando que (pág. 70): “quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo”. Ao mesmo tempo, é preciso sempre renegociar tal “acesso”, a relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez.

Os levantamentos etnográficos foram feitos valendo-se de vários recursos e formas da interação direta com as pessoas, participando das suas atividades, das entrevistas narrativas, dos estudos dos documentos oficiais e pessoais. A implicação ativa do pesquisador é um elemento fundamental num estudo deste tipo. A confiança possui uma relevância vital para realmente se chegar a resultados significativos, fidedignos e benéficos para a instituição e pessoas envolvidas. É certo que essa implicação propositiva fará do pesquisador um parceiro do grupo, no nosso caso da Escola da Natureza.

Num processo de pesquisa como este, a multirreferencialidade foi praticada como forma efetiva de validar os discursos teóricos advindos de várias disciplinas e saberes para melhor compreender o fenômeno estudado. Por isso, considera-se importante a criatividade e a ousadia, como diz Macedo (2006, pág. 139): “defendemos sempre a necessidade de ousar, de aventurar-se na construção de conhecimentos fecundos, até porque consideramos que não há mais lugar na academia para conhecimentos requeitados assim como a resistências ao colonialismo intelectual”. Ele

considera que o pesquisador deve estar aberto criticamente a todas as referências e saberes para articulá-los.

Nesse olhar mutirreferencial que desvenda uma complexidade permanente em todos os âmbitos da escola e do pesquisador, num contexto social e educacional, deverá ser apreendido por um olhar hermenêutico. A reflexão hermenêutica torna-se necessária para transformar a ciência, de um objeto estranho num objeto familiar e próximo, que falando a língua de todos os dias comunica seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que por falar será concebido mais adequadamente numa relação eu/tu do que numa relação eu/coisa (Macedo, *op.cit.*).

A hermenêutica crítica é uma inspiração para a etnopesquisa crítica. Ela fornece os subsídios para uma interpretação tensionada pelo campo transdisciplinar indo além do senso comum e da ciência na produção articulada de um novo conhecimento, em função de uma epistemologia que se afirma no diálogo de saberes e compreende o conhecimento como processo de construção da realidade por meio das interações dos seus atores sociais.

Essas reflexões vão ao encontro da concepção de EH da Escola de Chicago que privilegiava o conhecimento direto dos fenômenos sociais. Ezra Park (1929 apud Martinez, 1999) colocava que, nos processos vitais das pessoas, a cidade era um produto da natureza humana, sendo um tipo de sistema psicossocial e físico, no qual entram em conflito diversos interesses. Uma das perguntas que, sem dúvida, alimenta essa concepção é como os atores sociais interpretam suas ações a partir das suas próprias vozes.

Para realizar este estudo foi necessária uma aproximação prévia da Escola da Natureza (EN), conhecer as pessoas, as formas de interação entre elas, as dinâmicas do cotidiano etc. Nesse sentido, após os contatos iniciados em 2010, comecei a participar de algumas atividades no curso de formação de professores e a observar algumas atividades junto a estudantes de outras escolas públicas.

Passei a acompanhar o atendimento às escolas nas atividades do Parque Escola. A EN atende crianças de todas as séries de quatro escolas da Rede Pública e Ensino, que se transladam em dias agendados e participam, sendo uma série por vez e por ano, ou seja, uma série de uma escola vai até a EN uma vez ao ano. Foi possível participar do

atendimento feito a uma 2ª Série e depois a uma 3ª Série, com durações aproximadas de três horas.

Nos meses que restaram até o fim do ano, ocorreu uma reunião com a coordenadora pedagógica e participação nos preparativos da organização do VI Encontro de Educadores Ambientais, que a Escola da Natureza organiza todos os anos. Nessa ocasião, foi possível conhecer outras professoras, participar da palestra inicial do evento com Genebaldo Freire, um minicurso sobre agroecologia e a palestra de encerramento do encontro com o fundador da “Escola da Ponte”, José Pacheco.

Já em 2011, a observação participante se deu de forma mais sistemática, dentro do mês pedagógico em fevereiro, no qual foi discutido o Projeto Político Pedagógico. A observação do cotidiano da escola se realizou em diversas atividades, na participação e colaboração de eventos, como o do Dia Internacional da Água em março, na organização do aniversário dos 15 anos da Escola e na oficina da “Linha do Tempo” no mês de junho e no VII Encontro de Educadores Ambientais no mês de novembro. No primeiro semestre deste ano, foram realizadas todas as entrevistas com os integrantes da escola e, no final, foram feitas duas rodas de conversa nos meses de outubro e novembro. A análise documental dos PPP e dos demais documentos foi feita ao longo do ano.

3.1 Escola da Natureza: breve resumo histórico

Um ano antes dos PCN's entrarem em vigor no Brasil, aqui em Brasília era fundada a Escola da Natureza (EN), Centro de Referência e Atividades de Educação Ambiental do Parque da Cidade, cujo objetivo geral era envolver e mobilizar a comunidade escolar da Rede Pública em atividades continuadas de Educação Ambiental no Parque da Cidade, visando o compromisso das escolas com a conservação do Parque e, por extensão, de todo o patrimônio natural constituído.

Neste trabalho, consideramos importante relatar o processo de fundação da EN, assim como, também, as atividades que têm se dado até o momento com o intuito de contextualizar, a partir de uma perspectiva ecopedagógica, o trabalho desta instituição. Para isso, é importante detalhar o processo e contexto institucional em que a EN foi fundada. Interessante destacar que o surgimento da mesma se dá de forma quase que

simultânea a grandes avanços na educação e, especificamente, na Educação Ambiental dentro do DF como veremos a seguir.

A Escola da Natureza (EN) é o Centro de Referência em Educação Ambiental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, vinculada à Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro. Foi criada em 1996, com o objetivo de envolver e mobilizar a comunidade escolar da Rede Pública de Ensino por meio de atividades continuadas de Educação Ambiental (EA). Atende estudantes das escolas da rede pública que realizam atividades vivenciais nas instalações da EN ou nas próprias escolas. Também oferece cursos para os professores da rede pública, os quais participam de atividades de sensibilização, reflexão, trocas de experiências e práticas. Promove eventos formativos relacionados a diversos temas, assim como atividades ligadas ao estudo no campo da Educação Ambiental e Ecologia Humana.

Durante os anos de efervescência da gestação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996, dimensão ambiental era definida como tema transversal nos currículos de Ensino Fundamental, e tramitava, desde 1993, no Congresso Nacional, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que só seria promulgada com a Lei Federal nº 9.795/1999.

Já no Distrito Federal, existia a Lei número nº 41, de 13 de setembro de 1989, que dispunha sobre a Política Ambiental do DF e, em cujo art. 6º, inciso XIII, determinava a promoção da Educação Ambiental; mais especificamente, a EA surge na Lei Orgânica do Distrito Federal, de 8 de junho de 1993, no artigo 279, inciso XXII, no qual se estabelece o compromisso de “promover a educação ambiental, objetivando a conscientização para a preservação e recuperação do meio ambiente”.

Ressaltava-se que, já naquele tempo, existia variada e abundante documentação nacional e internacional decorrente de Conferências, Congressos e Encontros que recomendavam a formação em educação ambiental como estratégia fundamental para a construção do desenvolvimento sustentável.

No âmbito educacional do DF, na introdução do documento “Programa de Educação Ambiental para a Rede Pública de Ensino”, de 1998, se colocava que a EA era interlocutora privilegiada do eixo ético-ecológico norteador da Escola Candanga, reiterando, assim, o caráter interdisciplinar da temática ambiental em que as diversas áreas do conhecimento, num processo de construção coletiva, apontavam que os limites,

antes restritos ao ensino de ciências, da biologia e da geografia, deviam ser ampliados numa discussão que contempla todo o currículo escolar, propiciando ao educando expressar um comportamento social que integra a relação com o outro e com a natureza. Nesse contexto pedagógico da “Escola Candanga: uma Lição de Cidadania”, foi criada a Escola da Natureza.

No projeto que tem como diretriz fundamental a instalação da Escola da Natureza em 1996, se estabeleceram objetivos gerais e específicos, metodologia e operacionalização, proposta de atividades, recursos materiais para a implementação e um cronograma. Nesse documento, a Divisão de Educação Ambiental e Cultura do Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação propõe a criação da EN. Surge, decorrente desse processo institucional, a Escola da Natureza – Centro de Referência e Atividades em Educação Ambiental –, inaugurada em 4 de julho de 1996 e registrada no Conselho de Educação do Distrito Federal em 8 de agosto de 1997.

A Escola da Natureza tem se convertido ao longo dos anos num centro de referência em EA no Distrito Federal. Nascida como produto de uma demanda histórica do seu tempo, materializada pela ação concreta de um coletivo de professores, tem tido uma função importante na história contemporânea da Educação de Brasília. Mas esse processo não tem sido fácil, vencer as resistências institucionais, políticas, sociais e humanas com o surgimento de um centro tão peculiar foi e continua sendo uma tarefa bastante árdua.

Além de uma descrição histórica da escola que poderia ser desenvolvida cronologicamente, analisando-se os períodos pelos quais passaram diferentes diretores (ao todo foram quatro direções diferentes), pode-se afirmar que a instituição vem se afirmando num cenário que, por momentos, foi indiferente e/ou adverso. Uma vez iniciadas as atividades da escola, entrou num período em que o reconhecimento por parte das autoridades como a Secretaria de Educação foi variável ao longo dos governos do DF. No decorrer dos anos, vem tentando afirmar-se dentro do cenário institucional e educativo tanto no âmbito de formação de educadores ambientais como também na ligação com escolas da rede pública que são atendidas por ela.

3.2 Locus da Pesquisa

A Escola da Natureza não é uma escola como qualquer outra. Ao longo dos anos, vem exercendo atividades que não seriam as de uma escola como as que temos em Brasília, seja uma escola classe ou escola parque, da mesma forma que não é um centro de formação de professores convencional, como, por exemplo, a Eape (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da rede pública de ensino). O interessante da EN é que realiza uma função que, do ponto de vista simbólico, é muito importante, pois materializa e unifica um trabalho em Educação Ambiental dirigido tanto diretamente aos alunos de escolas como aos professores da rede pública de educação.

Ao começarem as atividades da pesquisa, a EN celebrava seus 15 anos de existência. Trata-se de um coletivo formado por aproximadamente quatorze professores, duas coordenadoras, uma vice-diretora e uma diretora, assim como quatro pessoas de serviços de limpeza e vigilância. A formação dos integrantes é bastante rica, podendo-se encontrar professores de Biologia, Geografia, Artes, História e outras disciplinas.

O funcionamento da EN está pautado basicamente em várias atividades: a) Parque Escola, em que são atendidas crianças de quatro escolas que visitam a EN, realizando atividades corporais, agroecologia, reciclagem de papel, resíduos sólidos, astronomia e outras; b) Oficinas Ecopedagógicas junto a professores, estudantes e membros da comunidade para suas respectivos locais de convivência, onde se desenvolvem atividades como reciclagem de papel, resíduos sólidos, arte ecológica, agroecologia etc.; c) cursos de formação de professores, nos quais são abordadas as temáticas de formação sob a perspectiva holística; f) organização do Encontro de Educadores Ambientais do DF; e) realização de eventos como palestras, encontros, vivências e celebrações relacionadas com a temática ambiental; e f) parcerias em projetos afins com instituições públicas e privadas.

No âmbito interno da EN, realiza-se também um trabalho autoformativo muito profundo; além das coordenações que os professores fazem semanalmente, existem o dia dedicado aos grupos de estudo em que são aprofundados os aspectos teóricos relevantes para a prática educativa. No último ano no grupo de estudos, a equipe

aprofundou sua práxis pedagógica estudando e experienciando os princípios da Educação Integral nas suas relações e no programa Parque-Escola.

3.3 Procedimento da pesquisa

Alguns procedimentos de pesquisa foram utilizados de forma articulada com os objetivos e questões da pesquisa. Sabe-se que a observação participante é o procedimento contínuo e essencial de uma etnopesquisa e que os dados levantados podem demandar complementações e, até mesmo, incluir outros dispositivos de pesquisa. Para Lapassade (2008), a observação participante revela o sujeito de pesquisa a partir da implicação do pesquisador em interação; é uma forma privilegiada para estudar os valores, as normas e as categorias que caracterizam a vida das pessoas revelando-as desde dentro. Pretende-se descrever os fenômenos a partir dos pontos de vista e visões dos próprios atores.

Numa pesquisa deste tipo, na qual são seguidos princípios epistemológicos qualitativos, a observação participante se ocupa, como diz Lapassade (op.cit. pág. 83), de “olhar, de escutar e de conversar com as pessoas”. Ele indica que o pesquisador “se deixa envolver pela situação”, sendo que as construções teóricas são o resultado da troca com as pessoas. Lapassade (2008, pág. 44) aponta a importância da observação para compreensão de como as pessoas usam as normas para interpretar o social nas suas vidas.

Além da observação participante, utilizamos a análise documental, entrevistas coletivas e individuais com professores e direção da EN. As conversações foram pensadas como estratégias de aproximação para estabelecer confiança e canalizar laços para construção de diálogos futuros mais profundos.

A análise documental dos PPP, além de outros registros, remete aos momentos mais importantes da história da Escola da Natureza, assim como aqueles que descrevem e avaliam atividades desenvolvidas. Macedo (2006) denomina esses documentos como “fixadores de experiências”, além de registros da memória do local e do coletivo.

Depois de ter feito a aproximação da EN e negociada as formas como se daria a inserção do pesquisador na vida cotidiana da Escola, foi elaborado um roteiro para as observações. Como em toda escola da rede pública de ensino do DF, a semana pedagógica marca o início das atividades do ano letivo e define as estratégias de ação da

escola como um todo e também o trabalho individual dos professores nas suas respectivas áreas, começando neste ponto a nossa observação participante.

Como instrumento de registro, foi utilizado o diário de campo como guia de observação, servindo como orientação formal do que era observado, preservando, no entanto, a flexibilidade da atenção presente que deve sustentar o trabalho de observação. Esta atenção voltou-se para as relações dialógicas entre professores e direção, assim como todas as derivações atitudinais que surgiram, tanto as verbalizadas como aquelas simbólicas e não verbais. Como aponta Macedo (2006, pág. 91), “nos estudos de caso de inspiração fenomenográfica, a pertinência do detalhe que o edifica e da singularidade que o marca identifica e referencializa-o, sem cair nos regularismos e formismos das perspectivas positivistas”. Para ele, ao construir seu diário de campo, o etnopsiquisador reafirma seu *status* de ator/autor, o diário registra a temporalidade cotidiana de uma investigação que engloba o processo que muitas vezes lhe escapa.

Nessa primeira instância de observação, foram levantadas informações tanto das reuniões da semana pedagógica, como também reuniões de planejamento das atividades. Foram observadas como são tomadas as decisões, quais os conceitos mais citados, que palavras estavam mais presente no discurso, que frases são mais recorrentes, dentre outros elementos que venham a surgir e sejam significativos. É importante ressaltar que a OP se deu ao longo de todo o processo da pesquisa, por meio dela captamos aqueles elementos presentes nos âmbitos formais e informais como em aqueles que acontecem nas conversações, vivências e demais momentos marcantes num processo intenso de convivência. Essa observação foi materializada nos registros sobre os eventos na escola como no Dia da Água, as comemorações do 15º aniversário e a oficina da “Linha do Tempo” no primeiro semestre. No segundo semestre, as observações se deram nos eventos culturais no Espaço Cultural “Sarué” e no VII Encontro de Educadores Ambientais do DF.

Na segunda fase da investigação, foram usados como instrumentos de pesquisa: roteiro de entrevistas e roteiros de entrevistas coletivas e individuais. Nessa instância, foi a oportunidade de ter um contato direto com cada um dos sujeitos da pesquisa, extraíndo nessa oportunidade elementos diretos para a posterior elaboração dos eixos analíticos a serem analisados. Foram entrevistados os 17 integrantes da escola entre professores e direção. A equipe é composta de professores formados em diversas áreas

como: Biologia, Geografia, Ciências, Letras, Artes Plásticas, Política E Gestão Ambiental, Agronomia, e Economia Doméstica.

Por último, as rodas de conversas, que foram duas, propostas como espaço de construção e interpretação coletiva. Na primeira roda de conversa, apresentamos os temas comuns derivados das entrevistas, ou seja, aqueles temas que tinham sido propostos dentro de um roteiro inicial e os que surgiram ao longo dos encontros com os professores. A segunda roda de conversa se deu devido a importância de dar continuidade à reflexão anterior e trabalhar com aqueles temas levantados pelo grupo, que tinham ficados incompletos, afinando, desta forma, conceitos e reflexões sobre tipo de ações que se realizam na escola e as relações conceituais que se estabeleciam com os temas.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

Na análise dos dados, entrelaçamos as três formas de coleta dos mesmos para abordar os temas que foram levantados no contexto da questão e objetivos deste trabalho. Nas entrevistas, nas rodas de conversa e observação participante, optamos por manter o anonimato dos depoimentos; os integrantes da escola foram caracterizados como P1, P2, P3... até o P17, pois esse foi o número de pessoas entrevistadas. É importante destacar que professores e integrantes da direção da escola foram indagados basicamente sobre os mesmos temas, o que não impediu que surgissem, durante a OP, outros tópicos ou temáticas.

Parte das categorias apresentadas para análise foi proposta a priori e outras que surgiram produto das reflexões dos sujeitos investigados e da observação feita no decorrer da investigação. Na análise, apresentamos as seguintes categorias: a) natureza e cultura; b) da Ecologia à Ecologia Humana e Profunda; c) Rede ou teia de conceitos: das práticas às teorias; c.1) Costurando implicações (da EH e EP identificadas nas práticas de EA e Ecopedagogia); c.2) conexões entre a Ecologia Profunda e a Educação Integral; e d) a Escola da Natureza histórias, visões práxis e realidades.

4.1 Natureza e Cultura

Na reflexão sobre temas a serem abordados nas entrevistas, considerou-se importante atentar para a questão de investigar o tema natureza, por ser justamente esse termo, parte do próprio nome da escola. Ao se denominar Escola da Natureza, indica-se que nela são trabalhados os elementos que integram esse universo chamado natureza. O termo natureza em si é de uma vastidão quase infinita e as definições e recortes.

É certo que a definição de natureza tem mudado, e é diferente justamente em função da época e do lugar. Referir-se a ela remete, de certa maneira, sobre um estado puro ou virginal, da mesma forma, aludir a algo como natural indica um estado genuíno, inato e que ainda não foi alterado. Dentro da complexidade contemporânea, é comum se

referir às “naturezas” de todas as coisas, ou seja, às características originais, seja a nível comportamental, econômico, social ou político, dentre outros.

Numa escola tão especial como esta, a forma como são apresentadas as diversas temáticas ambientais passa pela concepção que se tem de natureza, pois essa pode-se remeter a muitas dimensões das realidades definidas como natureza. Para o professor P11, por exemplo, falar sobre que concepção possui da natureza “é uma pergunta difícil”. Entende-se, assim, que a resposta sempre vai deixar algo não dito, e nessas palavras pode-se encontrar a amplitude de elementos para definir algo tão essencial, amplo, profundo e óbvio.

Referir-se à natureza levará certamente a visões diferentes e que serão abordadas de diversas formas podendo partir do plano físico para o metafísico e vice-versa, apontando para os aspectos culturais, econômicos e sociais. No que remete ao pensamento pedagógico, é inevitável mencionar Rousseau, que no século XVIII valorizou a natureza e o homem natural em sua obra “Emílio”, na qual, entre muitas coisas, conclui que a natureza constitui-se um elemento perfeito antes da própria sociedade. Todas as culturas e tradições tinham sua concepção de natureza, Moscovici (2007, pág. 166) menciona:

Com toda certeza, todas as tradições conferem a ela uma conotação intelectual e afetiva. Nós não devemos considerá-la sem levar em conta esse fato. Cada um desses aspectos deixou um traço visível, uma influência específica sobre nossa cultura. Ao fazer uma reflexão sobre as tradições, percebemos que a questão natural origina-se na crise de nosso lugar na natureza. Isso se manifesta no âmago de nossas linguagens, de nossas sensibilidades e de nossas representações do real, que se sucedem a toda velocidade. A cada dia torna-se mais alta a torre de Babel, onde a noção de nosso lugar na natureza se traduz e se compreende de maneira diversa a cada patamar.

Certamente, ao se falar de um tema como este, toda a subjetividade surge e nela são exprimidos aspectos que se complementam na visão coletiva aqui investigada, por isso esses aspectos retratam nas falas os seus aspectos diversos e complementares. A professora P13 diz:

Podemos pensar na natureza interna de cada um de nós, os pensamentos em formas de raciocínio, os sentimentos como a gente quer lidar com a emoção a razão, a coerência entre o que a gente pensa e o que a gente pratica. Essa visão de natureza estabelece como vou me relacionar com o mundo e as pessoas. Podemos considerar a natureza do ponto de vista primitivo com os recursos naturais e a natureza modificada pelo homem, então são essas três

dimensões você tem a natureza interna, você tem a natureza externa e você tem o relacionamento entre essas naturezas que vão depender de como funciona a natureza interna.

Observando-se aspectos nos quais a natureza é percebida como intrínseca ao ser humano pode-se ver que ela é situada também como algo que se encontra fora de nós e que, portanto, obedece a dinâmicas e interações próprias como nos diz a professora P6:

Nós somos natureza, eu costumo dizer que nós somos parte dela, não é ela que faz parte da gente, porque ela sobrevive, ela se autorrecicla, nós somos dependentes dela, [...] assim é a natureza sabe, nós não somos ninguém sem ela, porque precisamos dela até para respirar. Ela sobrevive sem mim sem qualquer um de nós [...]

Nesse sentido pode-se observar visões que tem uma concepção com sentido mais amplo e materialmente abrangente como a P4:

É toda manifestação, que tem no planeta, que de alguma maneira ou outra ocupa espaço, tempo e que tem relação com o homem ou não.

Assim observa-se que, dentro dessas visões, o ser humano é colocado ao mesmo tempo como parte da natureza e separado dela. O importante não é salientar que concepções são mais apropriadas aos tempos atuais, mas notar que sem dúvida se complementam. Como diz Leff (2007, pág. 23):

Na história humana, todo saber, todo conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas, tem estado condicionado pelo contexto geográfico, ecológico e cultural em que produz e se reproduz uma formação social determinada.

Ao longo dos séculos de civilização, o conhecimento do ser humano sobre seu entorno foi mudando a visão que tinha (e que ainda persiste), de que a natureza é um reino selvagem fora do controle da vontade humana e que, portanto, deve ser dominado e submetido, recriando nele um reino esteticamente belo e produtivo, para uma visão em que o respeito a suas características é fundamental para a evolução do próprio ser humano e manutenção dos ciclos da vida. Interessante é a percepção que é retirada da afirmação do supracitado autor de que a natureza como uma extensão da própria ação humana no depoimento da professora P7:

Natureza, hoje temos que pensar no ambiente natural e construído. Hoje pra mim natureza é tudo, minha realidade de vida, minha interação com o meio natural e hoje em cima desse meio natural temos o meio urbano, o ambiente construído, e são as relações que a gente tem com esse ambiente, num sistema. Ela foi modificada pela ação do homem, mas temos que pensar o que vamos fazer com isso, bolar um sistema de sobrevivência.

Essas palavras trazem à tona um elemento muito importante que está inserido na temática da natureza, se refere ao que o ser humano fez desde seus primórdios como espécie a fim de se adaptar a seu meio valendo-se das ferramentas, início do que hoje convencionamos chamar de tecnologia. Toda essa parafernália adaptativa desenvolvida ao longo dos tempos para sobreviver e dominar, fez com que o ser humano inventasse, criasse e fizesse a cultura que, segundo Espinheira (2007, pág. 98), é a “natureza humana construída pelo próprio ser humano”. Surge então como elemento importante de reflexão a questão da cultura como produto e consequência da ação humana sobre o meio natural seja intencional ou não. A professora P14 manifestou:

É um conjunto de seres vivos que habitam o planeta e nós fazemos parte desse contexto, o clima, o sol, as estrelas, tudo o que existe pode considerar natureza. Quando a gente interfere no meio ambiente urbano, quando estamos interferindo nessa natureza, passa ser também integrante desse ambiente urbano construído, e se ele é bem pensado ele fica integrado ele não interfere tanto, se se considera assim não tem uma destruição tão grande; numa cidade como SP de onde eu vim, eu vejo que a natureza lá tem uma relação muito grande com a cultura da cidade. Então, natureza como as plantas as árvores, e bichos quase já não existem mais, existe uma natureza urbana muito forte que foi construída pelo homem, que se pode considerar como um tipo de natureza.

Essa diferenciação entre uma concepção de natureza “externa” ao ser humano e outra “interna” foi abordada também quando a professora P10 manifestou em princípio que natureza “é tudo que não tem a interferência do homem e que surge de forma natural” para depois se retificar e dizer:

[...] Aliás o que a gente constrói deve fazer parte da natureza, porque a casa que o João de barro constrói é natureza, o cupinzeiro que o cupim constrói é natureza, o formigueiro, a colmeia. Todas as formas de organização social, os ecossistemas, os habitats naturais que os animais constroem, são parte da natureza, e a gente não considera o que nós construímos na terra como natureza, é uma interferência. Sendo que os outros habitats que os animais constroem fazem parte da natureza. Tem uma dicotomia nessa visão de natureza, talvez porque a gente construa de uma forma muito maléfica, de uma forma sem nenhuma preocupação. O nosso ambiente construído deveria ser natural, o produto da nossa organização social; assim como os nossos animais, a gente considera como se fosse dissociada da natureza.

Esses conceitos considerando a natureza como externa podem ser observados também nas palavras do P11:

Basicamente a visão que eu tenho de natureza e partir de um alo conceitual, pra mim é tudo que existe e não é concebida, não é urdido, não é produzido pelo homem, a partir daí você pode aprofundar esse conceito entendendo como é que se dão os processos, onde ocorrem fora de esse universo, que não é urdido, produzido pelo homem entendendo como é que são os ciclos, as

relações [...] as diversas facetas que formam o universo natural. É um conceito difícil porque requer uma separação entre aquilo que é o “mundo humano” e aquilo que não seria urdido pelo homem, [...]. Parece-me que o homem consegue se sentir melhor vivendo nesse universo que ele consegue construir, talvez esse seja o grande problema conceitual, tanto de meio ambiente como de natureza, me parece que a nossa civilização criou um tamanho grau de sofisticação tecnológica e de controle de determinadas variáveis que antes estava a mercê das mudanças da própria natureza que parece que a gente consegue viver melhor em universo humano, cidades, carros, a gente perdeu a ligação com a natureza ou com elementos que não são criados por nós. E a questão do céu noturno é uma delas, relacionado com meu trabalho. Natureza é aquilo que nos envolve e que de algum modo não é concebido ou fabricado por nós.

Da mesma forma que se observa não somente nas entrevistas, como em outros âmbitos de reflexão, que a natureza tem uma vida própria independente da nossa, e que pode assumir manifestações hostis às quais o ser humano deve enfrentar e se proteger. Observa-se, também, uma concepção dela como um elemento sagrado, digno de reverência devocional. Nessa visão podem ser manifestados estágios de existência que vão além do bem e do mal numa comunhão perfeita. Nessa direção apontam as palavras da professora P17:

É algo que não é só físico e visível, como os recursos naturais, as árvores, as plantas, o ar, natureza é algo que pra mim é intrínseco aos seres que estão habitando este planeta. Então é algo que está dentro e está fora, tô falando do planeta e do cosmos, então pra mim tem um sentido cósmico, espiritual um sentido de interação, integração entre os seres, sejam eles animais, vegetais, bióticos e abióticos. Para mim natureza é interação entre os seres.

A rigor, essa visão da natureza como sagrada é justamente aquela que encontramos nos primórdios de todas as culturas do planeta, independentemente dos lugares e épocas. Como nos diz Unger (1991, pág. 90) a natureza serve e atende ao homem, não por ser subalterna, mas por ser superior, porque tem para dar, e nesse dar de si, a natureza revela o sagrado no seu aspecto maternal de nutrir e proporcionar vida, sendo que esse reconhecimento do caráter sagrado constitui o cerne da tarefa ecológica estabelecendo uma via de conhecimento ontológico e permitindo o acesso a níveis mais profundos da realidade. Nessa perspectiva apontam as palavras da professora P8:

Natureza é tudo que está a nossa volta, são os seres vivos, todos em harmonia e interdependentes, vivos, minerais, animais e vegetais, pra mim natureza é harmonia, a beleza, equilíbrio de todos os reinos.

Como vemos, esta categoria analisada deixa muitos pontos em aberto para uma reflexão maior, mas também a nível educativo e filosófico; como se verá, complementa

os temas que se abordarão mais à frente, em que as temáticas estarão sempre dialogando entre a percepção material e imaterial.

4.2 Da Ecologia às Ecologias Humana e Profunda

Nesta categoria chegamos a um ponto importante das reflexões feitas para este trabalho, pois as ecologias humana e profunda constituem o ponto central da investigação proposta. Estes temas são de certa maneira novos, ou inclusive desconhecidos para muita gente, inclusive para aqueles que trabalham com Educação Ambiental. Existe na EN uma tradição de grande reflexão teórica sobre muitos temas ligados a Educação Ambiental, portanto o grau de aprofundamento teórico dos entrevistados variou em função de a quanto tempo integravam a equipe escola. Havia um grupo recente que tinha chegado nesse ano, outros com pouco tempo na escola (um ou dois anos no máximo), alguns com vários anos e aqueles que participaram inclusive do processo de fundação da mesma.

Como colocado dentro dos objetivos específicos desta dissertação, foram levantadas as visões que os protagonistas têm sobre as EH e EP e como elas podem se relacionar com seu trabalho pedagógico. No início do trabalho de campo feito na escola, conversando com alguns professores, houve certa estranheza quanto à temática deste trabalho. Em função dessa realidade, fez-se importante colocar nas entrevistas a concepção que eles tinham do termo ecologia.

Atualmente, o termo ecologia está totalmente disseminado entre todos os habitantes do planeta, e a definição mais básica é feita em função do significado grego da palavra de “estudo da casa”, mas casa pode ser entendida como planeta, habitat, lugar etc., e “estudo” poderia ser entendido como aproximação, cuidado e outros termos relacionados. É bem verdade que podemos encontrar muitas vertentes originadas do termo ecologia, surgiram Ecologia de mente, Ecologia dos saberes, Ecologia Social, Ecologia Ambiental, sem falar nas denominações que começam com o prefixo “eco”. Nas entrevistas, a indagação sobre a concepção de ecologia servia como introdução para uma reflexão sobre a Ecologia Humana e Ecologia Profunda, por isso consideramos importante colocar algumas considerações sobre a visão deles sobre a mesma.

Interessante foi o fato de que as concepções expressas se assemelham e se alinham com os elementos expressos sobre Natureza. Um denominador comum foi que poucos professores manifestaram uma “repetição” da definição tradicional de ecologia, portanto é interessante ver algumas manifestações.

Nessa perspectiva observamos que a concepção de “casa” se expande e leva em consideração a ecologia, como afirma a professora P4:

Ecologia é seu entendimento da relação entre todos os componentes dessa casa, componentes físicos difíceis de pegar e não físicos, como o vento, o tempo, considero o tempo como um ingrediente, a ecologia é a relação de todos esses elementos que têm essa composição.

Refletir sobre a percepção que se tem de ecologia convida sempre a pensar sobre as formas conceituais derivadas dessa “ecologia original” definida por Haeckel em 1866, para as diversas formas de ecologia manifestadas no relacionamento de todos os seres, como no caso que expõe o professor P1:

Pra mim a natureza é o todo, e a ecologia são as partes desse todo, cada ser deste planeta tem a sua ecologia, cada ser tem o seu ciclo. Ecologia do homem, ecologia humana. Nasci de um casal, cresci, me desenvolvi, comecei a formar a minha família então a minha ecologia é essa, meu ciclo ecológico. Então todos os elementos da natureza têm um ciclo e que todos esses ciclos se intercalam, se ligam se engrenam. Cada ser tem a sua ecologia, temos a ecologia do mosquito, ecologia da mutuca com seus ciclos de reprodução etc., e a ecologia da planta. A ecologia é uma ciência que vai estudar o ciclo, cada ser tem seu ciclo.

Ao se pensar a ecologia, como diz Moraes (2008), como uma “ciência das relações”, é interessante ver a colocação da professora P2:

Olha tem aquela definição acadêmica, a interação entre seres vivos e entre espécies, ou então o estudo do planeta ou da casa onde a gente vive, tem todas essas concepções, muitas definições sobre o que é a ecologia. Pra mim a ecologia é a gente saber conversar, conversar saber lidar no dia a dia com essa natureza com a qual a gente está inserida e da qual a gente faz parte, pra mim ecologia é isso.

Essa visão indica uma perspectiva pessoal, subjetiva de relacionamento dentro de um ecossistema no qual o ser humano está plenamente inserido. Esse depoimento se complementa com o da professora P12:

É integração entre as diversas espécies que vivem no planeta. Mas hoje eu valorizo mais a ecologia interna ela é que dá condições para uma visão mais ampliada de respeito a todas as formas de vida, é buscar um equilíbrio, se sentir parte do meio sem interferir demais no meio sem desestabilizar os

outros sistemas. Estando num sistema tenho que me integrar da forma menos invasiva possível, para que as plantas e animais tenham seus espaços preservados para que veja o solo como um organismo vivo, a água.

Fazendo uma análise dessas falas, identifica-se a importância que estes educadores dão à percepção de uma ecologia interna como requisito do entendimento do significado de ecologia dentro de uma concepção mais ampla, como diz a professora P6:

Eco vem de casa, sabe, seria esse mix toda essa composição de: “o que tem aqui, o que você faz por isso aqui”; para você não ter que pegar, o sentido exato da palavra a fala de outras pessoas, as pessoas falam muito vamos fazer ecologia, o eu interior [...] mas você também faz parte dessa casa. A gente faz tudo isso, não adianta eu cuidar daquilo lá fora se eu não cuido disso aqui de dentro, preciso cuidar dessa casa desse templo aqui...eco não é casa?

A questão relacional que parte do interior e da subjetividade do ser humano para se projetar e se conectar gera embrionariamente a noção unificadora de pertencer à “teia da vida” que, como diz Capra (1997, pág. 44), é naturalmente uma ideia antiga que tem sido usada para transmitir o sentido de entrelaçamento e de interdependência de todos os fenômenos. Essa unidade ecológica viva na unidade do próprio indivíduo se liga a essa rede “natural” de sistemas vivos, conectados um com outros, numa forma denominada sistêmica; essa é a maneira de perceber a que se remete Moraes (2008, pág. 155) quando expressa que: “pensar de modo ecossistêmico é pensar de maneira complexa, dialógica e transformadora”. Essa concepção é a que encontramos nas palavras da professora P3:

Ecologia é quando eu me aproprio do meu ser e tenho condições de me relacionar e me relaciono com toda essa interdependência, com toda essa relação ecossistêmica que existe em nosso planeta, então ecologia ela parte do ser interno, o estudo da casa como morada interna primeiro uma relação profunda que eu faço comigo mesma, com os outros e com o ambiente que me cerca.

Nesta parte da análise encontramos um ponto de inflexão que serve como ponte demonstrativa para a percepção de entender a ecologia como forma de relacionar a interação humana com seus meios naturais, relação essa que perfeitamente podemos chamar de Ecologia Humana como indica a professora P13:

Além do que a gente usa para compreender e analisar essas relações, usa a ecologia e se remete a ela para compreender essas relações tanto a natureza modificada quanto a natureza considerada primitiva. A gente usa as ferramentas da ecologia numa ecologia do ponto de vista natural como a própria ecologia humana.

Como temos visto de forma geral, a EH sinteticamente, e em poucas palavras, aponta ao estudo dos coletivos humanos dentro dos seus habitats naturais; a princípio essa concepção é a que foi adotada como referência para este trabalho remetendo à ideia básica desenvolvida pela sociologia. Mas, no que se refere à EH hoje, remete-se a todas as vertentes de reflexão desenvolvidas ao longo do século XX e início deste século XXI, em que esses dois conceitos, “ecologia” e “humano”, foram adquirindo ressignificações substanciais. Conforme o entendimento da professora P9:

Talvez na minha cabeça quando penso em ecologia humana penso no ser humano e sua interação com o meio e a interação do ser humano com os outros seres humanos, então seria uma visão influenciando sobre a terra, e antropologicamente falando as relações mais difíceis de mesurar (e bem vindas !!) que são entre os próprios seres humanos.

Como coloca essa professora, o entendimento da EH pode assumir muitas facetas, que podemos relacionar a partir da incidência que um entorno natural faz sobre um coletivo humano ou ao contrário. Um dos elementos que mais se ressalta sobre os processos ecológicos-humanos é justamente o impacto que o ser humano inflige no seu ambiente gerando entre outras a seguinte indagação de Dansereau (1999, pág. 165):

Que processos têm sido colocados em ação pelo homem para identificar os recursos oferecidos pelo meio ambiente e que padrões o homem vem criando neste mesmo ambiente?

Esses padrões que o autor cita podem ser encontrados nas formas de relacionamento dos mesmos baseados nos processos de educação, que toda sociedade fomenta, como nos afirma a professora P2:

A Ecologia Humana é você partir dessa base da educação e do respeito, na Ecologia Humana devem ser abordados temas que dizem respeito à relação do homem com a natureza, com o ambiente no qual ele está inserido, imagino algo que seja em torno disso, o homem em relação no ambiente no qual ele faz parte, estudo de Ecologia Humana, por exemplo de índios que habitam a beira daquele rio ali, como que se dá o dia a dia deles naquele ambiente; isso do ponto de vista planetário na unidade, mas acho que essa relações do homem e a natureza são diferentes conforme o local no qual estão inseridos.

Como sabemos, a EH começou a ser fundamentada na sociologia a partir das investigações feitas nas cidades, nos ambientes urbanos, com os coletivos humanos que se agrupavam e coexistiam para sobreviver e evoluir. Os processos de surgimento das cidades assim como sua expansão e crescimento, ligados ao fato atual de que a maioria

da população em quase todo o mundo está concentrada nelas, vai certamente criando padrões de comportamento diferentes dependendo dos seus habitats ou meio ambientes. Essa é uma preocupação que estará sempre presente na visão de um educador como diz a professora P14:

A Ecologia Humana, eu não sei, pra mim, e a gente perceber que o homem faz parte disso tudo, que a gente tem que conviver pacificamente com os outros seres, e falando desse crescimento das cidades, dessa ocupação, a gente entendendo tudo isso, a gente vai conviver mais pacificamente com o que restou de natureza verde, vamos dizer. O homem no centro do planeta isso já acabou, é uma visão ultrapassada, as crianças que vêm aqui já tem essa noção, esse conceito, já entendem isso [...] que elas são mais um ser dentro de tudo isso, que existe e dentre outros seres vivos, e acho que eu entendo, faz bastante tempo antes de trabalhar com Educação Ambiental, já tenho esse sentimento de pertencimento, de saber que tudo é uma coisa só, que nós somos mais um ser.

Se aprofundarmos os conceitos, veremos que muitos autores e pensadores vinculam muitos outros elementos à EH, sem de fato se distanciar dela nem fazer que ela perca a sua essência. Entretanto, dentro dos valores a serem trabalhados se deve ter presente, como diz Guatari (2006, pág. 24), que seria um absurdo querer voltar atrás para tentar reconstruir as antigas maneiras de viver, jamais o trabalho humano ou o habitat voltarão a ser como antes depois das revoluções da informática, robótica, do conjunto dos mercados e da interdependência dos centros urbanos. Nessa linha, não é possível voltar no tempo, porém restabelecer laços originais como diz P7:

É restaurar o que foi perdido, a conexão do homem com a natureza, mas seria estudar como o homem vai interagir com esse meio, mas de forma que tenha um sentido que isso traga uma transformação profunda...a interação do homem com o meio natural e fazendo parte desse sistema, então a ecologia não seria de tratar dos ecossistemas biológicos, mas o humano fazendo parte desse sistema e a gente procurando interagir de forma saudável, coerente com o meio natural. A Ecologia Humana tem muito caminho pela frente, estamos bem no começo disso, primeiro devemos entender a nossa função aqui nesse sistema o que gente pode fazer para contribuir com a natureza [...]

Existe, sem dúvida, uma justificativa muito forte para considerar a EH como muito necessária para investigar, entender e agir no campo da educação ambiental como afirma o professor P1:

É uma área ainda insipiente de formação, que deveria ser um trabalho mais de opinião pública, um trabalho de visualização das pessoas, pois elas não acreditam que quando falam de meio ambiente ou ecologia ou de natureza, as pessoas gostam de se distanciar desse processo. Então quando se fala de Ecologia Humana se aproxima o homem da natureza e dos processos

ecológicos. A Ecologia Humana é uma Ecologia Profunda bacana, pois o homem deve estudar a ecologia dele, pois as sociedades são diferentes, na minha família somos 7 irmãos, e cada um tem a sua ecologia, jeitos e trejeitos, seus instintos, então creio que a Ecologia Humana é uma ciência que deveria ser mais trabalhada nas escolas com os professores etc., porque o ser humano está deixando de ser humano; a Ecologia Humana deveria ser mais “profunda”, um médico, um advogado, não sabe o que é isso. Deveria ser mais trabalhada dentro das escolas. Essas inter-relações sociais acabam repercutindo na escola, professores doentes, alunos desinteressados, ninguém que saber da ecologia de ninguém. Quando nos anos 1990 tive os primeiros contatos com Ecologia Humana, achei aquilo valiosíssimo, mas porque não vai pra frente? Por que o nosso sistema deixa para segundo plano, essa questão, será que é para ter mercado competitivo? Ou será que é um problema dos gestores e visão dos dirigentes públicos? Sociedades mais fraternas se voltam para trabalhar a Ecologia Humana. A Ecologia Humana deve estar mais no dia a dia, mais nos noticiários, mais no nosso trabalho e capacitar, pois se perguntarmos para um professor de matemática ele vai se sentir fora disso, pois virou um ser cheio de compromissos e se esqueceu dele próprio.

Um dos importantes conceitos elaborados no desenvolvimento teórico da Ecologia Humana foi o de economia biológica citado por Park (1929 apud Martinez, 1999), quando mencionava que certos economistas apontavam a ecologia como uma extensão da economia ao conjunto da vida, considerando que esta última era uma ciência da subsistência social das necessidades e satisfações do trabalho e da riqueza. Outro pensador que se referia à natureza da ecologia humana, Quinn (1939), mencionava que concordava com Park que a interação ecológica não é sinônimo de competência. Por isso, ao se trabalhar a EH devem ser levados em consideração os aspectos econômicos, pois é da própria natureza que se extraem as riquezas que usufruem e sustentam as sociedades humanas.

As palavras do professor que nos remetem à inclusão deste tema diretamente nas salas de aula provam uma instigante reflexão sobre a aplicabilidade na educação da relação original estabelecida entre a EH e o componente biológico, que lhe deu sem dúvida os subsídios para se construir como disciplina científica ancorada em sólidas bases; como menciona Maturana (2001, pág. 206) se referindo à biologia do fenômeno social, pois não existe, biologicamente falando, contradição entre o social e o individual, sendo, ao contrário, inseparáveis, afirmando ainda que a conduta social está fundada na cooperação, não na competição. Esse conceito se reafirma nas palavras da professora P3: “Ainda se tem uma visão muito biológica da ecologia, não prevendo a relação humana aí, então acho que tem que ter esse termo (EH) para a melhor compreensão”.

Nessa evolução de conceitos e reflexões da EH não foram deixados de lado os vários fatores que envolvem a complexa vida, e certamente isso foi captado pelos professores, como no caso da professora P13:

A Ecologia Humana considera o ser humano como um todo, o mundo das ideias, as necessidades fisiológicas, biológicas, a estória de cada um, a Ecologia Humana tem esse olhar de considerar o indivíduo na sua integralidade, de como se relaciona com o mundo e com as pessoas. Ela procura resgatar também os aspectos humanos dessa relação homem-natureza.

Uma observação importante ao longo das falas dos professores é que eles analisaram e percorreram caminhos muito semelhantes àqueles que foram expostos pelos pensadores e acadêmicos que se debruçaram sobre o estudo e aprofundamento da EH. Como menciona Hawley (1991, pág. 175), “A Ecologia Humana começa seu andar com os postulados expostos para definir o indivíduo humano”.

Como menciona Lessard (1972, pág. 150) “a ecologia humana deixa de ser uma soma de problemáticas mais ou menos autônomas para se converter em uma problemática global de ação”. Nessas relações é que a EH começa a ser entendida e analisada como mais prepositiva gerando subsídios para adoção de posturas, pois nelas é que encontramos características profundamente humanas. Como diz a professora P17:

Ecologia Humana vem a trabalhar os sentidos, os valores, do ser humano as suas ações, dentro dessa situação que estamos vivendo. Não se cuida do planeta sem ter uma ecologia humana, se cuida dessa situação socioambiental que a gente criou, se existir a ecologia humana. Enxergo isso como uma necessidade de trabalhar, seres humanos, seus valores, suas atitudes, suas ações e percepções para que as questões de fato sociais e ecológicas que estão acontecendo sejam melhoradas.

A adoção de atitudes e ações como menciona essa professora é outra concepção que a EH vem ganhando ao longo das décadas e que tem gerado conseqüentemente reflexões éticas mais aprofundadas que extrapolam os campos meramente visíveis e tangíveis, como menciona, por exemplo, a professora P5:

A compreensão de Ecologia Humana é justamente o homem nesse sistema, em diversas dimensões inclusive dimensão biológica, dimensão psicológica, espiritual, social. [...] a visão que eu tenho de Ecologia Humana é essa, do homem compreendendo sua pertença a esse sistema nessas dimensões.

Chegamos assim, desta maneira, ao encontro e ao mesmo tempo à diferenciação entre a Ecologia Humana e a Ecologia Profunda, pois, do ponto de vista mais

conceitual, a primeira precisou (e tem) de um embasamento material e empírico necessário na época para sua validação e permanência dentro do mundo científico, enquanto que a segunda surgiu e se desenvolveu em não somente uma função de conhecer, mas também de entender, compreender, refletir e agir numa retomada mais filosófica e ética do conhecimento.

No começo da investigação, especificamente quando começamos a realizar as entrevistas, notou-se que quando se chegava à pergunta sobre a visão de EP existia uma dificuldade em refletir e conceitualizar sobre ela, principalmente pelo fato de que para alguns era um tema do qual se tinha pouca ou nenhuma referência. Durante as semanas em que foram feitas as entrevistas não houve muita indagação por parte dos professores sobre o que era que, ou que se perguntava nas mesmas, favorecendo o fator surpresa, e preservando a “pureza conceitual” desse dado a ser levantado.

Alguns professores fizeram colocações interessantes, diretas e sinceras a respeito de seus entendimentos e concepções da EP que Capra (1997, pág. 23) predicou como um “novo paradigma”. O tema gerou bastantes reflexões principalmente nas rodas de conversa em que foram reapresentados os temas das entrevistas, reformulados e apresentados, outros que surgiram como demandas geradas pelo grupo. Vejamos essa dificuldade inicial em conceituar a EP como manifesta o professor P11:

[...] eu tenho que criar um conceito a partir do significado do que a palavra tem, fico pensando, seria algum tipo de treinamento de ordem espiritual ou ambiental que faça com que me sinta mais integrado a natureza, o que é isso? Existe algum conjunto de técnicas ou de ações que façam com que levem a que essa pessoa tenha uma relação mais sadia com a natureza, seria isso Ecologia Profunda? Seria usar arte mecanismos que não são passíveis de serem direcionados de forma muito clara e direta na educação e que produziram esses efeitos nas pessoas, nos educando, então essa é a ideia? (1ª roda de Conversa)

Ao longo dos anos de existência da em, a equipe de educadores foi variando e as atividades como eventos e grupos de estudo foram muitas, funcionando como indica, por exemplo, a professora P17:

Lá na Escola da Natureza, o trabalho de Ecologia Profunda foi realizado numa época onde tinha outros atores, outros professores, inclusive eu não estava lá antes de 2000; naquela linha do tempo que fizemos há pouco na escola, teve um grupo muito interessante, que trabalhou com biodança, Ecologia Profunda, uma série de coisas dentro dessa linha. Esse grupo permaneceu na escola, durante 2 ou 3 anos no máximo, e depois a escola passou a trabalhar oficinas, cursos etc., com um viés mais acadêmico,

fundamentado em autores, como Morin, pouco se falou. Acho que algumas dinâmicas passaram pela Ecologia Profunda, mas sem alguns professores ter a noção de que isso era a Ecologia Profunda.

É interessante destacar e reafirmar que a EP não possui uma definição específica, portanto elaborar uma concepção sobre ela requer um arranjo de vários conceitos e ideias. Ainda assim, como diz Speranza (2006, pág. 32), “a ecologia profunda sustenta uma concepção relacional que não concebe o homem separado do seu meio, como se se tratasse de duas entidades diferentes, senão que tudo mantém uma profunda interação”. Talvez por isso os professores demonstraram alguma dificuldade em circunscrevê-la adequadamente, como no caso da professora P8:

É quando o ser humano se torna a própria natureza, ele é a própria natureza, é uma ecologia que se criou, mas um nome também, mas é o que os índios vivem, eles são a própria natureza. O mesmo respeito que tem por um ser humano eles têm pela natureza. É saber escutar a água, as árvores o que a terra diz. É que o ser humano gosta de nomear as coisas, ele gosta de (risos) de trabalhar com correntes, ele gosta de complicar, nunca vai a simplificar Ecologia Profunda o próprio nome diz.

Ao longo do ano da investigação, foi a nível pessoal, como depois das rodas de entrevistas, que o conceito de EP começou a tomar mais forma e significação, vejamos que Capra (1997, pág. 26) afirma que a EP faz questionamentos profundos a respeito dos próprios fundamentos da nossa vida e de nosso mundo questionando todos esse paradigma vigente numa perspectiva ecológica a partir de nossos relacionamentos uns com os outros, com as gerações futuras e com a teia da vida da qual fazemos parte. Essas palavras se alinham perfeitamente com as da professora P7, quando diz:

É de você aprofundar seu relacionamento com a natureza e com todos os elementos que estão nela, com seres humanos, respeito aos valores que o ser humano perdeu o que talvez nunca tenha construído, isso essa reflexão sobre as nossas ações e que passa pelos relacionamentos com o próximo, com o outro e conseqüentemente com a natureza, nesse sistema de relações. Então a Ecologia Profunda seria aprofundar essas relações com o outro e com a natureza a fim de gerar mais respeito, muito mais coerência, afinidade, não tem como cuidar de nosso meio natural se não tiver afinidade.

Esse sentimento de unidade do ser com o todo como característica fundamental da EP não é uma ideia ou uma concepção nova, pois de fato está presente no legado de muitos povos e civilizações. Essa característica impele todo ser humano a expressar de certa forma esse sentimento por meio da ação, como nos diz a professora P3:

Então a Ecologia Profunda, a partir de que eu sinto que me sinto natureza e não parte dela, mas me sinto natureza, estou praticando Ecologia Profunda,

estou me relacionando a um nível mais profundo, então pra mim é uma conexão tão grande como o que existe que não há separação. O que eu faço aqui, no meu micro, se reflete no macro, no todo, não fica sem consequência a nível mais abrangente, então não existe uma ação individual, por mais que seja individual, reflete no todo, e isso pra mim tem a ver com Ecologia Profunda.

Com esse perfil filosófico que orienta a EP, e fazendo as indagações as que Naess se referia sobre o “por que” e o “como” podemos perguntar, como nos sugere Unger (1991, pág. 71), se a sociedade preenche as necessidades que todo ser humano almeja ter como, por exemplo, o amor. Podemos ver esse sentimento vital refletido nas palavras do professor P1:

Então uma pessoa como a irmã Dulce tinha um coração e visão de ser humano que ela botava tudo na vida para trabalhar para a pessoa, ela pra mim trabalhava a EP, aquela que vem da alma, do coração, que é trabalhar todas as noções do ser humano.

Estes elementos são justamente os que abordaremos e aprofundaremos na seguinte seção de nosso trabalho.

4.3 Rede ou Teia de Conceitos: das Práticas até as Teorias

Atualmente independentemente do tema ou do objeto de estudo a abordagem que se faça sempre vai requerer do pesquisando uma diversidade de olhares para estudar, entender e refletir sobre os mesmos; nas ciências sociais é imperativo sempre apontar aos enfoques multirreferenciais ou abordagens inter ou transdisciplinar para ir chegando a resultados que nos deixem o mais próximo da realidade que por sua vez sabemos que nunca será inteiramente desvelada.

Neste estudo podemos observar que se encontram três temas, as Ecologias Humana e Profunda e a Educação Ambiental, que se entrelaçam e que remetem a outros tantos para criar um “tecido” conceitual de entendimento sobre este objeto de estudo que é a Escola da Natureza. Mas a delimitação ou recorte mencionado não fica por aí. Como vimos, o próprio objeto de estudo demandou também uma aproximação a outros

temas que inicialmente não tinham sido considerados para este trabalho e que devido a sua importância não podiam ser considerados de forma muito tangencial ou aleatória.

Nessa caminhada em que “se faz caminho ao andar”, como dizia o poeta espanhol Antonio Machado, chegamos a uma realidade dentro da EN, em que um grupo de estudo sobre a Educação Integral se encontrava em curso, e era inserido no próprio Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), o que demonstrava a adoção dos preceitos daquela nas práticas pedagógicas adotadas pelo corpo docente. Este tema começou a surgir na observação participante das atividades, no começo da investigação quando se reformulou o PPP 2011, nas conversas informais com os integrantes da escola e nas próprias entrevistas. A EI foi inserida no percurso por sugestão de alguns professores.

Na análise e apresentação destes resultados poderá ser observado que em uma parte das categorias de análise se ligam a EH, EP e Educação Ambiental, e também as relações que podem ser estabelecidas entre as dimensões física, social, política e espiritual (que em outras palavras apontam a visão da Educação Integral – EI) e as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas. Foi na observação das práticas do Parque Escola e nas rodas de conversa que percebi a preponderância do embasamento da EI no trabalho e realidade da escola.

O Parque Escola surge do interesse em articular a educação ambiental com a proposta de educação integral da SEDF, de forma colaborativa com outras secretarias do GDF, especialmente com o IBRAM. A proposta é bem ampla, mas só tem sido desenvolvida com quatro escolas da DRE por iniciativa da Escola da Natureza.

Consideramos importante fazer uma descrição de como se dá o trabalho do Parque Escola para poder apreciar os desdobramentos e significações que ele possui, para mais adiante analisar o Curso de Formação de Educadores Ambientais. Os atendimentos, em 2011, foram para quatro instituições de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro a saber: a Escola Classe 5 do Cruzeiro, Escola Classe 415 Norte, Escola Classe 314 Sul e Escola Classe 304 Norte, nas turmas do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries ou ano. Elas se realizam tanto no horário matutino (das 8h30 às 11h40) como no vespertino (das 14h00 às 17h10).

A atividade consta de algumas etapas como: acolhimento, corporeidade, caminhada pelo espaço verde, visita à agrofloresta, ao jardim e ao pomar, passeio pelo

viveiro e horta, no qual posteriormente se plantava alguma muda ou semente, um percurso por uma trilha perceptiva para observação (com lupas e binóculos) da biodiversidade do local. Posteriormente se realiza um lanche e se conhece a composteira e minhocário, se faz uma “contação de história”; uma prática com arte, uma atividade no planetário e uma roda de encerramento. Em função da série, os tempos para cada parte do atendimento poderiam ser diferentes em função das especificidades do dia, quantidade de alunos, número de professores para atender dentre outras causas.

Sem dúvida, a atividade do Parque Escola é muito rica, o que de fato era uma experiência única para as crianças que realizavam essa atividade, o acolhimento programado para ser de 15 minutos se dava logo no início quando os alunos chegavam, eram recebidos e convidados a passar pelo “Portal das Boas Vindas”, onde cada criança é convidada a pensar em positivo para a natureza e para os colegas. Na sequência, são conduzidos ao Espaço Cultural Saruê, onde se faz uma roda de apresentação dos alunos, professores e facilitadores da Escola da Natureza, por meio de uma atividade que trabalha os sentidos e o cuidado. Em seguida, um dos facilitadores apresenta a Escola da Natureza para os alunos e as atividades que serão desenvolvidas ao longo da manhã ou da tarde.



Figura 1: Atividade no portal das boas vindas

Fonte: O próprio pesquisador



Figura 2: Roda inicial com corporeidade

Fonte: O próprio pesquisador

Numa segunda instância se inicia a atividade da corporeidade, etapa que consiste na realização das atividades voltadas para a educação do físico e da vitalidade dos alunos. Uma das atividades observadas foi de massagem na cabeça, pescoço e rosto, mãos e coração, bater nos rins, respirar e expirar. Esta atividade também poderia ser diferente em função de propostas apresentadas pela equipe de facilitadores. Depois disso o grupo de crianças era dividido em dois ou três, dependendo da quantidade de crianças da

turma e cada um seguia um facilitador para iniciar a caminhada pela área verde da escola, onde, feitas observações da natureza, se despertam os cinco sentidos, observando animais, seus comportamentos e sons emitidos, em especial os pássaros.

Na área verde se visitam os espaços pedagógicos, como agrofloresta, que é uma combinação de plantas com múltiplas finalidades em um ambiente que reproduz uma pequena floresta cultivada; o viveiro, também chamado de berçário; a horta, em que são semeados e cultivados temperos e hortaliças, que os próprios alunos podem plantar, e eventualmente colher. Com a divisão da turma, os dois ou três facilitadores da EN se alternam nos lugares. Os alunos também têm a oportunidade de fazer uma trilha. Caminham até o abacateiro onde fazem a atividade de observação com as lupas. Na trilha se mostra, por exemplo, a erva de passarinho, a orquídea, o jatobá com alguns frutos, observação de fungos e bichinhos com as lupas, e com os binóculos se observam os ninhos de graveteiros. No percurso passa-se pelo ninho das corujinhas buraqueiras, se observam também os detalhes de plantas, pequenos insetos e composição, depois passando para uma extratificação vegetal (grama, capins, arbustos, árvores e seus habitantes) observando as cores, as texturas, e os odores.



Figura 3: Atividade na horta
Fonte: Escola da Natureza



Figura 4 Atividade no Viveiro
Fonte: Escola da Natureza



Figura 5 Atividade de reconhecimento de uma agrofloresta

Fonte: Escola da Natureza



Figura 6 Trilha Interpretativa

Fonte: Escola da Natureza

A atividade seguinte é o lanche que se planeja por volta das 10h00 no matutino e às 16h00 no vespertino com uma duração de 30 minutos. A hora do lanche serve como momento de reflexão sobre a relevância da alimentação saudável, além da partilha de hábitos alimentares de várias culturas do Brasil, especialmente a cultura do cerrado. O lanche é servido por uma personagem interpretado por um professor da EN que pode ser mineiro, carioca, sertanejo, sulista, que mantém uma conversa informal com os alunos sobre esses assuntos. Também ao final se faz uma identificação dos tipos de resíduos gerados tanto os secos como orgânicos. Os secos se identificam e são levados a lixeiras diferenciadas em função do código de cores.

Uma vez finalizado o lanche as crianças são encaminhadas à composteira e ao minhocário. Os resíduos orgânicos do lanche são levados aos sistemas de reciclagem. Os alunos são distribuídos em dois grupos, um para visitar a composteira e outro para o minhocário. Nestes espaços, se mostra para as crianças como esses resíduos são transformados em adubo, por meio de processos de decomposição.

Depois vem uma atividade denominada de “contação de história”, em que os alunos são reunidos no Espaço Cultural, onde lhes é apresentada uma história contada sobre temas pertinentes às atividades desenvolvidas. É realizada uma atividade com Arte, neste momento os alunos são convidados a expressar de maneira criativa por meio de pinturas, colagens e desenhos, as experiências e os sentimentos despertados ao longo do atendimento. Neste tempo também se ofereceu a atividade semelhante ao planetário, só que feita numa projeção (usando Google Earth) em que se mostra a localização dos astros, planetas e constelações no céu de Brasília.

Por último se celebra a Roda de encerramento em que todos os alunos, professores e facilitadores fazem uma roda no Espaço Cultural, onde são expostos os trabalhos artísticos, seguida de falas espontâneas sobre as experiências desenvolvidas.

Nas crianças percebemos que existe um interesse grande por nunca terem visto um espaço das características como a EN, em que a disposição dos espaços pedagógicos permite uma aproximação maior com elementos naturais que muitas vezes não vêm na sua própria escola. Como diz Speranza (2006), ao encontrar essa identificação com a natureza faz com que exista uma expansão do nosso ser, o eu, numa experiência de autorrealização.

Para chegar a esse tipo de expansão do ser que cria essa percepção de unidade com o todo, deve-se passar por vivências, mas, no nosso caso, passa pela experiência educativa que se alimenta e retroalimenta com aqueles saberes com que estamos trabalhando. Esses insights não podem ser exclusividade daquele que é aluno, mas também do próprio facilitador, que por meio de determinada prática pode ligar conceitos e conhecimentos aprofundando e enriquecendo a sua bagagem.

Sabemos que para se chegar a uma EP é necessário muito aprendizado, prática e reflexão e nesse ponto nos deparamos com a relação com a Educação Integral (EI), que pode nos dar instrumentos muito válidos para contribuir com o entendimento das temáticas deste trabalho, como conceituada por uma das educadoras, a professora P14:

[...] eu acho que entendi Ecologia Profunda quando comecei a trabalhar com Educação Integral. Quando a pessoa consegue levar isso esse conceito de Ecologia Profunda, sem falar que é Ecologia Profunda, pra dentro do coração dela, sentindo o corpo dela, ela começa a perceber, é uma questão de perceber, de pertencimento. [...] Quando a gente trabalha com Educação Integral eu vejo o resultado, a gente percebe a transformação das pessoas, as mudanças de hábitos, as coisas básicas do dia a dia, onde se trabalha o respeito ao próximo, o conceito amplo do respeito. Com as atividades de sensibilização, trabalho de corpo, entendi qual era a necessidade de você trabalhar o corpo, preparar para receber informações; a gente recebe críticas como aquele pessoal que só fica abraçando só árvore, realmente se você só abraça árvore, e não sabe porque esta fazendo isso, fica uma coisa perdida, [...] quer dizer que se esta trabalhando o respeito, a colaboração, o cuidado.

Percebe-se que a professora reconhece em sua prática o que é EP. Como vimos anteriormente, a tarefa de colocar palavras e falas sobre conceitos é algo que

dependendo do contexto pode se tornar difícil. Isso pode dever-se, primeiro, a que hoje existem conceitos que estão em constante reavaliação teórica e metodológica, e, segundo, pode acontecer que um educador ao ser perguntado sobre um conceito se sinta desconfortável ou se ache “testado” ao ter que manifestar o que ele sabe ou não sobre algum determinado tema.

Antes de analisar faz-se necessário comentar que nas entrevistas evidenciou-se em alguns professores uma dificuldade em ter que se colocar sobre terminologias específicas como as que tratamos neste estudo. Justamente pela grande quantidade de terminologias que atualmente existem, a professora P10 nos diz:

Olha, eu sou contra essa terminologias, esses caixinhas que vão surgindo, esses compartimentos dentro das análises da questão ambiental. Por que pra mim se a gente quer tratar a questão ambiental como forma global olhando para todas as partes não dá para ficar Ecologia Humana, ecologia isso[...] então pra mim esses são guetos que vão surgindo, novas terminologias para as pessoas se tornarem especialistas em aquilo.

Como nos indica o professor P1 ao se referir às correntes da Educação Ambiental: “Essa correntes são pessoas acadêmicas, querem ter um nicho de EA, então você tem gente com livros que não levam a nada de tal autor que tem pós-doutorado etc., outros de outra corrente...”.

Todavia, apesar desses olhares, não se pode negar a importância e o valor que outros professores colocaram justamente no ponto de conceitualizar e identificar as terminologias que permeiam o mundo da educação ambiental. Nesse sentido, também a professora P16 se manifesta: “é importante, sim, a gente trazer essas denominações com relação às discussões serem bem tratadas, tratar isso nas reuniões (atividades), isso é importante de perceber”. Isso, de fato, nos demonstra que além das considerações que se façam conceituar faz-se necessário para uma correta abordagem e adequada sistematização de metodologias e planejamentos.

Nesse contexto de identificação das diversas temáticas, podemos apontar a importância que assume o curso de “Projetos Coletivos em Educação Ambiental” com turmas formadas por professores e servidores das escolas acima mencionadas e de outros institutos. O curso possui uma carga horária de 90 horas e apresenta uma metodologia vivencial, que se caracterizou com atividades como jogos, oficinas, saídas de campo, vídeos, atividades musicais etc.

Dentre seus objetivos está em contribuir com a elaboração de projetos de Educação Ambiental – contemplados no Projeto Político Pedagógico das instituições atendidas – fazendo a implementação e avaliação de algumas ações pontuais, suas referências principais são as orientações da Agenda 21 e os princípios da Ecopedagogia. A apropriação do PPP de cada escola, é um dos pontos de partida entre a elaboração e execução dos projetos de EA. São propostas entre outras atividades a denominada Oficina de Futuro metodologia para a formação de Com-Vida apresentada pelo Ministério de Meio Ambiente (MMA) e pelo Ministério da Educação (MEC). A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-vida) é uma nova forma de organização na escola, em que se manifestam sonhos e dificuldades para alcançar a construção da Agenda 21 na Escola e, neste caso, especificamente nas escolas dos professores presentes. Podemos encontrar parte desse processo de construção nas palavras da professora P13:

A gente tem um contato semanal e eles (os cursistas) trazem o diagnóstico da escola, e aí os projetos são desenvolvidos em cima dessas demandas, então ficam bem mais próximos. Às vezes quando a gente vai a escola faz uma oficina do futuro com os professores e servidores daquela escola, o que também é uma forma de ter um diagnóstico mais próximo da realidade porque se ouve professor, servidor, alunos e quando tem pai é muito bom. A partir da oficina do futuro eles vão confirmar ou não as prioridades do PPP e traçar as estratégias de ação para alcançar os objetivos traçados a partir das prioridades levantadas pelo grupo.

Do ponto de vista teórico, aborda-se Educação Ambiental: breve histórico, conceitos, objetivos e princípios embasado na PNEA – Política Nacional de EA, e o ProNEA – Programa Nacional de EA; se abordam também algumas correntes de EA como a Tecnocrática a Progressista e Holística a partir do contexto norte-americano e canadense feito por Hutchison (2000). Numa segunda instância se abordam os aspectos de uma Educação Ambiental Tradicional e uma Educação Ambiental Crítica para posteriormente se chegar a Ecopedagogia. Se realizam atividades embasadas na Alfabetização Ecológica de Capra e se apresentam as temáticas da Pedagogia da Terra dentre outros que podemos destacar. Nesse ponto pode-se notar a importância da aproximação teórica dos assuntos ligados à EA. De fato, elas nos dão alicerce para poder fazer, refletir e avaliar as práticas adotadas.

A Ecologia Humana, sob uma perspectiva mais sociológica dos coletivos humanos inseridos nos seus espaços naturais, pode ser identificada neste curso quando

se estuda, por exemplo, a história do cerrado e os primeiros povoados, a história de Brasília e sua ocupação, a visita ao Museu Vivo da Memória Candanga, elementos da história regional encontrados no Museu de Memórias e Idades do Brasil situado no Lago Norte em Brasília, e a participação no marco das atividades do aniversário da EN na palestra “História da Ocupação do DF e entorno: Veredas Interdisciplinares” (que detalharemos mais adiante) dentre outras atividades.

Nesse contexto também são estudadas e vivenciadas atividades de agroecologia passando pelo espaço verde da Escola da Natureza, como exemplo para a implantação de horta e composteira nas escolas, ver como é a construção de um minhocário com integrantes da EN; também estudando o cerrado e sua biodiversidade explorando as fauna, flora e plantas medicinais e observando o estudo das Unidades de Conservação no DF. Realizou-se uma oficina de reaproveitamento de materiais e o curso foi concluído com a confecção de um portfólio coletivo.

Como vemos, este curso representa um elemento importante de análise porque deixa bem claro as pontes ou conexões que se estabelecem entre a EN e as escolas que são atendidas, numa relação onde podemos visualizar elementos marcantes de uma ecologia humana em aspectos mais aprofundados relacionados a ambientes humanos mediados pela prática ecopedagógica.

4.3.1 Costurando Implicações (da Ecologia Humana e Ecologia Profunda identificadas nas Práticas de Educação Ambiental e Ecopedagogia)

Conceitos como os que estamos abordando neste trabalho são bastante amplos e poderíamos nos aventurar a dizer que alguns (por exemplo, Ecologia Humana ou Profunda) poderiam quase que abranger totalmente as necessidades de referências teóricas sobre o tema aqui descrito. Se observarmos os temas que Capra analisou ao longo de seus últimos livros ao ponto de apresentar uma proposta como a de “Alfabetização Ecológica” para materializar conceitos teóricos como a EP, podemos encontrar um processo semelhante no pensamento ecosistêmico de Moraes em que se apresenta a Ecopedagogia proposta por Gutierrez (1999) como uma pedagogia que ajuda e contribui com sua proposta para um novo paradigma Educacional Eco-Sistêmico proposto por essa autora.

É verdade também que para uma correta aproximação a um tema se requer um entrelaçamento entre os distintos saberes nomeados de diversas formas como nos diz Layrargues (2004, pág. 8):

A diversidade de nomenclaturas, retrata um momento da Educação ambiental que aponta para a necessidade de ressignificar os sentidos identitários e fundamentais do diferentes posicionamentos políticos-pedagógicos.

A Educação Ambiental, portanto, passa por significações e ressignificações cíclicas ou periódicas e isso se deve certamente a produção teórica cada vez maior e mais rica. Um dos elementos que foram colocados de forma exploratória e que, inclusive, surgiram nas falas das próprias entrevistas foi a identificação de correntes de EA dentro das que os professores da EN fazem as suas práticas.

Podemos observar que até hoje existem certas polêmicas e debates acerca de que forma ou como se deve estabelecer uma EA. Sempre existiram críticas a certas correntes por não tratar dos temas mais coletivos ou de cunho social, fazendo com que se tornasse um tipo de educação ingênua onde o tratamento dos temas se dá na forma de um “despertar da consciência” ou de um “reencantamento” em termos de uma relação restrita entre o aluno e/ou professor com a natureza. Com o tratamento feito pela EA Crítica que possui uma fundamentação marxista, se contemplariam justamente esses aspectos mais políticos e sociais.

Neste trabalho, como vimos, optamos como referência de EA aquela considerada crítica como proposta por Carvalho (2008), que diz possuir raízes nos ideais emancipadores da educação popular, buscando melhorar as condições ambientais de existência das comunidades e dos grupos, valorizando as práticas culturais locais de manejo do ambiente. Ao lermos a extensa literatura que se vem produzindo sobre EA Crítica não podemos deixar de mencionar que a mesma possui um viés extremadamente teórico e oferece poucos subsídios para aplicação prática de todo seu rico referencial.

Nesse contexto podemos mencionar um curso da EN que se alinha muito com a EA Crítica, um curso a distância denominado “Educação Ambiental e Mobilização Social: uma práxis pedagógica” cujo objetivo era contribuir com a formação continuada dos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, subsidiando a práxis pedagógica a partir dos pressupostos teóricos, filosóficos e históricos, conceitos e princípios da Educação Ambiental e da Mobilização Social. O curso foi estruturado em

três módulos: o Módulo I – Um modo de construir a democracia e a participação; no Módulo II – Abordagens Metodológicas e organização do processo de mobilização social e no Módulo III – Integração de saberes e práxis pedagógica.

Como vimos, para a implementação prática dessa EA Crítica se indica a Ecopedagogia, onde aparecem os elementos necessários para fazê-la mais prática e tangível. Por essa razão é que a Ecopedagogia cobra uma importância vital para a unificação harmônica desses aspectos das Educações Ambientais que a princípio aparecem como opostas e antagônicas. Isso faz com que, de certa forma, se use o termo ecopedagogia tanto para um sentido mais político como para o sentido mais holístico ou espiritual devido a sua abrangência, como confirmado nas palavras da professora P12 que diz que:

A Ecopedagogia é uma visão mais ampliada, ela te dá condições de fazer um trabalho melhor você foca e chega à Educação Ambiental; a Educação Ambiental deveria estar dentro da Ecopedagogia, e não ao contrário.

Essa visão também se manifesta nas palavras da professora P17 de que: “a EA necessita ter a visão Ecopedagógica para ser trabalhada, perceber as condições do cotidiano, o que está acontecendo para se trabalhar a EA”.

Como vimos, a Ecopedagogia está ligada ao pensamento freiriano e, de fato, como nos diz Gadotti (2000, pág. 96), ela “não se opõe a EA, ao contrário para a ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto. A ecopedagogia incorpora-a oferece estratégias, propostas e meios para a sua realização concreta”. Esses elementos encontramos plasmados nas palavras da P3, quando nos diz:

A gente entende a Ecopedagogia como a pedagogia que privilegia o valor cotidiano das ações, que as atividades tenham sentido, acho que a gente tem conseguido trabalhar dessa forma. Considero que temos conseguido trazer a essência da Ecopedagogia no nosso trabalho tanto nos cursos, como no trabalho com as crianças, a gente tem conseguido nos aproximar desse conceito, devido que sempre procuramos dar um sentido naquilo que está propondo, tanto dos professores como dos alunos. Trazer esse encantamento para que eles possam no seu dia a dia praticar cotidianamente. O alunos saem com uma visão bastante diferenciada de quando chegam, saem sensibilizados, mais encantados [...], então a gente acredita que a gente atinge essa proposta de trabalhar com a Ecopedagogia.

O lugar de vanguarda em que situamos a ecopedagogia se deve a essa série de relações e redes que estabelece entre a sociedade e seu entorno natural cujo lócus de mediação se dá no cotidiano, por isso como nos diz Avanzi (2004, pág. 45):

Se o que se busca é uma profunda mudança de valores, relações, significações, entende-se que o processo pedagógico deve desenvolver atitudes de abertura, interação solidária, subjetividade coletiva, sensibilidade, efetividade e espiritualidade.

A procura pelo ideal de provocar mudanças de atitudes e valores nos alunos, assim como na sociedade em geral é um processo gradativo e os resultados podem não ser enxergados rapidamente justamente em função da complexidade de variantes, fatores e desdobramentos que se processam. A sempre renovada energia dos professores pode se ver fortalecida se nos remetermos a uma das pedagogias que dão sustentação à ecopedagogia: “a pedagogia da demanda”, que aponta cumprir as necessidades ou demandas durante um processo educativo por seus atores. Ela possui, segundo Gutierrez e Prado (2008), quatro aspectos muito presentes: a) a dimensão sociopolítica marcada por um ativismo ou militância dentro de uma democracia participativa; b) a dimensão técnico-científica, que se refere a conhecer os instrumentos adequados para chegar as metas desejadas; c) a dimensão pedagógica que emerge do cotidiano; e d) o espaço-temporal que considera que a educação é um processo consumidor de tempo. Esse processo pedagógico da demanda e sua ligação com a EA o encontramos manifestado nas palavras da professora P6:

Sempre, elas se complementam [...] porque se você pega a ecopedagogia, pedagogia da demanda você começa a puxar um fio, que na verdade estão entrelaçados numa rede, isso é difícil de separar um do outro é por isso que assim a gente não pode pegar e dizer assim você não pode trabalhar Educação Ambiental nua e crua, aí nós vamos fazer uma coleta seletiva, mas porque tem que fazer? O ter que fazer não justifica, se precisa dizer para o outro o porque, qual é a necessidade, isso vai contribuir com que, a partir do momento que você consegue justificar aquele pedido daquela solicitação, acaba que as pessoas entendem; agora se você for trabalhar as coisas separadamente, ao final se começa com Educação Ambiental se esbarra na ecopedagogia; aí você começa com a ecopedagogia querendo diferenciar um pouco, pega pedagogia da demanda, aí como você vai desmembrar tudo? Não dá pra desmembrar, acho que são complementares se entrelaçam.

Dentro das atividades que se enquadram com um marcado viés eco pedagógico está a de “Oficina Ecopedagógica: Reciclando Ideias e transformando fazeres”, cujo objetivo era aliar a arte à preservação ambiental, na procura de uma melhor qualidade de vida, incentivar a criatividade, desenvolver a sensibilidade e aumentar a autoestima

através da capacidade criadora de cada educador cursista. A proposta foi trabalhar o reaproveitamento dos alimentos fazendo com que esta prática fosse inserida nas escolas, através da merenda escolar. Uma outra atividade realizada na escola foi a “Oficina Ecopedagógica: Jardim das Expressões”, curso voltado para o teatro que por meio de uma apresentação tinha por objetivo contribuir com a formação do educador ambiental para que este possa construir novas possibilidades de intervenção nas questões sociais e ambientais.



Figura 7: Oficinas Ecopedagógicas
Fonte: Escola da Natureza



Figura 8: Projetos Coletivos em Educação Ambiental
Fonte: Escola da Natureza

Ao estabelecer essa teia conceitual que estamos fazendo vimos entrelaçar tanto atividades como falas entre a Ecologia Humana e a Ecopedagogia. Se observarmos o livro de Sandín e Rodrigo “Madre tierra, hermano hombre Introducción a la Ecologia Humana” (1998), dirigido ao público jovem, veremos que eles expõem ao longo dos capítulos como o ser humano começou sua evolução no planeta a partir dos povos antigos até chegar a nossos dias por meio da ocupação dos espaços naturais. Esse material sem fazer alusões diretas se alinha com os estudos que muitos sociólogos da Ecologia Humana considerada clássica.

Foram muitas as atividades que podemos relacionar com a EH entendendo a historicidade desta sobre o presente e o passado de como o homem foi ocupando seus espaços nos diferentes contextos naturais ao longo da historia, a saber podemos mencionar algumas atividades da escola que apontam a esse entendimento histórico da EH. Foi realizada no mês de abril no Espaço Cultural Saruê na própria EN uma atividade cujo tema foi “A questão Indígena do Cerrado, onde estão os Índios” realizando-se um debate com participação da Universidade de Brasília (Unb), CDS (Centro de Desenvolvimento Sustentável da Unb), Embrapa-Cernagem, e Funai. Depois do debate participativo houve degustação de produtos e frutos do cerrado, acompanhado

de uma apresentação musical de MPB e Bossa Nova. Em ocasião dos festejos de aniversário dos 15 anos da escola foi realizado o Seminário – “História da Ocupação do DF e Entorno – Veredas da Interdisciplinaridade” com a organização de entidades parceiras da EN, como a Unb, Secretaria de Educação SEDF, Ibram e Arquivo Público.



Figura 9: Dança Indígena no Aniversário da Escola

Fonte: Escola da Natureza

Esses elementos de conhecer pelo andar que nos remete aos povos indígenas, compreendidos na prática educativa, podemos ver manifestados nas palavras e atividades propostas pelo professor P1:

Nesse trabalho que estou abrindo aqui, do “Pé na Trilha” na trilha sociointerpretativa da biodiversidade é mostrar que nessa Ecologia Profunda você tem grandes exemplos. Nós temos espécies que são usadas hoje na medicina global que só eram usadas pelos povos do cerrado, então tinham um conhecimento profundo eles sabiam os princípios ativos sem nunca ter estudado em universidade porque já usavam isso, então quando falamos que se usava a 11.000 anos o barbatimão que é comprovado como o melhor antibiótico, cicatrizante, e é um elemento da natureza [...] poxa esses caras conheciam. Esses conhecimentos tradicionais dos ancestrais usavam tudo isso, estão interligados e não podemos desprezar, então que acredito trabalhar essa ecologia humana hoje a todo o momento, ecologia do grilo, da formiguinha etc. Todos somos um sistema.

Nesta primeira instância de análise observamos uma categoria formulada *a priori* por elementos que possuem uma relação estreita. Como acabamos de ver nessa relação observamos as conexões que podemos estabelecer entre elementos mais teóricos como a EH e EP e as formas com que os podemos levar ao terreno prático da educação por meio de uma EA Crítica e a ecopedagogia como instrumento de materialização de todas elas.

4.3.2 Conexões entre a Ecologia Profunda – EP, e a Educação Integral -EI

Uma pesquisa em epistemologia qualitativa deve estar aberta àquelas categorias que surgem da própria realidade que é investigada. Nesse caso, a categoria acima apresentada surgiu do aperfeiçoamento teórico e prático que se encontrava em curso na escola, reforçado nas entrevistas e rodas de conversa nos quais, como foi observado anteriormente, se trataram temas que derivaram das entrevistas.

Na categoria que apresentamos aqui estabelecemos uma ponte entre elementos que surgiram ao longo da investigação, indicando a união entre um conhecimento mais teórico e filosófico com componentes que reforçam as atitudes como é a EP, e outro como a Educação Integral – EI, que também possui elementos teóricos, mas contribui com orientações e práticas de como abrir caminhos e espaços para chegar a novas abordagens. Nesta análise, certamente a maior ênfase se dá em função das falas e intervenções dos professores, mas é também importante contrapor alguns conceitos para dar um corpo substancial aos temas e aspectos apresentados.

Essa conexão entre EP e EI nos remete à reformulação de novos valores que devem ser considerados, como indica Capra (1997, pág. 27):

É interessante notar aqui a notável conexão nas mudanças entre pensamento e valores. Ambas podem ser vistas como mudanças de autoafirmação para a integração. Essas duas tendências, a autoafirmativa e a integrativa, são ambos os aspectos essenciais de todos os sistemas vivos.

Essas mudanças entre pensamento e valores podem perfeitamente começar pelo estabelecimento dos desafios de uma educação integral e ecológica apontados por Magalhães (2006 pág. 49) como: a) preparar a mente humana para uma visão abrangente e não linear da realidade; b) criar condições para uma observação profunda e simultânea, multidirecional e multidimensional das interações entre os sistemas vivos, o meio e os sistemas vivos, o meio e os sistemas sociais e assim abrir caminho para o pensamento sistêmico e para a prática da transversalidade; c) privilegiar atitudes e procedimentos que estimulem o potencial de sensibilidade e o sentido da unidade presentes na alma humana, inspiradores não só de atitudes de inclusividade, mas também de vivências de respeito, afetividade, cuidado, cooperação e coevolução na diversidade; d) reconhecer no sentido de Pertencer o elemento regulador das múltiplas relações do ser humano com tudo que o cerca; e e) buscar uma nova compreensão do mundo capaz de equilibrar as tendências de autoafirmação e integração, expansão e

conservação, competição e cooperação, dominação e associação presentes no diversos sistemas naturais e sociais.

Devemos lembrar que o coletivo de educadores e direção da EN tinha realizado um curso de Educação Integral do Instituto Caliandra que marcou um início para a inserção dela nas abordagens metodológicas da escola. No ano da investigação realizou-se uma visita com as professoras Yara Magalhães e Joselita Santos para avaliação e planejamento das ações do Parque Escola para 2011.

No segundo semestre do ano, se fez novamente um curso quinzenal sobre EI no qual se trataram diversas temáticas e práticas. Fez-se uma avaliação do que foi trabalhado com os participantes no tocante a atenção, concentração e organização, e também avaliou-se a relevância da definição da missão da EN o que se pretendia e como os integrantes se situavam na missão.

Num segundo encontro se fez uma roda de alongamento e posteriormente uma roda em volta do abacateiro, aonde cada pessoa do grupo conduz um alongamento. Abordou-se teoricamente como trabalhar com crianças da educação infantil: o acolhimento, o gesto e a criação de vínculo. Dois encontros ocorreram apenas com atividades para educação infantil com a visão da Antroposofia e escola Waldorf, visão multidimensional do desenvolvimento infantil. Apresentaram-se resultados das discussões do grupo a respeito da missão da escola sobre a pergunta “Qual é a identidade da Escola da Natureza?”. Em outro momento, tratou-se sobre a Educação Vital e Educação do Físico e se fez uma avaliação do atendimento do Parque Escola na Semana dos Animais. A cada encontro os professores tinham que apresentar práticas relacionadas onde se trabalhassem com as temáticas do vital, mental, espiritual e o físico. Foi muito interessante que durante um encontro se fala do “casamento” entre atividades curtas realizadas na EN e sua relação com a EI feita num cotidiano de várias horas todos os dias. Sem dúvida uma questão interessante que de fato se corresponde no sentido da própria proposta da EN. A última atividade do ano foi falar sobre a importância do sol e seu simbolismo e se fez uma mandala onde se escreviam qualidades em volta destas atividades que facilitavam as mesmas.

Figura 10: Mandala feita na atividade final do Curso de Educação Integral
Fonte: Escola da Natureza

Esse entrelaçamento entre EI e a EA implica no desenvolvimento de trabalhos sistematizados e executados em um ambiente educativo na perspectiva de uma Educação Ambiental. Nada melhor que irmos aos depoimentos dos professores para ver como se manifestam esses aspectos teóricos anteriormente assinalados, vejamos o que diz a professora P13 sobre as atividades na EN:

Elas são desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral desde a formação lá no Caliandra no ano passado. Então é uma Educação Ambiental que se preocupa com as quatro educações mental, físico, espiritual [...] como a gente vê isso na prática no atendimento do parque escola? No acolhimento das crianças, no trabalho no corpo, na sensibilização, trabalhando a vitalidade. Depois a educação do físico tem a do mental, tem as atividades que as crianças fazem na área verde ligando com o cotidiano da escola numa visita prévia que feita a escola, então se tem essa preocupação com o contexto daquela criança e você vai partir do próximo para o distante esse é um princípio da Educação Integral e depois essas crianças desenvolvem as suas atividades. O próprio momento do lanche é um momento pedagógico que permite linkar (ligar) todas as atividades voltadas para a qualidade de vida, alimentação saudável, também a Ecologia Humana com a cultura com os costumes da criança, pois tem crianças que vêm do Sul, que vêm do Norte e aí esse trabalho na oficina da redação que é a hora do lanche. Você tem uma contação de história que se tenta ver o contexto cultural, vai trazendo através da história essa perspectiva ambiental, então vejo muito separado como a gente definiria uma prática de educação ambiental aqui na EN. Acho que mantém uma perspectiva de Educação Integral que mantém as 4

dimensões onde é trabalhado a questão da emoção, do corpo, da vitalidade, da cognição da criança a dimensão do sagrado, da consciência de si e do outro (2ª roda de conversa).

Fundamental é o reconhecimento que fez esta professora sobre o processo que levou a EN à adoção dos fundamentos da EI nas suas práticas. Isso pôde ser identificado também nas palavras da professora P12:

Hoje vemos que estamos num momento maior, uma fortalecida no trabalho, sentou, discutiu e puxou esticou, aqui tem diversidade, é um ambiente sadio respeitoso onde as pessoas podem falar o que pensam inclusive para a direção sem se constranger, bem democrático. Estive dos dois lados tanto na condição de professora como de direção, todos trazem aportes das mais diversas correntes. A gente sempre tenta de no que a gente tem de melhor para agregar as melhores contribuições de tudo e todos, dentro dos caminhos da Educação Integral e a Ecopedagogia que onde a gente se embasa e que são as nossas fontes.

Essa construção também é reafirmada pelo professor P11:

Tenho uma visão intuitiva de que sim, pelo viés da Educação Integral a gente trabalha princípios que tocam nisso que se colocam aqui como Ecologia Humana e Ecologia Profunda, e com relação com a Educação Ambiental com base na Educação Integral é um processo que ocorreu na escola e que só se consolidou mesmo agora nos últimos 3 ou 4 meses de trabalho não significa que não se fazia antes, mas num processo de reflexão e direcionamento mais bem apurado bem dirigido como o que a gente fez hoje de manhã (o trabalho do sol), essa reflexão se aprofundou mais, e é engraçado porque eu estou gostando disso, sempre fui pessimista ou crítico de essa perspectiva e assim modéstia à parte o fato de estar dando forma na minha cabeça é um indício de que também a escola tá dando uma forma mais clara pra isso acontecer. Qual seria então essa perspectiva? A perspectiva de integrar no atendimento varias dimensões é uma forma de você ser atento, e você levar em conta no processo de educação e de contato com o aluno, as dimensões que foram colocadas no curso a questão da vitalidade, a mente do aluno, a concentração, então esse é um viés muito legal, onde se cria essa situação, você não pode ficar desatento a essas situações do processo educacional, passa por aí (2ª Roda de Conversa).

Ao longo da investigação foi-se percebendo como uma categoria de análise, a EP ligava-se teoricamente com os elementos que emergia da própria realidade da escola como a EI. Nesse contexto, podemos apreciar a interessante dedução a que chegou a professora P14:

Esse trabalho que a gente faz de Educação Integral, que a gente faz de início e sensibilização esse contato com a natureza que as crianças têm aqui, de estar observando, de estar plantando, de estar cuidando, isso é Ecologia Profunda. Eles se sentindo fazendo parte de da natureza e a natureza fazendo parte deles, basicamente eu entendo assim como Ecologia Profunda, vejo assim como todo um pertencimento. Só que como se está falando, é uma

coisa muito difícil para você medir, até que ponto você conseguiu trabalhar isso, na teoria de Capra é isso, agora como você sabe se a pessoa se sente assim (integrada)? É uma questão de mudança de olhar de sentimento, é uma coisa que é íntima, está dentro de você. O que eu penso que a gente pode perceber uma mudança é com relação ao cuidado, ao colega, ao seu professor, a sua escola, em relação a uma planta que você não vai arrancar ou chutar, cuidar de um animal, então quando a gente começa a observar essas mudanças de comportamento se pode perceber que alguma coisa foi plantada ali [...]. Quando uma criança dá um depoimento assim: “eu gosto de vir à EN porque fico feliz” (tá na TV Senado), essa alegria e felicidade fazem parte disso também porque muita coisa pode fazer uma criança feliz, ela ir para um parque, ganhar um presente que ela queria, mas são coisas tão simples que a gente oferece pra ela e tão assim básico o que a gente oferece [...]. Se ela diz isso de que está feliz, é porque está movimentando alguma coisa dentro dela, não é um parque de diversões ou um brinquedo que ela ganhou, não é um passeio num shopping, não é cinema, só ficou aqui fora observando, então de alguma forma esse contato mais profundo com a natureza despertou alguma coisa dentro dela, aquela saudade, a saudade que a gente tem de estar mais perto da natureza, onde a criança como é pequena ainda não tem muitos anos de vida como a gente tem é mais fácil de se conectar do que nós que estamos a muito tempo morando em cidade e tudo mais [...] (2ª roda de conversa).

Nas palavras desta professora, podemos apreciar tangivelmente como as quatro dimensões da EI, a física, a vital, a mental e a psicoespiritual, se conectam com a EP. Como vimos, a ênfase sobre a EI estava dada em função do Parque Escola, mas elementos muito fortes de conexão podem ser observados nas práticas de Agroecologia desenvolvidas por uma equipe de três professoras e denominada “equipe verde” na escola. Ao se tentar criar laços com a natureza por meio de uma prática pedagógica usualmente se remete ao contato, e que maior contato que ter que lidar diretamente com a terra em seu estado puro, aquela que se encontra na base dos pés de todo mundo, e onde vivemos.

Se olharmos para a Agroecologia veremos um sem-número de atividades que apontam a gerar laços e conhecimento sobre como lidar com a natureza. Na escola, a equipe verde cuida dos espaços pedagógicos preparando o solo para os diferentes planos de manejo, para trabalhar as áreas do pomar, minhocário, jardins das boas-vindas, compostagem e viveiro, além da irrigação necessária na época da seca na cidade. A equipe também participa dos atendimentos do Parque-Escola, na área verde e organiza uma oficina direcionada aos professores que cursavam o “Projetos Coletivos em Educação Ambiental” onde se apresentou a implantação e manutenção de minhocários e composteiras.



Figura 11: Oficina de Agroecologia 1
Fonte: Escola da Natureza



Figura 12: Oficina de Agroecologia 2
Fonte: Escola da Natureza

Nas indagações que nos levam a perguntar sobre as questões profundas, estas conduzem ao nível do trabalho do próprio professor com as atitudes importantes, impulsionadas pela EP, como o cuidado e o carinho, como nos diz Boff (2008, pág. 143) o “corpo é um ecossistema vivo que se articula com outros sistemas mais abrangentes, o corpo vivo é subjetividade”. Esse é um elemento fundamental para um referencial tão importante e inovador como a Educação Integral, como nos diz a professora P6:

Sempre que planejo uma aula, penso muito que eu preciso a começar de mim, eu preciso estar bem, preciso que o outro se sinta bem, eu preciso planejar de forma que as coisas aconteçam numa sequência, que não seja uma coisa rígida engessada, já mudei planejamento no meio, ou até mudei a aula inteira, porque você trabalha com a demanda, qual é a demanda da turma nesse momento? Então meu planejamento é um, mas a turma tá precisando de outro, então faço pensando sempre, como o cursista gostaria que fosse, não como a facilitadora gostaria que fosse, me preocupo em como o outro gostaria que atuasse, que atitude eu tivesse. Porque aí você trabalha a sensibilização, com carinho, com sorriso, com amor, traz o cursista pra você e as coisas fluem com naturalidade. Por exemplo, hoje na turma cada colega ia trazer uma caneca para doar para seu colega, fizemos a troca das canecas para que ninguém fique usando copo descartável nem usando os copos da escola. No caso de uma peça de teatro trabalhar a respiração porque pensando no desfecho final, porque como facilitadora penso que no final eles precisam estar bem, então tenho a obrigação de que se chegaram bem tem que sair bem ou melhor ainda. Planejo a aula tratando bem com carinho, professor acaba sendo psicólogo, porque lidamos com a vida, tento essa aproximação dos cursistas, planejar, mas também ter consciência de que aquele planejamento não cabe para aquele dia porque a demanda é outra contemplando o que a turma pode precisar.

Levar adiante elementos educativos tão inovadores requer que exista um grupo de professores engajados, que saiba apresentar e contextualizar os saberes e

conhecimentos que são apresentados porque afinal como nos diz Gelewski (apud Magalhães 2006, pág. 56), educar, significa ajudar a acordar e é basicamente ajudar a assumir a vida. Vejamos como o professor P1 concebe a sua prática para chegar por meio da adaptação mais próximo dos alunos e dos objetivos que se quer alcançar:

Hoje tem me preocupado na preparação, me adaptando a faixa etária; posteriormente do espaço físico onde elas moraram. Se a criança só conhece shopping, lago sul, condomínio sudoeste, octogonal, é uma criança limitada a seu universo, e tento trabalhar o universo dele para sair e conhecer esse outro universo total. Já quando trabalho com a criança do meio rural que tem um conhecimento muito maior, aprendo, inclusive falo dos frutos do cerrado, eles já sabem os meses em que da tal o qual fruto, incrível, me preocupo onde que vou estar, [...]. Quando é para uma comunidade básica é outra coisa, tem que fazer essa adaptação, essa leitura do seus públicos, idade, local, instituição, para poder atingir com mais valor os seus objetivos. Não é que sejamos camaleões, mas cidadãos que temos didática, que temos que usar as ferramentas ecopedagógicas, mas também o conhecimento desses povos e trazendo exemplos que se adaptem a cada momento que se esta vivendo ali, dentro de uma empresa você não vai falar do exemplo de um índio. O educador quando começa a ter mais “cancha” essa formação tem que criar o material, pode-se improvisar coisas interessantes com materiais interessantes. Não podemos só pensar na dificuldade, sempre vai aprender trabalhando em função da especificidade dos alunos, faz com que você ganhe cada vez mais base para trabalhar com mais grupos. Deve-se estar o tempo todo mesclando, para cada público você entra no universo das pessoas O educador ambiental deve ser uma pessoa sensível a essas situações, grupos necessidades como forma de ter uma proximidade maior.

Chegamos neste estudo a um ponto de muita importância e de confluência entre a EP e a EI: o da espiritualidade, relacionada com um estado de espírito e pertencimento a toda essa realidade natural muito especial e livre de dogma ou religião definida. Trabalhar essa questão por meio de práticas ligadas a ecopedagogia, Ecologia Profunda ou Educação Integral requer um grau de flexibilidade muito grande e mais precisamente quando se tratam grupos de crianças com diversidades de crenças e religiões.

A sensibilidade do educador deve estar muito apurada para que a todo o momento a sua palavra e atitude sejam dimensionadas no seu real valor, isso sem contar que cada um transmite em aula a suas formas de conceber os conhecimentos. Portanto não podemos pretender uniformizar os aspectos espirituais o que de fato seria utópico. Mas se apontamos aos elementos que a própria natureza nos oferece talvez, aí sim, possamos encontrar esse objetivo de sentir identificação com ela, o que de fato é o objetivo da EP e da Educação Integral. Como nos diz Krishnamurti (1989, pág. 37), “a

Educação religiosa no seu verdadeiro sentido consiste em levar a criança a compreender suas relações com as pessoas, com as coisas e com a natureza”. Esses desafios e aspectos são os que encontramos nas palavras da professora P17:

[...] de um ano pra cá a escola tem se aprofundado na questão de Educação Integral, e isso tem ajudado a aprofundar conceitos principalmente dessa questão holística. A dimensão espiritual é muito difícil de ser trabalhada nas escolas, e considerado nas escolas regulares porque as pessoas confundem com religiosidade, e mesmo não confundindo, as pessoas acreditam que uma escola deve ser um local aonde vai se trabalhar o mental, mais que o físico, que é o corporal e ainda assim este não envolve uma sabedoria, corporal de “academia de ginástica” de criar músculo essas coisas. Em definitiva considero que a EM, sim, está trabalhando nessas dimensões, e o caminho da escola é esse, mas vai depender da entrada e saída de professores etc., mas permanecendo esse grupo sem dúvida é um referencial na rede pública de ensino.

Isso nos traz uma reflexão final com base a afirmação do professor P11 de que “as crenças não podem ser trazidas para explicar a realidade” (Diário de campo), mas nós podemos complementar que elas, de alguma forma, estimulam a avidez pelo conhecer e encontrar formas de conhecimento direto identificados nas relações que estabelecemos no universo natural do qual fazemos parte.

4.4 A Escola da Natureza: histórias, visões, práxis e realidades

Toda escola representa um universo de ideias, situações, contextos e subjetividades em constante transformação, ela sempre terá sua vida interna e pulsante em função dos integrantes da própria comunidade escolar como também na relação da mesma com o seu entorno. Esse parece ser um princípio básico da EH, que aplicamos a EN considerando-a como um coletivo humano dentro de um hábitat específico. Se olharmos desde um ponto de vista estritamente físico e geográfico poderemos certamente encontrar elementos de análise de como a escola como um todo se relaciona com seu entorno natural e urbano, mas se olharmos desde um ponto de vista mais profundo veremos como ela se relaciona em outros níveis com outros entornos como os físico, sociais, educacionais e institucionais e, inclusive, com ela mesma.

No desenvolvimento desta categoria consideramos importante ver as visões que os professores têm da própria escola, das relações que eles estabelecem com os entornos

físicos, sociais e institucionais e continuar a análise das relações que podem ser estabelecidas entre as atividades desenvolvidas e os referenciais teóricos.

Considerando esses entornos, podemos apontar o entorno físico como as características do lugar onde se encontra a EN, o entorno social como aquele que fisicamente se encontra mais próximo da escola, o educacional referido aos alunos, professores, educadores, técnicos que frequentam a escola e o institucional se apontamos as instituições que tem relação direta como no caso da Secretaria de Educação do GDF e a administração do Parque da Cidade. Essa integralidade nos remete às palavras da professora P13: “A escola é um ecossistema coletivo” (Diário de campo).

Neste estudo consideramos importante num primeiro momento indagar sobre o que os integrantes consideravam como mais relevante dentro das atividades e objetivos da escola, mas com o transcurso das entrevistas foram naturalmente surgindo muitos aspectos sobre a realidade interna e externa que não é vista nos próprios documentos ou nas próprias atividades. Além desses aspectos foram surgindo elementos novos sobre outros temas e que foram anotados no do diário de campo do pesquisador.

Como veremos, ao analisar as atividades da EN nos depararemos com uma gama bastante variada o que demonstra que a escola se desenvolve e articula em diversos âmbitos que vão desde aqueles que foram definidos como “carros chefe” como o Parque Escola, a formação de educadores ambientais, as oficinas Eco pedagógicas, as atividades com Agroecologia, os cursos a distância e organização de eventos.



Figura 13 Curso de construção permacultural
Fonte: Escola da Natureza



Figura 14 Curso de Cosntrução com Bambu
Fonte: Escola da Natureza



Figura15: Encontro de Troca de Sementes
Fonte: Escola da Natureza



Figura 16: Sementes
Fonte: Escola da Natureza

Observamos dois grandes eventos que acontecem na escola todos os anos, um no primeiro semestre, que é o aniversário da Escola, geralmente celebrado na primeira semana de junho, junto à semana do meio Ambiente, e o Encontro de Educadores Ambientais do DF, realizado geralmente no mês de novembro, outro evento que realizou-se especificamente este ano de um cunho muito significativo foi um seminário da “Linha do tempo”, onde se retratou a história da Escola como veremos mais adiante. Outras atividades foram específicas para o Dia da Água e do Cerrado, cursos oferecidos a empresas parceiras, como no caso de Votorantim, realização de atividades culturais pontuais de curta duração no seu espaço Sarué, sem deixar de mencionar a edição de um jornal denominado “Corredor Ecológico”.

No VII Encontro de Educadores Ambientais, se realizaram Oficina de Trocas de Saberes com Temas como: Cerrado, Diversidade, Biológica e Cultural; Água: Berço da Vida; Hortas Orgânicas, uma palestra “Educação para a Sustentabilidade e os Desafios da CIEA” (Prof. Genebaldo Dias Freire – Universidade Católica de Brasília (UCB), e outra sobre a Carta da Terra e Ecopedagogia pela professora Vera Catalão. O ponto alto deste evento representa o fato de ser o um evento aglutinador único em Brasília onde interagem vários atores preponderantes do âmbito da Educação Ambiental.



Figura 17: Palestra do Professor Genebaldo Dias Freire no VII Encontro de Educadores Ambientais do DF

Fonte: Blog Ecopedagogia.com.br

No aniversário dos 15 anos da Escola, especificamente no dia 3/6 houve uma sessão solene – de Homenagem da Câmara Legislativa aos quinze anos da Escola da Natureza e a Semana do Meio Ambiente. O aniversário em si foi realizado no fim do mês de junho, pois no início do mês a escola participou também de outro grande evento promovido pelo Governo do Distrito Federal (GDF). As atividades se iniciaram com o Seminário “A História da Ocupação do DF”, se fez Plantio de Mudanças Frutíferas no Pomar, Oficina de Pneuhorta, Roda Literária-Sindescritores do DF, uma apresentação de Teatro: “Reciclar é Legal”, se instalou o Planetário itinerante da EN, para a visita de crianças e público em geral, teve Rodas de capoeira, Dança Calunga-Sussa (Marta Calunga) e oficina de tambores, Grupo Choro Calango Alado, Banda Ressoar da Terra, Zé do Pife e Jovelinas, e Fogueira Cultural com caldo. O evento contou com estandes de várias organizações que, durante os dois dias do evento, apresentaram propostas e produtos advindos das suas atividades. O evento esteve muito bem estruturado, mas foi prejudicado porque foi no final do mês e todas as escolas convidadas se encontravam no período de provas.

As relações com instituições públicas e privadas foram muitas e podemos mencionar o Ibram, com o qual se realizava, em parceria, os encontros de Educadores Ambientais até o ano anterior, a Emater, com apoio nas atividades ligadas a Agroecologia, Furnas, WWF, Associação Amigos da Floresta, Escola de Paisagismo da Unb, Sinpro-DF, Ong Funatura, ONG “Mão na Terra”, Central do Cerrado, Comissão de Meio Ambiente da Câmara Legislativa, Unb, Universidade Católica de Brasília,

Ministério do Meio Ambiente (MMA), e a lista poderia continuar exaltando a quantidade de instituições e órbitas em que a proposta da Escola da Natureza chega.



Figura 18 Festa do 15º aniversário da EN
Fonte: Escola da Natureza



Figura 19 Planetário montado para no evento
Fonte: Escola da Natureza



Figura 20 Apresentação de Zé Do Pife e Jovelinas no Espaço Cultural Sarue no encerramento cultural do Aniversário
Fonte: Escola da Natureza

Diante essa quantidade de atividades encontramos olhares diversos sobre as práticas e a visão de como elas influenciam àqueles que as realizam tanto por parte do educador como por parte aluno. A intencionalidade que é tão importante para desenvolver um trabalho como este pode ser notada na fala da professora P3:

Eu defino o trabalho essencialmente feito com paixão e voltado para a sensibilização, de encantamento mais do que propriamente de informação, então a gente busca mais para mudança de posturas de paradigmas, do que propriamente informação [...]. Queremos trazer sentido para esse momento em que a pessoa está aqui na escola.

Nas entrevistas vários educadores manifestaram que dentre as atividades mais importantes estavam as de Parque Escola e a de educadores ambientais, o que pode parecer uma resposta simples, mas que se pensarmos bem possuem uma significação de relevância para todos os atores envolvidos nessas práticas educativas. Especificamente no atendimento denominado de Parque Escola, podemos apontar que de fato significa

uma atividade que para a escola atendida e “externa” porque se realiza fora do ambiente escolar cotidiano, e justamente nessa visita se realizam uma aproximação ao ambiente educativo preparado e existente na Escola da Natureza. De fato esse atendimento representa uma relação ecopedagógica que a EN estabelece diretamente com crianças que são, definitivamente, aqueles que dão sentido a esse imenso universo teórico conceitual que estamos estudando. Podemos observar parte desse universo também nas palavras da professora P14:

De uma forma simples, a EN como uma escola pública, o objetivo maior seria incentivar as escolas da rede pública a desenvolver projetos de Educação Ambiental, acho que a gente está conseguindo sensibilizar essa comunidade escolar, da importância desses projetos e não só os projetos, resolver essa questão dos relacionamentos dentro da escola é muito difícil, e muito grande, sinto muito a tristeza dos professores, essa falta de estímulo, não é falta de vontade, apoio da própria secretaria de educação de estar olhando o que está acontecendo dentro das escolas. Então acho que a EN tem o privilégio de estar interferindo nessas escolas, começa a olhar as coisas boas que existem, o lado bom da educação, a importância da educação como um todo, acho que quando se valoriza a educação de uma maneira geral a EA caminha junto.

Como sabemos as atividades e tarefas requerem planejamento e preparação adequados onde a relação teórico prática é essencial, como nos diz a P16: “O objetivo maior da escola é aproximar a teoria da prática, fazendo isso vamos dar um grande passo, porque é muito difícil, mas quando conseguimos estamos mais perto do ideal”. Esse desejo pode ser complementado pelas palavras de P3 ao dizer: “os sonhos podem ir se concretizando com o tempo” (Diário de campo).

Logo depois do mês pedagógico foi realizada uma oficina de futuro em que se ressaltou a necessidade da organização, registro e sistematização das ações realizadas, como também visualizar estratégias e metas definidas no PPP para 2011, assim como as dificuldades. Além disso foi ressaltada a necessidade de um compromisso ético com a mudança, necessidade de disciplina e perseverança. Se propiciou um melhor entendimento do que é uma Com-Vida e a direção se comprometeu em trazer as metas do PPP para ver a coerência das mesmas com o que foi levantando na oficina.

Ao longo dos seus quinze anos é bom dizer que a escola passou por muitas reformulações e momentos difíceis nos quais se viveram momentos de alegria e felicidade e outros de dificuldades e tristezas. Foi realizada no mês de junho uma oficina denominada de “Linha do Tempo” como parte das comemorações do aniversário

da escola. A finalidade da mesma foi determinar datas e períodos numa ordem cronológica e seguindo uma sequência lógica. Foi pesquisada junto aos participantes a história institucional para compreender os processos de transformação que ocorreram ao longo do tempo. Foram discutidos os projetos que já foram realizados, os resultados e as pessoas envolvidas, assim a memória viva foi trazida à tona para reconstruir a história e aprender com a mesma. A oficina foi iniciada a partir de perguntas-chave sobre a história da EN organizadas num quadro da linha do tempo. O grupo que reuniu integrantes da equipe atual e de outros anos até a própria inauguração foi dividido em três grupos um de 1995 até 1998, o segundo entre 1999 e 2006 e o terceiro entre 2007 e 2011. Depois se colocou um quadro da Linha do Tempo apresentando o período e os aspectos negativos e positivos do mesmo.

Nos grupos os participantes falavam sobre os projetos feitos em cada período, as ações implementadas, as lembranças trazidas ao longo da conversa e que iam sendo registradas num painel. Assim o histórico da instituição foi organizado a partir da memória viva das pessoas que podiam levar fotos, imagens e documentos. Foram confeccionados painéis que foram apresentados pelos integrantes da cada grupo.



Figura 21 Grupo de 1995- 1998

Fonte: Escola da Natureza



Figura 22 Grupo de 1998-2006

Fonte: Escola da Natureza



Figura 23 Grupo 2006-2011 Fonte: Escola da Natureza

Ao final desta parte do seminário a moderadora ressaltou junto com o grupo as lições apreendidas em cada trecho da história discutindo os pontos positivos e negativos de cada um. Como aspectos positivos do grupo mais antigo foram as boas parcerias, a receptividade daquele momento, o preparo da equipe, os eventos dentre outros. Como aspectos negativos foram colocados a insegurança institucional, o pouco apoio institucional do GDF e a insegurança do prédio. Nesse contexto foram muito interessantes as palavras da Prof^a. Vera Catalão que afirmou, a três dias da inauguração da escola, que não se sabia se de fato aconteceria a inauguração, e que foi possível graças a uma articulação política no momento.

No segundo grupo se resgataram como pontos positivos o início do questionamento da identidade da escola, uma nova postura da Secretaria de Educação para a função da EN, valoração da diversidade de ideias e o testar novas metodologias educativas, como pontos negativos surgiram que ainda não se tinha proposta pedagógica, um atendimento as crianças “muito em massa” e a reflexão da figura do “sabotador do grupo” não especificamente como uma pessoa, mas como uma atitude pouco contributiva presente entre alguns integrantes da escola naqueles anos. Foi muito marcante o depoimento da atual diretora que contou como conseguiu praticamente evitar o fechamento da escola quando foi chamada por um subsecretário do governo Arruda e que lhe pediu que só em 20 minutos (e somente em 20 minutos) o convencesse sobre o sentido de manter a EN funcionando, caso contrário seria fechada; ela falou e no final o funcionário disse se sentir convencido; todos deram muitas risadas de um momento tão delicado em que a escola ficou literalmente “por um fio”.

O grupo mais recente colocou como aspectos positivos o fato de a escola ganhar maior reconhecimento e visibilidade, novas perspectivas de atuação, canais mais amplos de comunicação com a sociedade, o surgimento de novas parcerias surgindo e o retorno do atendimento as crianças na escola; como pontos negativos foram mencionados o aparecimento dos problemas históricos da escola e a necessidade de sistematizar as experiências metodológicas.

Após a sistematização da primeira etapa, todos os participantes deviam registrar em folhas uma abstração entre o futuro desejável e o provável. Alguns dos relatos foram: “Futuro provável e possível: influenciar positivamente a Educação no DF”; “Definir e internalizar a missão da escola”; “Uma escola instituída legalmente com

recursos materiais e humanos capazes de influenciar mentes e corações para um mundo novo”; e “Reconhecimento da escola como centro de referência para a Secretaria de Educação”, dentre outros. Como encerramento da oficina se fez uma grande roda em volta do histórico abacateiro.

A questão dos ideais e a forma com que a EN foi fundada e vem desenvolvendo seu trabalho permitem que observemos a importância das articulações internas e externas e o que a EN promove nas suas realidades. Esse processo de fortalecimento numa instituição se apresenta como necessário no trabalho interno cotidiano da escola para poder manifestar tais ideais. Isso vai ao encontro do que foi manifestado pelo professor P5:

Aqui na EN temos uma equipe que tem se empenhado em definirmos objetivos que atendam a todos os sonhos, perspectivas abordagens, diversos [...] porque o sistema não acabou com a diversidade isso representa uma liberdade desconcertante com uma diversidade de ideias de abordagens de crenças, esperanças de juntar tudo isso em objetivos comuns, se você pega os princípios e objetivos da EA eles giram em torno disso, de reorganizar essa nossa realidade em torno da cidadania em torno de pessoas que não se preocupam só com seus direitos, e a nossa categoria é terrível nisso, mas que não preocupa só com seus direitos, mas também com seus deveres com relação as outras pessoas, espécies, meio ambiente, como um todo.[...] a escola tem lutado nessa direção, trabalhamos fevereiro e março em cima disso na definição de objetivos encontrados na Carta de Princípios, Acordo de convivência e a nossa Proposta Político Pedagógica, a ideia é que nossa identidade venha a emergir daí, da adoção e apropriação desses instrumentos que nós estamos construindo, mas não adianta deixar na gaveta, a nossa ideia é de que todos os conflitos, desafios, todas as questões sejam resolvidas a partir desses instrumentos nas questões comuns.

Esse fortalecimento interno permite um acionamento que pode ser demonstrado nas articulações emanadas a partir da práxis da EN, que apontam a objetivos nos entornos maiores como nos diz a professora P17:

Os objetivos principais a meu ver são a formação de educadores ambientais, e a organização de uma rede de educação ambiental aqui no DF. As atividades são a de formação de oficinas eco pedagógicas dentro dessa formação, atendimento a crianças que foi deixado de lado um tempo mas que tem se retomado, e a continuidade com os professores das escolas que estão levando esses alunos, também façam a formação e continuem o processo educativo iniciado nas atividades quando levam as crianças para a Escola da Natureza. Outra coisa é proporcionar essa linguagem inter institucional, proporcionar encontros como o Encontro de Educadores Ambientais, proporcionar também uma interação entre as organizações que trabalham

com a questão ambiental. No encontro de educadores ambientais se propicia que os atores interajam e trabalhem juntos, também fazer com que redes funcionem, sejam realmente interativas, como grande desafio humano, que as ações sejam distribuídas realizadas, fomentando harmonia, solidariedade, todos esses valores. As ações da Escola da Natureza têm esse direcionamento também de promover e proporcionar esse espaço de interação.

Nessas dimensões em que a EN está inserida se encontra o ambiente físico. Como vimos no capítulo específico da escola ela se encontra num ponto privilegiado de Brasília, o Plano Piloto, e especificamente dentro do Parque da Cidade perto do portão 5 que dá acesso direto ao Eixo Monumental. Além disso, só a poucos quilômetros do centro comercial e financeiro, da esplanada dos Ministérios e da Praça dos Três Poderes. O mais relevante neste caso é a sua localização dentro do parque e as especificidades desta localização. Ao se observar a escola, podemos perceber que ela não tem cerca nem muro que a limite, de fato ela se encontra entre um grande paredão de bambuzais que a delimita com os reservatórios da Companhia de Abastecimento de Água (Caesb), e a avenida que contorna o Parque. Essas características levam-nos a perguntar como diz a professora P9: “até onde vão os limites da escola?, vão até onde chegam os olhos...”; uma resposta que poderia sem dúvida dar asas aos anseios daqueles que tanto a querem.

Esse ambiente físico ao qual nos referimos se refere à localização da EN dentro do Parque da Cidade, e que incide dentre outras coisas, com a relação com a Administração do Parque como nos indica a educadora P3:

A relação com o Parque anda muito precária a gente não sente interesse das administrações do Parque desde que assumi a direção, em estabelecer proximidades. Tentamos várias vezes, mas ainda não fizemos isso, a gente foi cansando, a gente não pode ficar esperando que as pessoas nos procurem, ou que nos aceitem, então a gente faz o que a gente acha que tem que fazer. A gente acaba não se relacionando muito com o público do parque, teria que passar por uma relação mais estreita com a administração para que eles reconhecessem. Eles têm outra visão desse parque, como lazer, como esporte, e não veem a importância da EA aqui dentro, fica uma questão deles serem os bonzinhos que nos cedem o espaço pra gente fazer o que tem que fazer, não perturbá-los muito, porque não estão afim de muito trabalho (risos) projetos o que não impediria o trabalho com os usuários etc.

A esse fato também se referiu a professora P14:

Nós aqui estamos no parque da cidade, nós não temos relação nenhuma com as pessoas (as que circulam), as pessoas não sabem da existência da escola e não tem acesso para os pedestres, então as pessoas passam só de carro, ora, não tem nenhum caminho que leve até a escola da natureza a pé. É um

ponto que isola a gente do resto do parque, outra coisa, já se tentaram algumas coisas com os administradores que não deu muito certo, aqui no parque tem alguns problemas, é um parque urbano muito grande, tem problemas de cidade grande acontecendo. [...] a questão de insegurança, violência, prostituição, são problemas tão graves que ficando nós neste canto quietos pra eles está ótimo. Numa reunião que participei, ele o administrador falou “vocês não me dão trabalho”. [...] A gente se relaciona muito mais com a comunidade que vem a procurar EA (1ª Roda de Conversa).

É inegável que a EM, ao não possuir uma delimitação específica, pode gerar essa sensação de certo isolamento, mas isso também faz com que esteja inserida harmonicamente na paisagem do parque e que de fato com as características naturais como árvores, plantas, canteiros, viveiros e as casas de madeira conformem um conjunto belo, aconchegante e atrativo para ser visitado. Esses depoimentos geram um desafio que a EN deverá ir enfrentando ao longo do tempo: a de se fazer mais conhecida dentro do seu próprio entorno natural e social como forma de levar sua proposta educacional adiante.

Outro aspecto difícil que a escola tem enfrentado desde a sua criação tem sido o seu relacionamento institucional com a Secretaria de Educação do GDF. Uma instituição educacional com uma proposta tão vanguardista, inovadora e crítica não poderia deixar de ser um elemento que gera incompreensões, receios e preconceitos. Se olharmos para esses aspectos veremos que não são exclusivos da situação aqui analisada, eles estão inseridos em um contexto complexo muito maior onde a EA tem passado por muitas resistências dentro dos âmbitos educacionais mais tradicionais. Como nos diz P3:

Infelizmente a maior dificuldade é com nosso próprio órgão, com a Secretaria, porque há confusão de entendimento e isso vai passando de Governo para Governo. Falta de clareza da representatividade da Escola da Natureza para a Secretaria, então assim temos apoio institucional no sentido de que estamos aqui, os professores vêm pra cá, a gente pode desenvolver o que a gente quiser. Nossa proposta é super acolhida sempre em todos os Governos, Cristovão, Roriz, Arruda, e agora no Agnelo, em todos a gente recebe muita receptividade. Sempre tinha um fantasma de que a escola podia acabar, as pessoas sentem que é importante, que tem seu papel, que até é uma vitrine para o governo que está né, mas assim, estão lá, estão dando conta do recado, não estão enchendo o saco de ninguém (risos), não estão incomodando, e também nem exigem dinheiro para trabalhar. O que a gente percebe é que para a secretaria para o governo é ótimo assim, uma instituição que se mantém praticamente sozinha, porque qualquer outra instituição já tivesse fechado as portas, sem recursos, se fosse uma escola regular, eu acho que direção nenhuma teria interesse em continuar uma escola com um projeto se não tivesse recursos, tantas escolas que fecham e tantos projetos

que fecham, acho que é em função disso, que as pessoas não tem interesse poxa vou ficar aqui mas sem recursos e ter que tirar do bolso? A gente sempre contou com uma equipe que sempre se dispôs a arcar com isso, é um esforço tanto da direção como da equipe porque percebe a importância do trabalho. As pessoas que vêm pra cá normalmente são apaixonadas pelo que estão fazendo, porque a gente sente, porque se não fosse, não ficaria mesmo, tanto é que quem sai normalmente não tem essa paixão tão assim profunda, porque quem está envolvido passa por cima de qualquer coisa, não deixa se abater por nada, tiro por mim, não tem nada que me abale ao ponto de querer sair, tem coração aqui, as pessoas não estão só pelo salário, só pela comodidade, pelos privilégios que se tem, é diferente, uma sala de aula com um monte de alunos, só pelo estar fora desse sistema massante e massivo já é um privilégio vir pra cá, mas eu sinto que nas pessoas tem muito mais do que simplesmente a comodidade de estar aqui. Tem uma paixão pelo que faz.

Essas palavras se complementam com as palavras da professora P14:

Com a Secretaria a gente tem uma relação um pouco estranha porque até hoje eles não entendem o que nós fazemos aqui. Ficou claro quando nós participamos nas reuniões com os gestores, não entendem a que viemos, é muito difícil na cabeça deles onde colocar a gente, estamos funcionando com disposições transitórias há 15 anos, que é uma escola para atender a meninos do parque ou de rua, [...] se a Educação Ambiental já está nos PCN'S as escolas já trabalham com o dia da água, da árvore, pronto!! Tá contemplado, todas as escolas têm projetos de EA, então para que a Escola da Natureza? para nós está claro o que nós fazemos aqui, mas para a Secretaria parece uma coisa maluca, ela quer saber quem aprendeu a ler, aprendeu a escrever, fez prova, passou de ano [...] (1ª Roda de Conversa).

As dificuldades que podem ser de ordem educacional se refletem também no âmbito administrativo e financeiro, como nos diz P12:

Da própria Secretaria a gente não tem apoio que precisaria, toda escola participa de um programa, "Programa de descentralização administrativo financeiro", recebe um dinheiro e presta contas, a Escola da Natureza não tem desde 2008, a gente só recebe material de limpeza, e minimamente material de expediente de péssima qualidade. Como a escola funciona, quem paga água, luz, telefonia e internet é a Secretaria de Educação, as outras coisas são tiradas do próprio bolso dos professores, da direção quando são coisas maiores e das doações em contato com parceiros, se presta contas. A gente tem um caixa escolar, temos uma Convida com caixa escolar para decidir as prioridades do que se necessita.

Para finalizar este recorte sobre os recursos financeiros, sobre como a EN faz para funcionar, vejamos o que nos conta a P6:

Porque ela (a Secretaria de Educação) não nos dá o apoio que nós deveríamos ter. Tudo isso que você vê como Escola da Natureza tem a mão de todos os que passaram por aqui, todos os nossos amigos da escola, maridos nossos. O primeiro computador da escola foi nós que compramos,

agora a Secretaria mandou açúcar porque nunca recebemos, administrativo tem que mandar, mas para ensinar o saber, para passar o saber transmitir nós é que vamos atrás, fazemos festas, o curso de bambu (ganhamos essa estrutura de bambu), aqui tudo praticamente é do nosso bolso. Os próprios cursistas dão uma contribuição para as despesas do próprio curso. Nos facilitadores gastamos em cada curso R\$ 300.00 em média, não somente pela escola, é pelo meu nome, ela não fez porque tinha que pagar isso ou aquilo, não basta o mais ou menos.

Ao olharmos todos essas falas, com as conquistas alcançadas e as grandes dificuldades, percebemos a imensa dedicação que um grande número de professores atuais e de outros anos empregaram para que a EN continue viva como uma referência dentro da EA na capital. Esse espírito vem passando ano após ano de uma direção a outra, e sobrevivendo às mudanças políticas numa preocupação por manter os mais altos ideais pedagógicos que sustentam a educação do amor pela natureza como manifestado na missão da escola que foi definida como:

Ser um centro de referência, com olhar ecossistêmico, na experimentação de metodologias em educação ambiental, bem como na socialização de resultados e processos de construção, despertando o amor pela natureza.

A identidade da EN apresentou-se como um tema que fui bem observando ao longo de todo o trabalho de investigação, assim como muito refletido em reuniões, falas e documentos, o que representou uma forma de dar um sentido de existência à escola diante das incompreensões, preconceitos e dificuldades que enfrenta e enfrentou. Essa identidade tenta ser mantida pela autenticidade de conceitos e manifestada nas práticas. Em função disso, começou a ser elaborada uma Carta de Princípios a fim de materializar essa identidade, o documento, porém, não ficou pronto até o final desta investigação. Ainda assim podemos mencionar alguns aspectos importantes manifestados nessa minuta, como a adoção da abordagem transversal em todas as ações, considerando a historicidade do indivíduo e sua coletividade, buscando a excelência nas ações internas e externas, e assumindo o compromisso de registrar todas as ações da escola (Identidade, Memória).

Ainda nessa minuta se estabelece de maneira muito clara uma segunda parte bastante extensa, que estabelece que “Na busca da unificação de seus objetivos e definição da identidade da instituição, a Equipe da Escola da Natureza adota os seguintes princípios nas ações voltadas para a Educação Ambiental”:

- o Enfoque humanista, holístico, democrático, participativo e emancipatório a

partir e para a realidade do público alvo;

- o Conceção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural e construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade;
- o Posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- o Autopercepção como ser integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- o Conhecimento, cuidado e valorização do próprio corpo, adoção de hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e ação responsável em relação à própria saúde e à saúde coletiva;
- o Utilização das diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produção, expressão e comunicação das ideias;
- o Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo;
- o Compreensão da cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais;
- o Adoção do rigor, abertura e tolerância como características fundamentais da visão transdisciplinar, considerando o rigor da argumentação que leva em conta todos os dados como agente protetor contra possíveis desvios, a abertura como a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível, e a tolerância como sendo o reconhecimento do direito às ideias e verdades diferentes das nossas

Ao realizarmos uma síntese interpretativa de todo o exposto neste capítulo, observamos elementos muito interessantes. A reflexão que os professores fizeram sobre a natureza demonstrou as relações entre as naturezas interna e externa do ser humano, numa relação de ligação entre todos os elementos subjetivos humanos e aqueles físicos e metafísicos que se percebem nela. Da mesma forma ficou distinguida a devida diferenciação entre a natureza “pura” e aquela natureza construída pelo ser humano produto da utilização dos recursos na criação cultural de uma vida em núcleo ou sociedade.

Nas considerações ecológicas se verificaram aspectos sobre o caráter relacional que se estabelece entre diversos âmbitos educativo, reflexivo e vivencial das práticas. Nesse contexto, a confecção de um conceito ou definição pessoal para a EH nas entrevistas foi relacionando dialeticamente os elementos que ligam biologia e ecologia dentro de uma perspectiva humana que engloba as variadas dimensões. Verificou-se também as ligações que se estabelecem entre as EP e Educação Integral de uma forma quase que natural e produto de reflexões tanto nas entrevistas como nas rodas de conversa. Pensamos que, talvez, essa percepção mais “fluida” e dialógica entre a EP e EI tenha se dado em função da verificação nas práticas e reflexões sobre as atividades realizadas cotidianamente na escola.

A tentativa de dar identidade institucional à escola parece não obedecer a um apego de posições pessoais ou de projeção individual, mas sim contribuir para materializar uma forma de praticar a EA que abraça e contém uma grande quantidade de contribuições teóricas e práticas de muitas fontes, com um perfil muito autônomo e específico, produto de uma reflexão e práxis de mais de 15 anos; essa situação legitima a presença da EN em outros lugares do DF. Como ressalta a professora P4 “tanto que está se pleiteando o projeto que está há 3 anos na gaveta no Ibram, de ter Escola da Natureza nos parques”.

4.5 Análise Documental dos Projetos Político Pedagógicos 2010 e 2011

A instituição escolar representa o lugar em que se materializa o projeto da educação com a qual a sociedade pretende trabalhar. Por princípio sabemos que a educação pode-se manifestar de diversas formas na interação com os semelhantes e com o entorno, e que a condução da própria educação formal ou informal implica em uma pedagogia.

Nas últimas décadas, o sistema educacional tem sido cobrado cada vez mais, dando importância crescente ao Projeto Político Pedagógico – PPP, que representa um pilar fundamental para a validade do trabalho de uma escola. Ele foi introduzido pela LDB nº 9.396, nos artigos 12 e 13, que estabelecem a obrigatoriedade da elaboração e execução pelos docentes da proposta pedagógica.

De fato, como nos diz Carvalho (apud Veiga 2009, pág. 49):

A implementação do PPP é a condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania.

Portanto, na análise que empreendemos enfocamos dois projetos da Escola da Natureza para melhor entender uma identidade acumulada, produto de um processo de anos de acumulação de teoria e prática no campo da EA.

Considera-se importante analisar alguns aspectos dos dois projetos separadamente e principalmente uma análise comparativa entre ambos como forma de dar um **corpus** homogêneo ao trabalho. Ao se realizar uma investigação de conteúdo documental, como neste caso, é importante nos referirmos a Franco (2008, pág. 31) quando diz que:

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados obtidos mediante discursos e símbolos, como os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da **práxis** de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e /ou recepção.

Como investigador, estive presente por meio da observação participante na elaboração do PPP 2011, que se deu foi no início do ano escolar. Foi possível apreciar o esforço teórico e de comprometimento das pessoas para elaborar um documento que projetasse as diretrizes principais para o restante do ano; ficou evidente o porquê dos PPP nas escolas demorarem tanto tempo para ser finalizados. No caso da EM, ficou pronto logo depois do mês pedagógico, ou seja, em fevereiro. Produzir um projeto é uma exigência considerável. Como nos indica Lacerda (2004, pág. 57), se deve estar disposto a estudar e pesquisar, a compreender a sua importância, vincular as práticas educativas ao processo, gerar abertura para as discussões respeitando as individualidades. Para tanto, é necessário organizar o tempo, respeitar o processo – tendo paciência para a construção coletiva, trabalhar o conflito, contemplando as diferenças e diversidades do grupo –, e por último romper com modelos determinados por uma racionalidade instrumental, e operacional, contemplando os fundamentos epistemológicos.

Os dois projetos analisados se estruturaram de formas quase semelhantes, em que aparecem uma introdução apontando a origem histórica, natureza e contexto, os marcos legais onde se apontam os marcos institucionais vigentes, uma fundamentação

teórico-filosófica, se delimitam objetivos, uma matriz curricular, uma organização pedagógica onde se apresentam aspectos de implementação e metodologia das linhas de ação da escola, aspecto da gestão e avaliação.

Neste ponto da análise consideramos importante retomar alguns aspectos das reflexões sobre as várias finalidades que pode assumir um PPP. Algumas delas, de acordo com Vasconcelos (apud Lacerda, 2004 pág. 57), são: ser elemento estruturante da identidade da instituição, possibilitar a gestão democrática da escola, mobilizar e aglutinar pessoas em torno de uma causa comum gerando parcerias, ensinar referencial de conjunto para a caminhada, resgatar a autoestima do grupo acreditando nas possibilidades de intervenção na realidade, possibilitar a delegação de responsabilidades e colaborar com a formação de professores.

Somado a isso, se define que um PPP, como no caso da EN, insere-se num processo contínuo, que é produto de muito tempo de reflexão, e que traz como consequência, segundo Lacerda (2004, pág. 66), a explicitação dos “saberes” denominados pedagógicos que se apresentam na forma de concepções advindas das reflexões sobre a prática educativa articulando as ciências da educação.

Os saberes são adquiridos e desenvolvidos, podendo-se tomá-los como indicadores por diferenças que podem pautar mudanças em certos aspectos teóricos e práticos do PPP 2011 em comparação com o PPP 2010. Em função disso, consideramos apropriado para este estudo criar uma categoria analítica a partir da própria estrutura de organização dos PPP’s em que analisaremos: a fundamentação teórico filosófica, os marcos legais, objetivos e matriz curricular, a metodologia, e a gestão.

4.5.1 Fundamentos teórico filosóficos dos PPP’s

Na análise destes dois documentos, que possuem um intervalo de tempo curto nas suas elaborações, observamos uma maioria de elementos que dão um continuidade conceitual e teórica, e outros onde se observa uma mudança na passagem de um para outro. No PPP 2010, se inicia apontando que, segundo Morin (1998), vivemos do “Grande Paradigma Ocidental” proposto por René Decartes, e as consequências dele sobre o conhecimento fragmentado da natureza. Nesse sentido, se destaca a relevância da EA de poder transitar pelos múltiplos saberes científicos populares e tradicionais

assumindo um papel de facilitadora da compreensão crítica formulada por Carvalho (2004).

Na leitura sobre o PPP 2011, observa-se uma ampliação do entrelaçamento de conceitos e saberes educacionais com relação ao PPP 2010. Pode-se observar que se continuou como a referência da EA Crítica, que, como corrente de EA, tem suas origens no pensamento e ideário de Paulo Freire. O ideário freiriano serviu de base conceitual para a elaboração de elementos para uma corrente de educação ambiental, como a crítica, desenvolvida por vários autores, como Carvalho (2004), na construção do sujeito ecológico e Guimarães (2004, pág. 32), que indica que a EA crítica se propõe a desvelar a realidade, para inserir o processo educativo nela e contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política.

Essa EA crítica, como sabemos, é materializada por meio da Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra, que oferecem os subsídios tangíveis para uma prática na realidade escolar de conceitos que podem ser encontrados nas variadas manifestações dos próprios teóricos mencionados acima (Carvalho e Guimarães, dentre outros). A ecopedagogia pode ser interpretada de muitas maneiras; para Gadotti (2004), ela se insere num movimento recente de renovação educacional que inclui a vertente científica e a ética da transdisciplinaridade e do holismo, podendo ser entendida como um movimento social e político.

Observa-se uma mudança no PPP 2011, que foi produto de aproximação estudo e aprofundamento sobre a Educação Integral (EI) e suas relações com a Educação Ambiental no ano anterior na EN. No documento, para se chegar a adotar a EI se percorre um caminho que passa por outros referenciais que não diferem muito daqueles do PPP 2010, mas que se acoplam com os novos do PPP 2011. Nesse sentido, é interessante a articulação que se estabelece entre a Educação Ambiental Crítica, a Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra e a EI. Tendo em vista esses elementos, consideramos importante colocar aqui o parágrafo inicial do PPP (2011, pág. 8), para sinalizar as diferenças que se manifestam entre ambos os PPP's:

O trabalho desenvolvido pela equipe da Escola da Natureza, a partir da abordagem ecopedagógica, utiliza algumas referências teóricas que se orientam na perspectiva da Educação Ambiental e Integral, caracterizada pela valorização do cotidiano, da vivência, do sentido das pequenas coisas e da formação continuada do professor como sujeito de suas práticas, portador de autonomia e criatividade capaz de intervir no seu espaço socioambiental.

Dentre as referências adotadas, ressaltamos: “Educação Integral e Educação Ambiental: contribuições da Escola da Natureza para a Educação Pública do Distrito Federal”; Conceitos de Educação e de Educação Ambiental; os princípios da Alfabetização Ecológica; Conceitos de Agroecologia, de Transversalidade na Educação, de Interdisciplinaridade escolar e de Educação Integral; Conceitos de Sociedade Sustentável, Educação Sustentável, Consciência Planetária, Cidadania Planetária e Ecopedagogia.

Nessa caminhada, que propicia a descoberta de novos horizontes e saberes, vemos que a EN vinha promovendo, tanto interna como externamente, atividades relacionadas com a Educação Integral. O texto do PPP 2011 aponta que em 2008 a Escola da Natureza, em parceria com o Ministério de Educação (MEC), o Ministério do Meio Ambiente (MMA), a Unb (Faculdade de Educação e Decanato de Extensão), ofereceu para o seu corpo docente o Seminário “Educação Integral e Educação Ambiental: contribuições da Escola da Natureza para a Educação Pública do Distrito Federal”. Deste seminário surgiu o Parque-Escola e a formação em Educação integral realizada em 2012 pela professora Yara Magalhães do Instituto Caliantra, tendo desdobramentos muito significativos, como demonstra a inclusão da mesma no PPP (2011, pág. 10):

[...] a Escola da Natureza tem como referência a Proposta de Educação Integral do Instituto Caliantra de Educação Integral e Ambiental Iceia, com sede em Brasília DF, que considera o desenvolvimento humano a partir das dimensões do corpo, da vida, da mente e do espírito. Neste sentido, adota uma compreensão da educação ambiental que vai além das dimensões física e intelectual, integrando em seus processos: a estimulação ao sentimento de pertença, a busca do enraizamento dos valores e a contemplação dos aspectos subjetivos, culturais e sócio-políticos do pensamento ecológico.

No documento se detalham elementos que foram vistos no capítulo teórico sobre as quatro dimensões a saber: a vital, a física, a mental e psíquico-espiritual. Acrescenta-se que a prática dessa concepção privilegia a arte, a observação da natureza, o uso do símbolo, a experiencição, o uso do cotidiano, o uso do corpo e o potencial criativo. Nesse ponto da reflexão, percebe-se uma verdadeira rede de conceitos como mencionamos na análise dos resultados deste estudo, na qual a EN aponta para fundamentar sua práxis pedagógica. Nesse sentido, Catalão (apud PPP 2011, pág. 12) afirma:

Todas essas teorias e noções entrecruzadas por uma abordagem transversal e interpretadas por uma sensibilidade desperta podem amparar um projeto de educação ambiental que tenha como objetivo o desenvolvimento humano e a sustentabilidade da vida. A transversalidade nesse caso reúne os saberes significativos para os membros de uma comunidade à pluralidade dos saberes disciplinares e interculturais, buscando construir uma epistème inter e

transdisciplinar, sem graus de hierarquia que impliquem no predomínio de uma linguagem ou tipo de conhecimento. A cognição não subjuga o afetivo, mas com este se articula no ato de conhecer.

É interessante ressaltar que nas últimas observações feitas já no ano de 2012 foi introduzida a concepção mais conhecida de Educação Integral como estabelecida pelo MEC, portanto foram feitas modificações desde o ponto de vista teórico para serem inseridas no PPP 2012.

4.5.2 Marcos Legais

Um capítulo dos PPP's analisados se refere aos marcos legais, tornando evidente a importância que assume a legislação como referente e amparo legal para as práticas de EA e reafirmando, assim, a importância do trabalho da EN. A menção que se realiza em ambos os documentos aponta, como indica Acselrad (2005, pág. 223), a justiça ambiental “que integra o processo histórico de construção subjetiva da cultura dos direitos no bojo de um movimento de expansão semântica dos direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais”.

Na parte onde se encontram os marcos legais acham-se referências à Resolução nº 1/2005 do Conselho de Educação do Distrito Federal que estabelece a que as instituições do DF devem ter as suas Propostas Pedagógicas realizadas de modo a definir sua identidade, de acordo com a natureza e tipo de educação oferecida. É citada a importância da Educação Ambiental na Constituição Federal de 1988, no Inciso VI do artigo 225, no parecer do Conselho Federal de Educação nº 225, de 11/3/1987, que sugere a formação de uma equipe interdisciplinar e de um centro de Educação Ambiental em cada unidade da Federação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por último, se menciona a Lei nº 9.795/1999, que traça a Política Nacional de Educação Ambiental dos artigos 1º ao 12º.

Sabemos que o Brasil possui uma legislação ambiental avançada e as políticas públicas em EA foram se dando ao longo dos anos, produto de uma ressignificação da questão ambiental. Os problemas ambientais e a complexidade crescente do tema se evidenciaram numa transformação gradativa dos olhares, em que se enxergavam as temáticas originais, relacionando os temas com os aspectos mais descritivos, como os

biológicos, geográficos, culturais e sociais para as questões legais que regulassem as formas com que a sociedade lida com toda a problemática socioambiental.

Nesse sentido, não é demais dizer que as leis no país ainda não são acompanhadas adequadamente por amplos setores da sociedade, sendo importante ressaltar os aspectos legais como garantias do tratamento do bem comum que oferecem a natureza ao ser humano.

Nesse contexto legal, como vimos na EN, se trabalha com conceitos, objetivos e princípios embasados na PNEA – Política Nacional de EA, e o ProNEA – Programa Nacional de EA. Muito importante ressaltar que nos dois PPP's se coloca nas matrizes curriculares que “A Escola da Natureza, em consonância com a Lei nº 9.795/1999, artigo 10, parágrafo 1º, da Política Nacional de Educação Ambiental entende que a Educação Ambiental não deve ser integrada no currículo de ensino como disciplina específica”, neste ponto devemos acrescentar que esse detalhe complementa a visão transversal e interdisciplinar em que deve ser colocada a EA como sugerida na LDB.

4.5.3 Objetivos e matriz curricular

Ao chegarmos ao objetivo geral dos dois PPP's também nos deparamos com algumas diferenças que estão inseridas dentro do contexto de mudanças como apontado mais acima e que consideramos oportuno colocá-los na sua íntegra. No PPP 2010, se coloca que é: “Promover a Educação Ambiental no DF, em caráter formal e não formal, com base nos princípios da Ecopedagogia, de forma articulada com Instituições Públicas de Ensino, Instituições Governamentais, Não Governamentais e iniciativa privada, com vistas a contribuir com a implementação de políticas públicas e programas educacionais”. No PPP 2011, se indica que é: “Contribuir com a formação de educadores ambientais e com o enraizamento da Educação Ambiental na Secretaria de Educação do Distrito Federal, tendo por base os princípios e objetivos previstos na Política Nacional de Educação Ambiental, na perspectiva da Educação Integral”.

Ao compararmos podemos inferir que no tocante à questão da EA especificamente não se oferecem variantes, já que no objetivo de 2010 “promover a EA” pode ser entendido como um antecedente e como complemento de “enraizar a EA” no PPP 2011, talvez com a ressalva de que no último se dê uma ênfase maior à questão

da formação de educadores. A questão do caráter formal e não formal inserido no objetivo de 2010 alude a uma amplitude de contextos educacionais dentro de órgãos públicos e privados, no de 2011 se aponta mais diretamente a uma ligação da EA dentro do contexto da Secretaria de Educação – SEDF e na base de uma política pública a nível federal. Como fica claro, neste caso, se introduz também, no objetivo, a perspectiva da educação integral.

Já a diferença entre os objetivos dos PPP's de 2011 e de 2010 é que no primeiro colocam-se objetivos específicos com metas e estratégias de ação e no segundo se apresentam de uma forma mais teorizada. Considera-se importante resumir os objetivos em ambos os casos porque dessa forma se observa a magnitude do trabalho realizado pela EN, embora alguns dos objetivos ou metas de 2011 não tenham sido alcançados o que não diminui o enorme mérito que representa uma proposta como esta.

No PPP 2011, os objetivos específicos se encontram detalhados com metas e estratégias de ação encontrando os cursos de EA em parceria com o Eape, cuja meta é realizar 3 cursos de 90 horas, oferecer o Programa Parque Escola, contribuir com a construção do PPP de escolas participantes do curso de Projeto Coletivos, organizar espaços pedagógicos que sirvam como referência para ações de EA. Dentro das metas estabelecidas foram expostas dentre outras as Oficinas Ecopedagógicas, a realização de um curso de Agroecologia, oficina de Futuro nas quatro escolas atendidas, implantação de hortas orgânicas em dez instituições de ensino.

No PPP de 2010, os objetivos foram colocados de outra forma sob a apresentação de uma organização pedagógica em três linhas de ação com objetivos por separado. A 1ª linha de ação se denomina Rede de Educação Ambiental (REA-DF) “A teia da vida” definindo alguns objetivos específicos: a) mobilizar professores alunos e sociedade civil por meio da organização de eventos; b) atualizar o Catálogo da REA-DF, com publicação digital anual e impressa bienal, contendo o inventário das ações, atitudes e projetos voltados para o enraizamento da educação ambiental; c) Incrementar a publicação de três edições do Jornal “Corredor Ecológico”; e d) Promover o marketing institucional do Governo do Distrito Federal, da Secretaria de Educação e da Escola da Natureza por meio de materiais didático-pedagógicos.

É interessante apontar que no documento da apresentação da 1ª linha de ação a mesma se denomina como uma rede e, no PPP, se apresenta uma introdução em que a fundamentação teórica é baseada nas contribuições que Fritjof Capra faz em sua obra

“A teia da vida”. Nesse ponto, vemos um elo com a Ecologia Profunda, pois nessa obra ela é relançada sob a ótica de um novo paradigma e são introduzidas novas contribuições sobre o pensamento sistêmico.

A 2ª linha de ação, denominada de “Cooperação articulada – Ação Beija Flor”, consiste em desenvolver, entre as instituições atendidas, o processo de implementação da Agenda 21 por meio da participação nos cursos oferecidos pela Escola da Natureza, onde se sugere a formação da Com-Vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) em cada instituição participante.

A 3ª linha de ação refere-se a “Formação Continuada de Educadores Ambientais – Práxis Pedagógica”, em que entre seus objetivos sugere-se: oferecer cursos que contemplem os princípios e objetivos da Educação Ambiental, da sustentabilidade e da organização em redes, com oficinas ecopedagógicas que facilitem a inserção da transversalidade ambiental nas atividades cotidianas: organizar grupos de estudos e oferecer cursos para a construção e implementação da Agenda 21 nas escolas participantes do programa Parque Escola.

No aspecto que se refere à Matriz Curricular, não existe diferença nenhuma entre os dois PPP's. Neste sentido, assume o papel de promotora de processos, por meio dos quais os indivíduos e a coletividade são motivados a construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Destes processos, têm emergido 6 (seis) eixos temáticos básicos que, pela sua transversalidade, facilitam a inter e transdisciplinaridade e serão considerados no planejamento de todas as linhas de ação da Escola. São exemplos:

- x Educação Ambiental e Agenda 21: histórico, conceito, princípios e objetivos;
- x Ecopedagogia e o pensamento complexo: uma visão sistêmica da vida;
- x Biodiversidade e espécies ameaçadas: o bioma cerrado;
- x Diversidade Cultural: patrimônio material e imaterial;
- x Sustentabilidade ambiental: utilização dos recursos naturais, produção e consumo conscientes; e
- x Ética e Cidadania: a formação do sujeito ecológico.

Estes eixos temáticos não deixam dúvidas de que a práxis da EN se dissemina por variados saberes e ciências oferecendo um leque ímpar de elementos a serem trabalhados. Nessa gama tão ampla de elementos é que reside a especificidade da EM e seu valor como espaço educativo em que muitas escolas podem achar uma alternativa para potencializar a EA. A esse respeito, podemos mencionar Guimarães (2004, pág. 194), quando aponta a uma intervenção educacional crítica e emancipatória:

É uma EA comprometida com a transformação da realidade rumo a sustentabilidade socioambiental e percebe o ambiente educativo como movimento, mas um movimento aderido ao da realidade socioambiental onde se contextualiza. Essa adesão é que possibilita a intervenção educacional transformar a realidade socioambiental e isso se dá por uma práxis educativa (reflexão-ação) que potencializa a ação cidadã de sujeitos individuais e coletivos que resistem ao caminho único imposto pela racionalidade dominante.

4.5.4 Metodologia

Ao observar a metodologia vemos que, no PPP de 2010, observa-se que não foi contemplado como item específico, sendo desenvolvido ao longo dos objetivos específicos como vimos acima. Neste aspecto, vemos uma diferença de apresentação, pois no PPP 2011 se coloca um elemento específico sob o nome de organização pedagógica e metodologia. Nele se reafirma que a metodologia adotada em todos os níveis de ação é a Ecopedagogia e que nessa perspectiva foi abordada metodologicamente a educação integral. No Programa Parque Escola, se faz uma descrição sobre o tipo de atividades desenvolvidos como: corporeidade, trilhas perceptivas, alimentação ecológica, agrofloresta e permacultura possibilitam uma nova significação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Esse processo aponta para as dimensões ecossistêmicas, que interagem com a proposta político-pedagógica.

Também na metodologia aparecem as Oficinas Ecopedagógicas que oportunizam uma troca de saberes e fazeres relacionados à reflexão com relação à qualidade de vida e ao ambiente, ligando o tipo de convivência que mantemos com nós mesmos, com os outros e com o consumo sustentável. Por último, podemos mencionar as práticas agroecológicas que proporcionam às instituições de ensino atendidas a oportunidade de transformarem certos espaços em ambientes ecopedagógicos

produtivos, contribuindo com ações interdisciplinares e com a própria merenda escolar.

Como observamos, as distintas atividades estão voltadas também para o desenvolvimento dos aspectos espirituais que são indissociáveis de todos os aspectos da existência natural do ser humano. Independente de um professor crer ou não nas questões do espírito estes devem ser desenvolvidos de uma maneira muito sutil pois não se trata de uma doutrinação de uma religião específica, nem da exaltação de nenhum tipo de crença, mas sim de uma percepção sensorial em que a natureza interna e a externa se entrelaçam. Apontando aspectos sobre a importância de um bom PPP para trabalhar a espiritualidade, Gadotti (2000, pág. 196) afirma:

A ternura, a alegria, o afeto, o abraço, a meditação, o silêncio, a beleza são valores essenciais da escola do futuro que queira ser transformadora. Mas nada disso pode ser levado em conta se se constituir apenas como uma fruição pessoal da vida, sem outricidade, sem alteridade, sem solidariedade, sem engajamento, sem compromisso. Ioga, meditação, mandalas, artes, jogos, dança, respiração adequada, ecologia podem ajudar, mas não substituem o projeto político-pedagógico.

4.5.5 Gestão

A construção de um projeto político pedagógico, segundo Veiga (2009, pág. 33), requer continuidade de ações e deve ser entendida como uma reflexão de seu cotidiano, requerendo um tempo razoável de reflexão e ação para consolidar sua proposta. Nesse histórico da introdução dos PPP's se observa o valor da EN como instituição que relaciona e articula realmente os saberes de Educação Ambiental a todo um segmento institucional da cidade e também com alunos e professores da rede pública; nesse aspecto as relações de Ecologia Humana são mediadas por um ideário ecopedagógico claramente manifestado quando se menciona a Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra, como principal referência de atuação.

A gestão desses processos na introdução do PPP 2011 colocou-se que “desde sua criação, a Escola da Natureza vem repensando sua prática, no sentido da efetivação da Educação Ambiental nas escolas e suas comunidades, contribuindo para a constante reflexão sobre sua identidade diante do processo histórico”. Esse trecho do documento materializa uma vocação firme a que pode ser notada nas atividades da escola onde o

aprimoramento teórico e prático sempre esteve presente. Como manifestado pelo professor P5, “dou um voto de confiança à direção, pois não existe um espaço de reflexão e aprofundamento como na Escola da Natureza” (Diário de Campo).

A primeira parte do documento ressalta, da mesma forma que no PPP de 2010, que a tarefa da EN de articulação interinstitucional visa horizontalizar a relação com a hierarquia e os parceiros. Esse detalhamento é subsidiado pelo relato do processo histórico da escola que começa com o períodos de 1996 a 2006 em que a vinculação da EN se submetia diretamente à Subsecretaria de Educação Básica (Subeb). Se retoma a questão de que a Subeb tinha o entendimento (que ainda permanece) de que a Escola da Natureza representava a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF), nas questões relacionadas à educação ambiental e, em consequência, delegava esta representatividade na forma de execução de convênios e participação em conselhos e comissões, como no Conselho de Meio Ambiente (Conam) e na Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (Ciea), que são instâncias deliberativas, formulam a execução e fiscalização de políticas e programas ambientais para o Distrito Federal.

Se aponta, também, ao fato de que a partir de 2007 com a nova estruturação da SEDF, a Escola da Natureza passa a ser vinculada ao Diretório Regional de Ensino – (DRE) do Plano Piloto/Cruzeiro, dando continuidade a suas funções de enraizamento nos diversos segmentos institucionais do DF. Por meio de parcerias com instituições do governo, são levadas adiante propostas como os Programas “Parque-Escola”, em parceria com o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental e Integral; “Agrinho”, em parceria com o Senar-DF; “Patrulha da Energia”, com a Eletrobrás/Furnas, “Cultivando o Aprender”, com o Grupo de Projetos e Alianças para a Agroecologia, ou seja, são implementadas se oferecem ações de educação ambiental em instituições do DF.

Numa segunda instância (presente só no PPP 2011) menciona-se a parceria com a Eape, onde se oferece formação para educadores ambientais. Esta formação consiste em cursos de educação ambiental para educadores de todo o DF e atendimentos em oficinas ecopedagógicas para alunos das escolas do DRE Plano Piloto/Cruzeiro, é bom esclarecer que, na realidade, escolas de outros pontos da cidade também foram e são atendidas.

Quanto à gestão descreve-se como está formado o Conselho Escolar: pela Diretora da Escola, 2 representantes dos docentes, 1 representante dos especialistas em

educação e 1 representante dos auxiliares de educação. Se aclara que esse tipo de gestão se deve à inexistência dos demais segmentos, e em função da característica das atividades, em que não existem alunos regularmente matriculados, mas, sim, o atendimento especializado aos alunos que provêm de outras instituições públicas de ensino. Se detalha a formação do Com-Vida composto da seguinte maneira: Vice-Diretora da Escola, 2 representantes dos docentes, 1 representante dos especialistas em educação, 1 representante dos servidores de apoio, 1 representante dos cursistas e 1 representante dos parceiros da Escola. Finaliza-se apontando que as reuniões, tanto do Conselho Escolar quanto da Com-Vida, são mensais, exceto quando não houver pauta.

4.5.6 Considerações

Se realizarmos uma síntese interpretativa das análises dos PPP's verificamos um cuidado nas elaborações que, como pudemos observar, respeitavam os momentos e realidades da Práxis em que foram feitos. Esse zelo na elaboração dos documentos, aponta, não somente a uma diretriz legal, mas, também, e, principalmente, ao exemplo a ser dado para as escolas atendidas, onde se dá ênfase e relevância sobre a elaboração, conhecimento e aplicação de um Projeto Político Pedagógico.

Os aspectos dos referenciais teóricos deste estudo se encontram inseridos de uma forma muito explícita nos dois PPP's analisados, o que não deixa dúvidas sobre a conexão deles. Inclusive podemos acrescentar que os referentes teóricos dos PPP's vão muito além dos expostos como referenciais neste trabalho, demonstrando, dessa forma, a vastidão de conexões e redes que poderiam ser feitas com as práticas e atividades promovidas na Escola da Natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para podermos relacionar os aspectos teóricos às práticas, foi importante tecer uma rede como forma de criar uma amplitude conceitual relacionando as ecologias apresentadas com as formas de educação ambiental praticadas na EN. Uma das primeiras impressões foi de que os temas referentes como a EH e EP são temas que, embora se possam relacionar diretamente com as experiências de educação ambiental, devem ser abordados indiretamente no contexto das práticas ecopedagógicas em uma perspectiva de educação integral que buscam ressignificar a vida cotidiana de professores e estudantes da Escola. O esquema abaixo intenciona representar essas interações:

Figura 24: Rede de relações conceituais
Fonte: Escola da Natureza

Em linhas gerais, conseguimos estabelecer relações muito claras entre os postulados da Ecologia Humana e Ecologia Profunda nas práticas pedagógicas da Escola. Observamos que a EN pauta sua práxis numa reflexão processual e os conceitos pedagógicos e didáticos são colocados em prática na medida em que o corpo docente se

apropriada da teoria para depois levá-la a prática, numa dinâmica recursiva em que a prática é novamente refletida e uma nova compreensão teórica emerge. Nas práticas das escolas que foram observadas, percebe-se o entrelaçamento de concepções diferenciadas de Ecologia Humana como um conhecimento tácito que emerge das práticas desta Escola.

As visões sobre a natureza foram diversas e ricas, pois a conceituação da mesma foi feita por meio de percepções tanto objetivas, quando se relacionou com próprios elementos do meio ambiente, como aqueles construídos pelo ser humano, como subjetivas, situando a natureza desde uma percepção subjetiva que gradativamente apontava a elementos filosóficos e espirituais. Em função dessa temática, surgiu um elemento de reflexão muito importante, que é como abordar e apresentar a natureza para alunos que moram em contextos urbanos nos quais o contato com a natureza, concebida como ambientes naturais livre de interferência humana, é bastante raro.

Nesse contexto, apresentar a natureza como fonte de tudo o que rodeia o ser humano, em que todos os seus âmbitos, seja vegetal, animal e mineral, brindam a raça humana, as suas riquezas passa ser a temática inicial que remete às matérias prima de tudo aquilo que se consome, presente nos alimentos, roupas, produtos tecnológicos dentre outros. Esse entendimento relacional como fundamento da ecologia é sem dúvida o que proporciona uma visão muito clara da presença da natureza no cotidiano de qualquer ser humano.

Uma vez estabelecida essa sequência estabelece-se as relações que existem entre uma ecologia interna e os aspectos mais simples da corporeidade como aqueles ligados a alimentação, higiene e cuidados com o corpo. Essa relação foi observada nas atividades principalmente do Parque Escola, em que, a partir da visão da Ecopedagogia, se aponta a uma educação tanto do mental, do emocional e do físico em uma perspectiva de Educação Integral.

Os cuidados do corpo, como forma de criar consciência sobre a primeira ecologia a ser percebida pelos alunos, nos remetem à EP como compreensão de a qualidade de vida centrar-se na qualidade das relações de vida. Na valorização da simplicidade das coisas estabelece-se um valor muito importante e que se contrapõe com os valores dominantes, valores estes que são alimentados pelo aumento do conhecimento para alcançar uma vida profissional sólida para comprar todos os bens de

consumo disponíveis numa roda de consumo renovada quase diariamente e que faz com que as pessoas fiquem estressadas e doentes por alcançar os objetivos de ganhar mais para consumir mais.

Esse progresso linear é justamente a que leva ao ser humano explorar quase sem limites os recursos do planeta. Trabalhar esse tipo de questões dentro de uma proposta de EA Crítica é hoje extremamente necessário, apesar de ser um tema que pode representar um verdadeiro “choque de realidade”. Cabe justamente ao educador inserir esses elementos de forma a propor atividades adequadas a cada turma e que permitam reflexões para uma melhor leitura de mundo como propôs Paulo Freire, mantendo o otimismo e a alegria que são necessárias para poder solucionar os problemas na realidade cotidiana de cada um de nós.

Devemos lembrar que o educador ambiental ou professor deve superar as visões ingênuas sobre as realidades vividas por ele, os alunos, a escola, a sociedade e o planeta. Nesse sentido deve ser o suficientemente engajado para refletir sobre esse aspectos naqueles grupos onde participa, mas também deve possuir uma sensibilidade para poder captar, apreciar e partilhar aqueles elementos que aproximam mais as pessoas às suas ecologias internas e externas. Ao mesmo tempo, esta visão crítica precisa levar em conta os aspectos mentais e emocionais na práxis educativa, para isso é importante lembrar a Krishnamurti (1989, pág. 63):

A educação moderna, desenvolvendo o intelecto, ministra teorias e mais teorias, fatos e mais fatos, mas não faz compreender o proceso total da existencia humana. Somos altamente intelectuais, desenvolvemos mentes astuciosas, e vivemos num emaranhado de explicações. O intelecto se satisfaz com teorias e explicações, a inteligência não; e para a compreensão do processo total da existência, é necessária uma integração da mente e do coração no agir. A inteligência não está separada do amor.

Nas relações que estabelecemos para este estudo observamos que o entendimento do grupo pesquisado sobre a EH passou num primeiro momento por uma conceituação direta mais racional sobre a ideia da ecologia, por ser um termo muito usado e possuir um histórico enraizado nos aspectos da ciência biológica mais tradicional, e uma concepção tácita da ecologia humana que compreende a relação humanidade/natureza de forma dialógica em função da complexidade dos aspectos da realidade objetiva e subjetiva do ser humano.

A percepção da EP no grupo se deu mais em função de acessar outras fontes de saber pessoal no momento de conceituá-la, passando em princípio pelo adjetivo de profundo, que do ponto de vista simbólico aponta a uma maior reflexão sobre todas as temáticas ambientais que passam pela subjetividade, as emoções e aspectos intuitivos. Nesses aspectos percebemos que, ao se referir a EH, muitas vezes não se apontou aos aspectos mais ideológicos e socioambientais que observamos nos seus postulados iniciais. Provavelmente aquelas concepções de profundidade reflexiva e de comunhão com a natureza sejam consideradas mais relevantes por estarem alinhadas com determinadas visões mais espiritualistas em detrimento de aspectos mais ideológicos.

Também observamos que a ecopedagogia possui um viés muito amplo nas suas concepções iniciais e que são abordadas em função dos entendimentos que os facilitadores fazem dela, priorizando alguns aspectos mais políticos ou ideológicos em detrimento de outros como aqueles mais relacionados com a impregnação de sentidos a partir do cotidiano numa perspectiva mais holística dos contextos estudados.

Percebemos neste estudo que a EN tem passado por processos em que foi necessária uma constante readequação diante de contextos institucionais que mudaram em função de conjunturas políticas e educacionais diversas. Sempre foi uma constante o anseio por parte de seus fundadores e integrantes de que a escola tivesse uma identidade institucional que pudesse ser sedimentada ao longo do tempo. O constante diálogo que a Escola estabelece com seus parceiros constituem uma identidade aberta que não se limita aos ditames institucionais do sistema público de Educação. É possível que o sentido instituinte que caracteriza a abordagem pedagógica da EN funcione como contraponto à identidade institucional desejada.

A visão de Educação Integral praticada na EN aproxima-se da discussão teórica atual sobre a temática, mas ao mesmo tempo ultrapassa o que se propõe como educação integral de qualidade, na medida em que incorpora elementos de uma Educação Integral que enfoca a dimensão espiritual em uma perspectiva de Ecologia Profunda e inspira-se em autores como Sri Aurobindo, Mira Alfassa e Rolf Geleswki que propõem que as futuras gerações devem ser educadas para uma evolução em termos de cooperação, solidariedade e não competição.

A universalização no âmbito educativo de aspectos tão importantes levará tempo para ser assimilada, como no caso da incorporação das dimensões espirituais do

humano. Devemos lembrar que transformações na educação sempre levam tempo. Mesmo a visão transdisciplinar e a Educação Ambiental, com perspectivas mais holísticas, encontram resistências. Como nos diz Aurobindo (1974, pág. 24), “A natureza do próximo passo é indicado pelas profundas aspirações que estão despertando na raça humana”. Temos assim a esperança de que essas ideias se plasmem como imaginário criativo de mudança e que as comunidades escolares possam perceber de uma forma integrada às infinitas ligações que se estabelecem entre os seres humanos, seus ambientes formadores e sua diversidade cultural, em uma relação de respeito e cuidado com outros seres vivos e os ciclos da natureza.

Neste estudo entendemos a complementaridade da Ecologia Humana-EH com a Ecologia Profunda-EP e a abordagem ecopedagógica da educação ambiental. Entendemos que a EH engloba perceber, entender e compreender como os grupos humanos nos seus diversos âmbitos de existência, sejam urbanos, rurais, naturais ou construídos, atuam sobre os seus habitats por meio de relações culturais que afetam diretamente as formas de subsistência e desenvolvimento material. Também esse entendimento de EH passa por como os integrantes desses grupos interagem entre si na produção de suas subjetividades.

Nessa perspectiva de complementaridade, a EP surgiu como uma necessidade histórica no contexto da crise da modernidade no sentido de refletir nossas atitudes em relação aos problemas ambientais a partir de uma discussão ética e ontológica. As reflexões, valores e atitudes que se materializam na nossa ação concreta com e sobre o mundo são os alicerces para compreender os vínculos entre as dimensões internas e externas do ser humano de modo a evocar os sentidos de pertencimento e uma percepção holística de uma individualidade plenamente inserida no seu mundo de forma integral e harmônica.

As práticas ecopedagógicas observadas na Escola da Natureza reúnem, do ponto de vista educacional, os elementos para um novo entendimento e ressignificação da qualidade das relações existentes entre os seres humano entre si, entre seres humanos e os outros seres da natureza e com o inteiro ambiente em que vivem e interagem.

Neste estudo, concluímos que a Escola da Natureza pode ser considerada como um ecossistema coletivo, como um contexto ecopedagógico de formação humana voltado para ressignificação das práticas cotidianas tendo como horizonte uma relação

de pertencimento e cuidado para com a vida em seus aspectos naturais e culturais. Nesse sentido, a divulgação do trabalho dedicado e criativo desse coletivo de professores poderá inspirar outros grupos de educadores e, oxalá, possa contribuir na reflexão da EN para aprimorar as suas práticas e reafirmar seus ideais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD**, Henri Justiça Ambiental: Narrativas de resistência ao risco social ampliado. In Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/ Luiz Antonio Ferraro Junior, organizador-Brasília MMA, Diretoria de Educação Ambiental 2005.
- ALFASSA**, Mira. Educação um guia para o conhecimento e o desenvolvimento integral de nosso ser Caderno especial Ananda. Editada pela Casa Sri Aurobindo Salvador 1977.
- ASSMAN**, Hugo. Reencantar a educação: da à sociedade aprendente. Edição Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARNT**, Rosamaria de Madeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar; aproximação em foco Ed Mimeo 2009.
- AVANZI** Maria Rita Ecopedagogia In Identidades da educação ambiental brasileira Ministério do Meio Ambiente Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues coordenador Brasília MMA 2004.
- AVELINE**, Carlos Cardoso. A vida secreta da natureza: uma iniciação a Ecologia Profunda Blumenau SC Editora FURB 1999.
- BARBIER**, René. A pesquisa ação Brasília; Líber Livro Editora, 2004.
- BATESON** Gregory. Pasos hacia una ecología de la mente Editorial Lohlé –Lumen Buenos Aires 1998.
- BOFF** L. Saber cuidar : ética do humano-compaixão pela terra Petrópolis Rio De Janeiro. Ed Vozes 2008.
- _____. Sustentabilidade O que é –o que não é Petrópolis Rio de Janeiro Editora Vozes 2012.
- BOURGOIGNIE**, George Edouard Perspectivas en Ecología Humana Editions Universitaires. Paris 1972 Tradução Pedro Fernandez Martin 1976.
- BRANDÃO** Carlos R. A Educação como cultura Ed Brasiliense São Paulo 1985.
- BRASIL** Encontros e caminhos : formação de educadores ambientais e coletivos educadores Luiz Antonio Ferraro Junior, organizador – Brasília MMA Diretoria de Educação Ambiental 2005.
- BRASIL** Encontros e caminhos : formação de educadoras (ES) ambientais e coletivos educadores Luiz Antonio Ferraro Junior, organizador– Brasília MMA Volumen 2 Departamento de Educação Ambiental 2007.

BRASIL Identidades da educação ambiental brasileira Ministério do Meio Ambiente Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues coordenador Brasília MMA 2004.

BRASIL Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil 1997-2007. Brasília DF ; MMA 2008.

BRASIL Educação Integral : texto referência para o debate nacional. - Brasília : MEC, Secad, 2009.

CAPRA,Fritjof As conexões ocultas:ciência para uma vida sustentável Tradução Marcelo Brandão Cipolla- SP ; Ed Cultrix 2006.

_____ A teia da vida Tradução Newton Roberval Eicheberg- SP Ed Cultrix 1997.

_____ O ponto de mutação São Paulo: Cultrix, 1982.

_____ Prefacio. In: Alfabetização ecológica : a educação das crianças para um mundo sustentável Michel K Stone & Zenobia Barlow. São Paulo: Cultrix, 2006.

CALLENBACH, Ernest. Valores.In: Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável. Michel K Stone & Zenobia Barlow. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARTA DA TRANSDICCIPLINARIDADE I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Portugal, Arrabida 1994 Disponível <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net>.

CARVALHO, I. C. de. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO Ronaldo de Souza & **BAETA** Anna Maria. Autonomia Intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. Carlos Frederico Bernardo Loureiro,Philippe Pomier Layrargues Ronaldo Souza de Castro Orgs 3ed. São Paulo: Ed Cortez, 2005.

CATALAO,Vera Lessa, **RODRIGUES**, Maria do Socorro. Água como matriz ecopedagógica – um projeto a muitas mãos Brasília:Dep. de Ecologia-UnB, 2006.

_____ A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade.Artigo apresentado II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, em Vila Velha-Espírito Santo em setembro de 2005.

CRESWELL,John W Projeto de pesquisa: método qualitativo,quantitativo e misto Porto Alegre Ed Artmed 2010.

DANSEREAU Pierre Ecologia humana,ética e educação: a mensagem de Pierre Dansereau/ organizadores Paulo Freire Vieira e Mauricio Andrés Ribeiro –Porto Alegre:Palotti;Florianopolis APED 1999.

DEWEY John Democracia e educação: capítulos essenciais tradução Roberto Carvalho filho Ed Ática São Paulo 2007.

ESPINHEIRA Carlos Geraldo Dândrea Cultura: a consciência crítica de estar e ser no mundo In BRASIL Encontros e caminhos : formação de educadoras (ES) ambientais e coletivos educadores Luiz Antonio Ferraro Junior, organizador– Brasília MMA Volumen 2 Departamento de Educação Ambiental 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de Conteúdo Brasília 3ª edição Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ Educação e mudança Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____ Pedagogia da Autonomia São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo e **SHOR**, Ira, Medo e ousadia, o cotidiano do professor Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. A Carta da Terra na Educação São Paulo Editora e Livraria Instituto Paulo Freire 2010.

_____ Educação Integral no Brasil inovações em processo Editora e Livraria Instituto Paulo Freire São Paulo 2009.

_____ Pedagogia da Terra São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALEANO, Eduardo. Úselo y tirelo. Buenos Aires: Editora Planeta, 2003.

GARFINKEL, H. Studies in ethnomethodology Englewood Cliffs N.j :Prentice Hall 1967. 2ª Ed Cambridge. Polity Press, 1984.

GHOSE, Aurobindo A Evolução Futura do Homem: a vida divina sobre a terra Paulo Ed Cultrix 1974.

_____ Em direção a nova consciência Paulo; Três, 1973.

GIL ,Antonio Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social São Paulo Ed Atlas 2009.

GONZALEZ REY, Fernando Pesquisa qualitativa e subjetividade :os processos de construção da informação São Paulo Cengage Learning 2010.

_____ Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural / tradução Raquel Souza Lobo Guzzo Ed Pioneira Thompson Learning São Paulo 2003.

GUATTARI, Félix As três ecologias Campinas SP Papyrus 1990.

GUIMARAES, Mauro. A formação de educadores ambientais Papyrus Campinas 2004.

_____ Educação Ambiental Crítica e Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues coordenador Brasília MMA 2004.

GUTIERREZ, Francisco, & **CRUZ** Prado. Ecopedagogia e cidadania planetária. Ed Cortez, 1999.

GRÜN, Mauro. Ética e educação ambiental. Campinas: Papirus, 1990.

HAWLEY Amos H. Ecologia Humana. Traducción J.J Blanco Editorial Tecnos Madrid 1962.

_____ Ecologia y Ecología Humana. En Estudios de la Ecología Humana Theodorson (Org) Tradução do original "Studies in Human Ecology" Javier Gonzalez Pueyo, Harper&Row Publishers, New York; Vol 1; Editorial Labor, Barcelona 1974.

_____ Teoría de la Ecología Humana. Traducción J.J Blanco y Alfonso de Esteban Original Human Ecology : A Theoretical Essay Editorial Tecnos Madrid 1991.

HUTCHINSON, David. Educação ecológica. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JACQUARD Albert. Lições de Ecologia Humana. Lisboa Instituto Piaget 2002.

JUNG C.G. A Energia Psíquica. Tradução Mateus Ramalho Rocha 10 Ed Petropolis Ed Vozes 2008.

_____ Psicología y Educación. 2ª Edición Editora Paidós Buenos Aires 1958.

KRISHNAMURTI, Jiddu. Sobre el aprendizaje y la sabiduría. Barcelona: Editorial Kairós 1995.

_____. A educação e o significado da vida. São Paulo: Cultrix, 5ª edição, 1980.

KONDER, L O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI Rio de Janeiro : Paz e Terra 1992.

LACERDA, Cecilia Rosa. Projeto político pedagógico: construção, pesquisa e avaliação. Fortaleza 2004.

LAPASSADE, Georges As microssociologias. Tradução de Lucie Didio Brasília Liber Livro Editora 2005.

LAYRARGUES Philippe P. (Re) Conhecendo a Educação Ambiental Brasileira. In Identidades da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente Diretoria de Educação Ambiental; Brasília MMA 2004.

LESSARD Marc-André La Sociologia Urbana de Robert Ezra Park y los Nuevos Métodos Ecológicos. In Perspectivas en Ecologia Humana. Editions Universitaires. Paris 1972.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade e emancipatória. In: Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues Ronaldo Souza de Castro orgs 3 ed. São Paulo: Ed Cortez, 2005.

LOUREIRO Carlos F.B . Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, Philippe Pomier Layrargues Ronaldo Souza de Castro Orgs 3ed. São Paulo: Ed Cortez, 2005.

_____ Critica ao Teoricismo e ao Praticismo na Educação Ambiental. In Educação Ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares? Organizadores: Antonio Cabral Neto, Francisco Dutra de Macedo Filho, Maria do Socorro da Silva Batista-Brasília Liber Livro Editora 2010.

LOUREIRO C.F B ; **LAYRARGUES** P.P ; **CASTRO** R de S (orgs) Repensar a educação ambiental. São Paulo Ed Cortez 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa-crítica e etnopedagogia. Brasília ; Liber Livro Editora, 2006.

MAGALHAES ,Yara A Relação Ecologia e Educação Integral. Água como matriz ecopedagógica – um projeto a muitas mãos. Brasília: Edição do autor , 2006.

MATURANA, Humberto. "Transdisciplinaridade e Cognição", in: Educação e Transdisciplinaridade, Nicolescu, B. (org.), Brasília: UNESCO, 2000.(www.unesco.org.br).

_____ A ontología da realidade. Humberto Maturana; Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz: organizadores-Belo Horizonte Ed UFMG 2ª reimpressão 2001.

MATURANA, Humberto & **NISIS** .S Formación humana y capacitación. Santiago Dolmen Ediciones 1995

MATURANA Humberto & **VARELA** F. De maquinas e seres vivos. Porto Alegre Ed Artes Medicas 1997.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes 2008.

MORAES, Maria Cândida & **BATALLOSO NAVAS**, Juan Miguel Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente Rio de Janeiro Ed Wak 2010.

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

_____ Ciência com Consciência. RJ Bertrand Brasil 12ª Ed. 2008.

_____ O Método IV ;as idéias a sua natureza,vida ,habitats e organização Sintra Publicações Europa –América RJ 2002.

_____ O Método V A Humanidade da humanidade Ed Ed Sulina Porto Alegre 2005.

MOSCOVICI, Serge. Natureza: para pensar a ecologia, tradução Marie Louise Trindade Conhil de Beyssac e Regina Matieu Rio de Janeiro , Edi Mauad X : Insituto Gaia 2007.

MOURÃO, Laís. O futuro ancestral: tradição e revolução científica no pensamento de C.G.Jung Brasília; Editora Universidade de Brasília 1997.

_____ Pertencimento In Encontros e caminhos : formação de educadores ambientais e coletivos educadores/Luiz Antonio Ferraro Junior, organizador – Brasília MMA Diretoria de Educação Ambiental 2005.

NAESS Arne. A Defense of Deep Ecology Movement *Environment* , vol 6 pag 265-270 Tradução Speranza A 1984.

_____ Deep ecology for the 22nd century 1992.
<http://trumpeter.athabascau.ca>, acessado em agosto de 2010.

_____ Deep ecology in the line of fire 1995.
<http://trumpeter.athabascau.ca>, acessado em agosto de 2010.

_____ Self –Realizations : An Ecological Approach to Being in the World in J Seed, J Macy, P Fleming e A Naess Thinking Like a Mountain:Towards a council of All Beings Filadelfia Ed New Society Publishers. Tradução Speranza .A 1988.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento Transdisciplinaridade, in Educação e Transdisciplinaridade Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-29.

_____ O Manifesto da Trasndisciplinariedade São Paulo Ed Triom 1999.

LEFF, Enrique. Epistemologia ambiental Tradução Sandra Valenzuela Ed Cortez São Paulo 2007.

McKENZIE R.D El Ámbito de La Ecologia Humana In Estudios de la Ecología Humana Theodorson (Org) Tradução do original “Studies in Human Ecology” Javier Gonzalez Pueyo, Harper&Row Publishers, New York ; Vol 1; Editorial Labor , Barcelona 1974.

OVERAGE Paul A Tragédia da Poluição Coleção Experimento Humanidade Ed Vozes São Paulo 1970.

PADILHA Paulo Roberto Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural Ed Cortez . Instituto Paulo Freire São Paulo 2007.

PARK , Robert Ezra Ecologia Humana In Estudios de la Ecología Humana Theodorson (Org) Tradução do original “Studies in Human Ecology” Javier Gonzalez Pueyo, Harper&Row Publishers, New York ; Vol 1; Editorial Labor , Barcelona 1974.

_____ La urbanización medida por la circulación de la prensa In Estudios de la Ecología Humana Theodorson (Org) Tradução do original “Studies in Human Ecology”, Javier Gonzalez Pueyo ,Harper&Row Publishers, New York ; Vol 2; Editorial Labor , Barcelona 1974.

_____ La ciudad como laboratorio social In La Ciudad y otros ensayos de ecología urbana Estudio preliminar y traducción de Emilio Martínez Ediciones del Serbal Barcelona 1999.

PARK Robert.E & **BURGUESS** Ernest W Introduction to the Science of Sociology The University of Chicago Press Estados Unidos 1921.

PATO, Cláudia Márcia Lyra. Comportamento Ecológico Relações com valores pessoais e crenças ambientais Brasília, 2004. 144 f. Tese (doutorado em Psicologia)- Universidade de Brasília; 2004.

PINEAU G. A autoformação no decurso da vida <http://www.cetrans.futuro.usp.br>- Acessado em 2011.

QUINN James A. La naturaleza de la ecología humana: reexamen y redefinición In Estudios de la Ecología Humana Theodorson (Org) Tradução do original “Studies in Human Ecology” Javier Gonzalez Pueyo, Harper&Row Publishers, New York ; Vol 1; Editorial Labor , Barcelona 1974.

REIGOTA, Marcos. Meio Ambiente e Representação Social São Paulo, Cortez, 1995.

RICOEUR. Paul. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica de Janeiro: Imago, 1978.

ROUSSEAU, Jean Jaques. Emilio ou da educação São Paulo: Difusão Européia do livro, 1973.

SANTOS, Boaventura de Sousa Um discurso sobre as ciências Ed.-SP Ed Cortez 2009.

SANDÍN & RODRIGO “Madre tierra ,hermano hombre Introducción a la Ecología Humana” Ediciones de la Torre Madrid 1998.

SAUVE Lucie Uma cartografia das correntes em educação ambiental Educação Ambiental Pesquisa e desafios Org Michelle Sato e Isabel Carvalho Ed Artmed 2005.

SILVA Quintas, Jose Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico In BERNARDO C.F L ; LAYRARGUES P.P ; CASTRO R de S (orgs) Repensar a educação ambiental São Paulo Ed Cortez 2009.

SHARP Gene Da ditadura a democracia uma estrutura conceitual para a libertação The Albert Einstein Institution Tradução José A.S. Filardo São Paulo 2011.

SOËTARD Michel. Ciência (s) da educação o sentido da educação? A saída pedagógica in Manifesto a favor dos pedagogos/ Jean Houssaye, Michel Soetard, Daniel Hameline, Michel Fabre; Trad Vanise Dresch Portão Alegre ;Ed Artmed 2004.

SPERANZA Andrea. Ecologia profunda y autorrealización introducción a la filosofía ecológica de Arne Naess Ed Biblos Buenos Aires 2006.

TEILHARD DE CHARDIN Pierre O Fenómeno Humano Editora Herder Sao Paulo 3ª edição 1970.

TEIXEIRA Anisio Pequena Introdução à Filosofia da Educação - A Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola 6ª edição DP&A Rio de Janeiro 2006.

THEODORSON G.A (Org) Estudios de la Ecología Humana Tradução do original "Studies in Human Ecology", Harper&Row Publishers, New York ; Editorial Labor , Barcelona 1974.

UNGER, Nancy Mangabeira. O Encantamento do Humano. Ecologia e Espiritualidade São Paulo: Loyola, 1991.

VEIGA ,Ilma Pasos Alencastro. Educação Básica: projeto político - pedagógico Ed.Campinas SP Papirus 2008.

WIRTH, Louis. Ecologia Humana In Estudios de la Ecología Humana Theodorson (Org) Tradução do original "Studies in Human Ecology", Harper&Row Publishers, New York ; Vol 1; Editorial Labor , Barcelona 1974.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

APÊNDICE 2

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3