



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professoras(es) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal

Deise Barreto Dias

Brasília-DF

2021



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professoras(es) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal

Deise Barreto Dias

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Educação Científica e Cidadania, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª Maria Rita Avanzi

Brasília-DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

| | |
|----|---|
| Ba | <p>Barreto Dias, Deise Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professoras(es) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal / Deise Barreto Dias; orientador Maria Rita Avanzi. -- Brasília, 2021. 254 p.</p> |
| | <p>Tese (Doutorado - Doutorado em Educação em Ciências) -- Universidade de Brasília, 2021.</p> |
| | <p>1. Educação Ambiental no Distrito Federal. 2. Educação Básica. 3. Formação de Professores. 4. Método Biográfico. I. Avanzi, Maria Rita, orient. II. Título.</p> |

Á Deus, que é bom o tempo todo

Á minha maior estrela, Marli das Graças Barreto Dias (in memoriam), ao meu rei Laerth Reis Francisco Dias e minha irmã Daiene

Á Família Barreto, minha base.

Á tod@s que colaboraram e colaboram para a inserção enraizamento Educação Ambiental no DF

Agradecer!

Esse é um momento que sempre estive nos meus anseios: escrever os agradecimentos de um trabalho que reflete uma longa jornada e, conseqüentemente, muitos “atravessamentos”. Imaginei por diversas vezes em palavras que pudessem expressar meus afetos e em pessoas que não poderia esquecer de mencionar... Esse é um grande desafio, por isso vou me ater expressar minha gratidão à algumas pessoas/instituições.

À Universidade de Brasília pela imensurável contribuição que marcam minha história de vida e percurso formativo. Sou “filha” da política de cotas e isso possibilitou meu acesso no curso de licenciatura em Ciências Biológicas em uma das melhores universidades do país. Por conseguinte, a realização do mestrado em Ensino de Ciências e, hoje, o Doutorado em Educação em Ciências. Sou imensamente grata por todas experiências e “abertura de portas” que essas formações inicial e continuada propiciaram.

Ao IFB por ter concedido afastamento para que eu pudesse dedicar parte do meu caminhar no Doutorado exclusivamente aos estudos. Também aos membros do colegiado de Biologia do IFB Campus Planaltina pelo apoio.

Dos presentes que o percurso na UnB me deu, agradeço à professora Maria Luiza Gastal pelas trocas, reflexões e parceria de luta propiciadas desde minha trajetória do mestrado e que me honra mais uma vez por ter aceitado contribuir com esta Tese.

À professora Rita Silvana Santana Santos cuja apresentação de tese foi a primeira que vi e me encantei pela temática desenvolvida e pela representatividade de uma mulher negra pesquisadora e professora. Gratidão por compor a banca avaliativa e trazer seu olhar para este trabalho.

À professora Cláudia da Silva Cousin pela alegria, gentileza e disponibilidade manifestada desde nossa primeira conversa virtual. É muito importante poder contar suas reflexões e, como disseste, aprender e colaborar com a Tese.

À professora Patrícia que, mais uma vez, me alegra em participar como suplente na composição da banca sempre trazendo pontos tão pertinentes à investigação. Ademais, também agradeço pela atuação na coordenação do PPGEdUC.

Às professoras Vera Catalão, Lêda Bhadra, Luna Lambert, Renata Lafetá, Maristela Oliveira, Luzirene Leite, Isabel Andrade, Maria Rosane Barros e professor Luís Fernando Costa por compartilhar suas histórias de vida e permitir, com tamanha generosidade, que essa pesquisa pudesse fluir.

À pesquisadora, professora e amiga Paula Petracco que se dispôs a compartilhar seus saberes sobre o Lago Paranoá me auxiliando a compreender o processo de formação e fluxo dos córregos tributários e afluentes.

Aos colegas parceir@s, presentes dessa jornada, pelo apoio e trocas de conhecimentos e afetos: Eloísa, Mayara, Jader, Suiane, Gustavo, Sullyvan, Sueli, Antônio Assicleide, Vânia e Tathyane.

Aos meus pais por todo ensinamento, afeto e sustentos (sim, são diversos!) que permitiram minha chegada até aqui.

À família Barreto por ser meu maior alicerce de amor e inspiração para Educação. O colégio Sete Estrelas, projeto tocado por minha avó Lica e suas filhas Léia, Marilene, Marlene, Marli, Lêda, Fátima e Lete vive em meu coração e prática docente. Á tia/mãe de coração Mércia que também contribuiu nessa história. Honro minha ancestralidade e homenageio cada um (a) de vocês no nome da nossa matriarca e noventinha Maria de Araújo Barreto (Lica);

À minha irmã Daiene por todo carinho e paciência manifestados ao longo dessa jornada. Também aos meus sobrinhos Ruizinho e Alice, que são alegrias e amor puro.

As minhas primas irmãs Dani e Rozi, que me apoiaram com muito amor ao longo dessa jornada.

A Rafael Salvador, meu companheiro, por compreender as ausências e me acalantar com suas palavras e gestos carinhosos.

Ao meu parceirinho canino, Leon, que me acompanha desde o mestrado. No total são 9 anos estudando comigo.

GRATIDÃO ESPECIAL

Á você, Maria Rita, que considero ser o maior presente que a UnB podia me conceder...

Só de escrever esse agradecimento meus olhos “mareiam”! Jamais conseguiria expressar em palavras todo afeto e gratidão que tenho por você existir e pelo encontro de nossas histórias de vida e percursos formativos!

Obrigada por todo carinho, parceria, paciência, generosidade e etc.

É uma honra te chamar de parceira nessa estrada. Não só a trajetória acadêmica, mas a pessoal se tornam mais feliz e leve porque você está do meu lado.

Que nossos “atravessamentos” perdurem para todo sempre!

Com muito carinho,

Deise

Resumo

Esta pesquisa de Doutorado situa-se nos atravessamentos presentes na região de intersecção entre a história de vida, a formação de professores(as) para atuação com a EA e a EA escolar do DF. Visa compreender a inserção e desenvolvimento de Educação Ambiental na Educação Básica do Distrito Federal/Brasil, a partir de histórias de vida de sujeitos que influenciaram e influenciam nesse processo, e identificar, em seu percurso formativo, contribuições para a formação de outros(as) professores(as) que queiram atuar com EA em contexto escolar. Para desenvolver a investigação escolhemos por referencial teórico-metodológico o Método Biográfico, sendo que a inserção desta pesquisa nessa perspectiva se deu por meio de Narrativas construídas no contexto de entrevistas semiestruturadas e biográficas. O fluxo da investigação nos conduziu a uma metáfora que permitiu desenvolver o percurso metodológico e de análise das narrativas autobiográficas concedidas pelos sujeitos de pesquisa. Essa metáfora foi figurada pelo Lago Paranoá, significativo patrimônio do DF. Outro aspecto evidenciado no percurso investigativo foi a percepção e distinção dos sujeitos de pesquisa em três gerações, que nos indica o espaço/tempo em que se situaram/situam no que diz respeito ao envolvimento e à atuação nas instituições- das quais destacamos a Escola da Natureza, EAPE, GEAPLA- bem como ações que promovem a EA neste território. A primeira geração nos remete a quem participou do contexto fundacional da EA na Educação Básica do DF, sendo representada pela professora Vera Catalão. A segunda geração é composta pelas pós-fundadoras representadas por Lêda Bhadra, Maristela Oliveira, Renata Lafetá e Luzirene Leite. A terceira geração, comprometida com as ações atuais e de um futuro próximo, tem como representantes Luna Lambert, Isabel de Andrade, Maria Rosane Barros e Luís Fernando Costa. Os atravessamentos e a análise interpretativa dos relatos das histórias de vida e percursos formativos desses sujeitos, acrescidos das informações advindas da revisão bibliográfica, nos permitiram reconstruir momentos do histórico da EA no DF com ênfase no contexto da Educação Básica. Também nos revelaram contribuições aos campos da Educação Ambiental e Formação de Professores(as) desenvolvidas por meio das marcas das histórias de vida como indícios para a formação de professores(as) para atuar com EA escolar; permitiram a identificação de perspectivas teórico metodológicas e a importância da institucionalização da Formação Docente para atuar com EA. Consideramos que capilarizar a EA para as Regiões Administrativas mais distantes do centro do DF e fortalecer as parcerias com outros órgãos governamentais e não governamentais para

apoiar a formação docente e discente têm sido ações que necessitam serem continuadas e fortalecidas, além da consolidação dos projetos, programas e políticas públicas existentes. É necessário pertencimento para que todos possamos “nos banhar” e acessar os corpos d’água do Lago Paranoá bem como o potencial formativo da EA para a atuação nos contextos escolares do DF.

Palavras-chave: Educação Ambiental no Distrito Federal; Educação Básica; Formação de Professores; Método Biográfico.

Abstract

This PhD research is located in the crossings present in the region of intersection between life history, the formation of teachers to work with the Environmental Education (EE) and the school, EE of the DF. It aims to understand the insertion and development of Environmental Education in Basic Education in the Distrito Federal (DF)/Brazil, based on the life stories of individuals who have influenced and influence this process, and to identify, in their formative journey, contributions to the training of others teachers who want to work with EE in a school context. To develop the investigation, we chose the Biographical Method by theoretical-methodological reference, and the insertion of this research in this perspective occurred through Narratives built in the context of semi-structured and biographical interviews. The flow of the investigation led us to a metaphor that allowed us to develop the methodological and analysis path of the autobiographical narratives granted by the research subjects. This metaphor was figured by Lago Paranoá, a significant patrimony of the Distrito Federal. Another aspect evidenced in the investigative path was the perception and distinction of the research subjects in three generations, which indicates the space/time in which they were located/situated with regard to the involvement and performance in the institutions - of which we highlight the Escola da Natureza, EAPE, GEAPLA- as well as actions that promote EE in this territory. The first generation refers us to those who participated in the foundational context of EE in Basic Education in DF, being represented by Professor Vera Catalão. The second generation is composed of the post-founders represented by Lêda Bhadra, Maristela Oliveira, Renata Lafetá and Luzirene Leite. The third generation, committed to current actions and those of the near future, has Luna Lambert, Isabel de Andrade, Maria Rosane Barros and Luís Fernando Costa as representatives. The crossings and the interpretative analysis of the reports of the life histories and formative paths of these subjects, plus the information from the bibliographic review, allowed us to reconstruct moments in the history of EE in the Distrito Federal with an emphasis on the context of Basic Education. They also revealed contributions to the fields of Environmental Education and Teacher Training developed through the marks of life stories as evidence for the training of teachers to work with school EE; allowed the identification of theoretical methodological perspectives and the importance of the institutionalization of Teacher Education to work with EE. We believe that capillarizing the EE to the Administrative Regions furthest from the center of the DF and strengthening partnerships with other governmental and non-

governmental bodies to support teacher and student training have been actions that need to be continued and strengthened, in addition to the consolidation of projects, programs and existing public policies. It is necessary to belong so that we can all “bathe” and access the water bodies of Lago Paranoá as well as the training potential of the EE for acting in the school contexts of the Distrito Federal.

Keywords: Environmental Education in the Distrito Federal/Brazil; Basic Education; Teacher training; Biographical Method.

Lista de Quadros

Quadro 1: síntese do percurso dessa investigação

Quadro 2: Resumo dos momentos da entrevista narrativa.

Quadro 3: Fios narrativos da entrevista Narrativa de Vera Catalão.

Quadro 4: Fios narrativos da entrevista Narrativa de Lêda Márcia Bevilacqua Bhadra.

Quadro 5: Fios narrativos da entrevista Narrativa de Luna Lambert.

Quadro 6: quadro-síntese das políticas públicas e documentos orientadores levantados/indicados por esta pesquisa importantes na compreensão do contexto da EA na Educação Básica do DF

Lista de Figuras

- Figura 1:** Dimensões e foco de investigação da Tese. Fonte: Elaborado pela autora.
- Figura 2:** Representação gráfica das relações da estrutura do sistema de políticas públicas de EA, na esfera federal.
- Figura 3:** Círculo virtuoso da EA.
- Figura 4:** Relações entre elementos do percurso investigativo e a metáfora do Lago Paranoá.
- Figura 5:** Síntese das faixas geracionais e representantes, com destaque às selecionadas para entrevista biográfica
- Figura 6:** Questão guiadora para as reflexões da entrevista biográfica.
- Figura 7:** Foto dos fios narrativos de Lêda Bhadra.
- Figura 8:** Um dos fios narrativos de Vera Catalão. Fonte: elaborado pela autora
- Figura 9:** Composição do texto narrativo das professoras da 1ª, 2ª e 3ª geração
- Figura 10:** Composição do texto narrativo das professoras afluentes.
- Figura 11:** fotos da Vila Amaury e da região após a inundação
- Figura 12:** Bacias Nacionais no Território do DF.
- Figura 13:** Bacias Hidrográficas no DF
- Figura 14:** Área da bacia hidrográfica do Paranaíba
- Figura 15:** Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal.
- Figura 16:** Bacia do rio Paranoá e os tributários do Lago Paranoá
- Figura 17:** Bacia hidrográfica do rio Paranoá com destaque aos cursos d'água tributários do Lago Paranoá
- Figura 18:** Linha do tempo da Educação Ambiental do DF
- Figura 19:** Imagem do reservatório elevado da Ceilândia
- Figura 20:** Exemplar do gibi Cerradim e seus amigos
- Figura 21:** Logomarca do programa Escola na Rua (Fonte: página oficial do Escola na Rua no Facebook)
- Figura 22:** Primeira geração da EA escolar do DF e seus eventos.

Figura 23: Segunda geração da EA escolar do DF e seus eventos.

Figura 24: Terceira geração da EA escolar do DF e seus eventos.

Lista de Siglas

ADASA - Agência Reguladora de águas, Energia e Saneamento do Distrito Federal

AME- Água Matriz Ecopedagógica

ANA- Agência Nacional de Águas

BNCC- A Base Nacional Comum Curricular

Caesb- Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal

CODEPLAN- Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DCNEA- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

DF- Distrito Federal

EA- Educação Ambiental

EAPE- Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EMATER- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal

FEDF- Fundação Educacional do Distrito Federal

FE-UnB- Faculdade de Educação da UnB

GEAPLA- Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação

GEIA- Gerência de Educação Ambiental e Integral

IBDF- Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal

IBRAM- Instituto Brasília Ambiental

IGH-DF-O Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal

JOU- Jornal Ordem do Universo

MEC- Ministério da Educação

MMA- Ministério do Meio Ambiente

MVMC- Museu Vivo da Memória Candanga

NEA- Núcleo de Educação Ambiental

NOVACAP DF- Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

OG- Órgão Gestor da PNEA

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGEduC- Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências UnB

ProFEA- Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais

ProNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental

RAs- Regiões Administrativas

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEMA- Secretaria de Meio Ambiente

SEMARH- Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos

SEMATEC- Secretaria de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia

SLU - Serviço de Limpeza Urbana do Distrito Federal

UnB- Universidade de Brasília

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

| | |
|--|------------|
| Emoldurando a história desta pesquisa: atravessamentos dos percursos da investigadora e da investigação | 20 |
| Capítulo 1- Compreendendo os Campos da Educação Ambiental e Formação de Professores | 29 |
| 1.1 Educação Ambiental e Formação de Professores: campos de investigação recentes e crescentes .. | 38 |
| 1.2 Produção acadêmica sobre Formação inicial de professores e EA | 40 |
| 1.3 Produção acadêmica sobre Formação continuada de professores(as) e EA..... | 41 |
| 1.4 Atravessamentos entre as Pesquisas Panorâmicas de Educação Ambiental com a Formação Inicial e Continuada..... | 46 |
| Capítulo 2- Método Biográfico: caminho para uma Investigação..... | 47 |
| 2.1 Uma contextualização histórica da abordagem biográfica..... | 47 |
| 2.1.1 O uso de biografias no contexto de uma historicidade historicista | 47 |
| 2.1.2 O método biográfico proposto por Ferrarotti (2014): por uma historicidade não historicista.. | 49 |
| 2.2 O campo de conhecimento, a intersubjetividade e o objeto da pesquisa biográfica | 51 |
| 2.3 Características do método biográfico..... | 52 |
| 2.4 Método biográfico e o campo de pesquisa em Educação | 55 |
| 2.5 O sujeito como a reapropriação singular do universal social e histórico (FERRAROTTI, 2010): importante fundamento para este estudo..... | 59 |
| Capítulo 3- Narrativas autobiográficas mediante entrevistas como instrumento investigativo dos saberes da experiência..... | 62 |
| 3.1 Saberes e experiência..... | 65 |
| 3.1.1 Experiência e saber da experiência: sob a perspectiva Larrosiana..... | 65 |
| Capítulo 4 - Percurso Metodológico..... | 69 |
| 4.1 Águas de nascente: primeiras sondagens e fase inicial de entrevistas semiestruturadas | 71 |
| 4.2 Formação de um curso d'água: Em busca da ampliação do número dos sujeitos e escolha das representantes geracionais | 73 |
| 4.3 Fluxo para formação de correnteza: segunda fase de entrevistas semiestruturadas | 77 |
| 4.4 Fluxo para formação de correnteza: entrevistas biográficas | 79 |
| 4.4.1 Entrevista narrativa de Vera Catalão..... | 83 |
| 4.4.2 Entrevista narrativa de Lêda Bhadra | 83 |
| 4.4.3 Entrevista narrativa de Luna Lambert..... | 85 |
| 4.5 Fluxo para formação de correnteza: Transcrição e análise interpretativa | 86 |
| 4.5.1 Fluxo no procedimento de análise interpretativa das entrevistas biográficas..... | 87 |
| 4.5.2 Fluxo no procedimento de análise interpretativa das entrevistas semiestruturadas | 88 |
| 4.6 Devolutiva e fluxos seguintes | 88 |
| Capítulo 5- Lago Paranoá: uma representação para análise de uma investigação | 89 |
| 5.1 Histórico do Lago Paranoá | 90 |
| 5.2 O desenho do Lago Paranoá | 96 |
| 5.3 A metáfora do Lago Paranoá e a EA escolar do DF por meio de histórias de vida | 101 |
| Capítulo 6: História de vida e percurso formativo dos sujeitos de pesquisa: pistas de atravessamentos com o histórico da EA no DF | 103 |
| 6.1 Professoras representantes das 1ª, 2ª e 3ª gerações: os principais tributários do Lago Paranoá | 103 |

| | |
|---|------------|
| 6.1.1 1ª geração Vera Catalão: contracultura e nascentes da EA com fluxos na educação básica e superior do DF | 103 |
| 6.1.2 2ª geração Lêda Márcia Bevilacqua Bhadra: Infiltração da ecologia profunda no centro de referência de EA para as escolas do DF | 126 |
| 6.1.3 3ª geração Luna Lambert: Permacultura e desaguar da EA em um território periférico e urbano do DF | 137 |
| 6.2 A contribuição de outros(as) professores(as) das 2ª e 3ª gerações ao histórico da EA escolar no DF: um desaguar dos afluentes no Lago Paranoá | 151 |
| 6.2.1 Renata Lafetá: uma representante da segunda faixa geracional com fluxos no Vivo Museu, Jaburu, AME e Escola da Natureza | 151 |
| 6.2.2 Maristela Oliveira: uma representante da segunda faixa geracional com fluxos no Jaburu, Escola da Natureza e EAPE..... | 165 |
| 6.2.3 Luzirene Leite: uma representante da segunda faixa geracional com fluxos no Núcleo de Educação Ambiental, GEIA e GEAPLA | 172 |
| 6.2.4 Isabel Andrade: uma representante da terceira faixa geracional com fluxos na GEAPLA e vivência com projeto de EA na escola | 178 |
| 6.2.5 Luís Fernando Costa: fluxos na GEAPLA | 183 |
| 6.2.6 Maria Rosane Barros: uma representante da terceira faixa geracional com fluxos em um projeto socioambiental na primeira escola do DF | 190 |
| Capítulo 7 Atravessamentos, confluências e contribuições | 202 |
| 7.1 Uma história socio-idiossincrática da EA no DF | 202 |
| 7.1.1 A primeira geração e seus eventos | 203 |
| 7.1.2 A segunda geração e seus eventos | 206 |
| 7.1.3 A terceira geração e seus eventos..... | 209 |
| 7.1.4 Conflitos socioambientais: elemento enraizador da metáfora do lago Paranoá | 215 |
| 7.2 Contribuições para formação de professores(as) para atuar com EA | 217 |
| 7.2.1 Marcas das histórias de vida como indícios para a formação de professores(as) para atuar com EA escolar..... | 217 |
| 7.2.1.1 O encantamento e epifania relacionados à experiência Larrosiana (2015): elementos marcantes nas subjetividades e a relação com percursos de formação e atuação docente..... | 218 |
| 7.2.1.2 Elementos presentes no percurso formativo que contribuem para formação de professores(as) para atuar com EA..... | 221 |
| 7.2.2 Perspectivas teórico metodológicas identificadas | 225 |
| 7.2.3 Importância da institucionalização da Formação Docente em EA..... | 230 |
| Reflexões finais e o desejo pelo fortalecimento e continuidade do fluxo da EA no DF | 237 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 241 |
| Apêndice | 252 |

“Paz.

Ciência.

Ciência, Paz

Paz e Ciência.

Paciência”

*(Fala de Ailton Krenak na aula magna de
10 de março na Universidade de Brasília)*

Emoldurando a história desta pesquisa: atravessamentos dos percursos da investigadora e da investigação

Minha formação em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília (UnB) e na Educação Básica me trouxeram ao caminho da pós-graduação. No Mestrado Profissional em Ensino de Ciências busquei investigar as concepções de natureza e meio ambiente de estudantes de 7º ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos de pesquisa com quem atuei eram estudantes de uma escola do Distrito Federal (DF), onde eu trabalhava como professora. Além da investigação das concepções, também foram desenvolvidas nessa pesquisa intervenções de cunho socioambiental que tinham por objetivo a busca pela ampliação das concepções de meio ambiente e natureza dos discentes.

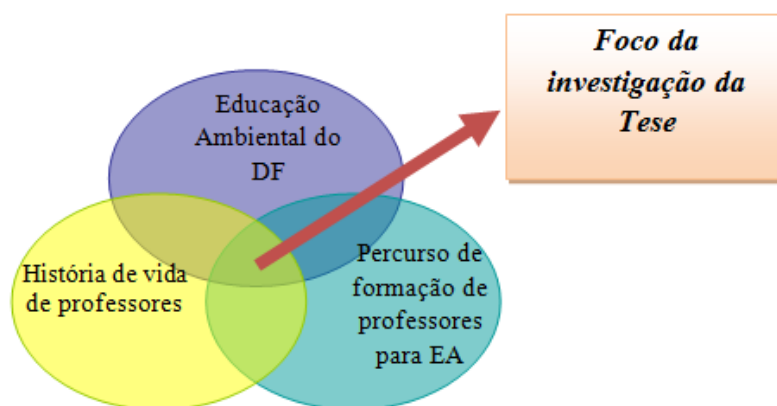
Partindo desse percurso do Mestrado Profissional, que teve como solo a Educação Ambiental (EA) em contexto escolar, uma inquietação me ocorria. Indagava-me sobre: como a EA chega até as escolas e se enraíza nelas? Compreendo que esse questionamento não encontra apenas uma resposta, pois podemos entendê-lo por diferentes vieses, tais como: as políticas públicas, a gestão escolar, os projetos da escola articulados em seu Projeto Político Pedagógico, a atuação docente e diversos outros. Para a trilha do Doutorado Acadêmico, escolho o viés do papel do professor na inserção da EA em contexto escolar porque: a) por meio da minha prática docente vejo que o desenvolvimento de ações e projetos de EA tem uma relação intrínseca com a afinação do docente à temática ambiental; b) percebo esse viés como importante diante das discussões tratadas em grupos de estudantes e pesquisa dos Programas de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC- Mestrado) e Educação em Ciências (PPGEduC-Doutorado) da UnB e c) apoio-me em investigações que tratam a atuação docente como um dos fatores centrais para o trabalho com EA em contexto escolar. Sobre o papel do(a) professor(a) para essa finalidade, Rita dos Santos (2015) afirma que a sociedade “exige desse profissional algo que lhe foi negado como cidadão brasileiro: a Educação Ambiental” (p. 28) e relacionado à preparação do docente para atuar nas escolas Valentin (2016) entende que “a formação inicial ou continuada de professores foi e continua sendo o elemento essencial para a inserção da EA no contexto escolar.” (p.102).

Definido o escopo da investigação na atuação docente para a inserção e enraizamento da EA na escola, dirijo a atenção à formação de professores, questionando como a formação desse sujeito implica em sua atuação com EA no contexto escolar. Por

influência de leituras, de reflexões partilhadas em grupos de estudantes e professores(as) do mestrado e doutorado, trocas com sujeitos que atuam com EA na Educação Básica no DF, entendemos que essa formação não se atém apenas à inicial em um curso de graduação, mas ao percurso formativo que é atravessado pela história de vida dos sujeitos.

Outro importante recorte da pesquisa se pauta pela localização territorial em que este trabalho está sendo desenvolvido, o Distrito Federal. Isso auxilia a situar as reflexões sobre como chega e se enraíza, a EA na Educação Básica do DF. Nesse sentido, intentamos compreender essa perspectiva por meio de professores(as) que contribuíram e contribuem para esse processo, observando, precipuamente, como os atravessamentos de história de vida e percursos formativos desses sujeitos reverberam no histórico da inserção e enraizamento da EA no contexto escolar do DF. Com isso, o estudo aqui proposto situa-se em atravessamentos presentes na região de intersecção entre a história de vida, a formação de professores(as) para atuação com a EA e a EA escolar do DF, conforme é visto no esquema a seguir:

Figura 1: Dimensões e foco de investigação da Tese. Fonte: Elaborado pela autora.



Ao buscar os significados de “atravessamento” e “atravessar” no dicionário Houaiss (2001), encontramos:

- a) *Atravessamento:* Ato ou efeito de atravessar, travessia, traspassamento.
- b) *Atravessar:* 1. Dispor(-se) transversalmente a (algo); posicionar(-se) no sentido da largura de (algo); 2, ir ou passar para outro lado de (algo), por cima ou através de; 3. Percorrer de ponta a ponta, de lado

a lado, de extremidade a extremidade; cortar, cruzar, transpor; 4. Penetrar, perfurar; 5. Durar, prolongar-se; 6. Passar, sofrer, vivenciar, experimentar.

O sentido de atravessamento tratado neste trabalho não se pauta pelo simples movimento de ir de um lado a outro, contudo se baseia no sentido de cruzar e transpassar de modo que esse movimento deixa marcas por onde passa. Nesse sentido, as histórias de vida e percursos formativos se atravessam e isso repercute na inserção e desenvolvimento da EA escolar no DF.

Logo, as perguntas de pesquisa que visamos responder são:

- ✓ Quais percursos formativos foram marcantes nas histórias de vida de professores(as) que contribuíram para a inserção da EA em escolas de Educação Básica do DF?
- ✓ O que esses sujeitos consideram importante para a formação de professores(as) para que possam atuar com EA nas escolas?

O objetivo geral desta investigação é, portanto, compreender a inserção e desenvolvimento de EA na Educação Básica do DF, a partir de histórias de vida de sujeitos que influenciaram e influenciam nesse processo, e identificar, em seu percurso formativo, contribuições para a formação de outros(as) professores(as) que queiram atuar com EA em contexto escolar.

Considerando o contexto em que se inserem o objetivo e o problema de investigação que emolduram esta pesquisa, pontuamos dois âmbitos de relevância deste trabalho: acadêmico e político. Para a importância acadêmica, consideramos a formação de professores(as) e a EA como campos de conhecimento em ascensão, o que pode ser percebido no crescente número de produções científicas. Em uma investigação do tipo estado da arte, Marli André (2009) acompanhou a produção acadêmica e, comparando com levantamento anterior sobre formação de professores(as), apontou um crescimento do interesse pelo tema entre pós-graduandos(as). Sobre EA, mesmo sendo um campo recente, Fracalanza reconheceu, em 2008, uma produção acadêmica e científica no Brasil grande e significativa. Como contribuição para o campo da EA, destacamos a realização de um encontro específico, de periodicidade bienal, o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que teve sua primeira edição em 2001, no interior de São Paulo, e

teve sua décima edição em 2019, com abrangência regional ampliada. O EPEA busca oferecer à comunidade de pesquisadores(as) em EA um espaço acadêmico de socialização e discussão da pesquisa na área de EA. Ressaltamos que nesse encontro há um Grupo de Discussão de Pesquisa (GDP) de Formação de Educadores/Professores, um indicador da presença de uma produção acadêmica na interface entre os campos de formação de professores(as) e EA.

Há ainda outros levantamentos que corroboram o crescimento do interesse na interface entre os dois campos: Carvalho e Farias (2001) perceberam considerável proporção de trabalhos que versam sobre formação docente na produção científica em EA de três importantes encontros: o da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o da Associação Nacional de Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS) e o Encontro de Pesquisa em EA (EPEA); Pato, Sá e Catalão (2009) observaram a formação de professores(as) como tema presente nas pesquisas no grupo de trabalho de EA nas reuniões anuais da ANPED, entre 2003 e 2007; Rink e Megid Neto (2009) apresentam os processos de formação de professores(as)/agentes em EA como tendência crescente nos artigos publicados nos Anais dos quatro primeiros EPEAs; Valentin (2016) destaca a preocupação com a formação de um professor/educador ambiental a partir dos relatos do III até o VII EPEA do GDP de Pesquisas Formação de Educadores/Professores. Também consideramos e desenvolvemos, em um dos capítulos deste texto, pesquisas na interface entre EA e a Formação de Professores(as)- tanto a Inicial quanto a Continuada- buscando identificar que tendências despontam, quais trabalhos se apresentam, quais questões, contribuições e lacunas se exibem e como isso dialoga com esta investigação. Portanto, buscaremos mostrar elementos que justificam a importância de um trabalho que se debruce sobre o percurso formativo de professores(as) educadores(as) ambientais.

Além disso, entendemos que há uma relevância política em recuperar o histórico dos atores da EA e o que se construiu até o presente momento no DF, em especial, ao considerarmos os ataques que a EA tem recebido desde 2019 com o desmonte das políticas públicas em nosso país. A comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da EA construiu uma nota para protestar contra as medidas do atual governo brasileiro e ressalta que nos últimos 30 anos as políticas do campo ambiental “vêm sendo construídas de forma consultiva e participativa junto com a sociedade e, em particular nessa área, com

a comunidade de educadores ambientais brasileiros”¹. A atuação do atual governo rompe com esse teor democrático na composição das políticas e representa um retrocesso em relação às conquistas no campo socioambiental de modo geral e da EA em particular. O cenário está caracterizado pela extinção ou mudança da estrutura das instituições, o que impacta as políticas ambientais. Para exemplificar esse desmonte, ressaltamos a reestruturação do Ministério do Meio Ambiente, que por meio do decreto 9672/2019 extinguiu o Departamento de Educação Ambiental, e a reestruturação do Ministério da Educação com o Decreto 9665/2019, que extinguiu a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental (CGEA). A atuação do Órgão Gestor- criado pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) ou Lei nº 9.795 de 1999- depende da articulação das pastas dessas instâncias que foram extintas. É atribuição desse órgão coordenar a PNEA e implementar “programas e projetos desenhados no âmbito do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)², inspirados no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (BRASIL, p. 3, 2006).

Eventos ocorridos nos âmbitos nacional e internacional criaram um ambiente propício para o diálogo e debates sobre a EA, além de apresentar demandas que exigiram dos governos planejamento e formulação de políticas públicas com a finalidade de atender as reivindicações da sociedade. Em diversos países, algumas políticas públicas estimuladas por esses eventos reforçaram a importância da EA no ensino formal. Destacamos alguns exemplos que auxiliaram na institucionalização da EA no caso brasileiro:

- ✓ a criação da antiga Secretaria do Meio Ambiente (SEMA) em 1973, que se deu em atendimento a uma recomendação da Conferência de Estocolmo, 1972 (LOUREIRO, 2008). Segundo Vasconcelos e seus colaboradores (2005), essa secretaria teria como um dos objetivos “esclarecer e educar a sociedade brasileira tendo em vista o uso dos recursos naturais e a conservação do meio ambiente” (p.34);

1 Fragmento do manifesto disponível em:

<https://observatorioea.blogspot.com/2019/01/manifesto-da-educacao-ambiental.html> Acesso em 29/01/2021

2 ProNEA é um importante documento orientador e um marco referencial na implementação das políticas públicas de EA no Brasil. Teve seu primeiro lançamento em 2003 e sua quinta e última edição, até o momento, data de 2018. (BRASIL, 2018).

✓ a Constituição Brasileira de 1988 que, também respondendo a recomendações das conferências e protocolos mundiais, dedica um capítulo que “explicita a responsabilidade e obrigatoriedade do poder público de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino com vistas à preservação do meio ambiente” (SANTOS, 2015, p. 75);

✓ a Coordenadoria de Educação Ambiental (COEA) criada em 1991 no MEC, que teve papel fundamental na implantação da EA em contexto escolar, inclusive no tocante à articulação do termo Meio Ambiente como tema transversal e pelo desenvolvimento da política de EA em parceria com outros órgãos, como o Ministério do Meio Ambiente. (VASCONCELOS et al., 2005);

✓ a Lei 9795 aprovada em 27 de abril de 1999, também conhecida como PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental) que, dentre outros aspectos, institui o órgão gestor da PNEA, uma parceria entre MEC e MMA, e torna a EA obrigatória em todos os níveis de ensino, considerando-a como urgente e essencial (CARVALHO, 2008, p. 24);

✓ o tratamento da questão ambiental como um dos temas transversais pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs também buscaram “disponibilizar de materiais didáticos e da capacitação de professores em Educação Ambiental” (CARVALHO, 2008, p. 24)

✓ a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) aprovada pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 15 de junho de 2012. (BRASIL, 2012)

No que diz respeito ao referencial teórico metodológico do trabalho, escolhemos o método autobiográfico, em parte por influência do grupo de pesquisa do qual participamos no PPGEduc. Isso porque esse método se pauta:

- ✓ por buscar capturar a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem às suas experiências,

- ✓ pela indissociabilidade entre objeto e sujeito do conhecimento, uma vez que este está implicado no processo;
- ✓ pela valorização da subjetividade como modo de produção de conhecimento; (BUENO, 2002)
- ✓ por considerar a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os relatos; (JOSSO, 2010)
- ✓ por conseguir estabelecer e revelar as relações entre história social e história individual (FERRAROTTI, 2010), o que nos auxilia fortemente no trabalho de busca de indícios sobre os atravessamentos de percursos de vida e formação com o tratamento mais amplo, histórico-social, da questão sobre como a EA chegou até o contexto escolar no DF;
- ✓ por valorizar a escuta à voz do docente o que pode auxiliar na construção de sua identidade, compreensão de como nos tornamos professores(as) e, principalmente, por possibilitar a Pesquisa e a Formação docente-considerando que o sujeito pode se formar à medida que se apropria do seu percurso. (NÓVOA, 2013)

Pautadas pelo método autobiográfico, optamos pelas técnicas de entrevistas semiestruturadas e entrevistas biográficas, procurando nos relatos as experiências no sentido Larrosiano: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (LARROSA, 2015, p. 18). Nesse sentido, intentamos interpretar as experiências presentes nas narrativas para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos de pesquisa para os atravessamentos entre suas histórias de vida e seu percurso formativo, bem como a repercussão disso na inserção e enraizamento da EA do Ensino Básico do DF.

O fluxo da pesquisa nos levou à idealização de uma metáfora. Esquematizamos o percurso metodológico e a representação das análises a partir de um importante símbolo para o DF, o Lago Paranoá.

Diante do exposto, esta Tese está dividido em sete capítulos. O capítulo 1, denominado **Compreendendo os Campos da Educação Ambiental e Formação de Professores**, trata da interface entre os campos de conhecimento formação de professores

e EA, buscando compreender sua constituição via institucionalização da EA na formação docente e trazendo em evidência pesquisas de Formação Inicial e Continuada em EA.

Já no capítulo 2, **Método Biográfico: caminho para uma Investigação**, buscamos evidenciar o método biográfico como o nosso caminho teórico-metodológico pretendendo expor uma contextualização histórica, pressupostos epistemológicos e metodológicos desse método e sua relação com o campo de pesquisa educacional. Além disso, apresentaremos a inserção de nossa pesquisa na perspectiva autobiográfica por meio de Narrativas construídas no contexto de entrevistas. Também situaremos a compreensão do sujeito como “a reapropriação singular do universal social e histórico” (FERRAROTTI, 2010) como um importante fundamento para o desenvolvimento desta investigação.

No capítulo 3, denominado **Narrativas autobiográficas mediante entrevistas como instrumento investigativo dos saberes da experiência**, abordamos as Narrativas Autobiográficas obtidas por meio de entrevistas como relevantes no percurso investigativo desta pesquisa. Também discutimos sobre a experiência e saber da experiência de Larrosa (2015), que inspira nosso olhar para o exercício interpretativo.

No capítulo 4, denominado **Percurso metodológico** apresentamos como o percurso metodológico foi construído ao longo da investigação, evidenciando as etapas dessa investigação, a saber: identificação dos primeiros sujeitos e primeira fase de entrevistas semiestruturadas; transcrição, análise interpretativa e devolutiva da primeira fase de entrevistas semiestruturadas; ampliação do número de sujeitos participantes e escolha de representantes geracionais; realização da segunda fase de entrevistas semiestruturadas e da entrevista biográfica; transcrição, análise interpretativa e devolutiva da segunda fase de entrevistas semiestruturadas e biográficas.

No capítulo 5, **Lago Paranoá: uma representação para análise de uma investigação**, desenvolvemos uma contextualização histórica do Lago Paranoá e de suas características para, posteriormente, entendermos como sua figura metafórica nos auxiliou a refletir o percurso metodológico e de análise das narrativas autobiográficas concedidas pelos sujeitos de pesquisa e documentos; ambos relevantes para compreender a inserção e enraizamento da EA em contexto escolar do DF.

O capítulo 6 chamado **História de vida e percurso formativo dos sujeitos de pesquisa: pistas de atravessamentos com o histórico da EA no DF** se destina a tratar os aspectos da história de vida e formação dos sujeitos que participaram das entrevistas, trazendo uma apresentação do estudo interpretativo e fragmentos de suas narrativas.

Por fim, no capítulo 7, **Atravessamentos, confluências e contribuições**, centramos em trazer contribuições aos campos da Educação Ambiental e Formação de Professores(as) por meio dos atravessamentos dos textos construídos a partir das colaborações dos sujeitos desta pesquisa e do levantamento bibliográfico. São sentidos que construímos por meio do mergulho interpretativo à luz do referencial teórico-metodológico, dialogando com os objetivos desta investigação.

Capítulo 1- Compreendendo os Campos da Educação Ambiental e Formação de Professores

A abordagem da Educação Ambiental (EA) na formação de professores(as) possui grande influência de ações oriundas de movimentos da sociedade e de iniciativas governamentais, que buscaram institucionalizar a EA nos processos educativos. O histórico dessa institucionalização parte de um amplo debate na sociedade acerca da preocupação com a vida e a sua qualidade nas gerações presentes e futuras. Essa preocupação se funda numa crítica à imposição de um modelo de sociedade cujos termos progresso e felicidade se conectam à desenvolvimento econômico e consumo. Sobre isso Krenak (2019) menciona que “espalham quase que o mesmo modelo de progresso que somos incentivados a entender como bem-estar no mundo todo.” (p. 21)

Tal perspectiva acarreta em conflitos socioambientais que, de acordo com Alves e Santos (2017), são caracterizados pela “disputa entre sentidos atribuídos à natureza por determinados grupos com posições sociais desiguais” (p. 218). Esses conflitos foram trazidos para debate pelos movimentos ecológicos cuja raiz se insere nos movimentos contraculturais, principalmente nas décadas de 1960 e 70. De acordo com Carvalho (2008), a EA “é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente” (p. 51). Para Sorrentino et al (2005)

a educação ambiental surge como uma das possíveis estratégias para o enfrentamento da crise civilizatória de dupla ordem, cultural e social. Sua perspectiva crítica e emancipatória visa à deflagração de processos nos quais a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais estão dialeticamente indissociadas. (p. 286)

Concatenado a todo esse contexto, Tamaio (2008) afirma

Pode-se dizer que a origem e a institucionalização da EA no Brasil foram diretamente influenciadas pelos resultados e desdobramentos, em âmbito interno, das grandes conferências ambientais internacionais promovidas pela ONU, as quais se traduziram em uma instância de disputa sobre os interesses hegemônicos do capitalismo na sua relação de apropriação da natureza. Elas repercutiram e fortaleceram a discussão no movimento ecológico - pela ação das entidades e organizações da sociedade civil, no Estado brasileiro -, ao organizar agências de meio ambiente que passaram a desenvolver ações e

políticas centradas nas questões ambientais.

Das conferências internacionais indicadas por Tamaio (2008), destacamos a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo (1972), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi (1977) e, após vinte anos, a Conferência Internacional Meio Ambiente e Sociedade em Tessalônica. Essa mobilização internacional desencadeou eventos nacionais e a institucionalização da EA no Brasil por meio de leis e políticas públicas. Sorrentino et al (2005) mencionam que “uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade.” (p. 290). Com relação ao contexto brasileiro, a EA aparece inicialmente como atribuição da SEMA em 1973. Em bases legais, compareceu na década de 80 a partir de duas leis publicadas em 1981.

Em abril de 1981, foi promulgada uma lei que já menciona a educação ambiental. É a Lei Federal nº 6902, de abril de 1981, que estabeleceu novos tipos de áreas de preservação ambiental, entre as quais as Estações Ecológicas, destinadas à realização de pesquisas e à educação ambiental. Quatro meses depois, em agosto de 1981, promulgou-se a primeira lei que coloca a Educação Ambiental como instrumento para ajudar a solucionar problemas ambientais. É a mais importante lei ambiental do Brasil, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente (e na Lei Federal nº 6.938/81). Em relação à EA, o texto já impõe que ela seja ofertada em todos os níveis de ensino. (CZAPSKI, 1998, p. 42).

Tamaio (2008) afirma que o processo de institucionalização foi construído conforme dois momentos em que a EA foi concebida no plano nacional. Sobre o primeiro momento, Carvalho (2008) caracteriza:

“[...] a EA é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações socioambientais apropriadas.

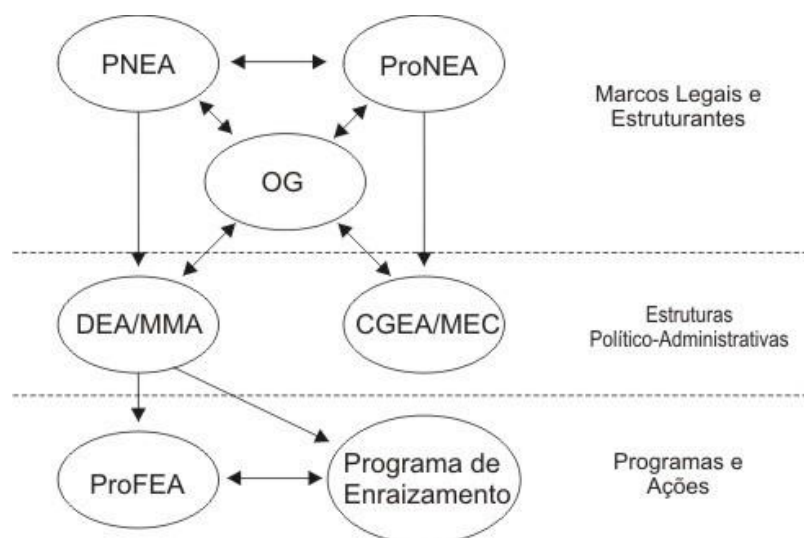
Já no segundo momento, a EA se revela como uma proposta educativa “que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes.” (CARVALHO, 2008, p. 52).

Uma importante regulamentação para o contexto educacional nacional veio por meio da Lei 9795, aprovada em 27 de abril de 1999 e sancionada em 2002. De acordo com Tozoni-Reis e Campos (2015), essa lei “foi resultado do conjunto de estratégias do Estado no Brasil como resposta às pressões, nacional e internacional, do processo de ampliação das preocupações dos povos e seus governos com o meio ambiente” (p 15). Conhecida como Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), essa lei estabelece a EA como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” (BRASIL, art. 2, I, 1999). Essa lei defende que a incorporação da EA “deve permear a formação de todos os docentes independente dos níveis e modalidades de ensino que atuam ou atuarão” (BRASIL, 1999, art.11, II) e que “não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999, art. 9, II). Segundo Loureiro (2008), é importante destacar que a Lei 9795/99 é a primeira do gênero na América Latina e expressa a superação de dúvidas comuns quanto aos pressupostos da EA, principalmente no tocante aos seus objetivos e finalidades, procurando institucionalizar os pontos consensuais.

A regulamentação da PNEA, pelo Decreto 4281 de 2002, oficializou o Órgão Gestor (OG), dirigido pelos ministros do MMA- representado pela Diretoria de Educação Ambiental (DEA/MMA) instalada na Secretaria Executiva- e do MEC- representado pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC) instalada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade ou SECAD³ (BRASIL, 2006a). A representação gráfica de Tamaio (2008) ilustra a estruturação e correlação desse sistema de políticas públicas de EA nacional.

Figura 2: Representação gráfica das relações da estrutura do sistema de políticas públicas de EA, na esfera federal. Fonte: Tamaio (2008, p. 23)

³ A SECAD foi criada em 2001 por demanda de movimentos sociais em um contexto de crescente debate em torno de ações afirmativas para população negra, garantia de direitos à educação pública e gratuita para todos – incluindo as pessoas jovens e adultas analfabetas. Em 2004 foi renomeada como SECADI, marcando a dimensão de “Inclusão” em sua sigla e nas políticas públicas. Em 2019, foi extinta tão logo o ex-ministro Vélez Rodriguez assumiu o MEC, ficando comprometida a continuidade de programas desta pasta.



O Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA, evidenciado na figura acima, é um importante documento orientador e um marco referencial na implementação das políticas públicas de EA no Brasil. Apresenta diretrizes, princípios, visão, missão, objetivos, público e linhas de ação que orientam a EA no país e se compromete com “o estímulo aos processos de mobilização, formação, participação e controle social das políticas públicas ambientais, em sinergia com as demais políticas federais, estaduais e municipais, desenvolvidas pelo Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama) (BRASIL, 2018, p. 13). Ele foi elaborado em sintonia com os princípios e diretrizes do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, da Carta da Terra, da Carta das Responsabilidades Humanas e da Agenda 21. Seu primeiro lançamento se deu em 2003 e sua quinta e última edição, até o momento, data de 2018. Cabe destacar que a revisão e atualização das versões do ProNEA envolveram Consulta Pública e um processo de diálogo entre as principais instâncias públicas e entidades de educadores(as) ambientais, tais como coletivos, sociedade acadêmica, colegiados, redes de EA, movimentos sociais etc. As contribuições da comunidade de educadores(as) ambientais brasileiros(as) foram sistematizadas e apreciadas em um amplo debate.

Especialmente nas gestões do governo Luís Inácio Lula da Silva, a relação entre MMA e MEC, no âmbito do OG e pautados pelo ProNEA, propiciou

[...] a gestão compartilhada entre os sistemas de ensino e de meio ambiente, com políticas integradas entre a educação formal e não-formal. Os atores do campo da educação ambiental – gestores, governos, sociedade civil, universidades, juventudes, empresas etc. –

foram incentivados a assumir a responsabilidade pela elaboração da Política e do Programa de Educação Ambiental. Desta forma, os programas, projetos e ações foram implementados com a ampla participação da sociedade, envolvendo atores para além dos setores educacionais, estreitando a relação escola-comunidade e o enraizamento da educação ambiental nos sistemas de ensino. (BRASÍLIA, 2007, p.11)

O programa do MEC, composto por um conjunto de ações, se propunha a construir um processo permanente de EA na escola envolvendo secretarias de educação estaduais e municipais, docentes, estudantes, comunidade escolar, sociedade civil e universidade por meio de modalidades de ensino presenciais, à distância e difusas (SORRENTINO et al, 2005). Essas ações são explicitadas pelo círculo virtuoso da EA na figura a seguir:

Figura 3: círculo virtuoso da EA. Fonte: site MEC⁴



Ainda sobre a atuação do MEC, Sorrentino e colaboradores(as) mencionam:

Ele [o programa do MEC] dá continuidade à sensibilização iniciada na Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente, bem como ao processo de capilarização dos Parâmetros em Ação/Meio Ambiente. Para tornar-se efetivo e sustentável, é incentivada a instalação de Com-

⁴ Fonte: http://portal.mec.gov.br/images/M_images/2009/sistemica.jpg Acesso em 30/01/2021

Vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) na escola, com a participação dos Conselhos Jovens pelo Meio Ambiente, a implementação da Agenda 21 na Escola, dando suporte a atividades curriculares e extracurriculares. Em 2003 os Ministérios do Meio Ambiente e da Educação lançaram a campanha Vamos cuidar do Brasil com a Conferência Nacional do Meio Ambiente, com uma versão adulta e uma para jovens, idealizada pela ministra Marina Silva. (SORRENTINO et al, 2005, p. 292)

Com relação às ações do MMA, destacamos o Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) elaborado pelo DEA/MMA. Os objetivos desse programa são:

- ✓ Contribuir para o surgimento de uma dinâmica nacional contínua de Formação de Educadoras(es) Ambientais, a partir de diferentes contextos, que leve à formação de uma sociedade brasileira educada e educando ambientalmente;
- ✓ Apoiar e estimular processos educativos que apontem para a transformação ética e política em direção à construção da sustentabilidade socioambiental;
- ✓ Fortalecer as instituições e seus sujeitos sociais para atuarem de forma autônoma, crítica e inovadora em processos formativos, ampliando o envolvimento da sociedade em ações socioambientais de caráter pedagógico;
- ✓ Contribuir na estruturação de um Observatório em rede das Políticas Públicas de formação de Educadoras(es) Ambientais, através da articulação permanente dos Coletivos Educadores. (BRASIL, 2006b, p.7)

Kaplan e Loureiro (2011) afirmam que o ProFEA materializou uma política pública voltada para a formação em educação ambiental com importância particular para o universo escolar, em virtude de sua apropriação pelo MEC via Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

Em 2004, o MMA e MEC- no âmbito do OG- lançaram um conjunto de ações políticas chamada “Enraizamento da Educação Ambiental para um Brasil de Todos” que, por sua vez, foi um dos desdobramentos do 1º Encontro Governamental Nacional sobre

Políticas Públicas de Educação Ambiental realizado em Goiânia. Os objetivos dessa proposta são:

- ✓ promover o enraizamento da educação ambiental em todo o país e setores da sociedade;
- ✓ contribuir para o empoderamento e potência de ação dos distintos atores do campo da educação ambiental. (BRASIL, 2004, p.1)

O caderno do MEC (BRASIL, 2007) também trouxe contribuições, sintetizando que os objetivos dessa proposta seria “potencializar a implementação das políticas e programas de Educação Ambiental em todas as unidades federativas do país e contribuir para o fortalecimento da EA.” (p. 80)

O estudo de Sandra Lestinge (2004) reconhece a importância do termo “enraizamento” para os trabalhos de EA (p. 118). A autora o pensa a partir de outro termo: o pertencimento.

A importância do conceito de pertencimento explica-se na frágil relação do ser humano com seu entorno, a partir do agravamento da crise ambiental na contemporaneidade, um desenraizamento que, supostamente, leva a não responsabilidade. (LESTINGE, 2004, p. 40 e 41)

Diante disso, Lestinge (2004) considera que compreender a complexidade dessa questão pode contribuir com processos que busquem a emancipação e autonomia das sociedades. Essa autora destaca que o enraizamento, por conseguinte, é uma das possibilidades remetidas quando se pensa o conceito de pertencimento, relacionada “ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica” (p.41)

Cabe ressaltar que nesta Tese a palavra “enraizamento” está sendo compreendida como forma da EA se inserir, se arraigar, se fixar, penetrar e aprofundar por meio de ações, programas e políticas nas principais instâncias públicas e entidades organizadas que influenciam o contexto escolar do DF.

Tal como mencionado na apresentação, o atual governo federal tem atuado no sentido de desmontar as conquistas dos movimentos da sociedade civil e das políticas públicas ambientais. A institucionalização da EA por meio do OG padece com a extinção

do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, da Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação e da própria SECADI, todas em 2019. Esse retrocesso também tem se configurado nas principais orientações curriculares nacionais desde o ano de 2016, marcado pelo golpe parlamentar na Presidência da República do Brasil, que provocou a saída da presidenta Dilma Rousseff. Isso desencadeou mudanças e revogações de muitas propostas que inseriam a EA no currículo nacional. As sociedades civil e acadêmica têm incessantemente se posicionado contra o retrocesso da EA em contexto nacional por meio de debates, manifestos, publicações acadêmicas etc. As pesquisas de Andrade e Piccinini (2017) e Branco et al (2018) apontam para o mesmo argumento trazido por Frizzo e Carvalho (2018): “tem ocorrido uma exclusão da educação ambiental dos principais documentos recentes que embasam e regulam as instituições escolares.” (p. 115)

Historicamente, a EA foi apresentada como tema transversal a ser contemplado em todo currículo da Educação Básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram elaborados como um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho docente e as equipes escolares na execução de seus trabalhos (BRASIL, 1998). De acordo com Branco et al (2018)

Os temas transversais tratam de questões importantes, urgentes, presentes em vários aspectos da vida cotidiana e trabalhados em todas as disciplinas estabelecidas. A complexidade que envolve os temas transversais faz com que nenhuma área, isoladamente, seja suficiente para abordá-los plena e integralmente. Por isso, entre os temas transversais, a EA não é contemplada como uma área ou disciplina dentro da organização curricular nas escolas. (p. 193)

A composição dos PCNs se deu em dez volumes ou cadernos e a EA se apresentava em três deles. Em 2012, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental- DCNEA (BRASIL, 2012) que também orientaram o trabalho da EA nas escolas por meio da transversalidade. Ademais, essas diretrizes trataram a inclusão da EA nos currículos dos cursos superiores, detalharam aspectos importantes para “a elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas, além de trazer um acúmulo dos avanços referentes ao campo da EA.” (SANTOS, 2015, p. 92). Além desses documentos, Frizzo e Carvalho (2018) também enfatizam o enquadramento da EA como conteúdo obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), em 2012. Em 2016, esse enquadramento foi revogado pela Medida Provisória nº 746.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi publicada 2017. Já a do Ensino Médio foi homologada em 2018. Antes disso, foram disponibilizadas duas versões de cada documento para consulta pública, sendo as primeiras versões disponibilizadas em 2015. Para um documento orientador de tamanha importância consideramos um breve tempo para as discussões. Sobre a EA e as versões da BNCC, Frizzo e Carvalho (2018) pontuam:

Na primeira versão da BNCC notou-se o investimento nos conceitos de “sustentabilidade ambiental” e “sustentabilidade socioambiental”. Essa opção se manteve, em parte, no lançamento da segunda versão. É importante apontar que a educação ambiental, que não era contemplada no primeiro documento, apareceu com muitas citações na segunda versão, resultado das contribuições das consultas realizadas (a consulta pública e à leitura crítica de especialistas). No entanto, a versão final eliminou novamente a educação ambiental, bem como “desenvolvimento sustentável”. Permaneceram citações sobre “meio ambiente”, principalmente relacionada a seus aspectos físicos, e à “sustentabilidade socioambiental”. Cabe destacar a citação, por três vezes, de “consciência socioambiental” na versão final da BNCC, e por seis vezes, na versão homologada. Ainda na versão homologada, a educação ambiental e o desenvolvimento sustentável foram citados apenas em seções de comentários, em “Possibilidades para o currículo”, não sendo contempladas como “Objetos de conhecimento”. (p. 123)

Salientamos que durante todo esse processo, pesquisadores(as) e entidades de EA acompanharam e se manifestaram para a manutenção e avanços dessa temática na BNCC. Sorrentino e Portugal (2016), por exemplo, emitiram um parecer com sugestões a partir da primeira versão da BNCC que estava em consulta pública. Relativo à versão final da BNCC do Ensino Infantil e Fundamental, Branco et al (2018) verificaram que esse documento não apresentou novidades expressivas para a temática EA. Além disso, “relega o tema e não desperta expectativas sobre avanços significativos que proporcionem uma educação mais efetiva nessa área e a superação de suas demandas.” (p.185) Já Andrade e Piccinini (2017) verificaram a perda de espaço da EA “com possível reinserção condicionada à autonomia das escolas, o que implica no descumprimento da legislação

em vigor e na supressão de um entre outros debates controversos necessários à educação nacional” (p. 1). Concordamos com essas autoras quando mencionam se tratar de um retrocesso nas políticas em EA.

Suscitar o debate ao redor da inserção da EA, não só na BNCC, mas em todas as contrarreformas educacionais atuais, é de suma importância para que o apagamento das lutas para a inserção da EA na educação escolar (e não escolar, nos diversos espaços possíveis) não se concretize. Para além do simples cumprimento do estabelecido pela legislação brasileira, acreditamos que em um cenário de mercantilização da vida, de consumo dos recursos ambientais e até mesmo de recursos indispensáveis a sobrevivência humana – que atinge principalmente a população marginalizada – é inadmissível a passividade frente a tamanho retrocesso. Esperamos [...] que este seja o primeiro passo na constituição do movimento de resistência frente ao controle máximo dos processos de ensino e aprendizagem e a retirada do direito a educação crítica – fruto dos movimentos sociais das últimas décadas, em prol de uma educação esclarecedora, reflexiva e crítica. (ANDRADE; PICCININI, 2017, p.11)

Trazer esse contexto para esta tese é relevante a medida em que toda essa conjuntura ligada a políticas públicas afeta a formação de professores(as). Na seção seguinte abordaremos a EA e a Formação de Professores(as) enquanto campos de pesquisas, voltando nosso recorte para a interface entre eles.

1.1 Educação Ambiental e Formação de Professores: campos de investigação recentes e crescentes

Nas últimas três décadas tem sido notável o crescimento da produção acadêmica nos campos de conhecimento Formação de Professores(as) e EA. Para apresentar a produção acadêmica sobre formação inicial e continuada de professores em EA, este capítulo se inspirou em pesquisas de estado da arte. Segundo Salem (2012) as pesquisas chamadas estado da arte:

[...] tratam, em geral, de reunir e sistematizar o conhecimento acumulado em dado campo ou assunto, visando reconhecer, mapear e refletir sobre o que se conhece, o que já se produziu ou vem sendo produzido nesse campo, no momento em que estão sendo realizadas. (p.30)

André (2009) aponta que esses tipos de investigações “têm sido muito úteis ao revelar temas e metodologias prioritizadas e fornecem importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber” (p. 43). A autora fez uma síntese da produção científica de pós-graduandos(as) na área de Educação entre 1999 e 2003 a partir de resumos de dissertações e teses do Banco da Capes. O objetivo foi acompanhar a produção acadêmica sobre formação de professores(as) e comparar com levantamento anterior (1990-1998). A investigação mostra que nos anos 1990, 6% do total de trabalhos da área abordavam a formação de professores(as). Já nos anos 2000, o percentual passou a 14%. Esses dados apontam um crescimento do interesse pelo tema formação entre pós-graduandos(as) (ANDRÉ, 2009).

Outro aspecto revelado foi o crescimento do número de estudos de opiniões, representações, processos de constituição de identidade, saberes e práticas dos professores(as). Por outro lado, sua pesquisa evidenciou uma diminuição de investigações sobre formação inicial, predominante nos anos 1990. A autora manifesta preocupação nesse ponto, uma vez que “ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores” (ANDRÉ, 2009, p. 51) nesse nível de formação.

Fracalanza (2008) reconhece que a produção acadêmica e científica sobre EA no Brasil é grande e significativa, embora a pesquisa dessa temática seja recente.

Pato, Sá e Catalão (2009) realizaram investigação sobre pesquisas apresentadas, entre 2003 e 2007, no grupo de trabalho de EA nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o objetivo de “elucidar as tendências temáticas, teóricas e metodológicas na produção acadêmica sobre EA e compreender a diversidade que constitui esse campo de investigação e de ação pedagógica” (p. 213). Notaram a predominância da EA nas instituições de educação formal e a formação de professores no sentido estrito em todos os anos pesquisados. Revelam, também, que em 2007 a formação de professores(as) apresentou-se como tema predominante, sendo um dos enfoques as “tendências da formação docente e das práticas de EA e a formação em EA no ensino superior”. (p. 220)

Outras análises também apontam presença do campo da formação docente em trabalhos de EA. Carvalho e Farias (2001) apresentam um balanço da produção científica em EA da ANPED, da Associação Nacional de Pesquisa em Ambiente e Sociedade

(ANPPAS) e do Encontro de Pesquisa em EA (EPEA) e perceberam a seguinte proporção de trabalhos que versam sobre formação docente: a) 13% do total de trabalhos entre 2003 a 2009 do GT de EA da ANPED; b) 15% do total de trabalhos entre 2002 a 2008, no GT Sociedade, Ambiente e Educação da ANPPAS e c) 11% do total de trabalhos nos EPEAs de 2001 a 2009. Rink e Megid Neto (2009) apresentam os processos de formação de professores/agentes em EA como tendência que teve crescimento nos artigos publicados nos Anais dos quatro primeiros EPEAs (2001, 2003, 2005 e 2007).

Valentín (2016) analisou relatos do III até o VII EPEA do Grupo de Discussão de Pesquisas Formação de Educadores/Professores e destaca que os trabalhos argumentam sobre uma preocupação com a formação de um professor/educador ambiental de modo que vá além do modelo de educação tradicional visando o desenvolvimento de uma EA crítica, que considere a complexidade das questões socioambientais.

Tomando por base essas considerações, buscaremos traçar um panorama sobre formação docente e EA pautadas em estudos sobre produção acadêmica a respeito de formação inicial e formação continuada. Cabe esclarecer que compreendemos esta investigação situada na fronteira entre ambas, uma vez que intenciona pesquisar trajetórias formativas de sujeitos que marcam o histórico da EA escolar no DF. Nesse sentido, importa todo percurso formativo que atravessa sua história de vida, ou seja, não se restringe ao que foi experienciado em seu curso de graduação.

1.2 Produção acadêmica sobre Formação inicial de professores e EA

Visando elaborar um panorama sobre a formação docente inicial consideraremos o estudo intitulado “Pesquisa sobre Formação Inicial de Professores e Educação Ambiental: um olhar a partir do EArte” (DIAS; AVANZI, 2017). Foi um estudo preliminar a partir de uma revisão bibliográfica realizada neste doutoramento. Para composição do *corpus* de análise foi realizado um levantamento dos trabalhos sobre formação inicial no banco de dissertações e teses do EArte⁵. Essa plataforma foi escolhida por reunir dissertações e teses específicas do campo da EA, fruto de um projeto financiado pelo CNPq e conduzido por pesquisadores(as) de universidades públicas do Estado de São Paulo, vindo a se constituir em importante acervo da produção acadêmica e científica sobre EA no Brasil. Até esse momento, constam nesse banco, teses e dissertações

⁵ Disponível em <http://www.earte.net/> Acesso em 01/02/2021

desenvolvidas no período de 1981 -marco da primeira tese em EA- a 2016. A partir da busca de “Formação Inicial” no título das produções, compusemos o *corpus* de análise, que totalizou 19 trabalhos.

Como principais resultados, foi possível observar que: a) a produção acadêmica se concentrou entre 2002 e 2016; b) houve maior produção nas regiões Sudeste e Sul; c) trabalhos foram desenvolvidos em IES públicas; d) houve uma predominância de dissertações; e) houve predominância de trabalhos em PPGs em Educação; f) Ciências Biológicas se mantém como área de formação mais presente, contudo é perceptível a disseminação da EA em outras áreas de conhecimento; g) estudantes de licenciatura são os sujeitos mais recorrentemente investigados(as). Quanto ao tema, predomina a Inserção da EA (Souza, 2010) no ensino superior, que é tratada a partir de: a) problematização da abordagem de temas ambientais, socioambientais e afins na IES e b) a inserção da EA nos cursos de licenciatura a partir de análise documental do curso ou a partir de sujeitos do curso (docentes ou licenciandos/as). Também há trabalhos que tratam sobre a importância da interdisciplinaridade e indicam que ainda há muito a ser realizado para promover uma ambientalização curricular. Temas abordados com menor predominância foram: tratamento de vertentes da EA ou interfaces com outras áreas; discursos e representações dos sujeitos investigados sobre EA ou seus conceitos centrais; e contribuições de intervenções em EA em cursos de licenciatura. Com a análise, apontamos para a necessidade de mais pesquisas com equipes gestoras e docentes de IES para acompanhar o processo de inserção da EA no ensino superior, visto que esta temática de investigação é preponderante nos trabalhos analisados e que os licenciandos(as) estão entre os sujeitos mais investigados. Para além dessa perspectiva, é relevante que haja mais investigação sobre a interface EA e formação inicial de professores(as).

1.3 Produção acadêmica sobre Formação continuada de professores(as) e EA

Passamos a apresentar a sistematização sobre Formação Continuada e EA desenvolvida no doutoramento de Leirí Valentin (2016), intitulado “A formação continuada de professores em Educação Ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses)”. Ela buscou traçar esse panorama focando na análise de teses e dissertações identificadas também no Banco EArte, concentradas nessa temática.

Para a autora, a formação continuada:

[...] pode ser entendida a partir de uma perspectiva da função educativa, ou seja, da educação como um processo contínuo, que acontece ao longo da vida, envolvendo a necessidade inerente a qualquer pessoa de continuar o aprendizado de sua profissão ao longo da vida. (p. 40)

Nos resultados, Valentin (2016) constatou que a primeira pesquisa que analisou um processo de formação continuada e EA data de 1991. Com relação à distribuição das pesquisas analisadas no tempo, notou que a partir de 2000 houve um aumento expressivo de investigações com foco nos processos de formação continuada de professores/educadores ambientais.

O direcionamento das políticas públicas educacionais preconizadas pelo Banco Mundial, o incremento no número de programas de pós-graduação e a criação de grupos de trabalho específicos em EA em eventos acadêmicos, como ANPED, Anppas, Enpec e EPEA, bem como o Projeto EArte constituem as molas propulsoras do interesse acadêmico pela pesquisa em EA e conseqüente aumento no número de pesquisas desenvolvidas. (p. 68)

Em relação à distribuição das pesquisas analisadas por região, estados e Instituição de Ensino Superior (IES), Valentin (2016) percebeu que a maior concentração de pesquisas se encontra nas regiões Sudeste (59 trabalhos) e Sul (27 trabalhos) do Brasil, correspondendo a 79,89% do total das pesquisas analisadas. Também notou que 79,81% dos trabalhos foram desenvolvidos em universidades públicas. Para Valentin,

Esse dado revela que a universidade pública ainda é a principal base institucional para a realização de pesquisas e, também, para as pesquisas que contemplam a formação continuada de professores em EA. (2016, p. 71)

Para análise dos níveis escolares e modalidades vinculados às pesquisas sobre formação de professores(as), a autora adotou a denominação proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, ou seja, as modalidades Regular; Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Indígena e Educação Profissional e Tecnológica. Dentre essas modalidades, não encontrou trabalhos voltados para a Educação Especial, Educação Indígena ou Educação Profissional e Tecnológica. O estudo mostrou que a maioria dos trabalhos (75,57%) se destina a investigações sobre os processos de formação continuada de EA voltados para a educação básica, tendo maior

foco nos anos iniciais, seguido pelos anos finais do Ensino Fundamental. Um dado que chamou atenção de Valentin (2016) refere-se a processos de formação continuada em EA voltados ao ensino superior, compondo 7,87% das pesquisas. A autora afirma que esse número é pouco significativo, mas que

tais registros podem ser tomados como um indicativo da necessidade de os pesquisadores que enfocam os processos de formação continuada de professores que atuam nesse nível de ensino se concentrarem mais especificamente nessa temática, já que a docência superior contextualiza o desafio constante de se atualizar, repensar e ressignificar o processo ensino-aprendizagem, inclusive em EA.(p.73)

Relacionado às áreas de conhecimento e programas de pós-graduação nos quais as pesquisas têm sido desenvolvidas, Valentin (2016) nota que a maioria, totalizando 55 trabalhos, foi realizada na área de Educação, seguidos por 22 produções na área de Ensino- a maioria vinculada aos Programas que se voltam para o Ensino das Ciências da Natureza-, 15 na área Interdisciplinar, 7 na área de Geografia, 5 na área de Biodiversidade. Considera que esses dados “revelam uma diversidade de Programas de Pós-Graduação, vinculados a áreas diversas que têm aberto espaço para pesquisas sobre formação continuada do professor/educador ambiental.” (p. 76)

Outro aspecto destacado por esse estudo foram as ações de formação continuada contempladas nas pesquisas analisadas.

Entendemos por modalidades de formação continuada os diferentes modelos ou ações com características próprias, quer sejam, objetivos específicos, estrutura para o desenvolvimento dos trabalhos, metodologia, tempo e duração das ações propostas, tais como: cursos, encontros, congressos, programas de formação em serviço, projetos, oficinas, grupos de estudo, entre outros. (p. 77)

Nos processos de formação continuada de professores em EA a autora encontrou a predominância de cursos, totalizando 44,03% das investigações. Programas, Projetos, Proposta de ação pedagógica compareceram com 23,85% dos trabalhos, seguidos por grupos de estudos/grupos de trabalho com 11,92%. Em relação a essa última modalidade, Valentin (2016) percebe como um avanço, pois as suas atividades ocorrem nas escolas,

vistas como lócus de formação continuada em perspectiva colaborativa, logo parecem ir de encontro a ações pontuais.

Em relação às abordagens metodológicas que orientaram as pesquisas analisadas 101 trabalhos se pautaram pela pesquisa qualitativa, ainda que apenas 72 pesquisadores tenham assumido essa abordagem de forma explícita. Percentualmente, os métodos utilizados foram: pela pesquisa-ação (28,26%), estudos de caso (15%), pesquisa participante (4%), observação participante (3%), pesquisa-ação participante (3%), etnografia (3%), pesquisa-ação existencial (1%), estado da arte (1%) e pesquisa bibliográfica (1%).

O estudo sobre as referências bibliográficas das teses e dissertações mostrou um total de 896 autores(as) diferentes, referenciados nos textos. Valentin (2016) afirma que

Além de Marcos Reigota, os autores das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA, também referenciam Isabel Cristina de Moura Carvalho, Mauro Guimarães, Michèle Sato, Enrique Leff, Carlos Frederico B. Loureiro, Genivaldo Freire Dias, Philippe PomierLayrargues, Mauro Grün e Marcos Sorrentino, entre outros. Todos são autores reconhecidos no campo da temática ambiental e no campo da EA, os quais contribuíram ou ainda contribuem, significativamente, para sua constituição. (p. 89)

No Campo da Formação de Professores os cinco autores mais citados foram Paulo Freire (59 trabalhos), Antônio Nóvoa (34 trabalhos), Donald Schön (25 trabalhos), Selma Garrido Pimenta (20 trabalhos) e Maurice Tardif (15 trabalhos).

Valentin (2016) destaca que, salvo raras exceções, os(as) autores(as) mais citados(as) que se dedicam à temática ambiental e à EA não são aqueles que se voltam especificamente para pesquisas sobre formação de professores(as) em EA. Com isso, conclui que ainda há “um diálogo incipiente com a comunidade de pesquisadores em formação de professores, de um modo geral, e entre os pesquisadores que se dedicam à formação continuada de professores em EA.” (p. 124)

No tocante aos objetivos e intenções das pesquisas sobre formação continuada de professores, a autora percebe que a maioria dos trabalhos estudados apresenta objetivos mais focados, enquanto que os demais (total de 40 trabalhos) remetem a objetivos

múltiplos. A autora classifica como trabalhos de objetivos múltiplos aqueles em que o conjunto de objetivos e as questões de pesquisa demonstram intenções de investigação diversificadas.

Os trabalhos com objetivos mais focados depositaram sua ênfase:

(a) na relação entre materiais didáticos e formação; (b) na proposição/estruturação de propostas, cursos e projetos; (c) na intenção de formar, capacitar, qualificar, motivar, apoiar e sensibilizar o professor; (d) nos diagnósticos do trabalho do professor ou de significados atribuídos pelos professores à temática ambiental, à educação ambiental ou à realidade da escola; (e) intenção de introduzir a EA nas escolas e (f) investigações sobre diversos aspectos relativos aos processos de formação (p. 98).

A autora também se debruçou sobre quatro teses do *corpus* documental para buscar o conceito de formação continuada de professores: significados e sentidos construídos. A metade desses trabalhos direcionam a investigação para a realização da formação continuada e as outras duas se orientam para a análise de processos de formação. Valentin as escolheu “por exemplificarem claramente a oferta de elementos para que pudéssemos construir significados e sentidos sobre o conceito de formação continuada.” (p.124)

Por meio dessa análise, Valentin (2016) alerta sobre o risco da formação continuada de professores(as) em EA “tomar uma realidade desejada como algo dado, ou ser utilizada como um caminho para suprir lacunas da formação inicial, reforçando a ideia de que o professor é mal formado e desatualizado.” (p. 124 e 125). Além disso, atenta para o cuidado de evitarmos o “discurso que fragiliza o trabalho dos professores tornando-o cada vez mais susceptível aos interesses das políticas neoliberais.” (p. 125). Também reconhece que houve progressos na pesquisa em formação continuada em EA:

Mas os avanços na pesquisa em formação continuada em EA também são perceptíveis em investigações que consideram as vozes dos professores e a escola como lócus fundamental da formação docente, não para vigiar as práticas dos professores, mas para torna-las objeto de reflexão no ambiente escolar, com possibilidades de aprendizagem de aprendizagem por meio de acertos e erros. (p. 125)

1.4 Atravessamentos entre as Pesquisas Panorâmicas de Educação Ambiental com a Formação Inicial e Continuada

Foi possível observar que a produção acadêmica registrada no banco EArte para Formação Inicial e Continuada teve similaridades com levantamentos anteriores (FRACALANZA, 2008; PATO, SÁ, CATALÃO, 2009; SOUZA, 2010) no tocante à:

- a) maior produção nas regiões Sudeste e Sul;
- b) predominância de trabalhos em IES públicas;
- c) predominância de dissertações;
- d) predominância de trabalhos em PPGs em Educação;
- e) disseminação da EA em outras áreas de conhecimento.

Além das questões, contribuições e tendências apontadas nas seções anteriores por esses trabalhos de Formação Inicial e Continuada do banco EArte, percebemos que essas pesquisas também nos revelam algumas lacunas que indicam possíveis contribuições desta pesquisa de doutorado para o campo da EA em interface com a formação docente: a incipiência de pesquisas sobre Formação de Professores e Educação Ambiental no Centro Oeste; a pouca expressividade de trabalhos que abordem a interface entre histórias de vida e formação docente. Levando isso em consideração, o próximo capítulo se dedica a abordar o nosso referencial teórico metodológico: o método biográfico.

Capítulo 2- Método Biográfico: caminho para uma Investigação

Na intenção de compreender a inserção e desenvolvimento de EA na Educação Básica do Distrito Federal e os atravessamentos com as histórias de vida e formação de professores (as), escolhemos o método biográfico como nosso referencial teórico e metodológico. Esse método se sustenta nos moldes da abordagem qualitativa por se caracterizar, entre outros aspectos, pela busca da perspectiva do sujeito e pela interpretação dos dados de forma indutiva.

Com isso, neste capítulo pretendemos expor uma contextualização histórica, pressupostos epistemológicos e metodológicos do método biográfico e sua relação com o campo de pesquisa educacional. Nessa conjuntura, apresentaremos a inserção de nossa pesquisa na perspectiva autobiográfica por meio de Narrativas construídas no contexto de entrevistas. Também situaremos uma característica do método biográfico, a que considera o sujeito como a reapropriação singular do universal, social e histórico, que o rodeia, trazida por Franco Ferrarotti (2010), como coração desta pesquisa.

2.1 Uma contextualização histórica da abordagem biográfica

Por mais que nas últimas décadas tenha sido notável o crescimento de estudos com a abordagem biográfica, Bueno (2002) aponta que essa perspectiva metodológica foi amplamente empregada nos anos 1920 e 1930, por sociólogos da Escola de Chicago. Nas décadas seguintes, em razão da predominância da pesquisa pautada pela objetividade e hegemonia da intencionalidade nomotética, a abordagem biográfica sofreu um colapso. Assim sendo, foi necessário um movimento que reconhecesse a legitimidade e o estatuto científico da abordagem biográfica enquanto método de investigação. Para compreender esse reconhecimento do método biográfico nas ciências sociais, recorreremos à obra de um dos autores que teve grande parcela de contribuição nessa retomada: Franco Ferrarotti. A partir de seus escritos presentes na obra “História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais” (2014) tecemos a próxima sessão, que evocará a trajetória dessa retomada e do reconhecimento da autonomia do método biográfico.

2.1.1 O uso de biografias no contexto de uma historicidade historicista

O paradigma científico da modernidade trouxe implicações epistemológicas e metodológicas também às Ciências Sociais. De acordo Georges Balandier (2014), tal

efeito ocorreu após a Segunda Guerra Mundial e evidenciava os princípios da objetividade- marcada pela separação sujeito-objeto e relegação da subjetividade- e da intencionalidade nomotética, que prevê a formulação de leis gerais para construção do conhecimento. Os instrumentos metodológicos enalteciam sondagens quantitativas, processamentos numéricos e formalizações por meio de técnicas caracterizadas por “específicas, mecanicamente intercambiáveis de instrumentalidade pura a ser aplicada ao mundo humano.” (FERRAROTTI, 2014, p. 50).

Ferrarotti (2014) reconhece que as realidades sociais em estudos realizados sob essa abordagem são empobrecidas e “ossificadas”, uma vez que neles o mundo humano é reduzido à condição de objeto de pesquisa e, portanto, insignificante porque é sentenciado a servir. Tal serviço se dá pela confirmação ou invalidação das hipóteses do pesquisador, que é interpretado como o único sujeito ativo na pesquisa. O autor reconhece essa relação como um processo assimétrico.

Nessas condições de instrumentalização da pesquisa, mas também de uma política de uma pesquisa que tende à autopromoção consciente do pesquisador, a única história possível não é a história de vida de cada um, mas, antes, a *história do historicista*. (FERRAROTTI, 2014, p. 50, grifos do autor).

Ferrarotti (2014) indica que também há um empobrecimento em pesquisas sociológicas que fazem o uso de biografias como um conjunto de materiais biográficos justapostos dos quais, a partir de uma série de biografias, seriam extraídos elementos, problemas, hipóteses e informações. Então, desses materiais seriam selecionadas informações fragmentadas e parciais. Com isso, há o rompimento da unidade sintética de uma biografia e esse protocolo de conhecimento sociológico que a encara como fonte de dados úteis só a utilizará caso a análise permita inseri-la no âmbito de uma interpretação mais geral. Esse autor aponta, ainda, um empobrecimento quando há uma redução e utilização da biografia como um caso particular- só interessará se for “exemplo significativo de certos aspectos do social que uma análise estrutural terá estudado previamente e de maneira completa” (p.104)- ou como ilustração- se ela tiver elementos sociologicamente comuns a outras biografias semelhantes.

Em todas essas possibilidades compromete-se o aspecto idiográfico que, como veremos a seguir, é próprio do método biográfico.

A especificidade de uma história individual que opõe a qualquer outra que a torne única, converte-se então em um obstáculo epistemológico,

num “resíduo” que não tem interesse para a ciência e remete a uma lógica do “caso”. O apelo a uma leitura idiográfica, que emana de qualquer biografia, foi sempre excluído do método biográfico, ou melhor, foi relegado à esfera da psicologia. (FERRAROTTI, 2014, p.105)

Com isso, é notável o esforço em ajustar a biografia, como critica Ferrarotti (2014), no “aprisco epistemológico” das ciências da natureza ou quadro epistemológico e metodológico tradicional da sociologia em virtude do destaque à “objetividade, pesquisa indutiva de correlações constantes (atitude nomotética), tradução quantitativa das informações coletadas etc.” (p. 105). Ainda no contexto desse empenho, o autor afirma.

A subjetividade imanente a qualquer narrativa ou documento autobiográfico- porque, não o esqueçamos, os materiais utilizados são, em sua maioria, autobiográficos- é escamoteada por uma hermenêutica da biografia que só utiliza seus aspectos objetivos. A leitura dos materiais biográficos torna-se uma busca sistemática de informações mais gerais, dados, descrições, “histórias de vida” sociais- em suma, “de fatos” (...) O qualitativo apaga-se na presença do quantificável. A subjetividade ativa da autobiografia atenua-se na vida objetiva da crônica biográfica. (p.106)

Outra consequência decorrente desse empenho em confinar as biografias às técnicas objetivas é a busca por uma postura de exterioridade e afastamento do pesquisador, no intuito de uma neutralização de um papel ativo nos materiais biográficos.

2.1.2 O método biográfico proposto por Ferrarotti (2014): por uma historicidade não historicista

Nos anos 1950, Ferrarotti investigava as consequências humanas do desenvolvimento técnico e econômico-industrial no contexto italiano. Para isso, começou a recolher histórias de vida e documentos autobiográficos em algumas comunidades. A partir disso percebeu seu desconforto com as pesquisas sociológicas por considerá-las insuficientes.

Somente através de uma longa série de experiências intelectuais e de verificações práticas foi que eu cheguei, na minha fase de desenvolvimento intelectual, a me defrontar com o problema da autonomia do método biográfico e de seu caráter decisivo para o futuro da pesquisa das Ciências Sociais. (FERRAROTTI, 2014, p.59)

Para respeitar epistemologicamente a biografia, o autor admite a história de vida como um método autônomo, o que implica necessariamente uma “historicidade não historicista” (p. 50). Também assume a importância da validação da subjetividade na produção de conhecimento e um corte radical à intencionalidade nomotética com vistas a uma intencionalidade idiográfica.

A negação da especificidade da biografia por meio de uma metodologia nomotética e de técnicas reificantes desvirtua seu caráter essencial, isto é, sua historicidade profunda, sua unicidade. Trata-se, pelo contrário, de explicitar até o fim as implicações dessa especificidade e de fundamentar a originalidade epistemológica, metodológica e técnica do método biográfico (FERRAROTTI, 2014, p. 109)

Esses incômodos de Ferrarotti coincidem com as percepções críticas que evidenciavam um colapso epistemológico e metodológico da sociologia clássica e que apontavam para a necessidade de uma renovação. Tal crise justificou a retomada de “velhos procedimentos” como as biografias. Nesse cenário, Ferrarotti (2014) afirma que o método biográfico foi colocado como um “desafio científico escandaloso” por diversos motivos. O primeiro é atribuir à subjetividade um valor de conhecimento e entender que material biográfico é subjetivo.

Uma biografia é subjetiva em vários níveis: lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente especificado; fundamenta-se em elementos e materiais que são, em sua maioria, autobiográficos, portanto expostos a inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e vai ao encontro de si mesmo; situa-se quase sempre no âmbito de uma interação pessoal (entrevista). (p. 102)

A relação entre pesquisador e participante é outro fator de relevância. Esse autor concebe uma inversão epistemológica das posturas tradicionais da pesquisa, pois pesquisador e participante se relacionam a partir de uma igualdade substancial, que permite conceber um “conhecimento a dois”. Ferrarotti (2014) os considera como parceiros, visto que “cada um deles é portador de um saber, saber autóctone de ação, num caso; saber sociológico, no outro. E cada um desses dois saberes é legitimado pela experiência, pela primazia do campo” (p. 35) Desse modo, esse pressuposto rompe com a objetividade, pois o participante não mais é delineado como objeto da pesquisa.

Além disso, o método biográfico dificilmente se atém a elementos quantitativos, pois, em geral, são poucos e marginais. A biografia ressalta inteiramente elementos

qualitativos. Então é caracteristicamente subjetiva, qualitativa e alheia a qualquer esquema de hipótese-verificação (FERRAROTTI, 2014).

Ainda no intuito de contextualização, nos dois próximos tópicos trataremos contribuições para compreender o objeto e as características do método biográfico.

2.2 O campo de conhecimento, a intersubjetividade e o objeto da pesquisa biográfica

Por mais que alguns aspectos dessa seção tenham sido manifestados, buscamos a seguir circunscrever quais elementos compreendem o objeto da pesquisa biográfica.

Conforme já mencionado, inverso ao paradigma científico moderno as pessoas ou os grupos sobre os quais se pesquisam não são considerados o objeto das pesquisas pautadas pelo método biográfico. Delory-Momberger (2014) afirma que Ferrarotti nos faz um convite à “conversão do olhar”, de modo que não engessemos as posições do sujeito-objeto no qual “o universal se contrapõe ao singular, assim como o geral ao particular” (p.21). Em outro texto (2012), essa autora afirma que o objeto da pesquisa biográfica seria o estudo dos modos pelo qual o indivíduo se constitui enquanto ser social e singular.

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.). Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524)

Dito de outra maneira, em outra obra (2016) essa autora dispõe que os processos de individuação (constituição individual), construção de si e subjetivação com o conjunto

das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social compõem o campo de conhecimento da pesquisa biográfica.

Outro importante elemento relacionado ao objeto do conhecimento do método biográfico foi trazido por Franco Ferrarotti em uma entrevista concedida à Chistine Delory-Momberger, em 2013. Ele afirma que o objeto do conhecimento do método biográfico se constrói a partir da interação- uma relação interpessoal complexa e recíproca- entre o observador e observado de modo que o conhecimento é construído de forma compartilhada em uma intersubjetividade. Com isso, “o observador está completamente implicado no campo do seu objeto que é, ele próprio, modificado em virtude de sua posição nesse campo.” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 19)

Retomando Anne Dizerbo [s/d], Delory-Momberger (2016) afirma que, apesar de ser um conhecimento compartilhado, a natureza do trabalho do(s) sujeito(s) participantes da pesquisa e do pesquisador difere: “os sujeitos trabalham para dar sentido às suas experiências; os pesquisadores trabalham para dar sentido ao trabalho que fazem os sujeitos ao darem sentido às suas experiências” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 143). Com isso, os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência por parte do sujeito investigado, de modo que ele se esforça para selecionar em sua história o que lhe parece ter sido formador, nesse sentido, “põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui” (DOMINICÉ, 2010, p. 89). Esse mesmo autor também indica que esse movimento não se limita a “um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos” (p.89).

Para Delory-Momberger (2016), a essência da atividade biográfica se situa no falar sobre a construção da experiência. Isso significa “falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em ‘experiência’” (p.137). Essa autora também ressalta que essas experiências ocorrem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos, logo são marcadas pelas épocas, meios e ambientes vivenciados.

2.3 Características do método biográfico

Buscamos tratar nessa seção características marcantes do método biográfico: a relação entre a história individual e a história social, abordagem do método biográfico enquanto dispositivo de investigação e formação, o reconhecimento da intersubjetividade na construção do conhecimento e a especificidade de uma história individual.

a) Relação entre a história individual e a história social

Ferrarotti (2010) afirma que somos a “reapropriação singular do universal social e histórico” (p. 45) do que nos rodeia, assim podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual. Nesse sentido, também contribui Josso (2010).

[...] a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção que valoriza uma concepção de identidade para si, simultaneamente singular e socioculturalmente marcada. Porém, é preciso não perder de vista que essa identidade para si não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencas a grupo diversos com os quais todos e cada um tem uma história!) (2010, p. 81)

Souza e Cabral (2015) apontam que os contextos social, cultural, econômico e político influenciam na constituição da pessoa e do profissional, de modo que a “história de vida pessoal e profissional de cada um coaduna-se com sua prática” (p. 151)

Ainda que reconheçamos a importante correlação entre a história individual e social/coletiva, concordamos com Ferrarotti (2010) quando afirma que essa relação não é linear.

[...] a relação que liga um ato a uma estrutura social não é linear, e a relação estreita entre a história social e uma vida não é um determinismo mecânico. [...] O indivíduo não é um epifenômeno do social. [...] Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da subjetividade. (p. 44)

Concordando com esse aspecto, Josso (2010) afirma: “sou um ser singular e um ser plural sociocultural; a minha singularidade utiliza modelos padronizados, mas não se identifica forçosamente com eles.” (p. 255)

b) O método biográfico enquanto dispositivo de investigação

A abordagem biográfica tem como pressuposto a busca pela perspectiva do sujeito de pesquisa. Josso (2010) reconhece o potencial dessa abordagem como instrumento de investigação, uma vez que se produz conhecimentos a partir “das relações do sujeito com a experiência: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência” (p. 12).

A interpretação, pautada pela hermenêutica, é tomada como forma de compreensão e modo de construção de conhecimentos, de maneira a entender os sentidos das experiências vividas e narradas pelos sujeitos. Bolívar (2002) afirma que o relato dos

sujeitos de pesquisa “capta a riqueza e detalhes dos significados dos assuntos humanos (motivações, sentimentos, desejos ou propósitos)” (p.6)

c) *O método autobiográfico enquanto dispositivo de formação*

Josso (2010) defende a abordagem biográfica na perspectiva de formação “porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador de sua própria história.” (p.12). A tomada de consciência do sujeito é a chave para a sua formação, pois entendemos que ele se forma à medida que se apropria do seu percurso. Coadunando a essa ideia, Nóvoa e Finger (2010) retomam o texto de Gaston Pineau (1980) “Vida das histórias de vida”, que:

considera as histórias de vida como um método de investigação-ação que procura estimular a autoformação, a medida que o esforço pessoal de explicação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva (p. 25)

A autoformação, para Dominicé (2010), é “o processo de apropriação de cada um do seu próprio poder de formação” (p. 146). Já Nóvoa (2010) a caracteriza quando “o formador forma a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais.” (p. 25). Esse autor também situa os outros tipos de formação, conforme a caracterização:

o formador forma-se em relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*heteroformação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (*ecoformação*) (NÓVOA, 2010, p. 25, grifos do autor)

Por mais que as últimas seções tenham trazido os aspectos da pesquisa e formação de modo analítico, frisamos que a abordagem biográfica pode apontar para uma articulação pesquisa-formação.

Qualificamos esse cenário de “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu (s) projeto (s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual. (JOSSO, 2010, p. 71)

d) A intersubjetividade

Conforme mencionado, a valorização da subjetividade foi um relevante aspecto evocado para a legitimação da abordagem biográfica como instrumento de investigação. Sobre esse aspecto, Ferrarotti (2010) menciona:

Da subjetividade reivindicada à ciência: o que o torna único um ato ou uma história individual propõe-se como uma via de acesso- por vezes a única possível- ao conhecimento científico de um sistema social. Via não linear, frequentemente crítica, que exige a invenção de chaves e de métodos novos pra ser percorrida. (p. 45)

A relação entre a subjetividade e intersubjetividade é revelada por Josso (2010) quando afirma que

O exercício da intersubjetividade praticada no nosso cenário tem duas funções: por um lado favorecer a explicitação da subjetividade de cada um, quer dizer, utilizar o máximo de efeitos de contraste ou de semelhança, entre os dizeres em presença e, por outro lado, a fazer sobressair o interesse do confronto de pontos de vista como outras tantas amplificações possíveis na procura de sentido e na construção do meu sentido. (p. 253 e 254)

Essa autora também menciona que esse exercício da intersubjetividade sobre a subjetividade, expressa em narrativas orais e escritas, permite trabalhar a compreensão de si e dos outros, além de evidenciar “a singularidade dos projetos de formação.” (JOSSO, 2010, p. 254). Bolívar (2002) também trata a intersubjetividade ao afirmar que as narrativas dos sujeitos de pesquisa e as narrativas do investigador “se fundem produtivamente para compreender a realidade social.” (p. 5)

e) A especificidade do método autobiográfico

A especificidade da biografia é caracterizada pela historicidade profunda e a unicidade. Trata como única a história de vida, o percurso e o processo de formação do sujeito, dessa forma não intenta a construção de generalizações. Por esse motivo foi, também, uma das características negadas pela metodologia nomotética e objetificadora. Coadunando a essa perspectiva, sobre as narrativas, Dominicé (2010) aponta que “não podem comparar-se para daí tirarem generalizações. Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado” (p. 213).

2.4 Método biográfico e o campo de pesquisa em Educação

Não obstante, o paradigma científico moderno também dominou a esfera de pesquisas educacionais. Em se tratando de pesquisas envolvendo docentes, Nóvoa (2013) situa temporalmente a predominância do que chamamos de estudos **sobre** os professores na segunda metade do século XX. Tais investigações consideraram a possibilidade de estudar o ensino para além da subjetividade do professor, de modo a se direcionar a uma ciência objetiva da educação. Esses estudos eram balizados por diversas vias e modelos racionalistas de ensino- aspecto que caracteriza o modo paradigmático de conhecer e pensar, cunhado por Bolívar (2002) - e se fundou como resposta possível diante do crescimento dos sistemas socioeducativos. Nóvoa reconhece esse reflexo como útil, porém simplista, pois

Hoje sabemos que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens académicas. (2013, p. 14)

Galiazzi e Cupelli (2008) apontam que nessas pesquisas o docente é objetificado pelo pesquisador que, por sua vez, se preocupa em apontar os erros e encaminhar soluções a essa comunidade que é externa a ele. Logo, a produção de conhecimento se mostra desvinculada do contexto do professor e tem forte característica de regulação da prática docente.

Nóvoa (2013) indica que “as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com suas características pessoais e com as suas vivências profissionais” (p.9). Diante desse cenário, a perspectiva de estudos **com** docentes passa a ganhar território.

Nessa perspectiva privilegia-se a co-construção do conhecimento nas interações que se dá em uma *comunidade interpretativa*. Assim, o outro é elevado da condição de objeto à condição de sujeito, primando-se pela produção de um conhecimento-emancipação que tem a solidariedade como estado de saber. (2008, p. 1, grifos dos autores)

Nóvoa (2013) sinaliza a publicação do livro “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, publicado em 1984, como um importante marco dessa virada por ser um trabalho que dá importância à vida dos professores. Também afirma que na década de 1980 aumentaram as produções que posicionam os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação:

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras, os percursos profissionais, as biografias*

e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. (NÓVOA, 2013, p. 15, grifos do autor)

Essas obras e estudos nos remetem ao modo narrativo de conhecer e pensar tratado por Bolívar (2002). Esse autor defende que o modo narrativo é outra forma legítima de construção de conhecimento e que centra nos “sentimentos, vivências e ações dependentes de contextos específicos” (p.9). Também evidenciam o despontar da pesquisa pautada no método biográfico para o campo da Educação.

Passeggi e Souza (2017) destacam que essas pesquisas reemergiram nos anos 80 tendo grande contribuição dos pesquisadores pioneiros de “histórias de vida em formação” no contexto europeu, com pesquisadores francófonos tal como Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso; e lusófonos, como o já citado António Nóvoa. No contexto canadense, destacamos Connelly e Clandinin.

No Brasil, os estudos com as biografias tiveram grande influência desses pioneiros. Para compreender esse contexto, recorremos a Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006) que buscaram apresentar uma revisão de trabalhos da área de Educação para analisar a abordagem das metodologias autobiográficas e histórias de vida nas pesquisas com as temáticas formação de professores e profissão docente entre 1985 e 2003. Constataram um aumento da expressividade de trabalhos ao longo do tempo que utilizam as metodologias autobiográficas e histórias de vida.

A intensificação de tais metodologias aqui no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990, contribuiu para renovar a pesquisa educacional sob vários aspectos, notadamente no que diz respeito à pesquisa e à formação de professores, fazendo aflorar o interesse por questões e temáticas novas, tais como as que se configuram nos estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. (p. 402)

Essas autoras justificam essa intensificação devido ao amplo debate e reformas na legislação da Educação nos anos 1990- não restritas apenas ao Brasil, mas em toda América Latina- que conferiram um papel central aos docentes na construção de um novo cenário educativo. Embora no Brasil o movimento sobre os profissionais da educação tenha se iniciado nos anos de 1970, as discussões acerca da formação do professor e de sua profissionalização se intensificaram na década de 1990, período antecedente à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Além disso,

[...] o acesso a textos publicados em Portugal e distribuídos aqui, reunindo colaborações de autores portugueses, franceses, suíços, italianos, com teorias e investigações sobre o método autobiográfico como recurso metodológico e como fonte de pesquisa, foi um dos aspectos definidores do cenário que se desenha nos anos de 1990. (BUENO et al, 2006, p.391)

Em outro estudo, inclusive já mencionado, Passeggi e Souza (2017), intentaram discutir as principais abordagens e possibilidades do movimento autobiográfico no Brasil, esboçando suas configurações no campo da Educação. Esses autores situam dois grandes períodos desse movimento no contexto brasileiro. O primeiro se refere a uma eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que aflora nos anos 1990- em concordância com Bueno, Chamlian, Sousa e Catani (2006). Um segundo momento foi marcado pela expansão e diversificação dos temas de investigação, que se deu a partir dos anos 2000. Eles afirmam que o movimento autobiográfico, inicialmente, teve seu foco voltado a uma área específica: a formação de professores. Tais trabalhos recorreram às histórias de vida e às narrativas autobiográficas

[...] como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas docentes, as trajetórias de formação, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas perceber como os professores dão sentido a elas. Emerge assim, das narrativas de professores, em formação inicial ou continuada, uma variedade de temas que entrecruzam memórias, percursos de formação, questões de gênero, trajetórias de aprendizagens e formação para a docência. (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 13)

Retomando o segundo período do movimento autobiográfico brasileiro, Passeggi e Souza (2017) destacam que sua história se ancora e tem influência com o percurso do CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. É um evento bianual que ocorre no Brasil e teve sua primeira edição em 2004. Congrega pesquisadores de diferentes nacionalidades e de diversas áreas do conhecimento

com o objetivo de colaborar para os avanços do movimento (auto)biográfico do ponto de vista nacional e internacional e pensar os seus desafios. O Congresso, que se inscreve como uma iniciativa acadêmico-científica, constitui um espaço privilegiado de partilha de conhecimentos e de democratização de saberes decorrentes de pesquisas, fomentando a cooperação internacional, pesquisas e

práticas de formação que têm, nas narrativas biográficas e autobiográficas, seu campo de inserção, atuação e sua centralidade. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 22)

2.5 O sujeito como a reapropriação singular do universal social e histórico (FERRAROTTI, 2010): importante fundamento para este estudo

Toda contextualização trazida nos tópicos anteriores nos auxilia a entender os pressupostos epistemológicos e metodológicos do método biográfico. A partir disso, evidenciamos que nossa investigação se insere nessa abordagem em uma perspectiva autobiográfica, pois trabalha com as narrativas de si, de experiências dos sujeitos. Também nos respaldamos nas características do método biográfico apresentadas anteriormente, cabendo destacar que, mesmo que a esta intervenção investigativa possa ter contribuído, não intencionamos usá-la como um dispositivo de formação.

Além desses aspectos, a compreensão do método biográfico nos permitiu vislumbrar a característica “relação entre a história individual e a história social” na perspectiva de que cada ser humano constitui a reapropriação singular do universal social e histórico que o circunda (FERRAROTTI, 2010) como um importante fundamento para o desenvolvimento desta investigação. Com isso, essa seção se destina a trazer mais elementos dessa característica, evidenciando seu atravessamento com a proposta desta pesquisa.

Ferrarotti (2014) afirma que ao invés de chamar um ser humano como indivíduo, seria melhor denominá-lo como **universo singular** que é

[...] “totalizado” e ao mesmo tempo universalizado por sua época, que ele “retotaliza” ao se reproduzir nela como singularidade. Universal através da universalidade singular da história humana, singular através da singularidade universalizante de seus projetos, ele exige que o estudemos simultaneamente sob os dois aspectos. (p.79)

Então cada pessoa é a “síntese individualizada e ativa de uma sociedade” e por isso o aspecto social pode ser conhecido a partir “da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2014, p. 72). Delory-Momberger (2016) destaca que esse ponto faz com que a pesquisa biográfica se caracterize pela aproximação das entidades “indivíduo ou subjetividade individual” e “social”, que foram consideradas

opostas em virtude da distinção entre o geral e o particular posto pelo paradigma científico moderno.

Considerando isso, Ferrarotti (2014) destaca a viabilidade de saber sobre uma sociedade a partir de uma biografia. Em se tratando de narrativas autobiográficas, esse autor informa que esse material relata, em um corte horizontal ou vertical, uma prática individual humana.

Cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Cada comportamento, cada ato individual aparece, em suas formas mais singulares, como a síntese horizontal de uma estrutura social. (p.70)

Com isso, esse autor assume que a história do sistema social encontra-se inteiramente na história de vida individual, pois “está por inteiro em todos os nossos atos e, todas as nossas obras, em todos os nossos sonhos, delírios e comportamentos” (p. 70 e 71). Ainda assim, cabe frisar um ponto trazido ainda no tópico 2.3, em que Ferrarotti não trata a relação entre história individual e social como linear ou determinística, isto é, o indivíduo não é um epifenômeno social, pois

qualquer prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo contexto social. *Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), as interioriza e as reconverte em estruturas psicológicas através de sua atividade desestruturação e reestruturação.* (FERRAROTTI, 2014, p. 70, grifos do autor)

Dessa maneira, o sujeito tem uma postura ativa- denominada por Ferrarotti (2014) como “presença simultânea e ativa”- frente ao contexto social, visto que se ele apropria, filtra, interioriza, retraduz e o projeta à sua subjetividade.

Considerando todo esse arcabouço, por meio das narrativas autobiográficas concedidas na interação de uma entrevista, revelaremos as histórias de vida e percurso formativo de professores(as) para construir o conhecimento- de forma compartilhada tendo em vista a intersubjetividade- de como a EA chegou e se desenvolve na Educação Básica do DF, além de revelar as contribuições desses sujeitos de pesquisa para formação de professores(as) que queiram atuar com EA nas escolas. O contexto social será depreendido a partir do entendimento dos conceitos de Franco Ferrarotti (2010), em que cada sujeito é a “reapropriação singular do universal social e histórico” e a “síntese

individualizada e ativa de uma sociedade”. Nesse sentido, observaremos os modos pelos quais os sujeitos desta pesquisa se constituem enquanto seres singulares e sociais a partir dos relatos de suas experiências.

Capítulo 3- Narrativas autobiográficas mediante entrevistas como instrumento investigativo dos saberes da experiência

Tal como foi anunciado no capítulo anterior, adotamos as Narrativas Autobiográficas por meio de entrevistas como percurso investigativo para esta pesquisa. As narrativas, no método autobiográfico, são consideradas materiais biográficos primários, pois são recolhidas por um pesquisador, em geral por meio de intervenções realizadas em situação face a face. (FERRAROTTI, 2010)

Relacionando as características do método biográfico com as narrativas, percebemos importantes correlações. Sobre a reapropriação singular do universal social e histórico de Ferrarotti (2010), percebemos no fragmento de Souza (2007) uma importante reflexão quando se refere ao ponto de vista metodológico da abordagem biográfico-narrativa.

a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História. (SOUZA, p. 65 e 66)

Sobre a especificidade, Dominicé (2010) aponta que as narrativas de uma investigação “não podem comparar-se para daí tirarem generalizações. Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado” (p. 213). Por fim, acerca da intersubjetividade, Bolívar (2002) afirma que as narrativas dos sujeitos de pesquisa e as narrativas do investigador “se fundem produtivamente para compreender a realidade social.” (p. 5)

Clandinin e Connely (2015) defendem que “se entendemos o mundo de forma narrativa, [...] então faz sentido estudá-lo de forma narrativa. (p. 48). Nessa obra, intitulada “Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa”, expõem a

própria história de como chegaram à narrativa e a pesquisar narrativamente. Apontam que em duas décadas de trabalho não têm a intenção de chegar a uma definição de pesquisa narrativa, ainda assim indicam características que compõe essa abordagem investigativa:

é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação [...]. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiência que compuseram a vida das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] Pesquisas narrativas são histórias vividas e contadas. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.50)

Esses autores destacam a experiência como uma palavra chave e que a pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa, desse modo a experiência acontece narrativamente.

Para nós narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (idem, p.48)

Correlacionado à narrativa e experiência, Delory-Momberger (2016) afirma que “na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação – de dar forma e sentido – da experiência vivida”, logo a narrativa não é somente um produto de um “ato de narrar”. A partir da elaboração de narrativas autobiográficas, esta pesquisa intenta estudar a experiência no sentido de Jorge Larrosa (2015), como foi apresentado.

Sousa e Cabral (2015) consideram que “a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (p. 150) e que o intérprete “tem como missão extrair o significado dos constituintes da narrativa” (p. 150). Isso evidencia um aspecto da pesquisa biográfica, tratado por Delory-Momberger (2016), em que essa abordagem é construída como um processo de pesquisa engajada em que há um comprometimento entre os (as) pesquisadores (as) e as pessoas investigadas. Essa interação revela, segundo Ferrarotti (2010), um quadro de comunicação interpessoal complexa e recíproca entre narrador e observador em que o material biográfico primário construído por essa relação é rico em “pregnância subjetiva” ou “subjetividade

explosiva”. Além disso, esse autor destaca que a hermenêutica dessa interação produz o conhecimento científico. Nesse sentido, a narrativa biográfica é uma ação social.

Delory-Momberger (2012) diz que há diferentes modos de acessar um saber biográfico levando em conta as formas pelas quais o sujeito biografava ou biografiza suas experiências e que isso pode se dar por variados processos de biografização, ou seja, de produção de material para compreensão do objeto de pesquisa que, por sua vez, permite a observação e análise. Ainda assim, destaca que a mediação mais privilegiada para acessar esse saber é incontestavelmente a “atividade linguageira”, que se pauta pela fala que o sujeito mantém sobre si próprio.

Considerando essa interação social tão destacada por Ferrarotti (2010) e a mediação linguageira como privilegiada em processos de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2012), esta pesquisa buscou a constituição de relatos por meio da técnica da entrevista em duas configurações: entrevistas semiestruturadas e biográficas. A partir disso, buscamos estimular os sujeitos de pesquisa a narrar suas experiências a partir de episódios importantes de sua história de vida e de seu percurso formativo e, assim, perceber os atravessamentos com a inserção e enraizamento da EA na Educação Básica do DF.

Ferrarotti (2010) esclarece que as entrevistas biográficas não são “monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador” (p. 45 e 46). Toda entrevista biográfica é uma interação social completa e que as formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica situam-se no quadro de uma reciprocidade relacional. Também afirma que na constituição dessa narrativa “um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação” (p.46).

Delory-Momberger (2016) admite que as entrevistas narrativas e as narrativas biográficas

contribuem para constituir um conhecimento em situação, uma compreensão do interior das vivências humanas. Eles têm acesso à maneira como atores singulares vivem, pensam e agem em suas vidas dentro dos seus próprios contextos, contra os discursos dominantes e os saberes hegemônicos, eles fazem acontecer “o ponto de vista do sujeito” e os tipos de saber que ele elabora ao longo de sua experiência: um saber

que se constrói sempre em um lugar historicamente, socialmente e semioticamente situado (p. 144)

Em outra obra, essa autora destaca que a finalidade da entrevista biográfica é colher e ouvir a fala de um indivíduo em sua singularidade, em um “momento x” de sua existência e de sua experiência. E que

O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526)

Com isso, a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender “a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526).

3.1 Saberes e experiência

É possível depreender que trazemos a perspectiva do (a) docente como foco central nesta investigação e para isso adotamos as Narrativas Autobiográficas por meio de entrevistas como percurso investigativo. Concordamos com Delory-Momberger (2012) que essas narrativas são compostas por saberes vinculados às experiências dos sujeitos. Nessa seção visamos trazer elementos sobre os saberes da experiência a partir de Larrosa (2015), que orientou o olhar interpretativo dos relatos concedidos pelas entrevistas.

3.1.1 Experiência e saber da experiência: sob a perspectiva Larrosiana

O saber da experiência é um ponto de reflexão para Larrosa (2015). Esse autor propõe outra maneira de se pensar a educação e de nos pensarmos como educadores a partir do par experiência/sentido, uma vez que essas discussões têm sido dominadas nas últimas décadas pelos chamados técnicos e pelos reflexivos. Os técnicos atuam com o par ciência e técnica, que “situam o campo educativo a partir da legitimidade da ciência e da

planificação técnica” (p.62) e “remetem à perspectiva positiva e reificadora” (p.15). Em seu vocabulário aparecem termos como a avaliação, qualidade, resultados, objetivos etc.

nessa perspectiva as pessoas que trabalham com educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos, pelos especialistas. (LARROSA, 2015, p. 16)

Por outro lado, os reflexivos pensam a partir do par teoria e prática e situam o campo educativo a partir da “legitimidade da crítica” (p.62). Em seu vocabulário aparecem termos como a reflexão sobre a prática ou na prática. Assim, as pessoas que trabalham com educação nessa perspectiva

aparecem como sujeitos críticos, que armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (LARROSA, 2015, p.16)

O par experiência/sentido de Larrosa (2015) não é apresentado com a intenção de ser melhor ou pior do que os pares anteriormente mencionados. É proposto para buscar uma reflexão sobre a educação desde outro ponto de vista. Para compreender essa outra maneira de se pensar, esse autor busca inicialmente demarcar os sentidos e não sentidos das palavras. A começar pela palavra experiência que é entendida como “aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (p. 28). O pronome “nos” nesse fragmento é muito importante na compreensão da experiência Larrosiana, pois o que passa, o que acontece, o que toca não se constitui como experiência. Larrosa (2015) indica que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 18). Também afirma que mesmo que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência: “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (p.32)

Retomando a proposta de se pensar a educação sobre o par experiência/sentido, o autor diz que é necessário:

Reinvidicar a experiência: no sentido de dar à experiência legitimidade, uma vez que historicamente tanto a filosofia clássica quanto a ciência a menosprezaram devido suas características, tal como a subjetividade, incerteza, provisoriedade, fugacidade, finitude, singularidade etc.

Fazer soar de outro modo a palavra experiência: se faz importante o entendimento da palavra experiência. Para isso Larrosa indica algumas precauções:

- ✓ a experiência não é posta na conotação de experimento;
- ✓ a experiência de alguém não é aceita como um dogma, ou seja, essa experiência não pode se impor autoritariamente à experiência do outro;
- ✓ é importante separar a experiência da prática e ação, uma vez que o sujeito da experiência é um ser passional à medida que se abre à receptividade, ao tombamento, à abertura àquilo que lhe acontece e lhe toca.
- ✓ evitar fazer da experiência um conceito. A experiência escapa a qualquer conceituação que queira determiná-la, pois é por si mesma um excesso, um transbordamento.
- ✓ não converter a experiência em um fetiche e em um imperativo, ou seja, implantar a experiência de modo que se mande que todos devam “começar a procurá-la, a reconhecê-la e a elaborá-la” (p.44)
- ✓ tornar afiada a palavra experiência, buscando nem a normatizar, nem a trivializar, nem a tornar uma moda, fetiche ou imperativo.

Após demarcar esses aspectos e tratar sobre a experiência segundo Larrosa (2015), trataremos para a reflexão o saber da experiência. Segundo esse autor esse saber é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p.32). Esse saber se relaciona com o que Larrosa (2018) destaca como “elaboração do sentido ou do sem-sentido” (p.32) frente ao que nos acontece, conectado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Com isso, “trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude.” (p.32)

Ainda sobre o saber da experiência, esse autor também destaca que

não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (p. 32)

Dessa forma, o sujeito que se constrói nesse saber, ou seja, o sujeito da experiência, se caracteriza por alguém aberto à sua própria transformação, logo, “se

define não pela sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2015, p. 25 e 26). Logo, considera o sujeito da experiência numa perspectiva passional da passividade ou da passividade passional, pois

o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2015, p. 26)

Ainda assim Larrosa indica que é importante entender que

definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. [...] O sujeito passional também tem sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. (p. 30)

Com base nos elementos expostos acerca do saber da experiência de Larrosa (2015), visamos por meio desta investigação voltar nosso olhar interpretativo para os relatos das entrevistas narrativas, buscando compreendê-las como experiência no sentido Larrosiano, a fim de captar os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa nos atravessamentos de suas histórias de vida com seu percurso formativo, e na repercussão para inserção e enraizamento da EA do Ensino Básico do DF. Desse modo, intentamos perceber o que em sua subjetividade foi marcante e a relação disso com sua formação.

Capítulo 4 - Percurso Metodológico

Considerando que este trabalho traz em evidência a história de vida e percurso formativo de docentes e sua relação com a inserção da EA em contexto escolar e que, também, se delimita territorialmente no Distrito Federal, procuramos identificar professores (as) que colaboraram e colaboram para a inserção e desenvolvimento da EA na Educação Básica do DF. A busca por esses sujeitos partiu do conhecimento de instituições e ações de relevância reconhecida para o histórico da EA escolar neste território, além da indicação realizada pelos sujeitos participantes desta pesquisa.

A investigação foi desenvolvida por meio do Método Autobiográfico, cujos pressupostos epistemológicos e metodológicos foram apresentados no capítulo anterior. As narrativas biográficas dos sujeitos participantes da pesquisa foram construídas por meio de entrevistas, semiestruturadas e biográficas, em que os sujeitos foram estimulados a narrar suas experiências no sentido Larrosiano (2015), desse modo puderam relatar episódios importantes de suas histórias de vida e de seu percurso formativo.

Somados a esses relatos também levantamos e pesquisamos informações em materiais bibliográficos e documentos que tratam da inserção e desenvolvimento da EA no DF. Cabe destacar que parte desses documentos foram identificados na narrativa dos sujeitos de pesquisa.

Com isso, o percurso investigativo se delineou nas seguintes etapas representadas na tabela seguinte:

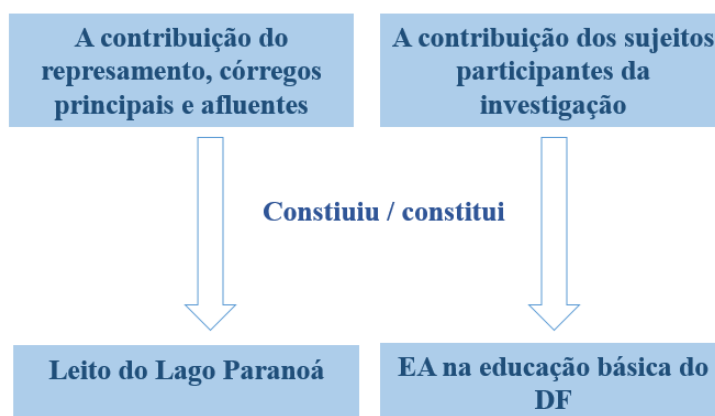
Quadro 1: síntese do percurso dessa investigação. Fonte: Elaborado pela autora.

| <i>Etapa</i> | <i>Descrição da atividade</i> | |
|--------------|--|---------------------------|
| <i>1ª</i> | Busca de sujeitos potenciais para participação nesta investigação, partindo do conhecimento de uma instituição e um evento de referência EA escolar no DF. | Levantamento e análise de |
| <i>2ª</i> | Identificação dos primeiros sujeitos e primeira fase de entrevistas semiestruturadas. | |
| <i>3ª</i> | Transcrição, análise interpretativa e devolutiva da primeira fase de entrevistas semiestruturadas. | |

| | | |
|-----------|---|---|
| 4ª | Ampliação do número de sujeitos participantes e escolha de representantes geracionais. ⁶ | materiais bibliográficos e documentos que tratam da inserção e desenvolvimento da EA no DF. |
| 5ª | Realização da segunda fase de entrevistas semiestruturadas e da entrevista biográfica | |
| 6ª | Transcrição, análise interpretativa e devolutiva da segunda fase de entrevistas semiestruturadas e biográficas. | |

O fluxo da pesquisa nos levou à idealização de uma metáfora. Esquematizamos o percurso metodológico a partir de elementos hidrográficos e escolhemos como símbolo para representação das análises, o Lago Paranoá. O contexto de formação desse lago envolveu o represamento de um rio e o aporte de córregos, que em nossa metáfora, estão representados pela contribuição das entrevistas biográficas realizadas com três professoras que compõem a 1ª, 2ª e 3ª geração no tocante à inserção e enraizamento da EA na educação básica do DF. Já os afluentes estão representados pelas informações levantadas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os demais sujeitos que representaram a 2ª e 3ª gerações. Materiais bibliográficos e demais documentos também auxiliaram na compreensão do contexto que emoldurou a inserção e enraizamento da EA escolar DF.

Figura 4: Relações entre elementos do percurso investigativo e a metáfora do Lago Paranoá. Fonte: Elaborado pela autora.



⁶ Abordaremos sobre representantes geracionais no próximo tópico.

Dito isso, as seções seguintes se destinam à abordagem das etapas do percurso metodológico e seus momentos.

4.1 Águas de nascente: primeiras sondagens e fase inicial de entrevistas semiestruturadas

Esse tópico se destina a tratar as 1ª, 2ª e 3ª etapas do quadro 1. A etapa inicial foi marcada pela busca de sujeitos potenciais para participação desta investigação e partiu do conhecimento de uma instituição e um evento, ambos de relevância reconhecida para o histórico da EA escolar no DF: a Escola da Natureza e o Encontro de Educadores Ambientais do DF.

A Escola da Natureza é um centro de referência em atividades de EA da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e foi criada em 1996 pelo Conselho de Educação. Segundo informações presentes no *blog* oficial⁷, a Escola da Natureza tem por objetivo vivenciar e propor metodologias para EA no sentido de envolver e mobilizar a comunidade escolar da Rede Pública de Ensino por meio de atividades continuadas de EA. Tem por missão promover e sistematizar uma rede de Educadores Ambientais nas Instituições de Ensino do DF, articulada com organizações governamentais, não governamentais e sociedade civil. A Escola da Natureza se localiza no Parque da Cidade, Brasília/DF.

Já o Encontro dos Educadores Ambientais⁸ do DF propõe o compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores(as) e especialistas para promover ações significativas sobre EA e é resultado de uma iniciativa da Escola da Natureza com instituições parceiras, tais como: o Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (IBRAM), Jardim Botânico de Brasília (JBB), Eletrobras/Furnas, projeto Semeando o Bioma Cerrado e Associação dos Amigos das Florestas (AAF). Esse encontro acontece há 17 anos, tendo sua primeira edição em setembro de 2004. A mais recente- 22ª edição- ocorreu recentemente de forma remota⁹, em janeiro de 2021. Esse encontro reúne ao

⁷ Fonte: <http://enaturezabraziladf.blogspot.com/> Acesso em 16/04/2019

⁸ Fonte <http://noticias.se.df.gov.br/radar/o-10o-encontro-de-educadores-ambientais-do-distrito-federal-acontecera-nos-dias-16-e-17-de-novembro-o-encontro-propoe-o-compartilhamento-de-praticas-pedagogicas-entre-professores-e-especialistas-para/> Acesso em 16/04/2019

⁹ Disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=2HoFfMWRQZw&t=291s> Acesso em 20/01/2021

longo dos anos os educadores ambientais do Distrito Federal e Entorno para a troca de experiências e fortalecimento da EA no território do DF.

Na etapa inicial da pesquisa, tomamos duas vias de sondagem para identificar os sujeitos: a) buscamos conhecer o trabalho e estabelecer contato com a Escola da Natureza na intenção de identificar atores importantes na fundação e enraizamento dessa instituição no Distrito Federal e b) participamos, em 2016, da 10ª edição do Encontro de Educadores Ambientais com o propósito de estabelecer trocas com os(as) participantes, buscar indicações de sujeitos e conhecer projetos de EA desenvolvidos em escolas, bem como os (as) professores (as) que estavam à frente dessas propostas.

A partir dessa primeira sondagem foram identificadas três professoras com as quais foi estabelecido contato para a realização das entrevistas semiestruturadas. Por meio dessa entrevista inicial, buscamos contemplar os objetivos de pesquisa e também buscar indícios sobre outros possíveis sujeitos de pesquisa, além de materiais bibliográficos e documentos que pudessem auxiliar no entendimento da Inserção e desenvolvimento da EA no DF. As entrevistas tiveram o áudio gravado por meio de aparelho celular e ocorreram no primeiro semestre de 2018. Foram guiadas por questões que abordavam o sujeito de pesquisa no tocante a narrar:

- ✓ sua trajetória profissional;
- ✓ a partir de quando percebeu seu envolvimento com a EA;
- ✓ o que acredita que foi marcante na sua formação para atuar com a EA;
- ✓ o que considera que é importante para a formação de professores para que eles possam atuar com EA nas escolas;
- ✓ sobre possíveis indicações de sujeitos que atuam com EA em contexto escolar.

Outros questionamentos foram desenvolvidos ao longo da entrevista, de modo a estimular a narrativa de outros aspectos pelos sujeitos à luz dos objetivos desta pesquisa.

Os três sujeitos que participaram dessa primeira etapa investigativa foram: a) Vera Catalão, psicóloga e professora universitária, considerada como pioneira na EA do DF, sendo uma das fundadoras da Escola da Natureza; b) Lêda Bhadra Bevilacqua,

docente de língua portuguesa que atuou por dez anos à frente da direção da Escola da Natureza e c) Luna Lambert, professora de geografia, que, à época, encontrava-se frente ao Programa Escola na Rua, desenvolvido em uma das regiões administrativas do DF, São Sebastião.

Vale destacar que os nomes das professoras e dos demais sujeitos não são fictícios. Todos autorizaram o uso de seus nomes reais na pesquisa, mediante um termo de consentimento livre e informado-TCLI (APÊNDICE 1). Consideramos relevante explicitar a autoria dos depoimentos pelo fato da opção metodológica do trabalho se pautar pela Pesquisa Autobiográfica e por seu reconhecimento como sujeitos que compõem o histórico da EA escolar no DF. Queremos, por meio de suas vozes, trazer contribuições para a compreensão de como a EA se inseriu e enraizou no DF e para a formação de professores(as) que queiram atuar com EA em contexto escolar. As entrevistas dessa etapa foram transcritas, analisadas e, posteriormente, enviamos uma devolutiva para apreciação das professoras. Esse material foi um “divisor de águas”, pois permitiu análises iniciais que trouxeram importantes ajustes e definições do curso da pesquisa que serão discutidos na seção seguinte.

4.2 Formação de um curso d'água: Em busca da ampliação do número dos sujeitos e escolha das representantes geracionais

Esse tópico se destina a tratar 4ª etapa do quadro 1. A conversa com as professoras da fase inicial da pesquisa nos revelou importantes elementos para pensarmos o fluxo ou trajeto metodológico.

Elas nos trouxeram a indicação de novos materiais bibliográficos e documentos para compreensão do contexto de inserção e enraizamento da EA na Educação Básica do DF, que se somaram a outros levantados por nós desde a etapa investigativa inicial.

Além da Escola da Natureza e Encontro dos Educadores Ambientais foi possível identificar em suas falas outras instituições e ações promotoras de práticas de EA na educação básica do DF. Algumas tiveram importante atuação no passado e foram extintas ou tiveram o nome editado por mudanças de governo, a exemplo da Divisão de Educação Ambiental e Cultura do Departamento de Pedagogia da extinta Fundação Educacional. Também há aquelas que estão em plena atividade atualmente, tais como:

- ✓ (GEAPLA): segundo Sobrinho et al (2019) essa gerência é uma Unidade Gestora Central da Política de Educação Ambiental Formal da SEEDF e tem por objetivo articular, coordenar, elaborar, propor, supervisionar e avaliar atividades vinculadas à EA no âmbito do DF. Além das escolas públicas também se articulam com instituições parceiras dos setores público e privado.
- ✓ Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)- Essa instituição, segundo o artigo 5º da portaria nº 503 de 14 de novembro de 2017, tem como função a promoção da formação continuada dos profissionais da carreira magistério público do DF e dos profissionais da carreira de assistência à educação do DF. A EAPE conta com uma gerência de formação em eixos transversais em que a Educação Ambiental está incluída.

Em resposta à solicitação de indicações de sujeitos com trajetória marcante de EA em contexto escolar, as professoras apontaram um total de 18 sujeitos, sendo que houve indicações repetidas, incluindo quem já havia participado da primeira etapa.

Nesse sentido, o critério para a seleção dos sujeitos à participação das entrevistas em um segundo momento se pautou: pelo reconhecimento como referência para EA escolar no DF por parte dos(as) outros (as) entrevistados(as); e pela identificação de sua atuação nas instituições citadas de modo a desvelar o contexto de enraizamento da EA na SEEDF.

Com isso, selecionamos os seguintes sujeitos para participação da nova etapa da investigação: a) Renata Potolski Lafetá, professora de Educação Artística com 11 anos de atuação na Escola na Natureza e atual diretora dessa instituição b) Maristela Oliveira, professora de Geografia recentemente aposentada que trabalhou como formadora em EA na EAPE; c) Isabel Cristina Campos de Andrade, pedagoga que esteve à frente da GEAPLA pelo período de um ano. d) Luzirene do Rego Leite, professora de Artes Cênicas que se encontra afastada da SEEDF para estudos de pós-doutorado e que teve atuação na GEAPLA. Levando em conta os critérios já explanados, foram selecionados dois outros professores para participar da investigação: Maria Rosane Marques Barros, professora de Ciências e Biologia que esteve à frente do premiado projeto “Em defesa do

córrego Guará”; e Luís Fernando Celestino da Costa, pedagogo que atualmente está à frente da GEAPLA.

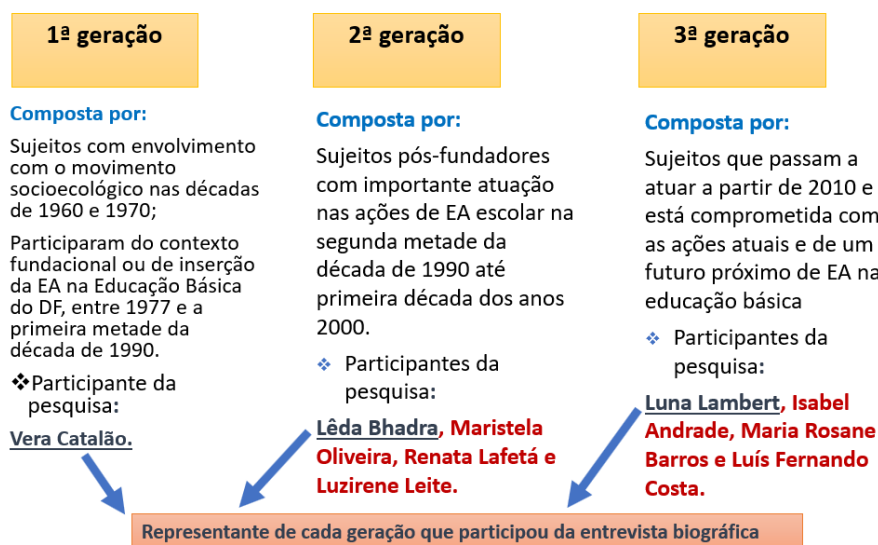
Por fim, as conversas com as professoras Vera, Leda e Luna nos levaram à percepção de gerações ou “faixas geracionais”- termo usado na pesquisa de Carvalho (2001), que nos inspirou. Essa autora notou essas faixas levando em conta a literatura, os depoimentos ouvidos, as idades, as memórias, as referências a pessoas e eventos. Em nosso caso, a partir dos relatos foi possível perceber como e quando os sujeitos se inserem na história da EA na Educação Básica do DF, ou seja, nos revelaram o espaço/tempo em que se situaram/situam no que diz respeito ao envolvimento e à atuação nas instituições, bem como ações que promovem a EA neste território.

Com isso, a primeira geração nos remete a quem se envolveu com o movimento socioecológico nas décadas de 1960 e 1970 e participou do contexto fundacional ou de inserção da EA na Educação Básica do DF, entre 1977 e a primeira metade da década de 1990. Nessa faixa geracional temos a professora Vera Catalão. Consideramos a segunda geração composta pelas pós-fundadoras com importante atuação nas ações de EA escolar na segunda metade da década de 1990 até primeira década dos anos 2000. Vislumbramos nessa faixa as professoras da SEEDF aposentadas ou em vias de aposentaria Leda, Maristela, Renata e Luzirene. A terceira geração foi considerada aquela que passa a atuar a partir de 2010 e está comprometida com as ações atuais e de um futuro próximo de EA na educação básica é composta por Isabel, Maria Rosane e Luís Fernando.

A percepção dessas faixas geracionais nos trouxe um amadurecimento do desenho de pesquisa a partir da metáfora do Lago Paranoá. Clandinin e Connely (2015) afirmam que “ao longo dos anos trabalhando com pesquisadores narrativos, observamos que as pessoas frequentemente usam metáfora ou várias metáforas para ajudá-las a pensarem sobre seu trabalho” (p. 213). Dizem também que as metáforas podem ser úteis na criação da forma narrativa, contanto que se esteja atento a alguns riscos. Por exemplo, o(a) pesquisador(a) selecionar uma metáfora, aderir firmemente a ela de modo a pressionar seus textos de campo para, artificialmente, caber nessa representação. Em nosso trabalho a metáfora foi sendo idealizada no fluir do percurso investigativo e foi considerada interessante para pensarmos o desenho metodológico de produção e de análise dos dados. Tomamos para a constituição do leito ou curso principal um sujeito de cada faixa geracional, logo totalizando três indivíduos. Com esses sujeitos foi realizada a

entrevista semiestruturada e, posteriormente, a entrevista biográfica. As participantes que compuseram esse leito, para nós o Lago Paranoá, foram: Vera Catalão no contexto de formação inicial desse Lago, logo a primeira faixa geracional; Lêda Bhadra e Luna Lambert como as representantes da segunda e terceira faixa geracionais, respectivamente, que representam os principais córregos que tributários do Lago Paranoá.

Figura 5: Síntese das faixas geracionais e representantes, com destaque às selecionadas para entrevista biográfica. Fonte: Elaborado pela autora.



A justificativa para seleção de Vera Catalão, conforme explicitado, é o fato de ser parte do contexto fundacional da EA no DF. A escolha de Lêda Bhadra se deu pela disponibilidade às conversas e, principalmente, por sua atuação em períodos pós fundadores de EA na educação básica do DF por meio de sua atuação na Escola da Natureza, o que também a levou a articular e participar de outras importantes ações de enraizamento, tais como os Encontros de Educadores Ambientais do DF, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do DF (GTEA-DF) e a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA). E, por fim, a escolha de Luna Lambert se deu por sua experiência no projeto Escola na Rua e, principalmente, por estar desempenhando- na época da realização da entrevista narrativa- a função de formadora em Educação Ambiental na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE).

Os afluentes, isto é, cursos de água que deságuam em leitos principais, foram desenhados a partir das contribuições compartilhadas pelos demais sujeitos por meio de

entrevista semiestruturada. A descrição das entrevistas semiestruturadas desse segundo momento de entrevistas biográficas segue nas próximas seções.

4.3 Fluxo para formação de correnteza: segunda fase de entrevistas semiestruturadas

Esse tópico se destina a tratar 5ª etapa representada no quadro 1. A segunda fase das entrevistas semiestruturadas- que compõem os afluentes na metáfora do Lago Paranoá -juntamente com as informações advindas das leituras foi planejada para ocorrer no segundo semestre de 2019. Conforme mencionado, as professoras Vera, Lêda e Luna recomendaram um total 18 pessoas. Dessas, quatro não foram consideradas por não atuarem como docentes da educação básica do DF: uma era docente da Universidade de Brasília e outras três por trabalhavam em instituições não formais parceiras da SEEDF. Selecionamos três sujeitos, considerando os critérios já explanados: Isabel Andrade, Maristela Oliveira e Renata Lafetá. Entramos em contato com essas professoras e a entrevista foi possível de ser realizada com Isabel e Maristela. A realização dessas conversas se deu em novembro de 2019, seguindo o mesmo roteiro de questionamentos da entrevista do primeiro momento. Entretanto, salientamos duas diferenças entre essas entrevistas. A primeira diferença se deu pelo TCLI, pois solicitamos dois modos de concessão desse consentimento: além da via documental devidamente assinada (Apêndice 1), o sujeito, no início da gravação, narrava o seguinte consentimento: “Eu (nome) aceito participar voluntariamente da pesquisa intitulada Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professores na Educação Ambiental do DF. Manifesto interesse em ter a identidade revelada nos resultados oriundos dessa investigação”. Essa configuração foi estabelecida para todas as entrevistas realizadas em 2019 e 2020. O áudio de todas as entrevistas foi transcrito.

A segunda diferença se pauta na postura que assumimos em relação à entrevista semiestruturada. Na primeira fase, por mais que o roteiro fosse flexível, havia intencionalidade de levantar informações para compreender o histórico da EA. Além disso, foi um período marcado pela familiarização da pesquisadora com o método biográfico. Já a segunda fase foi marcada por uma postura de abertura e escuta, dada a maior aproximação com os pressupostos do método biográfico, o que permitiu a condução de entrevista biográfica. O aprofundamento nos pressupostos epistemológicos refletiu na condução metodológica.

Ainda que a entrevista com Isabel Andrade tenha nos revelado importantes informações sobre seu percurso e atuação na GEAPLA no período de um ano em que trabalhou nessa instituição, no primeiro semestre de 2020, consideramos que seria interessante conversar com outro sujeito que pudesse ampliar a compreensão do contexto de ações dessa gerência. Contactamos Luzirene Leite, por indicação da Vera Catalão, em dezembro de 2019. Ela sugeriu fazermos a conversa por videochamada e insistimos para que a entrevista ocorresse de modo presencial. Esperamos por uma definição de agenda, mas não obtivemos retorno. Em maio de 2020, retomamos o contato com ela e também com o atual gerente, Luís Fernando Costa- indicado por Isabel Andrade. Nossa intenção era que tivéssemos, o agendamento de uma conversa com pelo menos um deles. Ademais, fizemos novas tentativas para viabilização da conversa com Renata Lafeté e contactamos outra professora recomendada nas entrevistas do segundo momento: Maria Rosane Barros.

Nessa fase da pesquisa, houve uma relevante mudança no cenário não só local e nacional, como mundial. Esse foi marcado pela pandemia de COVID-19 e trouxe impactos em diversos âmbitos às populações mundiais. No Distrito Federal, em 19 de março de 2020, por meio do decreto nº-40.539¹⁰, houve a suspensão de atividades coletivas e públicas, incluindo as atividades educacionais. Não obstante, todo esse contexto gerou reflexos para o nosso percurso investigativo. Foi necessária uma reelaboração do planejamento a fim de adequar as conversas para um formato virtual. Com isso, as entrevistas com Luzirene Leite, Renata Lafeté, Maria Rosane Barros e Luís Fernando Costa ocorreram no final de maio e começo de junho de 2020, utilizando o aplicativo de videochamada *Zoom* por permitir a gravação da conversa em diversos formatos: áudio, vídeo e áudio, além de mensagens trocadas pelo *chat*. Além do mais, o *Zoom* não exige que o convidado da conversa virtual tenha obrigatoriamente o aplicativo baixado e independe de ter uma conta pessoal. Essas entrevistas também foram transcritas.

Há um adendo importante de ser salientado: a participação de Luís Fernando Costa se deu como um informante e não sujeito de uma pesquisa biográfica. Sua entrevista não se pautou pelos princípios de uma entrevista narrativa, a conversa com esse professor

¹⁰ Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%B0-40.539-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>

teve o intuito de levantar informações institucionais sobre a GEAPLA, além dos trabalhos dessa gerência no atual momento.

4.4 Fluxo para formação de correnteza: entrevistas biográficas

Para a composição do leito do Lago realizamos as entrevistas biográficas pensando em traçar os contornos das três faixas geracionais com as docentes Vera Catalão, Lêda Bhadra e Luna Lambert. A escolha das professoras da primeira e segunda geração nos pareceu uma decisão mais direcionada tendo em vista as indicações e critérios de seleção de sujeitos. Nesse sentido, no segundo semestre de 2019 retomamos o contato com Vera e Lêda, consultando sobre o interesse e disponibilidade para uma nova conversa. Nessa oportunidade Lêda nos sinalizou positivamente e a entrevista narrativa ocorreu em dezembro de 2019. Após o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas desse período, definimos Luna Lambert como representante da terceira geração da entrevista narrativa. As entrevistas biográficas de Vera Catalão e Luna Lambert ocorreram em julho de 2020. A entrevista narrativa foi planejada em seis momentos.

O primeiro momento teve seu início com a narração do consentimento pelo sujeito e breve apresentação da pesquisadora quanto à contextualização da investigação e etapas da entrevista narrativa.

O segundo momento foi marcado pela apresentação e interação dos sujeitos com os fios narrativos. O fio narrativo foi um artefato escolhido para mediar a narração do sujeito. A partir da entrevista semiestruturada realizada em 2018- ou seja, na primeira etapa desta pesquisa- selecionamos trechos que traziam em evidência elementos da história de vida e percursos formativos que abordaram o envolvimento e atuação das professoras selecionadas com as instituições, projetos, sujeitos etc. vinculados à EA no DF. A intencionalidade do uso desses fragmentos do texto transcrito foi a de que pudessem servir como motes para a narração. Concordamos com Caixeta e Borges (2017) por entender que:

[...] o uso destes artefatos amplia a possibilidade de interlocução com o/a entrevistado/a, já que o contexto semiótico que circunda tais objetos pode sugerir, conduzir, completar e propiciar novos processos mnemônicos na construção das narrativas. (p. 68)

Além dos fios, nesse momento também disponibilizamos outro material: uma questão guiadora para as reflexões proposta de reflexão, que segue abaixo:

Figura 6: questão guiadora para as reflexões da entrevista biográfica. Fonte: Elaborado pela autora.

Contar uma história... A sua história!
Como esse (s) fio (s) se relaciona (m) com a sua história de vida e percurso formativo para se constituir educadora ambiental

Com isso, os sujeitos interagiam com esses fios narrativos pelo tempo que julgassem necessário, tendo a proposta como guiadora da reflexão. O sujeito tinha total liberdade para decidir a quantidade e qual(is) fio(s) narrativo(s) elegeria para a composição da história a ser narrada.

O terceiro momento consistiu na narração dessa história pelo sujeito à luz dos fios narrativos e da proposta de reflexão. O fluir da história ocorreu sem a interrupção da pesquisadora que se colocou em postura de atenção e escuta plena e tomou notas em seu diário de campo. Essas notas se pautavam por aspectos mencionados pelo sujeito que a pesquisadora considerasse relevantes ao objetivo da pesquisa, mas que julgava não terem sido aprofundados ao longo da narração. Seriam, portanto, retomados no quarto momento da entrevista. Ao fim da narração de sua história, o sujeito era questionado se gostaria de complementar alguma ideia a partir de outros fios ou reflexões. Em caso positivo, a narração era retomada pelo sujeito sem interrupção. Após a conclusão ou em caso negativo, seguíamos à próxima etapa.

No quarto momento foi solicitado ao sujeito que pudesse retomar aspectos registrados em notas pela pesquisadora com a finalidade de compreendê-los em profundidade. Ademais, se necessário, outros questionamentos eram realizados pela pesquisadora nesse momento.

O quinto momento foi composto também por questionamentos feitos pela pesquisadora. No entanto, esses derivaram da entrevista semiestruturada, realizada anteriormente, e da leitura dos materiais bibliográficos e documentos acerca da inserção e desenvolvimento da EA no DF. Cabe destacar que alguns desses tópicos foram

despretensiosamente abordados na narração dos sujeitos e abordados no quarto momento, logo o fluxo da entrevista nos revela a flexibilidade e abertura dessa conversa.

Por fim, **O sexto momento** consistiu no agradecimento pela disposição e colaboração para esta pesquisa e no encerramento da gravação.

Abaixo apresentamos um quadro resumo dos momentos e eventos da entrevista narrativa.

Quadro 2: Resumo dos momentos da entrevista narrativa. Fonte: elaborado pela autora

| Momento | Evento |
|----------------|--|
| 1º | Narração do consentimento pelo sujeito e breve apresentação da pesquisadora quanto à contextualização da investigação e etapas da entrevista narrativa. |
| 2º | Apresentação e interação dos sujeitos com os fios narrativos à luz da questão guiadora para as reflexões: <i>Como esse (s) fio (s) se relaciona (m) com a sua história de vida e percurso formativo para se constituir educadora ambiental</i> . Seleção do(s) fio (s) narrativo (s) para a composição da história a ser narrada |
| 3º | Narração da história pelo sujeito à luz dos fios narrativos e da questão guiadora para as reflexões sem a interrupção da pesquisadora cuja postura é de atenção e escuta plena, tomando notas- aspectos da história mencionados, mas não aprofundados ao longo da narração- em seu diário de campo. Ao fim da narração, questionamos o sujeito quanto ao desejo de complementar alguma ideia a partir de outros fios ou reflexões. Em caso positivo, a narração era retomada pelo sujeito sem interrupção. Após a conclusão ou em caso negativo, seguimos à próxima etapa. |
| 4º | Retomada dos aspectos registrados em notas pela pesquisadora com a finalidade de compreendê-los em profundidade. Se necessário, outros questionamentos eram realizados nesse momento. |
| 5º | Realização de questionamentos oriundos da entrevista semiestruturada (2018), da leitura dos materiais bibliográficos e de documentos acerca da inserção e desenvolvimento da EA no DF. |
| 6º | Agradecimento pela disposição e colaboração para a pesquisa e o encerramento da gravação. |

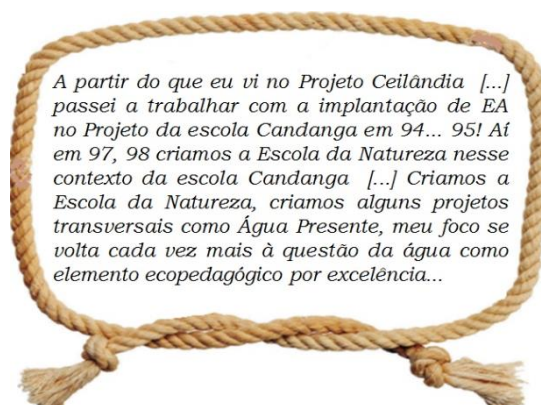
A entrevista narrativa com Lêda Bhadra ocorreu presencialmente e nessa conformação foi possível que essa professora interagisse materialmente com os fios narrativos, num total de quatro. O formato desses fios segue abaixo.

Figura 7: Foto dos fios narrativos de Lêda Bhadra. Fonte: elaborado pela autora



As entrevistas biográficas de Vera e Luna precisaram ser adequadas para o contexto de isolamento social em decorrência da pandemia, por meio de videochamadas com a opção de gravação. A conversa com Vera Catalão ocorreu pelo *Google Meet*, pois o seu áudio não apareceu na ferramenta *Zoom*. Já a conversa com Luna Lambert ocorreu por meio dessa última. A garantia da interação nesta etapa de entrevista narrativa foi fator que nos exigiu cuidado e atenção. Então tivemos muita cautela em planejar essa entrevista narrativa no formato virtual. Para driblar essa barreira, adotamos alguns procedimentos por meio do envio prévio de: a) via do TCLI assinado pela pesquisadora, solicitando anuência da entrevistada; b) um breve vídeo de explicação do segundo e terceiro momentos da entrevista narrativa; c) fios narrativos com, pelo menos, uma semana de antecedência à data da entrevista com finalidade de uma familiarização da entrevistada com esse artefato. Os fios foram enviados no formato representado na figura que segue.

Figura 8: Um dos fios narrativos de Vera Catalão. Fonte: elaborado pela autora



Foi possível construir quatro fios narrativos para Vera Catalão e cinco para Luna Lambert. Nas subseções seguintes trazemos maior detalhamento sobre o procedimento da entrevista narrativa com essas professoras.

4.4.1 Entrevista narrativa de Vera Catalão

A entrevista narrativa com Vera Catalão ocorreu no dia 22 de julho de 2020. Os fios narrativos apresentados no segundo momento dessa entrevista para mediar a narração da professora seguem descritos no quadro abaixo.

Quadro 3: Fios narrativos da entrevista Narrativa de Vera Catalão. Fonte: elaborado pela autora.

| Número | Fios Narrativos de Vera Catalão |
|--------|--|
| 1 | <i>“Eu conheço o Movimento Ecológico na Inglaterra (...) Começo ali a me entender e a achar muito importante a questão ecológica. (...) Fundamos um jornal aqui em Brasília. Eu vim aqui pra Brasília para criar uma comunidade ecológica. Portanto, bem depois é que na universidade eu retomo meus engajamentos de vida para fazer disso objeto de estudo acadêmico.”</i> |
| 2 | <i>“O nascimento do meu sujeito ecológico é fora da universidade. (...) A minha paixão pela água veio do lugar onde vivi a minha infância que é Lençóis- Chapada Diamantina na Bahia. Ali a paixão pela água... E assim, o tipo de encantamento inicial surge ali. Depois a poesia teve uma contribuição muito forte na minha vida, eu escrevia. E minha grande paixão quando eu chego em Salvador com 11 anos é um grande poeta, Castro Alves... É o mar... É o mar dos navios negreiros... É o mar enquanto movimento que une dois grandes continentes: África, Brasil. Então me apaixono pelo mar também! E o encontro de todas as águas! Até minhas águas da Chapada, que vão caminhando para o mar... O mar...Minha paixão muito grande e é! Então todo esse encantamento, o encantamento me leva à questão ambiental, mais do que a denúncia!”</i> |
| 3 | <i>“Meu mestrado da FE sobre EA nas escolas públicas com foco no Projeto Ceilândia, que foi uma experiência educativa extraordinária.”</i> |
| 4 | <i>“A partir do que eu vi no Projeto Ceilândia (...) passei a trabalhar com a implantação de EA no Projeto da escola Candanga em 94... 95! Aí em 97, 98 criamos a Escola da Natureza nesse contexto da escola Candanga (...) Criamos a Escola da Natureza, criamos alguns projetos transversais como Água Presente, meu foco se volta cada vez mais à questão da água como elemento ecopedagógico por excelência...”</i> |

Vera selecionou, compôs e relatou sua história de vida e percurso formativo no terceiro momento da entrevista narrativa a partir dos três últimos fios apresentados no quadro 3. Após a conclusão, quando perguntada se gostaria de acrescentar mais algum elemento ela não selecionou outro fio, mas retomou a contação para discorrer reflexões sobre Educação e o papel do (a) educador (a) utilizando a água como metáfora.

4.4.2 Entrevista narrativa de Lêda Bhadra

A entrevista narrativa com Lêda Márcia Bevilacqua Bhadra ocorreu no dia 12 de dezembro de 2020. Os fios narrativos apresentados no segundo momento dessa entrevista para mediar a narração dessa professora seguem transcritos no Quadro 4.

Quadro 4: Fios narrativos da entrevista Narrativa de Lêda Márcia Bevilacqua Bhadra.

Fonte: elaborado pela autora.

| Número | Fios Narrativos de Lêda Bhadra |
|--------|---|
| 1 | <p><i>Na verdade, isso [envolvimento com Educação Ambiental] começou quando eu tinha 5 anos de idade... risos... Porque eu saí de casa, uma casa onde a gente morava em Uberlândia e tinha muito Cerrado em volta. Tinha um bairro que tinha muito Cerrado ainda, isso na década de 60. E aí eu saí correndo lá um dia, no meio do mato e desesperada dizendo que eu queria sentir cheiro de mato. Meus pais ficaram desesperados, foram atrás de mim, eu tinha só 5 anos. E aí depois disso eu fui crescendo, assim... Fui indo pra fazenda, para as chácaras, para beira de rio fazer... Pra fazer acampamento. E na adolescência era assim, eu era tipo mochileira mesmo, ia pra dentro do mato e tal. Então minha relação com a Natureza começou desde muito cedo. Que naquela época a gente não tinha nem noção na década de 60, 70 do que era Educação Ambiental, né? O que era a questão, né?</i></p> |
| 2 | <p><i>O que foi marcante [na sua formação para atuar com a EA] foi esse contato com a Natureza de uma mais profunda do que necessariamente reconhecer a natureza como um ente que está fora de nós, né? Então não é um ente fora, mas algo dentro... Então, assim, foi reconhecer que o ser humano é um meio ambiente em potencial... Que a relação com as pessoas proporciona um novo olhar pra natureza. Então isso foi determinante: reconhecer que a outra pessoa... Que o ser humano, ele está intrinsecamente relacionado à questão ambiental, ecológica... Que é mais do que ambiente. Porque quando a gente trata o termo ecológico a gente está abrangendo mais que ambiente. Ambiente ainda é restrito né... Ou ao meio biológico ou ao meio urbano. Quando a gente fala de ambiente... Mas quando a gente fala de ecológico a gente tá abrangendo tudo, abrangendo o planeta na verdade.</i></p> |
| 3 | <p><i>Em 99 eu fui pra lá [Escola da Natureza] como professora. Em 99 estava no começo do governo Roriz, né? Então a gestão já é uma gestão bem diferente da gestão anterior, que é a do governo Cristovão. E eu fiquei lá até 2001 porque eu não me identifiquei na época com a gestão... A forma de gestão! E como o trabalho estava sendo desenvolvido, porque estava sendo exatamente isso que a gente tava conversando: alunos irem lá pra ter oficinas de reciclagem de lixo, de água, de fogo, da questão da erigia, sabe... Mas as coisas assim muito isoladas e sem uma proposta de trazer isso pro ambiente da escola, pro ambiente da casa dele... Então eram oficinas que o aluno ia lá uma vez, passava pelas oficinas e depois ia embora. E depois não tinha um retorno, uma continuidade... E aí a gente viu que não ia ter espaço pra eu e um outro grupo que estava lá na época... A gente queria reformular isso... Fazer uma outra proposta, mas a gente viu que não ia ter espaço pra isso no governo da época. Então a gente... Eu resolvi sair. E depois retornei em 2005... 2004, que foi já na gestão do professor Estevão, que tinha sido nosso colega na época aí de 99 e que tinha também retornado pra escola... E assumiu a direção. Então, foi muito importante esse momento foi o diferencial na escola. E aí ele precisava de alguém que coordenasse o projeto com ele e aí ele me convidou eu estava, inclusive, no Jardim de Infância como vice-diretora (risos) na 115 Sul. E aí ele me convidou para fazer parte, para ser coordenadora e eu perderia a gratificação e lá eu iria como professora só, porque não tinha uma gratificação para coordenadora. Mas eu queria! Nossa, aí abriu um leque de possibilidades, porque a possibilidade colocar em prática o que a gente já estava pensando.</i></p> |
| 4 | <p><i>O projeto da Escola, o projeto do Parque escola, que tem o roteiro dos atendimentos como a gente fazia, sabe... Eu tinha uma personagem que era a Emerzina. Era uma</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>personagem que eu me vestia... Era uma sertaneja, que tinha chegado em Brasília, que tinha sido da década de 70... Aí ela chegava com uma mala, que tinha goiabada, tinha queijo... (risos)</i></p> <p style="text-align: center;">(...)</p> <p><i>Doce de Buriti! E passava a mala assim para os alunos... E eles amavam isso! Na hora do lanche, porque eu fazia e eu servia o lanche. Então era esse o meu papel no Programa Parque Escola. E eu servia o lanche como Ermezina... Emerzina se vestia e eu chegava com aquela cesta, com musiquinhas, entendeu? E dançando com os meninos e servia o lanche. E na hora do lanche eu conversava com eles sobre hábitos saudáveis... A gente conversava, trocava, né... Era muito legal! Tenho muita saudade dessa época... (risos)</i></p> |
|--|---|

Lêda selecionou, compôs e relatou sua história de vida e percurso formativo no terceiro momento da entrevista narrativa a partir dos fios 1, 2. Após a conclusão da narração, quando perguntada se gostaria de acrescentar mais algum elemento de outro fio narrativo ela optou por encerrar. Com isso prosseguimos os outros momentos da entrevista narrativa conforme explicitado no quadro 1.

4.4.3 Entrevista narrativa de Luna Lambert

A entrevista narrativa com Luna Lambert ocorreu no dia 24 de julho de 2020. Os fios narrativos apresentados no segundo momento dessa entrevista para mediar a narração dessa professora seguem descritos na tabela abaixo.

Quadro 5: Fios narrativos da entrevista Narrativa de Luna Lambert. Fonte: elaborado pela autora

| Número | Fios Narrativos de Luna Lambert |
|--------|---|
| 1 | <i>Aconteceu a IV Conferência Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente. Aí eu comecei a ler os documentos que o MEC tinha preparado, né, para realizar essa conferência... Porque eu fiquei de realizar eles com os meus alunos lá no Itapoã (...) Aí me interessei, quando eu li o documento do MEC que era o “Vamos mudar o Brasil com escolas sustentáveis” eu falei “cara, isso daqui é geografia pura e aplicada na veia!” né, eu sou geógrafa. Aí comecei a fazer essa linha, esse entrelace entre pensamento geográfico, saberes geográficos e a Educação Ambiental, que hoje em dia eu desconfo que são quase a mesma coisa, assim né, só que olhando por lados diferentes. E aí peguei minha dissertação e mudei totalmente, né...</i> |
| 2 | <i>Aí trabalho da mesma maneira com jovens lá em São Sebastião, com essa conexão com o lugar. E aí lá surgiu a oportunidade de eu começar esse projeto que é Escola na Rua, que na verdade eu nem chamo mais de projeto eu considero um programa de educação, que tem projetos diferentes... O escola na rua ele atua por diferentes caminhos. E ele é um programa de EA, embora eu não declare que ele seja um programa de EA.</i> |
| 3 | <i>Olha eu acho que eu sempre tendi pra essa linha da EA, assim, até na adolescência as minhas buscas, os meus interesses, e de onde moro, né? (risos) Porque eu fui me encantando por essa coisa mais natureza. Eu sempre tive essa pegada da natureza. A natureza... A cidade sempre me incomodou, o calor, muita gente, barulho... Isso foi sempre algo muito perturbador... Desde criança.</i> |
| 4 | <i>Porque eu fui vendo na minha prática que eu tinha muita facilidade pra trabalhar com os meninos o tratamento dos resíduos, tudo isso; porque faz parte da minha prática de</i> |

| | |
|----------|--|
| | <i>vida! Não estou falando de algo que eu li no livro, estou falando de algo que eu faço, né? Eu tenho minhocário, eu tenho composteira em casa, eu planto... Então a minha vivência é essa! Eu tenho preocupação com a água, o ciclo da água, tem os canteiros plantados, aqui é a fossa séptica. Do banheiro, a fossa de bananeira... Então isso faz parte da minha vida... Não é algo que estou estudando apenas. Eu estudo, mas eu vivo isso.</i> |
| 5 | <i>Eu tinha terminado bacharel em 2011 e (...) faltavam duas disciplinas da licenciatura. Aí eu ia começar a viajar, saí viajando e pensei: quer saber, vou deixar essa licenciatura pra lá! Aí quando eu voltei pra Brasília para passar o natal com a minha família eu engraidei... Aí eu falei, ah cara... Aí eu vou terminar a licenciatura. Foi bem clara a coisa pra mim... Então esse é o meu caminho! Aí eu entrei na licenciatura... E hoje eu entendo que esse era meu caminho porque tudo na minha vida virou em função da educação de ter de fato feito a licenciatura... Se não tivesse feito, nada do que eu trilhei não teria trilhado. Mas eu diria que o determinante foi essa vivência de PDC, de estar com o pessoal da Permacultura, de estar me fortalecendo nisso, que pra mim é a revolução da humanidade está aí... Quando eu penso nisso eu penso muito na formação de professor... Que eu posso contribuir na formação de professor...</i> |

Luna selecionou, compôs e relatou sua história de vida e percurso formativo no terceiro momento da entrevista narrativa a partir dos fios 1 e 3. Apesar desses fios terem sido anunciados como os escolhidos, sua narração discorreu também sobre a contribuição para a formação de professores(as), elemento presente no final do fio 5.

Após a conclusão da narração, quando perguntada se gostaria de acrescentar mais algum elemento de outro fio narrativo ela optou por encerrar esse momento e dar seguimento aos demais momentos da entrevista narrativa.

4.5 Fluxo para formação de correnteza: Transcrição e análise interpretativa

Esse tópico e o seguinte se destinam a tratar a 6ª etapa do quadro 1. Para as entrevistas semiestruturadas de Isabel Andrade e Maristela Oliveira e para as entrevistas biográficas utilizamos um programa de transcrição chamado *InqScribe*¹¹. Para os demais sujeitos da segunda fase das entrevistas semiestruturadas optamos por contratar uma profissional.

Após as transcrições, enviamos os textos brutos como devolutiva aos sujeitos, deixando-os à vontade para solicitação de alterações/correções em qualquer parte do transcrito. Além disso, destacamos que era de suma importância que o(a) professor(a) estivesse confortável com os relatos concedidos à pesquisa. Dessa devolutiva, Isabel Andrade, Maristela Oliveira e Maria Rosane Barros sugeriram alterações/correções de trechos de seus textos.

¹¹ É um *software* de transcrição de mídia digital. Fonte: <https://www.inqscribe.com/> Acesso em 14/04/2021

De posse desses textos, procedemos a análise interpretativa, que se pautou por leituras e releituras incessantes dos textos de cada sujeito e por uma postura de abertura e atenção aos atravessamentos entre as narrativas e delas com a literatura levantada ou recomendada nos depoimentos. Conforme explicitado no capítulo anterior, essa análise interpretativa se deu a partir do par experiência/sentido com a intenção de captar o saber da experiência dos sujeitos participantes desta investigação; ambos termos abordados por Jorge Larrosa (2018). Esse autor reconhece o saber da experiência como “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.” (p.32)

O fluxo e desaguar dos córregos e dos afluentes no leito principal nos revela confluência das águas, o que nos remete a atravessamentos. Assim, a especificidade das histórias, as inter-relações das subjetividades das experiências dos sujeitos nos convoca à produção desse conhecimento e ao entendimento da inserção e enraizamento da EA na educação básica do DF. Os procedimentos dessa análise seguem no subtópico seguinte.

4.5.1 Fluxo no procedimento de análise interpretativa das entrevistas biográficas

Com as professoras escolhidas para representar a 1ª, 2ª e 3ª gerações- metaforicamente consideradas os principais tributários na formação do Lago Paranoá- foi realizada uma análise interpretativa de elementos das entrevistas semiestruturada e biográfica, além de dados levantados pela pesquisa documental no processo da investigação. A figura abaixo sintetiza esse processo de composição de um texto híbrido, que contém elementos de uma narração autobiográfica somados a informações da entrevista semiestruturada e da análise documental.

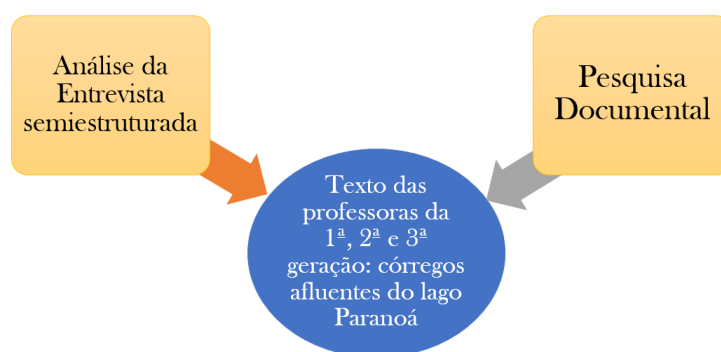
Figura 9: composição do texto sobre as professoras da 1ª, 2ª e 3ª geração. Fonte: elaborado pela autora.



4.5.2 Fluxo no procedimento de análise interpretativa das entrevistas semiestruturadas

Com as professoras metaforicamente consideradas afluentes foi realizada uma análise interpretativa a partir de elementos das entrevistas semiestruturada e de aspectos levantados pela pesquisa documental no processo da investigação. A figura 10 sintetiza esse processo de composição de um texto híbrido que será apresentado no próximo capítulo. Apesar da narrativa de si não ter sido o foco para a entrevista de Luís Fernando Costa, consideramos que o texto composto é híbrido porque combinou as contribuições de seu relato com informações presentes em documentos.

Figura 10: composição do texto narrativo das professoras afluentes. Fonte: elaborado pela autora



4.6 Devolutiva e fluxos seguintes

Após análise interpretativa realizamos uma nova devolutiva a cada sujeito. Enviamos o trecho da tese que faz menção à sua narrativa, com abertura para que, novamente, pudesse alterar/corriger de modo a se sentir confortável com a contribuição para esta investigação.

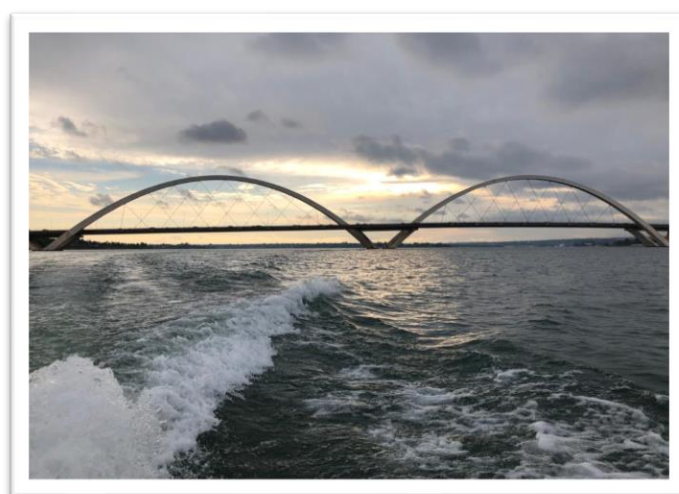
No capítulo seguinte apresentaremos os textos dos sujeitos destacando os trechos das entrevistas em itálico e com recuo para diferenciar das citações bibliográficas. Entre parênteses serão apresentadas as iniciais dos professores e a data, de modo que seja possível identificar de qual entrevista o trecho narrativo é proveniente.

Capítulo 5- Lago Paranoá: uma representação para análise de uma investigação

A inserção desta tese no DF é também é uma marcação de minha pessoa no meu território. Permitiu que eu (re) conhecesse a minha cidade de Brasília, a minha história e o conhecimento do antes distante e estranho Lago Paranoá!

Nasci, cresci e vivo na RA de Sobradinho, cidade satélite localizada a 23 km do centro de Brasília. Mesmo diante disso, o Lago Paranoá não compõe minhas memórias afetivas da infância. Escrever sobre ele me despertou o desejo de visitá-lo. A foto ao lado foi tirada no dia 28 de outubro de 2020. Nessa oportunidade fui tomada pelo encantamento e paixão no sentido Larrosiano (2015)! Fui arrebatada por uma sensação de reconexão e pertencimento.

A escrita deste trabalho também suscitou reflexões e emoções sobre a minha demarcação como docente e pesquisadora: de perceber na minha história de vida experiências que me levaram a ter EA como um eixo direcionador, da minha inquietude frente aos desafios e meu anseio por mudanças das realidades nas quais meus estudantes, comunidade e escola se inserem. Todo esse processo me permitiu um reconhecimento de minha identidade como brasiliense, pesquisadora e docente de EA.



Fonte: arquivo pessoal da autora

O Lago Paranoá foi escolhido como a metáfora que nos auxiliou a refletir o percurso metodológico e de análise das narrativas autobiográficas concedidas pelos sujeitos de pesquisa e documentos; ambos relevantes para compreender a inserção e enraizamento da EA em contexto escolar do DF. Por isso, este capítulo se destina a trazer uma contextualização da história do Lago Paranoá e de suas características para, posteriormente, entendermos como sua figura pode nos auxiliar neste trabalho.

5.1 Histórico do Lago Paranoá

O Lago Paranoá é um patrimônio natural de Brasília e patrimônio da Humanidade (IHG-DF, 2017). Sendo este um trabalho que valoriza a história, a memória, os percursos, cremos que é de suma relevância para contextualização apresentarmos brevemente- para além das características hidrográficas- informações acerca da história do Lago Paranoá que, por sua vez, é atravessada pela história da capital federal. Essas são as intenções desta seção e, a partir desses elementos, apresentaremos as histórias de vida e percursos formativos dos(as) professores(as) marcantes para os processos de inserção e enraizamento da EA na educação Básica do DF com a representação desse importante patrimônio de Brasília e nacional.

Segundo o Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal (2017), a cidade de Brasília é recente. Ainda assim, as pesquisas apontam que “a sua história atravessou séculos e o Lago Paranoá participa dessa como se abraçasse com suas águas o clamor de suas origens” (IHG-DF, 2017).

Coadunando a esse aspecto, Berçott (2017) afirma que Brasília nasceu de um desejo antigo ainda dos séculos XVIII e início do século XIX, que visava a interiorização da capital federal. Sobre esse movimento de transferência da capital para o interior do país, Vilas Boas (2016) também contribui.

Um simples e rápido levantamento sobre a interiorização da capital político-administrativa do País permite verificar que tal pensamento perpassou diferentes atores, épocas, situações e contextos dos altos círculos administrativos e políticos da sociedade, sobretudo os que se debruçavam sobre questões ligadas à integração das populações e áreas interioranas brasileiras, além de discussões relacionadas à defesa da capital contra eventuais invasões estrangeiras. (p.20)

Para essa interiorização foram realizadas diversas expedições ou missões para conhecimento do centro do país. Segundo o Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal (2017), entre 1892 a 1896 havia uma Comissão Exploradora do Planalto Central. Um de seus objetivos foi atender o artigo 3º da Constituição Republicana de 1891 que mencionava sobre a demarcação de uma área de 14.400 Km no Planalto Central para nela estabelecer a futura capital federal. Destaca-se a Missão Cruls, que por sete meses fez o estudo de quatro mil quilômetros e a demarcação da área mais propícia à interiorização da futura capital, situada em vilarejos e fazendas antigas no estado do Goiás.

A Comissão Cruls percorreu cerca de quatro mil quilômetros em sete meses, apresentando ao fim um relatório certificando o estudo. Após diversas análises e avaliações, enfatizou principalmente a hidrografia observada no Centro-Oeste. Ficou assim descrito pela comissão: Entre os vários estudos científicos realizados pela Missão Cruls, desde aspectos como clima, topografia, fauna, flora, entre outros, encontram-se os estudos dos cursos d'água de vários rios, entre eles o rio Paranoá, denominado, no Relatório da Comissão, "Paranauá". Aliás, os recursos hídricos da área definida foram um dos elementos que chamaram a atenção dos integrantes da comissão, especialmente as águas da parte Centro-Sul do quadrilátero, e os levaram a indicar essa área como mais apta a sediar a capital federal. (FONSECA, 2001 apud BERÇOTT, 2017, p. 48).

Dessa missão, tomamos por destaque o botânico francês Auguste François Marie Glaziou. Ainda segundo Berçott (2017), apesar de Glaziou não constar oficialmente como membro, integrou a "quinta turma" da missão, sob a direção do chefe da comissão que batiza a expedição, Luiz Cruls. Com a experiência de mais de 35 anos de trabalho como botânico e paisagista, Glaziou "destacou as belezas da região, e fez a primeira menção à possível formação de um lago artificial a partir da construção de uma barragem" (BERÇOTT, 2017, p. 40). Com isso, foi pioneiro em falar de um possível espelho d'água na região onde Brasília seria construída. Ainda assim, Berçott (2017) ressalta a falta de reconhecimento de Glaziou.

não há sequer a menção de seu nome em obras na cidade de Brasília, bem como a ele não foi erguido nenhum tipo de monumento que o reverencie. Glaziou, pai do lago que abraça a cidade, nem sempre é

referido a partir de sua importância para a capital. (BERÇOTT, 2017, p. 41)

Esse botânico francês vislumbrou o que pode ser considerado o embrião do Lago Paranoá a partir dos abundantes recursos hídricos da região considerada pela missão Cruls. Ainda assim, demoraria pouco mais de seis décadas até a real existência da capital e do Lago. Isso porque, apesar do relatório Cruls ter sido finalizado e entregue, não houve uma medida prática para a efetivação da transferência da capital. Ainda assim, cabe ressaltar que nos anos que se passaram houve ações “mudancistas” (BERÇOTT, 2017) como, por exemplo:

- ✓ o lançamento, em 1922, da pedra Fundamental da Nova Capital em Planaltina- até então território do Goiás, mas atualmente inserida no DF- que visava “reabrir a discussão sobre o sítio exato onde deveria ser implantada a nova capital” (p?);
- ✓ A abordagem da interiorização da capital federal nas Constituições Federais de 1934 e 1946;
- ✓ o trabalho da Comissão de Estudos para a Localização da Nova Capital do Brasil em 1946, encabeçado pelo General Polli Coelho que avaliou e confirmou os mesmos elementos observados pela Missão Cruls em um relatório entregue ao governo federal em 1948;
- ✓ o trabalho de outra Comissão de Estudos para a Localização da Nova Capital do Brasil, em 1953, que selecionou a região definitiva para a mudança da Capital Federal, constando em um relatório entregue em 1955.

Ainda de acordo com Berçott (2017), o Projeto Vera Cruz é considerado o primeiro projeto urbanístico oficial da região do DF e se destinou a determinar o desenho e a localização final do Lago Paranoá. Levando esses aspectos em consideração, essa autora traça três períodos para a formação desse lago:

- (i) o momento em que Glaziou descreve a possibilidade da existência do lago, a partir do represamento dos rios adjacentes à formação geológica existente no sítio estudado pela Missão Cruls;
- (ii) um segundo momento onde, efetivada a localização da nova capital no

território, são realizados estudos preliminares a fim de melhor determinar a localização do lago, definindo nível da água; (iii) e por último, o ato do represamento das águas e nascimento do lago. (p.35)

O pico da história de fundação do Brasília e conseqüentemente do Lago Paranoá se dá no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Seu plano de governo tinha a meta 31, também denominada de meta síntese que visava a interiorização da capital federal sob a justificativa da criação de um centro de ocupação demográfica e crescimento econômico e social. De acordo com Vilas Boas (2016) “se revestira da ideia de integrar todas as regiões do Brasil, através do progresso e rompimento de isolamentos em que se consideravam estar aquelas áreas e populações.” (p. 21)

Quando empossado como presidente, JK já tinha ciência de todo contexto e estudos ocorridos no sentido da interiorização da capital político-administrativa do País como, por exemplo, os relatórios que definiram a localização da nova capital, o projeto Vera Cruz etc.

Em 1956, o processo de formação do lago foi iniciado, a partir do barramento do Rio Paranoá. Esse marco se deu até antes do lançamento do edital de concurso para o Plano Piloto da Nova Capital do Brasil, com isso os (as) candidatos (as) tinham ciência que deveriam criar uma cidade com um lago já definido. Somente em 1957 foi selecionado o projeto do arquiteto e urbanista Lúcio Costa.

Durante represamento do Lago Paranoá, houve uma muita tensão. Por um lado, havia incrédulos quanto ao seu enchimento e ao tempo que isso levaria para acontecer. Berçott (2017) até destaca uma das falas de JK “Como inaugurar Brasília sem o lago tão amplamente anunciado e que, além do mais, seria a moldura líquida da cidade?” (KUBITSCHKEK, 1975, p. 279 apud BERÇOTT, 2017, p. 65). Apesar de toda apreensão, o nascimento do Lago Paranoá se deu em 12 de setembro de 1959 com o fechamento das comportas.

O contexto de formação do Lago envolveu outra grande tensão, mas que em diversas versões dessa história recebe menos holofote: a desativação da Vila Amaury e consequente realocação dos candangos que ali moravam. O trabalho de Ivany Câmara Neiva (2017) denominado “Uma cidade encantada: memórias da Vila Amaury em Brasília” se dedica a contar essa história. Antes de abordar essa situação convém

desenvolver alguns aspectos que marcaram a construção de Brasília. Oliveira (2008) destaca que o primeiro momento dessa construção foi caracterizado por uma grande chamada-convite aos brasileiros, que propunha a oportunidade em contribuir para o nascer de um novo país.

Os trabalhadores que vieram construir Brasília, chamados de candangos, vinham de todas as regiões do país, sobretudo áreas mais injustas e marcadas pela pobreza, representadas pelo Nordeste, Minas Gerais e Goiás. Muitas vezes eram trazidos em caminhões em condições desumanas, superando dificuldades, mas vislumbrados ao grande sonho de vida melhor. (OLIVEIRA, 2008, p. 60)

Retomando a Vila Amaury, Neiva (2017) escutou e registrou as histórias contadas por sete candangos que residiram nessa vila ou a visitaram, uma pesquisa que intentou “entrelaçar a escrita e a oralidade, o passado e o presente, a história oral e a memória” (p. 47). Com base nos relatos, essa autora destaca que na Vila Amaury moravam 20 mil habitantes em barracos de madeira construídos dentro da faixa chamada “cota mil”, pois demarcaria onde as águas represadas cobririam após o fechamento da barragem na formação do Lago Paranoá. Esses residentes eram operários ou candangos-que trabalhavam nas obras de construção civil de Brasília, tal como o Palácio da Alvorada, Congresso, Palácio do Planalto- e de suas famílias.

A instabilidade da moradia, a mistura de expectativa de apoio e de receio da remoção consistiam em preocupações constantes no cotidiano dos habitantes na Vila Amaury. Neiva (2017) destaca que essas pessoas, em geral, sabiam que a região onde se localizava a vila seria inundada. Nas histórias contadas, ela identifica desde os moradores que foram deslocados para outros locais antes da chegada das águas até aqueles que perderam tudo.

Figura 11: fotos da Vila Amaury e da região após a inundação (NEIVA, 2017, p. 11 e 13)



A instabilidade da moradia, a mistura de expectativa de apoio e de receio da remoção consistiam em preocupações constantes no cotidiano dos habitantes na Vila Amaury. Neiva (2017) destaca que essas pessoas, em geral, sabiam que a região onde se localizava a vila seria inundada. Nas histórias contadas, ela identifica desde os moradores que foram deslocados para outros locais antes da chegada das águas até aqueles que perderam tudo. Dos depoimentos tomados por Neiva (2017) destacamos aqueles trazidos pelos sujeitos Domingas França Noiar, Pedro Venzi e Antônio Sousa, apresentados, respectivamente, a seguir:

“Quase todo mundo sabia, mas não deu tempo de tirarem suas coisas, a água cegou rápido e inundou toda história daquelas pessoas. A gente não queria acreditar que tudo ia desaparecer” (NEIVA, 2017, p.33)

“As pessoas saem de Minas, Goiás, da Bahia, do Nordeste para vir tentar a vida aqui. E depois, de uma hora para outra, ver a água chegando e invadindo e levando tudo o que elas construíram- casa, móveis, memórias, histórias, a vida... É triste, viu” (NEIVA, 2017, p.36)

“o pessoal da assistência falava que iam dar casa fora ali da Vila. Nós mesmo, mandaram nós pra Sobradinho. Mas as condições foram de muita tristeza de largar tudo pra trás, por causa da água” (NEIVA, 2017, p. 39)

A investigação dessa autora evidencia que após a inundação da Vila alguns candangos foram para casa de parentes e outros tiveram que aceitar a opção apresentada pelo GDF aos “deslocados”, que seria residir nas cidades periféricas de Taguatinga, Gama e Sobradinho, principalmente.

Esse deslocamento dos habitantes da Vila Amaury é um exemplo do aspecto que é evidenciado no estudo de Oliveira (2008). Esse autor destaca que antes mesmo de

Brasília ser inaugurada, ocorreu o processo de desativação e remoção dos acampamentos de obras, vilas e a erradicação de favelas nas proximidades do Plano Piloto- centro de Brasília. Tal processo caracterizou a segregação como uma ação de estado na criação da capital federal. (OLIVEIRA, 2008)

5.2 O desenho do Lago Paranoá

A caracterização hidrológica, conforme exposto no começo deste capítulo, foi o aspecto que chamou atenção e direcionou as ações que visaram a mudança da capital federal para o centro do país. Isso é reforçado por Berçott (2017), que afirma “um dos fatores determinantes na escolha do sítio ideal para a construção da nova capital foi a congruência de quatro cursos d’água, Torto, Bananal, Gama e Riacho Fundo” (p. 57).

Antes de falar dos cursos d’água tributários do Lago Paranoá convém trazer elementos que nos auxiliam a um situar geográfico. Segundo o *site* da Agência Nacional de Águas e saneamento Básico¹², existe uma Divisão Hidrográfica Nacional definida pelo Conselho Nacional de Recursos Hídricos, que são as regiões hidrográficas do Brasil. Esse Conselho estabeleceu doze regiões hidrográficas no território nacional e o Distrito Federal encontra-se banhado por três dessas regiões hidrográficas: Tocantins-Araguaia, Paraná e São Francisco. (figura 12)

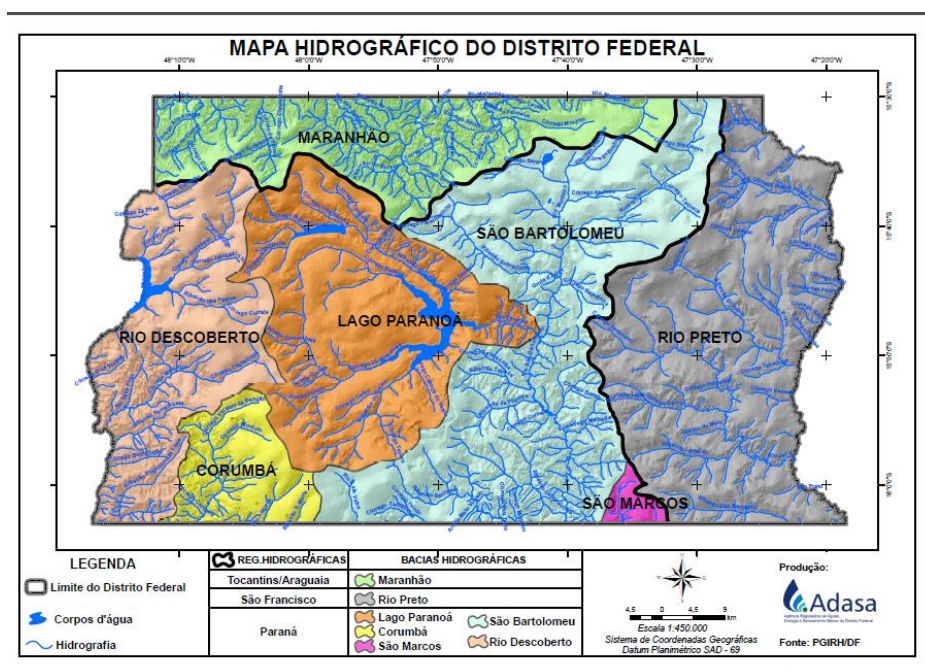
Figura 12: Bacias Nacionais no Território do DF.

¹² <https://www.ana.gov.br/panorama-das-aguas/diviso-es-hidrograficas> acesso em 07/11/20



As bacias que compõem o Distrito Federal estão apresentadas na figura abaixo.

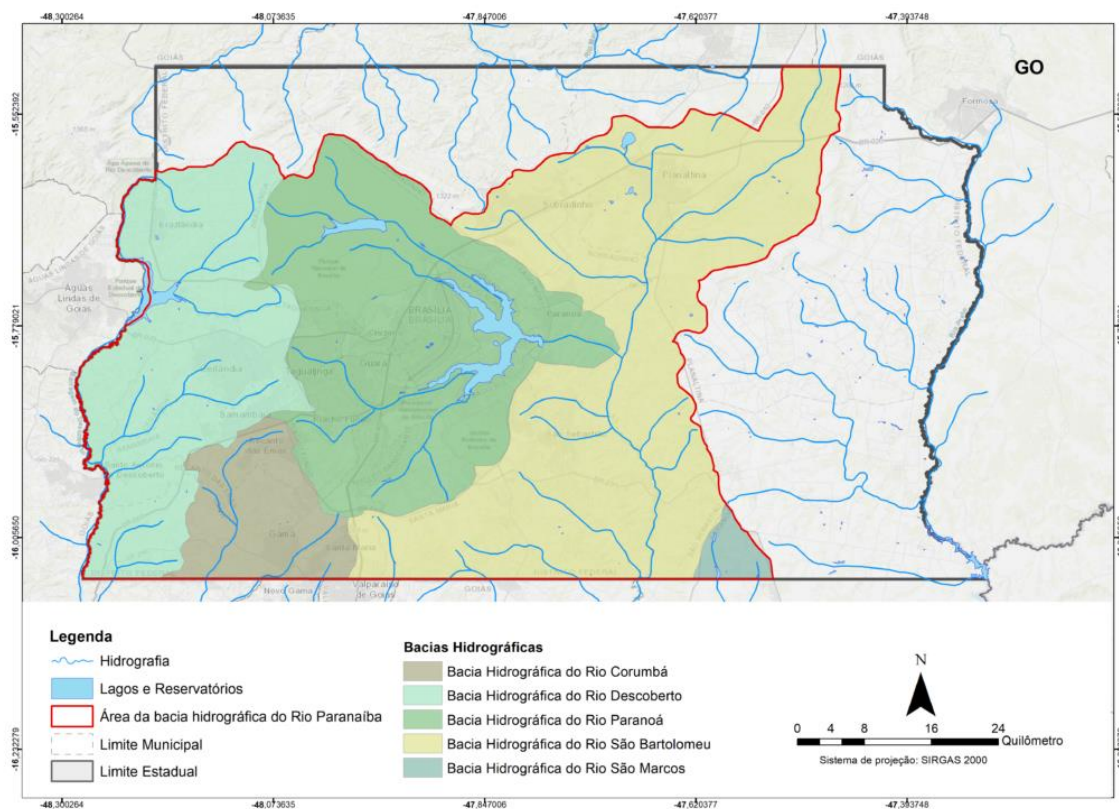
Figura 13: Bacias Hidrográficas no DF (fonte: PGRH/DF; ADASA, 2011¹³)



É possível perceber que a região hidrográfica do Paraná conta com o maior número de bacias. Envolve as bacias do Descoberto, Paranoá, Corumbá, São Bartolomeu e São Marcos. E esse conjunto é também chamado de bacia hidrográfica do Paranaíba, delineada na figura 14.

¹³ Fonte: <http://www.adasa.df.gov.br/images/stories/anexos/mapas/mapa%20hidrografico%20-%20a4%20net.pdf> Acesso em 20 de novembro de 2020

Figura 14: Área da bacia hidrográfica do Paranaíba¹⁴



A região hidrográfica de São Francisco está retratada pela bacia hidrográfica do Rio Preto e a região Tocantins/Araguaia está representada pela bacia do Rio Maranhão.

De todas as bacias que compõem a hidrografia do DF, a bacia do rio Paranoá é a única que se localiza inteiramente nessa região. Segundo Pires (2004), é uma bacia com mais de 1000 quilômetros quadrados “com todas as nascentes situadas no quadrilátero do DF, o que possibilita total controle sobre os mananciais que abastecem o Lago Paranoá.” (p. 59). Ela banha as Regiões Administrativas (RAs) do Plano Piloto, Lago Sul, Lago Norte, Cruzeiro, Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Riacho Fundo, Guará, parte de Taguatinga e Paranoá.

Um importante adendo a ser realizado para essa compreensão do território é que o DF é dividido administrativamente nas referidas RAs. A Lei nº 4.545/64 estabelece sobre a divisão administrativa do DF em regiões administrativas- RAs (DISTRITO FEDERAL, 2013). A RA número I chama-se Brasília e corresponde à região do Plano

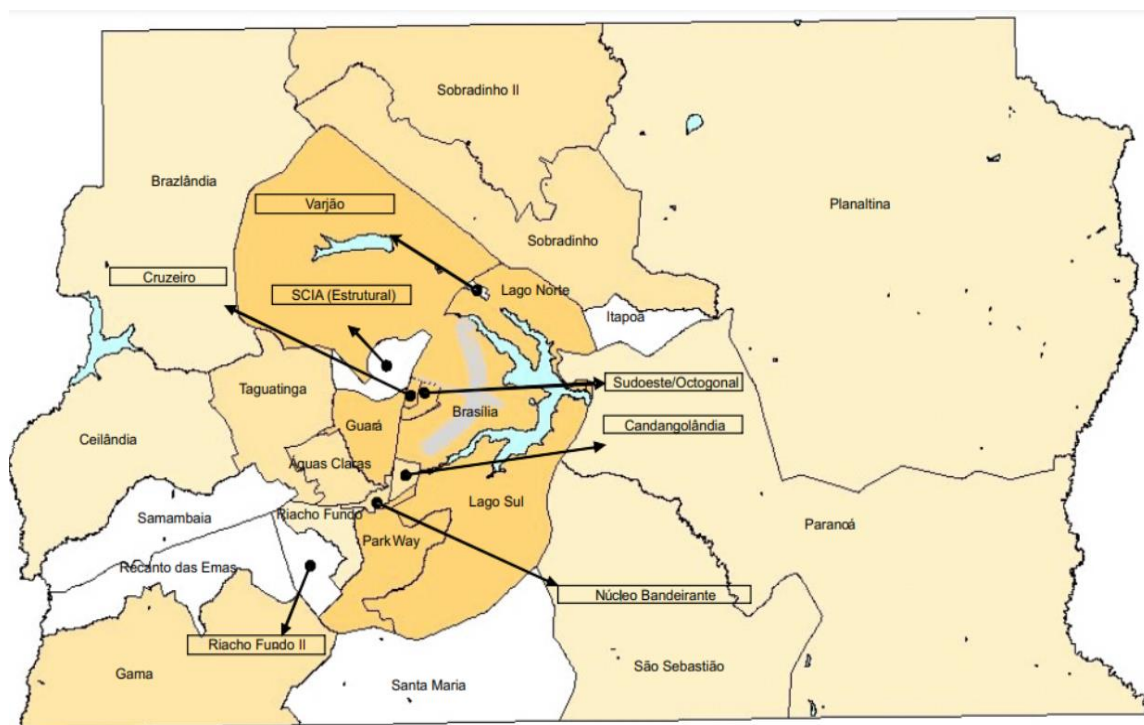
¹⁴ Fonte: cbhparanaibadf.com.br/cbhparanaiba/ Acesso em 20 de novembro de 2020

Piloto, região central do DF. As demais regiões administrativas são também conhecidas como cidades-satélites, pois circundam a RA I. De acordo com Neres (2012)

Existe uma relação de interdependência entre Brasília e as cidades satélites o que caracteriza a rede urbana do DF. Isso ocorre, principalmente, em função da intensa concentração em Brasília de infraestrutura em setores como a saúde e também por causa da oferta de emprego, o que faz ser expressivo o fluxo migrante existente de pessoas das cidades-satélites, constituindo um forte movimento de migração pendular (p.8)

O mapa abaixo ilustra essa divisão administrativa do DF nas RAs.

Figura 15: Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal. Fonte: CODEPLAN, 2014¹⁵



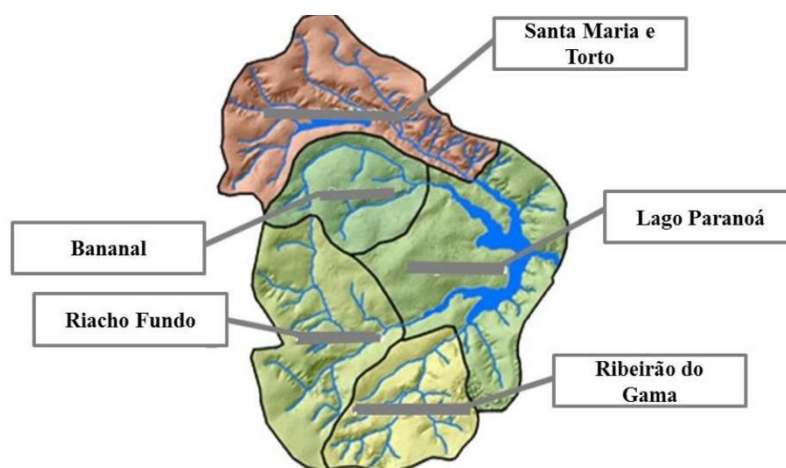
Retomando o contexto de criação do Lago Paranoá, Pires (2004) indica que sua formação se deu no ano de 1959 a partir do barramento do rio Paranoá, em que foram represadas as “águas do riacho Fundo, do ribeirão do Gama e do córrego Cabeça de Veado, ao sul, e do ribeirão Torto e do córrego Bananal, ao norte, além de pequenos

¹⁵ Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/S%3%ADntese-de-Inforna%C3%A7%C3%B5es-Socioecon%C3%B4micas-e-Geogr%C3%A1ficas-2014.pdf>

Ribeirão do Torto e o Ribeirão Bananal formam, cada um, um braço. Com isso esses córregos são os principais tributários que formam o Lago Paranoá.

Berçott (2017) adaptou um mapa do Comitê da Bacia do Rio Paranoá de modo a trazer em evidência os cursos d'água que formam o Lago Paranoá

Figura 17: Bacia hidrográfica do rio Paranoá com destaque aos cursos d'água tributários do Lago Paranoá. Fonte: BERÇOTT, 2017, p. 56.



Além desses tributários, conforme já mencionado por Pires (2004), há pequenos córregos afluentes que drenam para o Lago. Alguns exemplos são os córregos Taquari, Palha e Antas. Essa mesma autora afirma que os braços do Lago Paranoá têm comportamentos independentes entre si e que as características tróficas raramente são homogêneas, visto que recebem contribuições de diferentes corpos de água.

Ademais, há um fluxo contínuo do Lago Paranoá que, após a barragem, continua seu curso como rio Paranoá.

5.3 A metáfora do Lago Paranoá e a EA escolar do DF por meio de histórias de vida

O Lago é compreendido nesta tese como a Educação Ambiental no contexto escolar do Distrito Federal. De acordo com o que foi apresentado nas seções anteriores, a existência do Lago dependeu do barramento do Rio Paranoá e da contribuição de córregos, sendo que os principais tributários são aqueles que foram represados para garantir o volume desse espelho d'água, que é um patrimônio de Brasília.

Para nos ajudar a pensar nossa pesquisa, consideramos que a Educação Ambiental no contexto escolar do Distrito Federal depende, também, de tributários. São professores(as) que com a sua história de vida e percurso formativo garantiram as nascentes e o fluxo da EA na educação básica do DF. Desse modo, suas histórias de vida e percurso formativo atravessam a história de inserção e enraizamento da EA escolar do DF.

Diante desse contexto metafórico, entendemos que o barramento do Rio Paranoá que deu origem ao nascimento do Lago corresponde a contribuição de uma docente da primeira geração, cuja história revela um contexto fundador da EA no contexto escolar do DF, representada pela narrativa da professora Vera Catalão. O fluxo de águas que advém de córregos tributários principais- no Lago Paranoá representados pelos braços dos córregos Ribeirão Gama, Cabeça de Veado, Riacho Fundo, Ribeirão do Torto e o Ribeirão Bananal- será constituído pelas narrativas das professoras Lêda Bhadra e Luna Lambert. Essas professoras representam as 1^a, 2^a e 3^a gerações da EA no contexto educacional do DF e com quem realizamos as entrevistas semiestruturada e narrativa.

Contamos ainda com a contribuição dos córregos afluentes que deságuam no Lago Paranoá: a segunda geração da EA na Educação Básica do DF está representada pelas professoras Renata Lafetá, Maristela Oliveira, Luzirene Leite; e na terceira geração, temos as representantes Isabel Andrade Maria Rosane cujas narrativas são oriundas de entrevistas semiestruturadas, além da conversa com Luis Fernando Costa.

Capítulo 6: História de vida e percurso formativo dos sujeitos de pesquisa: pistas de atravessamentos com o histórico da EA no

DF

Este capítulo se destina a tratar os aspectos da história de vida e formação dos sujeitos que participaram das entrevistas, trazendo uma apresentação do estudo interpretativo e fragmentos de suas narrativas.

Iniciaremos com as contribuições das professoras representantes das 1^a, 2^a e 3^a gerações, que na metáfora do Lago Paranoá representam os principais tributários ou córregos que “nutrem” os braços desse espelho d’água que representa a EA na Educação Básica do DF. Em seguida, traremos textos interpretativos dos professores, que na metáfora estamos considerando como os afluentes que deságuam no Lago Paranoá contribuindo para o fluxo de EA escolar no DF.

6.1 Professoras representantes das 1^a, 2^a e 3^a gerações: os principais tributários do Lago Paranoá

6.1.1 1^a geração Vera Catalão: contracultura e nascentes da EA com fluxos na educação básica e superior do DF

Vera trabalha com EA há muitos anos. Por mais que seja perceptível, no seu percurso, a importância da formação e da carreira acadêmica, ela afirma que sua motivação e envolvimento com a EA, ou como ela mesmo afirma: quando “*meu sujeito ecológico nasce*”, se deu antes da academia, tendo importantes marcas de sua infância:

O nascimento do meu sujeito ecológico é fora da universidade. Eu acho que a maior parte das pessoas... A minha paixão pela água veio do lugar onde vivi a minha infância que é Lençóis- Chapada Diamantina na Bahia. Ali a paixão pela água... E assim, o tipo de encantamento inicial surge ali. (VC, 30/04/2018)

Vera não poupa adjetivos para a água. Esse elemento é muito presente em sua narrativa. Ela menciona que a água é inspiração e tema central de sua pesquisa e também de sua atuação como educadora. Sobre a Chapada Diamantina, Vera se “derrama”:

Num lugar de muitas águas e águas torrenciais... Torrentes, né? Águas de montanhas. (...) Pedras, muitas pedras... e as águas cantam! Além do mais, essas águas parecem ensolaradas. Ela tem uma coloração... As águas de Lençóis, da Chapada de um modo geral... são um tanto amareladas! E contam a história desta trajetória da água nas montanhas junto às pedras, às plantas. Dizem que vem daí essa cor. Mas é como se fosse pra mim água ensolarada. E é interessante que um estudo atual... Um estudo muito interessante sobre o quarto estado da água fala da importância da luz nesse quarto estado da água. Então essas águas me acompanham como um encantamento como uma música mesmo. (VC, 20/07/2020)

Vera destaca que, em sua história como educadora ambiental, descobriu o potencial educativo pela água e com a água. Primeiro porque a considera como um ser de relação por excelência, uma vez que “em qualquer canto que ela passa ela absorve dali as cores, os elementos químicos ali presentes, os sedimentos” (VC, 20/07/2020). Além disso, também ressalta a característica da memória da água, estabelecendo relações acerca do aprender e de sermos eternos aprendizes.

Porque a água então se revelou como um elemento que não só guarda memória, mas transmite a memória. E isso ela faz em nossas células, não é nenhuma surpresa. É a teoria da memória da água, que a água guarda memória. Mas que a água ensina, ou seja, que ela transmite informação intercelular isso já uma coisa bastante...vamos dizer... consensual na ciência. Memória da água não, a memória da água é uma grande polêmica. Porque a ciência... eu acho que ela não tem um campo explicativo para entender o que se passa. Como é que essa memória é guardada. Então, veja só, aí mais uma revelação da água... Há algo do mistério, né? Do mistério da nossa incapacidade de tudo conhecer e do nosso manifesto de ignorância, mas bem assumido e tranquilamente bem assumido... E que somos eternos aprendizes! Estamos sempre aprendendo. E com a água. (VC, 20/07/2020)

Outro fator de grande relevância para a história de Vera é a poesia. Inclusive, percebemos que a forma poética é muito característica na sua fala. Ela afirma que a poesia vem em decorrência de sua paixão pela água.

Então a poesia foi outra companheira na minha vida. Eu acho que as águas de Lençóis me despertaram isso. Uma razão de profundo encantamento pela vida foi [pela] água. (VC, 20/07/2020)

Depois a poesia teve uma contribuição muito forte na minha vida, eu escrevia. E minha grande paixão quando eu chego em Salvador com 11 anos é um grande poeta, Castro Alves... É o mar... É o mar dos navios negreiros... É o mar enquanto movimento que une dois grandes continentes: África, Brasil. Então me apaixono pelo mar também! E o encontro de todas as águas! Até minhas águas da Chapada, que vão caminhando para o mar... O mar... Minha paixão muito grande e é! (VC, 30/04/2018)

Vera iniciou sua graduação em Psicologia na Universidade de Brasília (UnB) com dezessete anos, em 1968. Ela afirma que foi muito atuante no Centro Acadêmico de Psicologia. Em 1970, devido ao cenário político ditatorial¹⁷ no Brasil, trancou o curso e saiu do país, indo para Inglaterra.

Na verdade, eu fazia psicologia, tinha completado o terceiro ano (...) quando eu tive que sair do Brasil. Era na época das "caça às bruxas"... A gente tinha informação que, através de um colega, eles estavam muito atentos à gente e tal. E aí nós resolvemos nos antecipar. Eu e mais duas pessoas saímos do Brasil e fomos para Inglaterra. Não fomos exilados, portanto. Nós nos antecipamos. Dar um tempo fora para ver... Porque estava começando a ficar muito difícil. (VC, 20/07/2020)

Lá se envolveu com o Movimento Ecológico ou socioecológico.

E então lá eu conheci o Jorge Mautner¹⁸. E o Jorge Mautner foi a primeira pessoa que me falou sobre Ecologia, o movimento ecológico. Eu estou falando de 1970, né? E aí me chamou atenção sobre isso... Isso é antes de 72 portanto. Ele morava em "New York" e ele já tinha pra lá toda essa informação. Ele foi a Londres umas duas ou três vezes

¹⁷ O regime político da Ditadura Militar no Brasil iniciou em abril de 1964 e durou até março de 1985.

¹⁸ Jorge Mautner é o nome artístico de Henrique George Mautner, um carioca nascido em 1941. Ele é escritor, compositor, músico e artista de diversas mídias, dentre elas dirigiu o filme chamado "O demiurgo". Esse longa-metragem data de 1972 e trata sobre o exílio e sua reflexão por meio de poemas e canções. Foi filmado em Londres e contou a participação de Gilberto Gil, Caetano Veloso, do próprio diretor e outros no elenco. Fonte: <https://www.companhiadasletras.com.br/autor.php?codigo=03953> Acesso em 28/01/2021

enquanto eu estava lá... Ele era muito amigo do Gilberto Gil¹⁹, também muito amigo nosso... E aí a gente começou a conhecer essa questão do [movimento ecológico]... Ele foi fazer um filme também em Londres na época... Era o Demiurgo. E aí ele nos trouxe essa notícia do movimento ecológico e aquilo me chamou muito atenção. Jornais, coisas que ele nos trouxe na ocasião. (VC, 20/07/2020)

Esse movimento referido por Vera se insere no contexto da contracultura que esteve historicamente ligado à mudança de valores e comportamentos da geração jovem de vários países nos anos 1960 e 1970. Esse período foi marcado por manifestações estudantis e políticas que tinham por pauta a liberdade de expressão, igualdade de gênero e raça, pacifismo, liberação sexual, ecologia e anti-autoritarismos (ILARI, 2017). Carvalho (2001) ressalta que tal movimento iniciou nos Estados Unidos em um contexto pós-guerra, mas transcendeu os limites da vida sociopolítica americana, marcando a “sociedade ocidental, fazendo adeptos e instituindo-se como um estilo alternativo de vida” (p. 56). Para essa autora, o movimento contracultural foi marcado por uma revolta “contra as instituições culturais dominantes de uma sociedade afluenta, otimista e confiante que viveu um *boom* econômico pós-Segunda Guerra” e é nesse cenário que “a crítica ecológica ao progresso e ao capitalismo industrial nas décadas de 60 e 70 integra um espectro amplo e complexo de contravalores que se caracteriza pelo questionamento do *status quo* das sociedades desenvolvidas” (CARVALHO, 2001, p. 55 e 57).

Nessas décadas, o ambientalismo no Brasil se pautava por um cunho conservacionista. Para compreender esse contexto, retomamos Carvalho (2001, p. 80) ao destacar o trecho de uma entrevista de Paulo Nogueira Neto, datada de 1995: “Para nós, meio ambiente era conservação da natureza e ponto final. E permaneceu mais ou menos assim até os anos 70”. Paulo Nogueira Neto foi um importante conservacionista na história do ambientalismo brasileiro, atuando como primeiro secretário da Secretaria Especial de Meio Ambiente- SEMA, criada pelo Governo Federal, em 1973, em resposta a “pressões internacionais para a introdução de políticas públicas ambientais na agenda

¹⁹ Gilberto Gil nasceu em 1942 em Salvador-BA e é conhecido por sua contribuição na música brasileira. Na referida época trazida por Vera Catalão, ele estava exilado em Londres, pois sofreu a pressão política ditatorial. Cabe destacar que Gil chegou a ser preso em novembro de 1968 em virtude da efervescência do Tropicalismo, movimento em que ele é um dos principais representantes.

de governo dos países” (BARBOSA, 2008, p. 8), após Conferência de Estocolmo, em 1972.

A SEMA teve importante atuação na criação das Estações Ecológicas (URBAN, 1998). Outra instituição, mais antiga e criada em 1967, dedicada à criação de unidades de conservação era o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal-IBDF. Ainda assim, a gestão desses órgãos foi marcada pela falta de recursos materiais e baixo número de pessoal e conflitos internos.

Após dois anos na Inglaterra, Vera retornou à Brasília com a intenção de criar uma comunidade ecológica e participou da confecção do que considera o primeiro jornal ecológico do Brasil, *Jornal Ordem do Universo*, em 1974.

*Quando eu volto ao Brasil, que eu não aguentava mais ficar longe, eu volto bem quietinha. Final de 71... é... início de 72... (...) Eu não podia voltar pra universidade. Estava muito difícil. Nós estávamos ainda no governo do Médici²⁰. (...) Quando eu voltei a questão ecológica me chamou fortemente a pensar. (...) Achava que era a forma importante de perceber a exploração da natureza como o outro lado... inverso da medalha da exploração humana. E que todo avanço do capitalismo tinha acontecido exatamente na exploração da natureza e na exploração do humano. Na submissão da natureza e na submissão do humano. Então era um discurso na época ainda muito pouco usual. Eu venho para o DF em 73 para a formação de uma comunidade ecológica do Guariroba e tal... A gente tentou, mas não conseguiu... Nem a gente sabia plantar direito, nem ninguém dava importância para produto sem agrotóxicos, essas coisas... Criamos um jornal, foi o primeiro jornal ecológico do Brasil. Jornal mesmo, com tiragem a cada trimestre saía um exemplar, a *Ordem do Universo*. Com muitas entrevistas, muitas notícias sobre a questão ecológica e passava despercebido do governo militar... Que pudesse ser um tema perigoso à ordem instituída. E até pelo nome, *Ordem do Universo*, o nome assim parece qualquer coisa. (risos!) Até hoje não sei como é que foi escolhido esse nome, mas era esse! (...) A questão dos opostos se completarem, mas ficou um nome assim, acima de qualquer suspeita. (...) Se chamava JOU, a gente terminou usando muito a sigla JOU e ficou. As pessoas conheciam o JOU. Gostaram muito do JOU. E chegamos a fazer 10*

²⁰ O General de Exército Emílio Garrastazu Médici foi presidente do país de outubro de 1969 a março de 1974.

exemplares. Os últimos tinham até capa com cores. Era um tablôide de umas 16... Acho que 16 páginas, algo assim. Mas é isso. Era o Ordem do Universo. (VC, 20/07/2020)

Esse jornal foi um dos materiais impressos que compôs o *corpus* de pesquisa de mestrado de Vieira (2015). Apesar de sua curta existência, a autora compreende que o Jornal Ordem de Universo (JOU) “foi um marco para a Nova Era no país, por ter sido um dos primeiros veículos a tratar exclusivamente deste movimento, traduzindo a sua essência” (VIEIRA, 2015, p. 14) e que “contribuiu para a divulgação do fenômeno da Nova Era no centro-oeste, sul e sudeste brasileiros” (VIEIRA, 2015, p. 13).

Vieira (2015, p. 22) afirma que a Nova Era floresceu na década de 1960, difundindo-se juntamente com os movimentos contraculturais. Uma de suas ações foi a composição de “comunidades alternativas, que rompiam com os valores capitalistas da época” e que almejavam uma cultura de paz em consonância com o pensamento das religiões orientais.

A autora destaca, ainda, que o jornal se mantinha com a contribuição de assinantes e com espaço dedicado à publicidade, que, em sua maioria, comungavam com as ideias do periódico: “anúncios de terapeutas holísticos, tarólogos, restaurantes macrobióticos e vegetarianos, artistas, clínicas de medicina alternativa, livrarias, dentre outros” (VIEIRA, 2015, p. 28). Também, ressalta que o JOU não se propunha a ser um modelo seguido com base na autoridade, mas apresentava “aportes para que cada um consiga se autogovernar, e que volte o seu olhar para sentimentos como altruísmo, o equilíbrio e a positividade” (VIEIRA, 2015, p. 29)

Relacionando a vivência de Vera Catalão com o contexto apresentado por Carvalho (2001) e Morales (2007), podemos depreender que a professora faz parte da geração de fundadores do ambientalismo no DF.

Morales (2007, p. 27) identifica José Lutzemberger, Paulo Nogueira Neto e Aziz Ab Saber como representantes de uma geração fundadora de abordagens socioambientais fundamentais, pois foram exilados políticos que “retornaram ao Brasil, com vasta vivência em movimentos europeus que contribuíram com o movimento ambientalista brasileiro”. Cabe fazer um adendo a respeito dos jornais ecológicos: Vera cita que após a criação do JOU, “*no Rio Grande do Sul surge a folha... acho que é folha do meio ambiente, que Lutzemberg cria.*” (VC, 20/07/2020)

Em sua pesquisa de doutorado, Carvalho (2001) também distinguiu uma faixa geracional de fundadores na trajetória da Educação Ambiental no Brasil, que é formada por sujeitos “que participaram do contexto fundacional no qual a questão ambiental como debate e ação organizada emerge na esfera pública como tema de interesse e relevância para a sociedade” (p. 76)

Depois da sua atuação no JOU, Vera Catalão retornou à universidade, trazendo a questão ambiental como objeto de estudo acadêmico e envolvimento político como estudante universitária.

Essa docente trabalhou durante alguns anos com Educação Patrimonial no arquivo público da Secretaria de Cultura do DF. Nos anos 1990, retomou questões sobre a EA durante o mestrado realizado na Faculdade de Educação (FE) da UnB. Naquele momento histórico, o Brasil vivenciava grande efervescência da Educação Ambiental nas áreas governamental e não governamental, em virtude do que Czapski (1998) denomina processo da Rio-92, composto pelas fases preparatória e de realização do evento, e seus desdobramentos, tais como: a realização de eventos menores de EA, como o 1º Encontro Nacional dos Centros de Educação Ambiental em dezembro de 1992; nesse mesmo ano, a criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental; a retomada do projeto de lei da Política Nacional de Educação Ambiental na Câmara dos Deputados em 1993; o primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental, representado pela sigla PRONEA²¹, em 1994 (CZAPSKI, 1998)

No mestrado, Vera investigou projetos e experiências de EA nas escolas públicas do DF. A dedicatória desse trabalho foi feita “À natureza do Cerrado, fonte de inspiração de todo dia e à natureza da Chapada Diamantina, onde nasci, hoje parte da minha paisagem interior” (CATALÃO, 1993).

Uma das ações investigadas por Vera foi o Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia, uma das regiões administrativas do DF. Entendemos que é importante ressaltar essa experiência levando em conta o destaque que tem na dissertação e nas entrevistas concedidas por essa professora. Além disso, o Plano Distrital de Educação Ambiental²²

²¹ O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) foi criado pela Presidência da República em 1994, em decorrência da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência Rio 92. A partir de 1999, o Programa Nacional de Educação Ambiental recebe como sigla ProNEA. Foram publicadas mais duas versões desse programa em 2004 e 2018. (BRASIL, 2018)

²² É um documento que estabelece metas e ações que orientam a política pública de EA no DF. No texto narrativo de Lêda Bhadra pretendemos abordá-lo com maior detalhamento.

(DISTRITO FEDERAL, 2017a) evidencia a relevância do pioneirismo desse projeto no histórico da EA no DF.

Sobre o percurso investigativo no mestrado, Vera afirma que

eu tive acesso a muitos documentos datilografados que foram usados na época. Era o material de formação de professores e fiz uma entrevista com a professora Josefina Reis²³, que foi uma das professoras... Ela era, acho, a coordenadora pedagógica da Regional de Ensino... e ela participou ativamente nessas escolas com o projeto de EA da Ceilândia. Tive também contato com alguns arquivos da Glads Botero²⁴ que também participou desse projeto, mas não tive entrevista com ela. Ela não morava mais em Brasília na época, mas a professora Josefina Reis para entrevista foi fundamental para compreender o projeto Ceilândia. E a minha tese eu pergunto então se a Educação Ambiental é um retorno ao naturalismo ou uma senha para a transformação. (...) Mas o Projeto Ceilândia então me mostrou, sobretudo o projeto Ceilândia, [ela analisou outras experiências de EA] que não era nada de retorno ao naturalismo, que era uma senha para a transformação da ação humana dos estudantes da Educação Básica aqui do DF em uma cidade com graves problemas de urbanização que era Ceilândia na época, com uma população muito sofrida que foi jogada na Ceilândia, praticamente. (VC, 20/07/2020)

Segundo informações presentes na dissertação de Vera (CATALÃO, 1993), a região administrativa de Ceilândia foi criada em 1971, para remover famílias residentes em favelas das proximidades do centro de Brasília, o chamado Plano Piloto. Essas famílias foram deslocadas sem qualquer equipamento urbano que lhes desse condições favoráveis de moradia. Diante disso, o Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia “partia da extrema carência dessa cidade satélite propondo-se através da escola identificar, interpretar e transformar as condições ambientais da comunidade” (CATALÃO, 1993, p. 132). Vera informa que:

esse projeto reuniu 27 escolas da Ceilândia. Todas as escolas de Ceilândia na época. Isso nós estamos falando de 77. (...) Alguns meses

²³ Josefina Reis de Moraes. De acordo com seu lattes (<http://lattes.cnpq.br/8103246376298135>) atuou com cargo de coordenação no Projeto de EA da Ceilândia entre 1975 à 1985.

²⁴ Não encontramos informações adicionais sobre Glads Botero.

após o encontro de Tibilisi²⁵ de Educação Ambiental. A grande conferência, né? (VC, 20/07/2020)

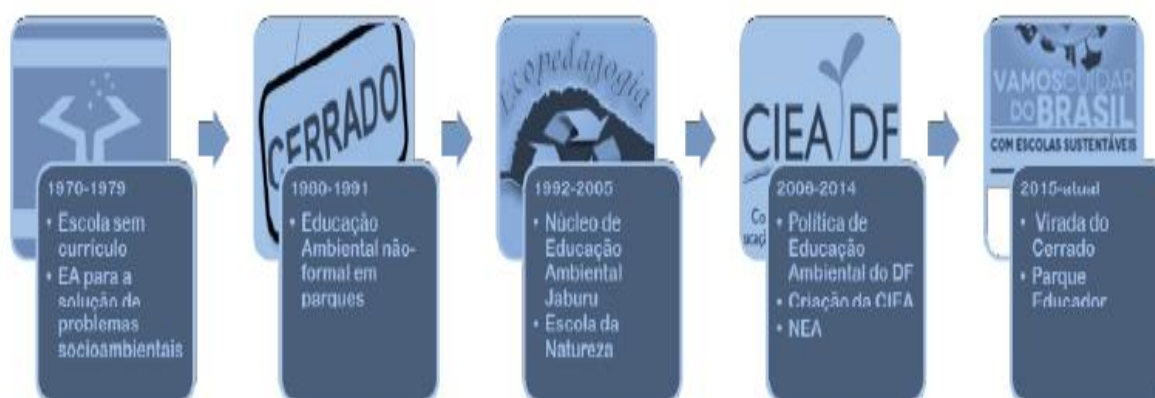
Vera também destaca que “as metas propostas enfatizavam o currículo flexível, o enfoque interdisciplinar, a participação comunitária e a transformação da realidade local.” (CATALÃO, 1993, p. 134). Ainda sobre a proposta curricular, Vera menciona:

o projeto Ceilândia, foi um projeto muito interessante que partia de temas geradores. Eles usavam a palavra na época de transversais, mas na verdade eram geradores que eram os grandes temas que articulavam o currículo das escolas da Ceilândia. (VC, 20/07/2020)

Esse projeto foi implementado pela Secretaria de Educação e Cultura no período de 1977 a 1980 e contou com o apoio de órgãos da esfera distrital. Ademais, estava inserido em um projeto de cooperação internacional denominado UNESCO- PNUD-BRA 70/550. (CATALÃO, 1993)

O Plano Distrital de Educação Ambiental (DISTRITO FEDERAL, 2017a) traz uma seção chamada “breve histórico da Educação Ambiental no Distrito Federal”, oriunda de uma investigação da SEMA em conjunto com a CODEPLAN e SEEDF. Um dos produtos da sistematização dessa pesquisa é uma linha do tempo da EA no DF, representada na Figura 18.

Figura 18: Linha do tempo da Educação Ambiental do DF (Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2017a, p. 6)



²⁵ A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tibilisi- um município da Geórgia, ex União Soviética- ocorreu entre 14 a 26 de outubro de 1977. Foi organizada pela UNESCO e PNUMA e os documentos construídos nesse evento constituem importante “referência para quem quer fazer educação ambiental” (CZAPSKI, 1998, p. 42).

É possível identificar o projeto de EA da Ceilândia no primeiro quadro, pois: a) especifica suas características ao mencionar “Escola sem currículo” e “EA para educação de problemas socioambientais”; b) o intervalo entre 1970 a 1979 compreende o período de sua execução e c) a imagem que se sobrepõe à descrição faz alusão à caixa d’água ou reservatório elevado da Ceilândia, construído em 1977 e monumento da cidade.

Figura 19: imagem do reservatório elevado da Ceilândia (Fonte: Patrick Grosner/DA Press²⁶)



No Plano Distrital de Educação Ambiental é possível perceber um destaque atribuído às características desse projeto: “pioneirismo” e “inventividade” para a geração de soluções a partir de necessidades (DISTRITO FEDERAL, 2017a).

Retomando a dissertação de Vera Catalão (1993), a metodologia do projeto de Educação Ambiental da Ceilândia se fundamentou em três princípios. O primeiro é o conceito de desenvolvimento integrado: considerava como sinônimos as condições de vida e condições ambientais. Dito isso, esse conceito visava a melhoria das condições de vida da comunidade, levando em conta as dimensões social, econômica, política e cultural. Para esse desenvolvimento a escola atuaria como espaço de reflexão e ação a partir do levantamento e análise das NIPs- necessidades, interesses e problemas- juntamente com populações marginalizadas. Assim a escola se concebe como um centro de pesquisa e reflexão sobre o local onde se vive. O segundo é o microplanejamento educacional: utilizou procedimentos de pesquisa-participativa para identificação dos NIPs, que partiam do local onde a escola estava inserida e foi construído com a comunidade tendo em vista a solução problemas. O terceiro princípio se pautou na elaboração das UAIs- Unidades de Aprendizagem Integrada- como orientadoras do currículo flexível ou aberto.

Em outras palavras Vera diz:

²⁶ Fonte: <http://admceilandia.blogspot.com/2012/07/a-caixa-modernista-cronica-da-cidade.html> Acesso em 28/11/20

[a escolha de temas para o currículo] foi feita através de uma pesquisa com a comunidade de Ceilândia de quais eram suas maiores necessidades, interesses e problemas. Quais interesses e o que eles gostariam que fosse implantado na sua vida na Ceilândia... quais os problemas, chamadas NIPs! Em cima das NIPs foram desenvolvidas as unidades de aprendizagem integrada, que é um projeto de caráter transversal. A transversalidade está muito presente ali nesse planejamento das UAIS- unidades de aprendizagem integrada- e a cada bimestre tinha unidade dessa. Nas próprias provas eles faziam uma prova integrada, tinha prova das disciplinas como um todo. Pra tentar já permitir um diálogo interdisciplinar. (VC, 20/07/2020)

Ainda sobre esse aspecto

Através do levantamento das NIPS, os alunos encontravam nas UAIs a proximidade do conhecimento da sua realidade concreta. Enquanto que no currículo fechado, utilizado tradicionalmente, parte do que o aluno das camadas populares aprende é sua incapacidade de aprender e dominar o conhecimento das elites, no currículo flexível, montado a partir dos NIPs, o aluno participa do processo de ensino-aprendizagem e o conteúdo curricular aproxima-se e integra-se à sua realidade concreta e da sua comunidade de origem (CATALÃO, 1993, p. 139 e 140)

A participação era efetivada com os estudantes e toda a comunidade escolar. Tanto que a construção das escolas contava com uma ampla sala denominada “clube das mães” para reunião e realização de cursos solicitados pelos pais, como datilografia, costura, bordado, secretaria etc. (CATALÃO, 1993)

o projeto da Ceilândia tinha cada... Cada escola tinha uma sala pra comunidade frequentar. E ali tinha reunião de mães, de pais... ali sábado aconteciam eventos comunitários, encontros. Então a escola passou para um ponto de encontro da comunidade. E esse encontro eu acho que tinha mão dupla: a escola educava de certa maneira a sua comunidade de pais e a comunidade de pais trazia para a escola o que eles esperavam que seus filhos aprendessem, o que eles que a escola fosse na vida dos seus filhos. Então pra mim foi senha para transformação, sem dúvida nenhuma, essa forma de entender a Educação Ambiental na Ceilândia. (VC, 20/07/2020)

Quanto à formação dos servidores para atuar nesse projeto, Catalão (1993) indica que entre os anos de 1977 a 1979 foram realizados diversos seminários formativos por técnicos enviados pela UNESCO. O público alvo era composto de professores, técnicos, funcionários das escolas e lideranças comunitárias envolvidas no Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia. As temáticas metodológicas de pesquisa-participante, microplanejamento educacional e currículo flexível foram trabalhadas nessas oportunidades. Na entrevista narrativa, Vera destaca esse aspecto:

Uma equipe da UNESCO veio implantar o projeto Ceilândia após Tibilisi. Quem era o secretário de Educação e Cultura era o professor e embaixador Wladimir Murtinho²⁷. Então com o Vladimir, uma figura que durante muito tempo foi... Representou o Brasil na área de educação da UNESCO né? Então ele tinha uma rede de relações muito importante na UNESCO, conhecido, muito respeitado... Era também uma figura apaixonada pela educação e a cultura... Ambas trabalhando juntas. Ele não via a possibilidade de dissociar isso dentro da escola. E o Wladimir fez esse trabalho. Então é ele que vai convidar essa equipe da UNESCO que vem aqui... E essa equipe da UNESCO é que vai fazer a formação dos professores. Isso durante as férias... Junho e final de julho e final do ano teve esse encontro de formação com os professores para que eles planejassem o semestre letivo. E como no Projeto Ceilândia é bem interessante é que a escolha dos temas para articular o currículo... o currículo era um currículo aberto... Ela foi feita- eu devo ter falado isso na primeira entrevista, talvez, mas bom... Foi feito através de uma pesquisa com a comunidade de Ceilândia de quais eram suas maiores necessidades, interesses e problemas. (VC, 20/07/2020)

Algumas conquistas alcançadas em resposta à solicitação comunitária em decorrência das NIPs são elencadas no trabalho de mestrado de Vera:

A pavimentação das ruas principais, a construção de galerias de captação de águas pluviais nas vias principais de acesso, a melhoria da iluminação nas vias públicas, instalação de trinta telefones públicos,

²⁷ O embaixador Wladimir do Amaral Murtinho (1919-2002) nasceu na Costa Rica. Teve importante contribuição na transferência do Palácio do Itamaraty para Brasília nos anos 1959 a 1961 e entre 1963 a 1969. Entre 1975 e 1978 atuou como secretário de Educação e Cultura do DF na gestão governamental de Elmo Serejo Farias. (PASSOS, 2018). Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21675/1/2018_AmandaDeOliveiraPassos_tcc.pdf. Acesso em 28 de janeiro de 2021

três postos de saúde, agencia de correios, cinco centros comunitários construídos em esquema de mutirão por alunos, professores e pais, plantio de árvores, praças públicas etc. (CATALÃO, 1993, p.139).

Ainda de acordo com essa dissertação, mesmo diante de tantos avanços o Projeto Educação Ambiental da Ceilândia foi extinto em 1980 por decisão da Secretaria de Educação do DF, sem que houvesse conhecimento prévio dos técnicos da UNESCO. Os argumentos trazidos por aquele órgão se pautaram pelo não cumprimento do currículo mínimo estabelecido pelo MEC e uma defasagem dos estudantes em relação ao currículo oficial. Em sua pesquisa Vera (1993) buscou documentos que atestassem a insuficiência de aprendizagem discente, bem como alguma avaliação técnica que justificasse o aborto desse projeto e não encontrou. Inclusive reforça que 86% dos estudantes tinham aproveitamento adequado, além de ampla participação; algo que refuta as alegações da Secretaria de Educação do DF. Além disso, Vera Catalão (1993) afirma que a avaliação do projeto de implantação das UAIs obteve 100% dos objetivos alcançados.

Vera atribui motivações políticas não reveladas para o término desse projeto.

o caráter enfático da necessária participação popular, parece ter sido o calcanhar de Aquiles do projeto Ceilândia: a cidade-satélite incrustada na periferia da capital da República, durante um período marcadamente autoritário e, ainda por cima, formada por favelados, migrantes desempregados ou vivendo de sub-emprego aprendeu rapidamente a trilhar os canais abertos à participação comunitária. Não se contava com as contradições do discurso e o potencial do exercício da participação popular na busca de soluções para as suas necessidades básicas. (CATALÃO, 1993, p. 135 e 136)

Ainda assim ela afirma que “o Projeto Educação Ambiental da Ceilândia permanece vivo na força dos seus documentos e relatórios de pesquisa, na lembrança de alguns educadores e pesquisadores” (CATALÃO, 1993, p. 144)

Essa ação aconteceu no Distrito Federal porque tinha um secretário de educação muito com currículo na UNESCO, um embaixador muito importante. Então, acima de qualquer suspeita, vamos dizer assim. E ele começa a fazer esse trabalho na Ceilândia e vai funcionando muito bem. (...) Nesse período nós tivemos um governador civil, né? Sempre nós tivemos governadores militares indicados pelo governo militar.

Mas o Elmo Serejo²⁸ não era [militar], talvez por isso ele tenha convidado o Wladimir. A verdade é que isso aconteceu em plena ditadura militar. Nós estamos falando de 77, 78, 79... Três anos! Em 80 há uma mudança, quer dizer, acaba o período do Serejo e vem então o coronel Lamaison²⁹, que escolhe na ocasião a secretária de educação a professora Eurides Brito³⁰ que acaba o projeto de forma sumária sem nenhuma discussão e pra mim se revela claramente a questão política deste encerramento do projeto Ceilândia de forma até grosseira com os técnicos da UNESCO no início do semestre letivo. Eles acreditaram que ia continuar, vieram para a abertura do semestre letivo e ela disse que o projeto Ceilândia era natimorto. Que não iria continuar. Então essa história é muito reveladora, mas deixou uma semente muito grande sem dúvida (VC, 20/07/2020)

Outras experiências trazidas na dissertação de Vera- também destacada em suas entrevistas e na linha do tempo do Plano Distrital de EA do DF (Figura 18) - são os projetos Cerradim e seus amigos e o Núcleo do Jaburu. Os dois eram ações do Programa Valorização da Vida que, de acordo o relatório de atividades do Governo do Distrito Federal de 1991, visava a implementação de um currículo pleno nas escolas da rede pública, tendo o apoio de outros órgãos e instituições governamentais. (DISTRITO FEDERAL, 1991). Esse programa estava previsto pela meta 003 desse governo, que teve a pretensão de:

assegurar a implementação do currículo pleno, na perspectiva de educação integral, com ênfase nos conhecimentos essenciais combinados com o alargamento do foco de interesses e interpretação de manifestações culturais e das grandes questões atuais como: valorização da vida, educação ambiental, informática, educação para o trabalho e para o lazer” (DISTRITO FEDERAL, 1991, p. 133 e 134)

De acordo com a dissertação de Vera Catalão (1993), as atividades pedagógicas de EA nas escolas dos projetos Cerradim e seus amigos e Núcleo do Jaburu foram

²⁸ Elmo Serejo Farias (1928-1994) foi nomeado pelo presidente da República general Ernesto Geisel a governador do DF entre os anos 1974 a 1979.

²⁹ Aimé Alcebíades Silveira Lamaison (1918-1998) foi nomeado pelo presidente da República general João Batista Figueiredo a governador do DF entre os anos 1979 a 1983.

³⁰ Eurides Brito da Silva (1937) assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do DF em 1979 durante o governo de Lamaison (1979-1983).

concebidas e desenvolvidas pela Secretaria de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia (SEMATEC) e executados com o apoio da Fundação Educacional do Distrito Federal³¹.

Sobre a Secretaria de Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, cremos que é importante destacar alguns elementos do momento histórico de sua criação. Segundo Barbosa (2006) a criação da SEMATEC pelo Governo do Distrito Federal se deu no ano de 1989 em consequência das orientações da Constituição de 1988. Tal Constituição é considerada um importante marco na história ambiental do Brasil por apresentar um capítulo dedicado ao Meio Ambiente com grandes avanços como, por exemplo, a apresentação da EA como obrigatória em todos os níveis de ensino, contudo sem abordá-la como disciplina (CZAPSKI, 1998). Salientamos que no ano em que foi criada a SEMATEC também foi promulgada a Política Ambiental do Distrito Federal (lei nº 41 de setembro de 1989).

Retomando os projetos de EA, Cerradim e seus amigos foi lançado em julho de 1991 tendo como público-alvo o pré-escolar e as quatro séries iniciais. Durante o mestrado, Vera não assistiu a visita de intervenção desse projeto nas escolas. Ainda assim, teve a oportunidade de entrevistar a autora Eloá Miranda que, por sua vez, também atuou na coordenação do Projeto Núcleo de Educação Ambiental do Jaburu.

O “Cerradim e seus amigos” tem como ponto de partida um gibi ecológico contando a história do personagem Cerradim, nascido no Cerrado quando um raio de sol iluminou uma gota de orvalho, e que, com a ajuda de algumas crianças, trava combate com o Doutor Polu, um predador da natureza. O boneco Cerradim visita as escolas e, através de uma apresentação teatral, as crianças conhecem sua história, recebendo um exemplar da história em quadrinhos. (CATALÃO, 1993, p. 168)

Em um artigo publicado por Eloá em 1991 são explicitados os objetivos do projeto Cerradim e seus amigos:

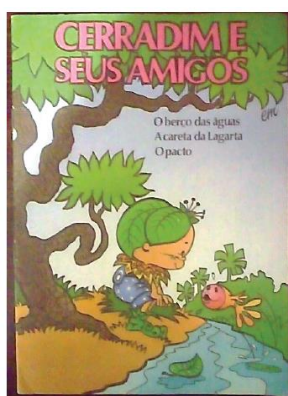
objetiva, além de desenvolver o sentimento de solidariedade, envolver os jovens alunos nos conceitos de proteger a natureza de onde são retirados os recursos naturais; economizar recursos para poupar a natureza e reciclar materiais para economizar recursos, protegendo o

³¹ Segundo o site do arquivo público do Distrito Federal, a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) foi criada por meio do Decreto nº 48.297 de 17 de junho de 1960 e instalada em fevereiro de 1961. Já a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. A FEDF foi extinta em 2000 por meio do decreto nº 21.396. Fonte: <http://www.arpdf.df.gov.br/secretaria-de-educacao-do-distrito-federal-sedf/> acesso em 02/12/20

meio ambiente. Ao lado disso, são propostas mudanças de hábitos em função de cuidados com o lixo, conservação de energia e a possibilidade de exteriorização - expressão -da relação infantil e arquetípica com o meio natural. (MIRANDA, 1991, p.57)

Ainda de acordo com Eloá Miranda (1991), esse projeto fazia um trabalho lúdico com peças teatrais, canções infantis, revistas de aventuras em quadrinhos e shows musicais. Também ressalta que antes dessa intervenção na escola era ofertado treinamento e cursos para professores.

Figura 20: exemplar do gibi Cerradim e seus amigos (Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2017a, p. 8)



O projeto do Núcleo do Jaburu nasceu em 1992 e tinha por público alvo os estudantes da antiga 5ª série (atual 6º ano) e sua estratégia era “unir as informações sobre o ecossistema Cerrado com a proposta de uma atitude solidária e comunicativa com a natureza do lugar onde se fala” (CATALÃO, 1993, p. 169). O Palácio do Jaburu é a residência do vice-presidente do Brasil e o projeto desenvolvia atividades de EA com estudantes da rede pública do DF na orla do Lago Paranoá e nos seus jardins. Suas intervenções “previam a divulgação de conhecimentos sobre flora e fauna do Cerrado por trilhas monitoradas, vídeos, debates e a distribuição do Gibi Cerradim (DISTRITO FEDERAL, 2017a, p. 8). Sobre o contexto de sua criação, Vera diz

o Jaburu vem com o Washington Novaes³² como secretário do meio ambiente. Governo Roriz³³ escolhe o Washington Novaes como secretário do meio ambiente. E o Washington Novaes é aquela figura

³² Washington Luís Rodrigues Novaes (1934-2020) esteve à frente da SEMATEC nos anos 1991 e 1992. Foi um jornalista brasileiro que deu destaque os temas de meio ambiente- principalmente relacionado aos biomas Cerrado e Amazônia- e culturas indígenas. Segundo o Zancheta (2020) do Instituto Socioambiental, Washington é “considerado um dos precursores do jornalismo socioambiental no Brasil”. Fonte: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-jornalismo-brasileiro-se-despede-de-washington-novaes> Acesso em 28/01/2021

³³ Joaquim Domingos Roriz (1936- 2018) foi governador do DF durante 14 anos em quatro mandatos.

extraordinária e então convida duas pessoas [Eloá Miranda e Ênio Rocha] para trabalharem na área da Educação Ambiental. E essas pessoas então fazem acordos com o vice presidente da república... era com a vice presidência, que era o Marco Maciel³⁴ na época. (VC, 20/07/2020)

Eloá Miranda, conforme já mencionado, coordenou esse projeto que foi criado por ela e Ênio Rocha, ambos servidores da SEMATEC. Sobre esses criadores e o contexto do projeto de EA do Jaburu Vera expôs

[Eloá e Ênio] eram muito criativos. Eles trabalhavam muito com comunicação... (...) Até digo pra você que eles não sabiam muito. Eles moravam há pouco tempo em Brasília. E aí eles vão bolar o projeto Jaburu, vão bolar também aquela história do projeto Cerradim... Tinha um bonequinho que era o Cerradim, que ia nas escolas e falava sobre o Cerrado. (...) Então o Projeto Jaburu tinha o aspecto lúdico muito forte, aquela lagoa linda que existia... Hoje quase que não existe mais né, foi toda drenada a água da lagoa pelos poços artesianos ali daquela área próximo de hotéis e academia de tênis³⁵ (...) Mas naquela época você atravessava a lagoa de barco era mágico! Aí do outro lado tinha a velha do Cerrado esperando! E tinha uma área de Cerrado bem preservada. Tinha violão, tinha uma pessoa pra tocar violão muito bem. (...) E a velha do Cerrado ia então dando aula sobre a fauna do Cerrado, a flora, as plantinhas etc. E depois quando eles [estudantes] voltavam, almoçavam ali. Era um dia. E tinha um trabalho com o circo. (VC, 20/07/2020)

Nesse projeto os (as) docentes também precisavam vivenciar uma formação que precedia a visita dos estudantes. Tanto na entrevista quanto na dissertação, Vera destaca que teve menos contato do que gostaria com esse projeto.

Questionamos Vera sobre os projetos Cerradim e seus amigos e Núcleo de EA do Jaburu terem sido frutos do projeto Ceilândia e ela posicionou negativamente. Até porque esses projetos ocorreram em momentos diferentes do DF.

³⁴ Marco Antônio de Oliveira Maciel foi o 22º vice-presidente da República atuando por dois mandatos entre 1995 a 2003.

³⁵ Campos et al (2003) destacam que, diferente do Lago Paranoá, a lagoa do Jaburu é natural e que “a partir de meados da década de 90, o nível da água foi rebaixado progressivamente e no período seco do ano de 1999, a lâmina d’água era apenas 25% do espelho d’água original” (p. 637) Identificam que a causa do rebaixamento da lagoa se deve “a sobreexploração das águas subterrâneas por poços situados próximo à lagoa, a ação mitigadora deve ser concentrada nesse foco principal.” (p. 639)

Em 1995, Vera passou a trabalhar com a implantação de EA no Projeto da escola Candanga. Tal projeto se caracterizava por uma proposta educacional implementada pela Secretaria de Educação/FEDF nas escolas públicas do DF e se dispunha a “construir coletivamente uma escola pública, democrática e de qualidade, cuja expressão cultural esteja identificada com o espaço em que está inserida e com o povo candango que construiu e constrói esta Cidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10). Nos cadernos da Escola Candanga (DISTRITO FEDERAL, 1997), que apresentavam os fundamentos teóricos e práticos desse projeto e teve duas edições publicadas 1995 e 1997, a questão ambiental foi considerada importante para a construção de um novo currículo na educação básica. Primeiro quando menciona que buscam “um currículo que induza a transformação individual e social, visando a estruturação de novas formas de relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza”(p. 46) e ao intencionar “uma organização curricular em sintonia com a realidade deve possibilitar ao aluno relacionar-se com o meio ambiente, percebendo-se como parte dele, e conhecer as relações estabelecidas entre os homens” (p. 51).

A Escola Candanga foi o grande projeto pedagógico do governo PT, quando Cristovão Buarque³⁶ comandou. Então a Escola Candanga foi um projeto da Secretaria de Educação com muita participação, com reunião em todas as comunidades em todas regiões administrativas, ampla participação de professores. E na época eu estava de assessora da professora Isaura Belonni que dirigia a Fundação Educacional [do DF]. No Departamento de pedagogia foi criada a área de Educação Ambiental e Cultura que eu coordenava... (...) E o projeto Escola Candanga que é esse projeto pedagógico institucional da Secretaria de Educação com todas as escolas, o eixo era ético ecológico. O eixo que agregava as propostas. (VC, 20/07/2020)

Vera atuou na inserção de EA por meio do projeto Água Presente, que segundo informações presentes em seu currículo *lattes*³⁷, previa a inserção de temas ambientais no currículo de 1º grau. A vigência desse projeto se deu entre 1995 a 1997, enquanto esteve como coordenadora da Divisão de Educação Ambiental e Cultura do Departamento de Pedagogia da Fundação Educacional. Sobre esse período e o “Água Presente”, Vera menciona:

³⁶ Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (1944) foi governador do Distrito Federal entre 1995 a 1999.

³⁷ <http://lattes.cnpq.br/9609568912611748>

[estava] criando a área de Educação Ambiental na rede pública. Isso eu estou falando de 95 a 97- dois anos basicamente- onde nós trabalhamos com um projeto chamado Água Presente. E o nosso entendimento é que o tema transversal água. seria o tema fundamental para articular todo currículo. Já tínhamos feito essa experiência num currículo de 1º a 4º ano na escola classe 39 de Taguatinga. (...) E então nós expandimos isso em 66 escolas da rede pública. (...) Mas essas escolas participaram a convite porque quiseram. Nós tínhamos mais de 400 escolas funcionando na rede pública na época, 67 aceitaram esse convite e de quase todas as regiões administrativas. E a água se revelou um tema por excelência para unir Ciências Naturais, Ciências Humanas, Arte, Educação Física. (...) Vamos dizer uma educação ética que se trabalhou também aí. Então novamente a água ela se colocava aí de maneira... com capacidade extraordinária de fazer fluir os conteúdos articulados. Fizeram misturas, por isso que a gente não pode dizer que tem a água pura. A não ser que ela venha destilada, pois ela não chega assim tão pura. (VC, 20/07/2020)

Ainda no contexto da coordenação da Divisão de Educação Ambiental e Cultura na FEDF, Vera teve importante papel na criação da Escola da Natureza, em 1996.

E nesse contexto foi criada a Escola da Natureza. Quando a gente conseguiu do administrador do Plano Piloto a cessão daquelas três casinhas para fazer o trabalho de Educação Ambiental, a Escola da Natureza.

As três casas de madeira ditas por Vera fazem parte das instalações da Escola da Natureza. De acordo com o Projeto Político Pedagógico dessa escola (DISTRITO FEDERAL, 2019a), elas são denominadas a Casa da Teia, que é “o espaço de articulação da escola onde acontecem os encontros e reuniões pedagógicas e administrativas, uma cozinha, sala da coordenação pedagógica, secretaria, sala da direção, sala dos professores e dois banheiros.” (p. 10)

Ainda segundo esse documento, a Escola da Natureza foi criada em 1996 pelo Conselho de Educação com a Resolução nº 6020 de 08 de agosto de 1997, que foi publicada no DODF nº 159 de 20 de agosto de 1997 (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a Escola da Natureza se enquadra na categoria de Escolas de Natureza Especial, que segundo o artigo 315 são

unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas das demais unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cujo objetivo é oferecer espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 131)

O objetivo da Escola da Natureza é “experimentar e propor metodologias para EA a fim de envolver e mobilizar a comunidade escolar da Rede Pública de Ensino por meio de atividades continuadas de Educação Ambiental.” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p.

8) Os objetivos específicos, expressos no artigo 380 da seção III do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, são:

I - atender estudantes e professores de outras unidades escolares por meio da oferta de oficinas ecopedagógicas;

II - orientar as unidades escolares atendidas na implantação de projetos de educação ambiental, em consonância com as políticas públicas da SEEDF;

III - propor e viabilizar a formação em educação ambiental para os profissionais que atuam nas unidades escolares atendidas;

IV - estabelecer, parcerias intersetoriais e interinstitucionais com vistas ao fortalecimento e acompanhamento dos projetos de educação ambiental das unidades escolares atendidas;

V - promover a articulação entre o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar atendida e as Políticas de Educação Ambiental da SEEDF. (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 142)

A localização da Escola da Natureza se dá no portão N° 05 do Parque da Cidade. Ela ocupa cerca de cinco mil metros quadrados. Além das casinhas mencionadas por Vera, a escola possui outras instalações:

A “Casa do Beija-Flor” é composta por uma sala, um banheiro e um depósito. Neste espaço é realizado o atendimento aos estudantes por

meio de diversas atividades pedagógicas a exemplo de: contação de histórias, teatro de sombras e de bonecos, Rios Voadores, e outros.

A “Casa da Coruja” é onde acontecem os cursos de formação de educadores ambientais e os atendimentos aos estudantes nas oficinas de consumo consciente (oficina de reciclagem de papel e de reaproveitamento de materiais diversos), de artes visuais (pintura, desenho, colagem, escultura, etc.) e outras oficinas. Possui dois banheiros, sendo um com acessibilidade.

O refeitório, a Casa do Jatobá, é um espaço construído em alvenaria com mesas e bancos onde são servidos os lanches e realizada a oficina de alimentação saudável.

A área verde que circunda a escola é composta de: um sistema agroflorestal, tanque de captação de água da chuva, bacia de evapotranspiração, banheiro seco, estufa de plantas, mandala de cheiros, viveiro de mudas nativas do cerrado, entre outras; bancos de superadobe, “Espaço Cultural Saruê” construído com bambu e telhas de material reciclado, “Casa da Semente” construída com a técnica tradicional de adobe, minhocário, horta, pomar, composteira e uma área com árvores nativas do Cerrado. Essa área da escola foi concebida como espaço pedagógico de sensibilização e formação em Educação Ambiental, com tecnologias sociais possíveis de serem reproduzidas ou adaptadas pelas escolas atendidas. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 10)

Em concordância com esses elementos, no Projeto Político Pedagógico de 2019, a equipe da Escola da Natureza frisa que tem construído ao longo de seus 23 anos de existência “espaços pedagógicos onde o estudante tem a oportunidade de interferir nesses espaços experimentando e vivenciando atividades onde ele ao longo do ano letivo pode acompanhar as mudanças positivas ocorridas a partir de suas ações.” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 37). Vera também traz esse destaque em sua narrativa.

(...) Até hoje tem a Escola da Natureza lá! Olha quantos anos se passaram! Estamos falando de 97... 96! que tem a Escola da Natureza... Então é muito tempo! A escola está firme! Continua existindo enfrentando governo diferente, de posições ideológicas diferentes...

Mas a sua força junto à comunidade escolar é seu passaporte, é sua continuidade... (VC, 20/07/2020)

Em 1997 Vera iniciou seu Doutorado na França. Sua paixão pela água e pela poesia puderam ser trabalhados em sua pesquisa de doutorado

Encontro, como orientador, o professor René Barbier³⁸ que era uma figura conhecida... Muito conhecida no Brasil, por ser uma das figuras mais importantes da pesquisa-ação, que ele vai chamar pesquisa-ação existencial. Porque ele fazia questão de frisar a força da subjetividade, a presença da subjetividade na pesquisa-ação. Dos desejos do sujeito, dos sonhos, dos devaneios, da poética, né? E com o René Barbier eu tive essa abertura para que a linguagem poética pudesse estar presente... Até de certa forma na escrita, uma prosa poética, vamos dizer... na da tese. (VC, 20/07/2020)

Após esse período, Vera estabelece com a professora Maria do Socorro Ibañez, do Departamento de Ecologia, no Instituto de Ciências Biológicas da UnB, uma importante parceria. O fruto dessa ação conjunta é o projeto Água Matriz Ecopedagógica (AME), que começou sua atuação em 2003. Segundo Catalão e Ibañez (2015):

Este projeto investe na formação de educadores, experimenta metodologias criativas e inovadoras para a formação humana, tendo como foco a crise socioambiental contemporânea e o papel da educação para a reforma do pensamento e a emergência de uma ética biocêntrica. (p. 1431)

Em sua narrativa, Vera traz mais elementos da formação de educadores(as) promovida pela AME que muito se correlaciona com sua própria trajetória formativa.

E veja: é um projeto de formação por excelência de educadores. Se eu posso definir o AME, né? o Água Matriz Ecopedagógica ou eu acho que... trabalhar com formação de formadores é o nosso grande fazer, nosso trabalho. Então aí é que começa o potencial da água na formação dos educadores e novamente, repetindo, replicando minha experiência pessoal, mas isso é replicado em outros... Não é? Com formação de sujeitos ecológicos. É claro que eu não vou dizer que o Água Matriz foi que formou os sujeitos ecológicos. O Água Matriz

³⁸ René Barbier (1939-2017) foi um francês, [pesquisador](#) da [ciência da educação](#) e professor honorário da [Universidade de Paris VIII Saint-Denis](#). O desenvolvimento da pesquisa-ação é um destaque de sua investigação.

puxou um fio simbólico que cada um tinha já! E de repente isso se revelou. Foi uma epifania de algo que já existia (VC, 20/07/2020)

Percebemos, com isso, como a experiência no sentido Larrosiano propiciada pela água e pela poética atravessam a história de vida e o percurso formativo de Vera que, conseqüentemente, desagua em contribuição para formar outros sujeitos ecológicos.

Em um trabalho publicado em 2015, Catalão e Ibañez destacam que cerca de 180 educadores- professores (as) e extensionistas ambientais- e mais de 250 estudantes de Biologia e Pedagogia já haviam passado pelo AME, em 10 anos. Dessa experiência também destacam a realização de atividades de extensão em escolas ribeirinhas, cujo “objetivo central é contribuir para que cada comunidade escolar se transforme em protagonista da educação ambiental junto às comunidades do seu entorno.” (CATALÃO e IBANEZ, s/d)

Em 2006, Vera juntamente com Laís Mourão, Leila Chalub e Cláudia Pato³⁹ criam a área de EA na pós-graduação da FE/UnB. Sobre o momento atual da EA e a universidade, Vera desabafa.

Eu acho a universidade muito importante. (...) Eu sinto que a área da Educação Ambiental continua sendo uma área fragilizada... Pouca gente! Com o curso e atuando na pós-graduação em EA... Uma área da maior importância no mundo que vivemos hoje. Mas nem muita gente compreende isso, né? Tem algo à margem... É a outra margem do rio, né? (VC, 20/07/2020)

A partir da experiência com o Projeto Água Matriz Ecopedagógica, em 2010 e 2011, Vera desenvolveu sua pesquisa de pós-doutorado na FEUSP com o professor Pedro Jacobi⁴⁰.

O Pedro é uma figura que permite que as pessoas desenvolvam suas teses com aquilo que mais desperta o seu desejo, né? Bom, aí eu vou fazer sobre o Água Matriz. Vou entrevistar quarenta e poucas pessoas que passaram pelo Água Matriz durante 7 anos...uma diferença da primeira turma até a última que estávamos fazendo. E qual foi a revelação? Que o Água Matriz foi fundamental na formação do sujeito

³⁹ Laís Maria Borges de Mourão Sá, Leila Chalub-Martins, Cláudia Marcia Lyra Pato são professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

⁴⁰ Pedro Roberto Jacobi é livre docente pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com atuação e produção expressiva no campo da Educação Ambiental.

ecológico dessas pessoas, ainda que não fosse sobre a formação do sujeito ecológico era sobre o que ficou, o que permaneceu, o que ressoa ainda. O que o Água Matriz transformou seja como pessoa ou seja na sua prática docente, na sua prática pedagógica. E aí, novamente, vem a resposta de que esse sujeito ecológico que me despertou que foi água, foi capaz de despertar e será capaz de muitas outras pessoas... Mais de 200 pessoas passaram... Muito mais pela formação do Água Matriz... Nós pegamos daí uns 20% de pessoas que passaram pelo Água Matriz. E o que eu percebi é que essa epifania, ela aconteceu e a partir daí as pessoas passaram a mudar a sua própria prática reinventando-se! (VC, 20/07/2020)

O Convênio que cedia Vera Catalão para a SEEDF encerrou em 2013, com isso ela passou a atuar exclusivamente na UnB como professora colaboradora e pesquisadora plena da universidade. Atualmente orienta dois doutorandos que vão concluir em 2022. Após isso, ela nos indicou seus planos: *fazer outras trilhas! Mais reflexivas, talvez... Mas em forma mais pessoal.* (VC, 20/07/2020)

6.1.2 2ª geração Lêda Márcia Bevilacqua Bhadra: Infiltração da ecologia profunda no centro de referência de EA para as escolas do DF

Lêda é aposentada da SEEDF e trabalhou quinze anos na Escola da Natureza, sendo dez em cargos de gestão dessa escola. É especialista em educação ecológica e biocêntrica e tem, também, formação em biodança, que, como afirma, é a dança da vida.

[A biodança] tem a proposta também de trazer o conceito de Ecologia Profunda. E então eu inseri essa proposta na Escola da Natureza na formação de educadores ambientais (LBB, 29/03/2018).

Para Lêda, o envolvimento com a EA, ligado à afeição pelo bioma Cerrado, começou muito cedo, nos anos 1960 quando ainda tinha cinco anos de idade. Ela residia em Uberlândia/MG, em um bairro que tinha muito Cerrado em volta.

Uberlândia era toda no Cerrado década de 60, não havia plantas exóticas e eu morava numa rua que não era nem asfaltada... E tinha um tio que tinha fazenda. Então assim, eu cresci no meio de buriti.⁴¹ (LBB, 12/12/2019)

⁴¹ O buriti ou miriti é um fruto de uma palmeira que ocorre principalmente no Cerrado- mas também pode ser encontrada na Caatinga, Pantanal e Amazônia- chamada buritizeiro (*Mauritia flexuosa*). O buriti, que

Ela relata uma recordação marcante:

Eu saí correndo lá um dia, no meio do mato e desesperada dizendo que eu queria sentir cheiro de mato. Meus pais ficaram desesperados, foram atrás de mim, eu tinha só cinco anos. (...) Naquela época a gente não tinha nem noção, na década de 60, 70, do que era Educação Ambiental. O que era a questão. Não tinha essa preocupação ecológica como tem hoje (LBB, 29/03/2018).

Em seu depoimento, reforça que a relação com a natureza começa desde criança. O desconhecimento de Lêda quanto ao termo *Educação Ambiental* é legítimo, uma vez que tal designação veio à tona internacionalmente a partir da Conferência de Estocolmo, em 1972. Após esse evento as definições, objetivos, princípios e estratégias da EA foram definidas em 1977, na conferência de Tibilisi (CZAPSKI, 1998). Com relação ao contexto brasileiro, a EA aparece como atribuição da SEMA em 1973. Institucionalmente, apareceu em bases legais na década de 80 a partir de duas leis publicadas em 1981: Lei Federal nº 6902, de abril de 1981, que dispõe sobre áreas de preservação ambiental; e a Lei Federal nº 6.938/81, que trata a Política Nacional do Meio Ambiente. Esta já impõe que a EA seja ofertada em todos os níveis de ensino. (CZAPSKI, 1998).

Ainda na infância, Lêda gostava de frequentar fazendas, chácaras, ir à beira de rio para fazer acampamento. Durante a adolescência se reconhece como *mochileira, de ir dentro do mato*.

Eu tinha necessidade de ir pro mato, necessidade de cheiro de mato, de me identificar com isso. Então, eu comecei aí: na infância, na adolescência indo pra acampamentos, indo para a natureza, para beira de rio, beira de cachoeira... Virei uma mochileira! Botava a mochila e ia pra estrada pra pedir carona, para chegar até um espaço assim...um ambiente que fosse mais próximo o possível da natureza. O espaço urbano sempre me oprimiu muito, eu sempre senti muito oprimida pelo espaço urbano. (LBB, 12/12/2019)

Lêda afirma que sua infância e adolescência foram marcadas por uma postura não muito comum da época: sua família concedia liberdade para as suas escolhas. E isso teve um grande reflexo para esse anseio, ações de ida e vínculo confiante com a natureza.

Ter tido essa vivência na infância, ter tido essa vivência na adolescência, ter tido essa liberdade... Porque eu fui uma das poucas

fornece uma enorme variedade de produtos que servem como fonte de renda fundamental para agroextrativistas. Fonte: <https://www.centraldocerrado.org.br/fruto-buriti> Acesso em 28/01/2021

peessoas na minha época que tinha liberdade pra fazer o que quisesse. Então, eu podia sair descalça na rua, podia sair com minha bicicleta num dia de chuva... tomar chuva, sabe? Ficar o dia inteiro na rua e voltar só de noite para casa. Porque a única regra na minha casa era: voltar antes de anoitecer. Mas não tinha essa cobrança, essa rigidez que normalmente tem nas famílias. Então eu acho que isso foi um diferencial, né? Que eu pude explorar muito a vida... E não tive medo! Foi uma coisa assim que me fez ser uma pessoa destemida. Então posso dizer assim que eu tenho medo de nada! Não tenho medo das pessoas, não tenho medo da natureza, não tenho medo de bicho, não tenho nenhuma expectativa catastrófica, sabe? Então me fez uma pessoa bem livre no sentido de estar uma pessoa confiante nesse vínculo do ser humano com a natureza... Bastante confiante de que se eu estou vinculada à natureza! (LBB, 12/12/2019)

Sua formação universitária se deu em Letras e, posteriormente, atuou como professora de português nas escolas da SEEDF. Em 1999, surgiu a proposta de Lêda trabalhar com projetos na Escola da Natureza. Ela viu ali uma oportunidade de aliar o seu encantamento pela natureza- marcante em sua história de vida- ao seu percurso profissional. Com isso aceitou o convite e compôs a equipe.

Toda essa história de vida que começou na infância, na adolescência, depois na adulta. (...) Sempre me encantou a natureza! Então esse encantamento me fez ir pra Escola da Natureza. E quando eu cheguei na Escola da Natureza então eu vi o mundo a minha disposição! Do que eu poderia fazer também profissionalmente. Aquilo que era das minhas entranhas passou a ser o meu profissional. Então eu fiquei totalmente integrada com o trabalho e vida! Então a vida passou a ser Escola da Natureza! (LBB, 12/12/2019)

Trouxe, com detalhes, o contexto da criação da Escola, em 1996, ainda que não fizesse parte da equipe de fundadores.

Quem fundou a Escola da Natureza foi a professora Vera Catalão. Na época, em 96, era o governo Cristovão [Buarque] e a Escola da Natureza era um stand, na verdade, de vendas de casa de madeira. (...) Aí foi desapropriado e o governo pediu, porque o espaço era público e estava sendo usado inadvertidamente pra fins privados. (...) E então foram entregues para o GDF, as casinhas. E a professora Vera estava na SEEDF, na secretaria de cultura e meio ambiente e ela viu ali essa

oportunidade, né, então pediu pro governador pra poder essas casinhas irem pra SEEDF e serem um espaço de EA para receber alunos e professores (LBB, 29/03/2018).

Em 2001, Lêda saiu da Escola da Natureza por não se identificar, na época, com a gestão e com o trabalho que estava sendo desenvolvido, pois a preocupação da Escola se concentrava nas questões de lixo, água, incêndios florestais, alimentação saudável e ecológica, trabalhadas por meio da participação pontual dos(as) alunos(as) em oficinas sobre esses temas. Lêda ressalta que não havia um retorno, uma continuidade do trabalho, o que acabou por desmotivá-la. Percebeu, ainda, que os servidores interessados em reformular e trazer uma nova proposta não tinham espaço de atuação, o que levou parte da equipe a se desligar.

Seu retorno à Escola da Natureza ocorreu em 2005. Atuava como vice-diretora de outra escola, quando recebeu o convite da nova gestão, composta, entre outros, por Estevão Ribeiro Monti⁴², que também fazia parte da equipe desligada da Escola da Natureza anteriormente. Sobre esse momento Lêda relata:

Então, foi muito importante esse momento, foi o diferencial na escola. (...) Ele [Estevão] me convidou para fazer parte, para ser coordenadora. Eu perderia a gratificação e lá eu iria como professora só, porque não tinha uma gratificação para coordenadora. Mas eu queria! Nossa, aí abriu um leque de possibilidades [...] de colocar em prática o que a gente já estava pensando (LBB, 29/03/2018).

Essa professora destaca um importante marco para a EA antes do seu retorno à Escola da Natureza: o I Fórum de Educadores Ambientais do DF, que ocorreu em 2003. A partir dele, surgiu a ideia de formar um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, o GTEA-DF. Lêda mencionou, também, que esse grupo tinha de quinze a vinte pessoas e era composto por várias instituições: públicas, privadas, ONGs etc. Vale evidenciar que o aspecto de estabelecimento de parcerias é destacado no Projeto Pedagógico dessa escola.

Desde a sua criação, a Escola da Natureza busca articular a integração das instituições públicas de ensino com instituições governamentais e não governamentais comprometidas com a Educação Ambiental no DF, visando à implementação de projetos de Educação Ambiental nas

⁴² Estevão Ribeiro Monti, professor aposentado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2003, é doutor em Política e Gestão Ambiental pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (CDS-UnB).

Instituições de Ensino Públicas do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 35)

A ideia do GTEA-DF era construir um programa de EA para o DF em conjunto com todas essas instituições, de modo que a EA pudesse ser um conceito para todas as empresas, todas as instituições e não apenas uma proposta pontual.

O segundo encontro se deu em 2004, não mais com o nome Fórum, mas como I Encontro de Educadores Ambientais do DF e Entorno. Monti (2009, p.6) afirma que esse encontro ocorreu em setembro.

O primeiro deles, [*o I Encontro de Educadores Ambientais do DF*], realizado em setembro de 2004, reuniu mais de 400 educadores e, em sintonia com os princípios e objetivos da PNEA buscou mobilizar os educadores ambientais do Distrito Federal e Entorno para o início da organização da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do DF (CIEA-DF), organização da Rede de Educadores Ambientais do DF e Entorno (REA-DF), participação na definição da política distrital de educação ambiental e construção coletiva do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). (p.6)

Ressaltamos que as CIEAs do Brasil correspondem a uma importante instância de organização e institucionalização de ações de EA nos territórios, contribuindo para o debate e tomadas de decisões que, historicamente, contribuíram com a formulação de políticas públicas de EA no país. Adiante, trataremos sobre seu enraizamento no território do DF.

Em 2004 também foi lançado o Curso de Formação de Educadores Ambientais com duração de 180 horas “como estratégia de formação continuada de formadores e de mobilização social em torno das metas estabelecidas no I Encontro de Educadores Ambientais do DF e Entorno” (MONTI, 2009, p. 6). Esse curso ocorreu entre 2004 e 2006 “com uma parceria entre a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE)⁴³ e alguns membros do GTEA-DF, tais como a Escola da Natureza, o Fórum das ONGs Ambientalistas e a Universidade de Brasília” (DISTRITO FEDERAL, 2017a). Lêda destaca que a professora Vera Catalão estava nesse GTEA-DF como representante da FE da UnB.

⁴³ As ações de formação continuada para os profissionais da educação são atribuições da EAPE. No texto narrativo de Luna Lambert pretendemos abordar seu contexto histórico e atuação com maior detalhamento.

Em um adendo sobre a formação de professores(as) e a relação da Escola da Natureza com a EAPE, Lêda ressalta que entre 2003 a 2015 essas instituições trabalharam com o seguinte alinhamento:

Quem dava essa formação continuada era a Escola da Natureza na Escola da Natureza! E com a supervisão da EAPE. (...) Nós dávamos os cursos e a EAPE assinava os certificados. Então tinha um reconhecimento e os professores podiam ter uma progressão na carreira por conta disso, né? Eram cursos que valiam na progressão na carreira. Sempre tinha um coordenador de lá [EAPE] acompanhando os nossos cursos, então era uma relação muito boa, muito estreita. (LBB, 12/12/2019)

O envolvimento de Lêda com o GTEA se deu no íterim desse curso e no pleno vapor dos trabalhos desse grupo visando a composição da CIEA-DF, logo em sua chegada à Escola da Natureza

Na verdade, quando eu cheguei em 2005 eu já comecei a fazer parte [do GTEA] porque eu era coordenadora na escola e o Estevão me levava para as reuniões, que sempre eram lá na escola. E aí eu comecei a me envolver, a secretariar, né? Fazer as atas, as memórias... [...] O objetivo dele era criar a comissão, a CIEA: que é a comissão interinstitucional de EA. (LBB, 12/12/2019)

Sobre o Curso de Formação de Educadores Ambientais, Lêda menciona que o GTEA-DF propôs à Escola da Natureza que oferecesse uma formação em nível geral, que não fosse só para professores(as).

A gente oferecia os cursos voltados para professores, mas com inscrições garantidas pra representantes de instituições públicas, ONG's... (...) E totalmente gratuito, ninguém pagaria nada. E aí foi uma riqueza muito grande porque a gente teve muitas pessoas envolvidas nesse processo e gente de todos os lugares (LBB, 29/03/2018).

Lêda atuou nesse curso ofertando um módulo de biodança, que, como já mencionado, é marcante em sua atuação e formação. Ela realizou sua especialização nessa abordagem com Ruth Cavalcante, psicopedagoga e pós-graduada em Educação Biocêntrica e Psicologia Transpessoal, que é didata em Biodança desde 1984. Sobre seu envolvimento com a Biodança e os reflexos em sua atuação no curso na Escola da Natureza Lêda diz

esse movimento da Educação Biocêntrica começou lá no Ceará, em Fortaleza com a professora Ruth Cavalcante, que é uma doutora da Universidade Federal do Ceará. E na Faculdade de Educação tem essa disciplina: Educação Biocêntrica. Ela foi reconhecida na Universidade. E ela então deu essa formação, que é uma especialização. Ela trouxe aqui para Brasília e foi aqui que eu fiz. E aí eu vi como ela dialoga muito com a EA... como ela tem tudo a ver! Porque é a vida no centro. É respeito a todas as formas de vida. É reconhecimento do planeta como um ser vivo. Reconhecimento do planeta como Gaia, como um ser que respira, que pulsa, né? Então eu vi que tinha tudo a ver! Então eu abarquei esse conceito também. Na verdade, foi o conceito que eu trouxe e aí trouxe lá pra Escola da Natureza junto com a EA. Então no meu curso eu dava, as oficinas: Educação Ecológica e Biocêntrica. (LBB, 12/12/2019)

Ruth Cavalcante (2006) afirma que o Princípio Biocêntrico se dispõe a avançar além do antropocêntrico, uma vez que insere em seu centro a vida: as interações e as conexões de todo o sistema vivente.

O caminho apontado na visão biocêntrica tem como ponto de partida o universo organizado em função do todo, em relação e em função da vida como convivência e coexistência do divino. Não apenas da vida dos animais, das plantas e do ser humano, mas de tudo o que existe. A visão biocêntrica nos aponta um estilo de sentir, de pensar e de agir inspirado nos sistemas viventes e possibilita uma reaprendizagem das funções originais da vida. O ser humano, nessa visão, é um ser relacional, cósmico que tem uma qualidade transcendente. (CAVALCANTE, 2006, p. 12 e 13)

Em uma entrevista concedida ao canal da Universidade Biocêntrica no *Youtube*, em 3 de fevereiro de 2014, Ruth Cavalcante fala sobre a importância da Educação Biocêntrica. Afirma que desde o ano de 1986 associa o Princípio da Educação Biocêntrica, desenvolvido por Rolando Toro- cientista chileno, criador do Sistema Biodança e da Educação Selvagem, que originaram a Educação Biocêntrica- com as concepções de educação dialógica e libertadora de Paulo Freire e com o pensamento complexo de Edgar Morin. Diante disso, considera que o método Biocêntrico é reflexivo, dialógico e vivencial e se orienta para o desenvolvimento da inteligência afetiva e vinculação consigo, com o outro e com a totalidade. (CAVALCANTE, 2014)

Cavalcante (2006) também enfatiza que as condições de aprendizagem se dão pela vivência que, por sua vez, podem ser deflagradas pela música, poesia, dança e pintura.

Aprender não apenas pelo cognitivo, mas aprender a conectar-se com nossas emoções e sentimentos, saber ouvir a nossa intuição, saber ouvir o outro através da “escuta ativa”, poder captar na fala do outro toda a sua existência. Essas são posturas essenciais na relação humana. Aprender a sentir para, mais facilmente, aprender a pensar. (CAVALCANTE, 2006, p. 18 e 19)

Em 2006, Lêda foi indicada a assumir o cargo de direção da Escola da Natureza por Estevão Monti, que saiu para cursar seu doutorado. Essa oportunidade despontou à essa docente o encantamento pelo meio ambiente presente desde sua infância, trazendo à tona sentimentos de sua história de vida. E isso a impulsionou a pensar na formação: a) própria, ao sentir-se impelida em aprofundar aspectos da Ecologia Profunda e Biodança; b) dos estudantes e docentes que passassem pela Escola da Natureza. Esse lugar que, mesmo estando no centro urbano do DF, pode propiciar vivências sensíveis pelo contato com a natureza.

Foi muito interessante eu ter pego esse desafio de ser diretora da escola porque me fez voltar tanto pra minha infância quanto pra minha adolescência... buscar isso lá atrás! Aquela relação mais profunda mesmo com a natureza, com o meio ambiente. E aí me abriu os horizontes... em todos os aspectos! Porque eu comecei a estudar mais, a pesquisar... E isso porque a gente também oferecia cursos de formação pra professores na escola. Não era só atendimento de alunos. Também eram cursos para formação e eu aliei também uma outra habilidade minha, uma outra formação que eu tinha que foi de facilitadora de biodança. Porque a biodança tem um princípio, que é o princípio biocêntrico, ou seja, a vida no centro de tudo! Então eu pude também com as vivências de biodança trazer uma proposta nova pra escola no sentido de trazer a relação humana para EA... Da Ecologia Humana e não só da Ecologia a nível biológico... no contexto biológico. Mas também no contexto humano. E pra mim fez todo o sentido...É onde o urbano dialoga com o Ecológico. (LBB, 12/12/2019)

Nesse mesmo ano de 2006, quando Lêda assumiu a direção da Escola da Natureza, foi institucionalizada a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal (PEA-DF) por meio da Lei nº 3.833, sendo regulamentada em 2009 pelo Decreto Distrital nº 31.129.

Por meio dela foi institucionalizada a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do DF (CIEA/DF), que visa “estabelecer canais de construção de diálogos para a implantação da PNEA (Lei nº 9.795/99) e da PEA-DF (Lei nº 3.833/2006) e de promover a integração de ações.” (DISTRITO FEDERAL, 2017a, p. 9). A atuação das CIEAs se deu de maneira articulada com o Órgão Gestor, seu comitê assessor, as Redes de Educação Ambiental e outros movimentos da sociedade civil.

[...] trabalhando em sintonia com a PNEA e o ProNEA, as CIEAs são protagonistas na elaboração e implementação, em seus respectivos estados, da Política e do Programa Estaduais de Educação Ambiental, de forma descentralizada, democrática e participativa. No mesmo sentido, têm a função de planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e articular a execução das ações de educação ambiental nos estados, promovendo a ação coordenada da educação ambiental nas três esferas de governo e colaborando com a tarefa de transversalizar a temática ambiental nos governos e na sociedade (BRASIL, 2006a, p. 14).

Sobre esse momento Lêda diz:

Quando ela [CIEA-DF] foi criada o GTEA se dissolveu porque acabou o objetivo dela. Então essas instituições que estavam à frente do GTEA passaram a ser parceiras da escola [da Natureza], mas não como um GTEA. Parceiras geralmente no Encontro dos Educadores [Ambientais do DF e Entorno]. Porque o encontro de educadores é que fazia essa ponte com a CIEA e tudo. (LBB, 12/12/2019)

O Plano Distrital de Educação Ambiental constituiu uma das atribuições da CIEA/DF, por meio da PEA/DF. Esse documento foi elaborado de modo participativo, tendo por objetivo

[...] oferecer subsídios para a implementação da Política de Educação Ambiental no DF, com ênfase na conservação da sociobiodiversidade do Cerrado, na valorização do diálogo de saberes e na garantia dos direitos coletivos em direção à construção de sociedades sustentáveis, justas e solidárias (DISTRITO FEDERAL, 2017a, p. 5).

Até o ano da aposentadoria de Lêda, em 2015, a Escola da Natureza formou alunos(as) e professores(as) em resposta ao interesse das escolas (DISTRITO FEDERAL,

2019a). O atendimento aos estudantes se deu por meio de um programa chamado Parque Escola.

Então o Parque Escola era o atendimento que a gente fazia lá com os alunos. Como uma Escola Parque. Só que ao invés de ser a escola se transformando num parque o parque se transforma em escola porque a gente estava no parque da cidade. Então era essa a proposta de trazer o parque virando escola. Então o projeto parque escola era isso, né? Ele propunha... ele teve toda uma metodologia e que a gente usou todos esses anos que eu tive lá, né? (...) Era Anysio Teixeira na veia! (LBB, 12/12/2019)

De acordo com Pereira e Rocha (2013), Anísio Teixeira foi quem elaborou o primeiro plano educacional de Brasília, cujo título é "Plano de Construções Escolares de Brasília" de 1961. Para isso, ele retomou elementos de uma proposta- também de sua autoria- que foi implantada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, com a denominação Escola Parque. Ao falar dessa experiência educacional na Bahia, Carbello e Ribeiro (2014) mencionam que a proposta de Anísio visava fortalecer o ensino primário e oferecer educação de qualidade em período integral, de modo que a escola recebesse os estudantes das 7h30min às 16h30min. O dia escolar seria dividido em dois períodos: um para a Escola-classe e outro- em turno oposto- para a Escola Parque.

O sonho de Anísio Teixeira era tornar possível o acesso a uma educação de qualidade para todo cidadão brasileiro conquistar uma vida melhor. Contudo, o projeto de educação integral que vislumbrou para o ensino básico foi considerado ambicioso e caro demais para se tornar uma política pública de educação no Brasil. (2014, p. 371)

Na Escola da Natureza, o atendimento para estudantes pelo Parque Escola ocorria mediante a condição de que os professores e, se possível outros membros da escola, também participassem de uma formação.

Nesse programa, Lêda tinha uma personagem, a Emerzina:

Era uma personagem que eu me vestia... Era uma sertaneja, que tinha chegado em Brasília, que tinha sido da década de 70... Aí ela chegava com uma mala, que tinha goiabada, tinha queijo... (risos) Doce de Buriti! E passava a mala assim para os alunos... E eles amavam isso! (...) Então era esse o meu papel no Programa Parque Escola (LBB, 29/03/2018).

Ela veio, na verdade, de uma história que eu tinha ouvido falar de uma sertaneja que tinha chegado em Brasília e que ela, inclusive, tinha passado lá pela Escola da Natureza, isso no início da construção de Brasília, onde nem tinha o parque da cidade. E tem uma árvore, um abacateiro lá, na Escola da Natureza. Essa sertaneja sentava lá embaixo pra comer, ela era boia-fria, sabe? Enquanto Brasília estava sendo construída. E ali ela contava histórias! Mas isso foi uma lenda... na verdade era uma lenda. Não se sabe se realmente existiu a pessoa, mas assim, era algo que todo mundo falava, né? Sobre a sertaneja, que ela era mineira, ela era de Minas... E aí como eu sou mineira (risos) (LBB, 12/12/2019)

Emerzina é essa mineira apaixonada pelo Cerrado. Apesar de ser uma lenda, traz essas características que a identificam com Lêda. A primeira encenação de Emerzina se deu como uma brincadeira para os(as) professores(as). E a partir daí, Emerzina se tornou uma importante personagem no Programa Parque Escola.

Olha, eu vou resgatar... vou resgatar essa Emerzina, né? E aí começou com uma brincadeira lá no teatro que eu fiz para os professores quando a gente voltou das férias... Eu fiz uma acolhida para os professores no retorno das férias (...) e eu vesti a personagem e distribuí doce de buriti, doce de goiabada para todo mundo. Apresentei um filmezinho, né? Sobre o início da construção de Brasília e entrou a Emerzina conversando com os professores. E eles adoraram isso: ah, vamos fazer isso com as crianças! Como eu preparava o lanche das crianças no atendimento, trouxe a personagem. E foi um sucesso né? Porque eles comiam tudo... eles comiam a maionese de abacate, quem imagina isso? Porque como tem muito abacate na escola então a gente colhia o abacate, fazia o guacamole. Só que para as crianças eu fazia bem fininho. (...) Eu falava que era maionese verde. Eles comiam tudo. A Emerzina vinha com essa história e depois no fim ela dava o doce, sempre um doce do Cerrado: o buriti, né? Ou mesmo a goiabada... ou doce de cajuzinho do Cerrado, sabe? Eu arrumava um jeito, eu comprava sempre nas feiras sempre os doces (risos). Então assim, ficou sendo essa personagem... Desde que eu saí de lá até hoje quando eu chego: Emerzina, Emerzina! (risos) (LBB, 12/12/2019)

Lêda afirma que desde que se aposentou, em 2015, não deixou de ser educadora ambiental. Seus princípios comparecem em suas escolhas pessoais e seu novo percurso

profissional- ela compõe uma equipe de terapeutas no Centro Holístico do Antiplano (CHA). Sobre esses aspectos Lêda diz

A gente traz também essa pegada ecológica pra cá, né? Então nós temos atividades de plantio, produção de mudas, oficinas no final de semana em que a gente envolve a comunidade... E essa comunidade está sempre presente aqui no espaço também... Temos uma atividade aqui que se chama Cinegaia... Que é trazer filmes relacionados à questão ambiental, então assim... Isso não teve jeito de sair de mim, né? (risos) Hoje também eu faço uma alimentação totalmente ecológica que é a alimentação viva... Também é uma alimentação toda voltada para o respeito a todas as formas de vida, né? Então uma alimentação também bastante veiculada com essa questão de não precisar desmatar pra plantar... De não precisar matar pra comer... Tem toda uma nova estrutura. Uma nova... Na verdade um novo conceito de vida mesmo. Então assim, eu sinto que eu estou cada vez mais ecológica (risos) mesmo não trabalhando diretamente hoje com a EA, né? Mas isso me fez uma educadora ambiental. Então por onde eu vou eu dissemino essa semente. Né? Consigo disseminar isso em tudo que eu faço, né? Então isso foi muito... foi fundamental!

É possível perceber que o contato com a natureza é um fator marcante na história de vida e percurso formativo de Lêda.

O que foi marcante foi esse contato com a natureza de uma forma mais profunda do que necessariamente reconhecer a natureza como um ente que está fora de nós. Então não é um ente fora, mas algo dentro... Então, assim, foi reconhecer que o ser humano é um meio ambiente em potencial... Que a relação com as pessoas proporciona um novo olhar pra natureza. Então isso foi determinante: reconhecer que a outra pessoa... Que o ser humano, ele está intrinsecamente relacionado à questão ambiental, ecológica... Que é mais do que ambiente. Porque quando a gente trata o termo ecológico a gente está abrangendo mais que ambiente. Ambiente ainda é restrito.... Ou ao meio biológico ou ao meio urbano. Quando a gente fala de ambiente... Mas quando a gente fala de ecológico a gente tá abrangendo tudo, abrangendo o planeta, na verdade (LBB, 29/03/2018).

6.1.3 3ª geração Luna Lambert: Permacultura e desaguar da EA em um território periférico e urbano do DF

Luna é geógrafa e começou a atuar em sala de aula em 2013. Em nossa primeira conversa, em 2018, afirmou que estava no início da carreira, mas seu percurso nos apresenta os muitos projetos em que tem atuado. Já trabalhou em escolas de duas regiões administrativas da periferia do DF, Itapoã e São Sebastião. Nesta última, esteve à frente do programa denominado Escola na Rua.

O Escola na Rua atua por diferentes caminhos. E ele é um programa de EA, embora eu não declare que ele seja um programa de EA... (...) mas ele é EA porque ele trabalha na ótica do como nós, cidadãos, podemos viver no nosso lugar. O que a gente tem que saber pra isso é como que a gente tem que proceder pra garantir (...) uma sustentabilidade (LL, 15/03/2018).

Atualmente levou sua experiência com o projeto Escola na Rua para formar outros professores(as) na EAPE, que é um centro de formação continuada dos profissionais da Educação do GDF.

Sobre seu envolvimento com a EA, Luna declara que sempre teve inclinação para o campo. Na adolescência suas buscas, interesses, sempre estiveram afinados a essa inclinação. Reconhece ser “encantanda por essa coisa mais natureza”:

Eu sempre tive essa pegada da natureza. A cidade sempre me incomodou, o calor, muita gente, barulho... Isso foi sempre algo muito perturbador... Desde criança, eu lembro que eu viajava pro RJ, minha família é de lá... Eu ficava doida, gente... (risos) Eu ficava louca pra voltar pra casa porque aquilo pra mim era um caos, era uma loucura... Que é esse lugar? Então eu sempre tive mais essa tendência da roça, né? Sentia assim uma atração por ambientes mais naturais. (LL, 15/03/2018)

Esse encantamento pela natureza levou Luna a trabalhar com agricultores(as) familiares durante sua graduação em Geografia na UnB. Sobre esse momento e a disciplina que oportunizaram essa atuação, Luna menciona:

Então na faculdade, quando eu estava na graduação, eu fui estudar o agricultor familiar, como é que a Permacultura se adéqua à lógica familiar de produção e colocando isso em contraponto com a lógica capitalista, que é o que as políticas públicas incentivam e tal... Então eu fiz todo um trabalho nessa ótica do resgate do tradicional, né... Dessa conexão com o ambiente... (LL, 15/03/2018).

Foi [com] o professor João Luiz Homem⁴⁴... (...) Ele ofereceu uma disciplina chamada agricultura alternativa na UnB. Aí eu peguei como módulo livre quando eu estava com 17 anos. E aí lá a gente trabalhava agricultura mesmo. Várias formas de se plantar. E aí alguém citou alguma coisa de Permacultura, assim... Alguém falou sobre isso. E eu falei: "uai, Permacultura?" Me interessei e tal. E fui começando a procurar, buscar. Aí conheci o pessoal do IPOEMA⁴⁵ aqui em Brasília. (LL, 15/03/2018).

Luna julga o contato com a Permacultura como “*algo revolucionário em minha vida.*” (LL, 15/03/2018). A Permacultura revela-se como importante marca em sua história de vida, atravessando sua formação e atuação profissionais.

Quando eu tive contato com a Permacultura, eu falei: nossa! Então todos os problemas que a gente vê aí da humanidade, eles têm solução! E as pessoas estão aplicando essas soluções, elas existem! A gente não precisa seguir esse caminho destruidor, né? Existem caminhos construtores, né? E criadores de vida (LL, 15/03/2018).

Ainda durante a graduação, Luna viajou três meses por institutos de Permacultura no Brasil, onde trabalhou voluntariamente com bioconstrução e agrofloresta. Em 2011, já havia terminado bacharelado em Geografia na UnB e, para alcançar a dupla habilitação⁴⁶, faltavam duas disciplinas da licenciatura. Estava galgando o objetivo de viajar o Brasil em todos os centros de Permacultura e, por isso, chegou a pensar em não continuar a licenciatura. Contudo, motivos pessoais a levaram a reconsiderar:

Aí quando eu voltei pra Brasília para passar o Natal com a minha família, eu engravidei... Aí eu falei, ah cara... Aí eu vou terminar a licenciatura. Foi bem clara a coisa pra mim... (...) E hoje eu entendo que esse era meu caminho porque tudo na minha vida virou em função da educação (LL, 15/03/2018).

Luna iniciou sua atuação na docência como professora temporária na SEEDF na região administrativa de Itapoã e, ao mesmo tempo, desenvolvia seus estudos no

⁴⁴ João Luiz Homem de Carvalho é professor do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília

⁴⁵ IPOEMA ou instituto de Permacultura é uma associação sem fins lucrativos fundado em em 2005 pelo engenheiro Florestal e mestre em sustentabilidade Cláudio Jacintho. A intenção do IPOEMA é trabalhar por um mundo sustentável e uma vida em harmonia com a natureza. Fonte: <https://ipoema.org.br/>Acesso em 28/01/2021

⁴⁶ A dupla habilitação é possível para cursos que ofereçam os graus de bacharelado e licenciatura.

mestrado. Inicialmente intencionava investigar e mapear comunidades tradicionais. Entretanto, estava para acontecer a IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente em 2013, organizada pela CGEA/MEC, e uma colega de trabalho, reconhecendo sua *pegada com a natureza*, a convidou para trabalhar com a Conferência. A partir disso, Luna teve contato com o documento do MEC intitulado *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis* (BRASIL, 2012).

A Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente caracteriza-se como [...] um processo de educação difusa que visa fortalecer a Educação Ambiental e a Educação para a Diversidade nos Sistemas de Ensino, propiciando atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com as questões socioambientais locais e globais (BRASIL, 2006a, p. 37).

Sua primeira edição ocorreu em 2003, e envolveu dezesseis mil escolas em todo Brasil, mobilizando quase seis milhões de pessoas entre estudantes, professores e comunidades. A última conferência foi realizada em 2018, e contou com mais de nove mil escolas e 2,6 milhões de pessoas diretamente envolvidas. Essa conferência é uma das modalidades do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, criado pelo MEC com a intenção de propiciar EA em contexto escolar. Esse programa “foi pensado como um círculo virtuoso contendo ações e práticas integradas, contínuas e transversais a todas as disciplinas. As ações se distribuem em quatro modalidades: difusa, presencial, educação a distância e ações estruturantes” (TRAJBER; SORRENTINO, 2007, p. 18).

O contato com a IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente fez Luna mudar a direção de sua pesquisa de mestrado. Passou então a se debruçar sobre a contribuição do pensamento geográfico para uma prática de EA crítica, utilizando a Conferência como elemento empírico. Sobre esse momento, Luna destaca:

E aí eu comecei todo o projeto lá da Conferência com a ideia do que é o Itapoã para mim, o que são problemas no Itapoã, o que acontece no Itapoã, vamos investigar o Itapoã pra ver como é que a gente enquanto escola consegue produzir soluções pras questões que a população do Itapoã enfrenta. Aí fizemos o projeto, participamos da Conferência e eu comecei a adensar o mundo teórico da EA, porque eu levei isso para o meu mestrado e comecei a adentrar essa arena, onde acontece todo um embate até (LL, 15/03/2018).

Com a pesquisa de mestrado (LAMBERT, 2015), Luna concluiu que a EA é um embate político. Além disso, sua narrativa anuncia de forma marcante que trabalha na perspectiva da EA crítica. Também menciona que as inquietações advindas das reflexões de sua pesquisa de mestrado foram incorporadas em sua prática docente, pois trabalha a perspectiva da conexão com o lugar, uma EA na perspectiva urbana.

Daí eu comecei a atuar com os alunos em sala de aula... Eu já trabalhava com eles essa perspectiva do lugar... A geografia ela é muito... Entender a nossa realidade, entender o mundo na nossa realidade, né... Por que que acontece tal fenômeno e por que esse fenômeno acontece aqui no meu lugar. Então as perguntas mais gerais da geografia normalmente são essas né... Eu trabalho sempre nessa linha da conexão com o lugar... O jovem com o seu lugar de vivência... (LL, 15/03/2018).

Em 2014, Luna se tornou docente efetiva da SEEDF e passou a trabalhar na região administrativa de São Sebastião/DF. Entre 2015 a 2018 atuou a frente do programa Escola na Rua. Como já mencionado, as escolas participantes dessa proposta foram a Miguel Arcanjo, onde Luna trabalhava com o Ensino Fundamental II e o CED São Francisco ou “Chicão”, com o Ensino Médio. Nesta escola, atua o professor de geografia Matheus Costa de Sousa, atual diretor da escola e parceiro do Escola na Rua.

Segundo a página oficial no Facebook⁴⁷, o Escola na Rua é uma iniciativa comunitária autônoma, que tem por objetivo levar o tema Educação para as ruas em prol da construção de ambientes de aprendizagem. Sua missão é criar articulações para melhorar a qualidade do ensino público, conscientizando sobre a importância da participação comunitária nas escolas. Nessa página é possível conhecer a logomarca desse programa, além de fotos, vídeos, notícias e outras atualizações.

Figura 21: logomarca do programa Escola na Rua (Fonte: página oficial do Escola na Rua no Facebook)



⁴⁷ Endereço eletrônico: https://www.facebook.com/pg/escolanarua/about/?ref=page_internal

Á época da primeira conversa, Luna mencionou suas expectativas para o Escola na Rua:

É algo que eu preciso engrandecer! Vai ser um longo trabalho de conseguir fazer o Escola na Rua ser o que eu desejo que ele seja... o Escola na Rua ainda não chegou, tá longe de chegar no lugar que eu quero que ele chegue que é de fato ter um trabalho contínuo. Porque a EA, nessa ótica que eu trago, ela não é uma coisa assim... Ela não acontece de uma forma rapidinha... Ela não é uma intervenção, ela não é uma ação de plantar uma árvore ali... Ela transcende isso. Para que haja uma compreensão mais ampla do ambiente é necessário um trabalho muito contínuo e esse é o grande desafio, eu acho... Como é que a gente consolida essa prática que, não vai ser permanente- porque nessa vida nada é permanente! Mas contínua a médio, longo prazo. Pra que o jovem saia dali realmente apropriado. Entendendo o mundo que ele vive, situado (...) Que é o que a gente trabalha na lógica do direito à cidade... Que é o direito de fazer na minha cidade aquilo que eu sonho pra minha cidade. Que cidade eu sonho? Então tem que mexer no sonho desse jovem! (LL, 15/03/2018).

Luna afirma que em meados de abril de 2018 se percebeu em um momento pessoal e profissional de grande conflito, pois estava extenuada.

Não aguentava mais de tanto trabalho, porque foi muito exaustivo. Conseguir fazer o Escola na Rua e tudo o que a gente fez conciliando com a escola... Porque não foi uma coisa que eu parei e fiz aquilo. Foi a escola- 40 horas-, rotina de professor, corrigir atividade... Filho pequeno, casa pra limpar, mãe solteira... Então assim, esse processo que foi de 2015 a 2018 ele chegou num ponto que eu não aguardei mais. Entrei lá pro fundo do poço porque aí minha vida pessoal virou uma “bagaça” (LL, 24/07/2020).

Inserido nessa perspectiva de alta carga de trabalho, Luna se viu fazendo um grande esforço para poucos.

Porque são quatrocentos alunos que eu tenho na escola. Desses quatrocentos, vinte acompanham as atividades do Escola na Rua. E desses vinte, dois- de fato- estão ali junto e conseguiram pegar o fio da totalidade, entendeu? Eu estou trabalhando pra caramba igual uma doida para as duas pessoas, assim. Chegou uma hora que me deu um conflito... (LL, 24/07/2020).

Ainda sobre a participação dos estudantes, Luna chega a questionar sua dedicação, que se dava com grande esforço para o projeto em detrimento da dedicação dada à sua família

com certeza muitas delas [crianças] estão nem aí pra o que eu estou falando, estão nem me ouvindo. Inclusive eu estou até incomodando a atenção deles e eu não consigo a dedicar a estar com meu filho! Com a qualidade a qual eu gostaria, sabe? (LL, 24/07/2020).

Para além da exaustão mental, Luna também sofreu com exaustão física em virtude de precisar forçar muito sua voz. E isso também acarretou em impacto em sua vida social.

A minha exaustão com a voz, [é porque] eu tenho problema, nas cordas vocais. Estou até com uma restrição de sala de aula porque chegou ao meu limite também. Eu já estava permanentemente rouca. E aí já não queria mais, estava meio que me deprimindo... Porque eu não queria mais sair com amigos, não queria ir mais pra casa da minha família nos sábados almoçar porque eu ia ter que falar... Ah, eu não quero falar! Já falo demais, já falo o dia todo! Eu quero ficar calada! (LL, 24/07/2020)

Diante desses conflitos, Luna se depara com a necessidade de cuidar de si mesma até para que as diversas dimensões de sua vida não desmoronem.

Aí eu comecei a pensar: gente é a minha vida pessoal... Estou abrindo mão de algo muito valioso pra mim... tudo isso passará, mas a minha família, a minha voz, o meu filho não passará. Isso é meu, isso vai seguir comigo a vida inteira. Então eu tive que tirar coisas. E dessas coisas a que eu podia tirar era o Escola na Rua. (LL, 24/07/2020)

É possível depreender que Luna atribui à sua exaustão e baixa adesão dos estudantes à falta de incentivos, identificação com a proposta, recurso humano como financeiro como desafios da continuidade do Escola na Rua.

Luna trouxe um desabafo sobre a adesão a projetos e a um momento específico do programa em que teve a parceria do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC da UnB, orientado pela professora Lidia⁴⁸, e com recurso financeiro

⁴⁸ Profa. Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes é professora de Didática da Geografia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB e professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - PPGE.

para os(as) estudantes que, por sua vez, não foi suficiente frente sua difícil realidade social.

A adesão envolve uma trajetória muito pessoal. Para alguém entrar tem que ser assim: nossa, me encontrei e vou carregar isso também... vou levar isso também a diante. Isso eu sinto que é desafiador. O recurso financeiro [também é importante], né? Porque se a gente tem recurso a gente contrata a molecada pra tocar o processo. Os meninos ficam recebendo bolsa, aí são “outros quinhentos”. O Escola na Rua trabalhou com PIBIC também com a Universidade de Brasília. E aí a gente conseguiu seis estudantes. Isso pra ganhar bolsa! Só que a bolsa é de 200 reais. E a gente terminou com uma. E sabe por que? Todos saíram porque tinham que trabalhar. Aí chega um momento que falava: olha não dá mais eu preciso trabalhar porque eu preciso do recurso... eles precisam do salário! Seja 600, 800 reais. Então eles vão empacotar mercadoria no supermercado pra ter o dinheiro e não podem mais estar estudando com a gente pra fazer o Escola na Rua. Então essa questão do recurso eu acho que ela é central. Tudo o que eu queria pro Escola na Rua era conseguir um financiador, era arrumar alguém rico... um cara que falasse: nossa, Luna que ideia genial, estou pagando, né? Porque aí se a gente tivesse recurso aí é outra realidade. Aí eu tinha como trabalhar só com o Escola na Rua. Que o meu desafio eram dois trabalhos de 40 horas que eu tinha que fazer. (LL, 24/07/2020).

Mesmo diante da exaustão e dos desafios, Luna e seu parceiro Matheus compreenderam que era relevante para a educação o trabalho que desenvolveram por meio do programa. Com isso, buscaram formas de inserir o Escola na Rua na SEEDF. Para isso tentaram duas vias: Matheus se encarregou de escrever uma proposta para a seleção de projetos de Educação Integral e Luna elaborou um projeto para a escola de formação continuada da SEEDF, a EAPE. Essa instituição, já mencionada por Lêda Bhadra, de acordo com as diretrizes de formação continuada (DISTRITO FEDERAL, 2018b), foi criada para “oferecer aos profissionais da educação um espaço/tempo de diálogo sobre seus fazeres e saberes” (p. 19). Sua origem data de 1988, quando a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) instituiu por meio da Resolução nº 2.416 de 10 de agosto de 1988 a criação da antiga EAP- Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal. A EAP foi fechada em 1993 e reativada posteriormente- em 1995- pelo governo Cristovam Buarque. Nesse momento

recebeu a denominação Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Considerando esse histórico, é possível notar que a designação do tipo de sua atribuição mudou ao longo do tempo até, atualmente, ser considerada como formação continuada.

Assim, sem considerar uma linha ascendente, que parte de um modelo de formação simples/inadequado para um modelo complexo/adequado, pode-se identificar, na história do EAPE, a presença de formação como “capacitação técnica”, “treinamento”, “reciclagem”, “atualização profissional”, “formação continuada”. A perspectiva atual recai sobre a formação continuada na condição de um processo emancipador e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal e de (re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social. (DISTRITO FEDERAL, 2018b, p. 24 e 25)

Com relação à EA, a EAPE tem como importante documento orientador a portaria nº 428 de 04 de outubro de 2017, que institui a Política de Educação Ambiental Formal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esse documento, em seu artigo 5º inciso IV, menciona:

Ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) cabe fomentar, promover e executar a formação continuada em Educação Ambiental, para os servidores das Carreiras de Magistério Público e Assistência à Educação, privilegiando as propostas da Unidade Gestora Central da Política de Educação Ambiental Formal da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2017b, p. 3)

A opção de inserção do Escola na Rua na EAPE teve uma sinalização ou um incentivo a partir de uma situação que Luna vivenciou no começo de 2018, que ela chama de “sorte do destino”. Luna foi convidada a apresentar o Escola na Rua em um encontro no formato de *co-working*, promovido pelo deputado Leandro Grass⁴⁹. Ele usou o espaço para fazer um evento denominado Brasilienses, que eram apresentações de projetos diversos.

Ele [Leandro Grass] trazia figuras de Brasília que estavam fazendo diferença em suas áreas. Aí cada semana era sobre uma coisa. Teve sobre hortas urbanas, sustentabilidade... teve sobre um monte de temática. (LL, 24/07/2020)

⁴⁹ Leandro Antonio Grass Peixoto é um professor e político brasileiro. Filiado à Rede Sustentabilidade, é atualmente deputado distrital do DF.

Luna explicita porque esse encontro foi um determinante no caminho do Escola da Rua

por uma sorte do destino eu apresentei o Escola na Rua um trabalho que o Leandro Grass estava desenvolvendo. Ele fez vários encontros durante algumas semanas, cada semana era um sobre uma temática. Uma delas era Educação Pública e transformação... não sei... era alguma coisa da Educação Pública e aí eu apresentei o Escola na Rua junto da professora Gina Vieira Pontes⁵⁰ das Mulheres Inspiradoras. E aí ela apresentou o Mulheres Inspiradoras e eu apresentei o Escola na Rua. E nesse dia, um dos coordenadores da EAPE, dos eixos transversais, estava lá... Ele assistiu a apresentação e veio falar comigo. Que essa abordagem é muito interessante e que era uma necessidade dentro da EAPE, tanto para área de Educação Ambiental como a Educação Patrimonial, que eram duas áreas que estavam sem formador. E foi tipo assim: nossa! Amigo era o que eu estava procurando né! (risos) E aí eu fiquei no pé dele. Uai o homem falou que está precisando e eu também estou querendo... (...) Então ele mandou, quando teve o processo, me falou: se inscreve e submete lá o projeto. (LL, 24/07/2020)

Concomitante ao processo seletivo da EAPE, Luna também tocou outra possibilidade para seu percurso profissional e pessoal, principalmente levando em conta o conflito interno que vivia e seu encantamento por ambientes naturais: participou de um processo seletivo de uma escola em Cavalcante- GO, na Chapada dos Veadeiros⁵¹, pleiteando uma vaga de coordenação. Luna afirma que só iria caso o emprego fosse garantido. Então, ao longo de 2018, ela participou das duas seleções.

Então eu fiquei ali com aquelas duas possibilidades encaminhadas: sendo que uma delas era poder atuar na formação dos professores que eu até coloco numa das... dos percursos formativos aqui que eu falei...

⁵⁰ Gina Viera Ponte de Albuquerque é Ceilandense, professora da educação básica na SEEDF há 29 anos, Mestra em Linguística, especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e em EAD. Autora do projeto Mulheres Inspiradoras, que busca a valorização da figura da mulher. Esse projeto lhe rendeu reconhecimento nacional e internacional. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mulheres-inspiradoras> Acesso em 28/01/2021

⁵¹ Cavalcante é um município do Goiás, localizado ao norte da Chapada dos Veadeiros a cerca de 320 km de Brasília. Abriga uma parte da comunidade quilombola Kalunga, dentro do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Fonte: <https://www.cavalcante.go.gov.br/>. Acesso em 28/01/2021

[se refere ao fio narrativo número 5] (...) *Então eu tinha em mente essa possibilidade e desejava esse caminho. E o outro já estava nessa linha da Permacultura, da vida na natureza... Porque eu queria ir lá para Cavalcante morar na cachoeira, né? E poder sair da lógica da cidade... Eu não aguentava mais dirigir... o sol, aquele calor subindo do asfalto... (...) Então, nessa divisão interna fui aceita na escolinha [de Cavalcante-GO] e depois fui aceita na EAPE! E aí fiquei: eita, os dois rolaram né? Eu coloquei para os dois, contando que um vai e outro não vai, né? E aí Deus define qual que eu vou... Mas aí os dois aconteceram. Então eu tive que escolher mesmo. E aí eu falei: pronto e agora? e acabou que eu vivi outras coisas pessoais, né? Estava namorando. E aí eu preferi valorizar a relação e ficar do que me mudar e então seria bem menos complicado. Também eu pensei: tá, eu vou abrir mão desse esquema de logo ir pro meio do mato que é um plano de vida, né? Ir pra roça... Vou abrir mão disso, eu adio quem sabe daqui a dez anos eu vou pra roça. E vou aproveitar e trabalhar na formação de professores que é um desejo meu. (LL, 24/07/2020)*

Diante disso, em 2019 Luna entrou na EAPE cuja localização se dá na Asa Sul do Plano Piloto, região central de Brasília. Ela traz reflexões muito interessantes sobre essa mudança, pois tal atuação representa uma contradição aos seus anseios. Isso fica bem nítido quando ela expressa ironicamente que gostaria de fugir da cidade, mas esta a físgou de vez.

Eu tive lá quase na roça e quando eu me vi eu estava lá no meio da cidade mesmo! Falando sobre cidade, respirando cidade, bebendo cidade. Eu falei: gente que mudança inesperada assim, que coisa! (...) E aí eu vi como a cidade me físgou e veio com as facilidades. (...) É mais fácil, mais cômodo, eu ganho mais tempo. E eu consigo estudar melhor, produzir melhor meu trabalho. Porque a vida no mato dá trabalho também, né? (LL, 24/07/2020)

Já na EAPE, no primeiro semestre de 2019 Luna elaborou e atuou como formadora do curso que denominou “Pedagogias Urbanas- o Direito à Cidade em Sociedades Sustentáveis”. Ela partiu da ideia de ensinar outros docentes a fazer o Escola na Rua, mas optou por não denominar o curso com esse nome.

E eu não quis chamar de Escola na Rua porque o Escola na Rua tem o título, tem a logozinha, tem a página no Facebook. Eu não quero que ninguém sinta que precisa entrar num projeto que eu criei, né? Eu

quero que cada um se sinta dono de sua própria criação e toque seu processo, mas que a gente faça essa relação no lugar e desenvolvimento social local, sabe? (LL, 24/07/2020)

Ainda sobre Pedagogias Urbanas, Luna apresenta elementos para a compreensão desse curso.

Eu criei toda uma perspectiva da relação com o território. Eu falei muito da geografia... então eu trabalho com a noção de espaço geográfico, o espaço mundo, mundo globalizado de hoje, como que esse mundo chega num lugar, como que a gente aprende o mundo olhando o nosso lugar, que elementos a gente precisa observar no nosso território, construir conhecimento pelo mundo a partir dele. (...) a gente olha o território, entende como é que esse território se organiza, compreende quais as relações de poder e força que fazem com que esse nosso território seja desse jeito. É assim a partir construção social, né? (...) Aí vem as práticas de sustentabilidade. Que eu falo da Permacultura, plantio de agrofloresta, economia solidária, gestão coletiva, a perspectiva da informação- da educomunicação... então a gente teve no curso também uma etapa só de aprender a fazer vídeo com aplicativo de celular... para os professores se conectarem com essa idéia de que eles podem produzir informação, produzir conhecimento, difundir essa informação, conhecimento a partir do que eles constroem junto dos estudantes na escola. (...) (LL, 24/07/2020)

É possível depreender que Luna sugere um processo ao longo do seu curso. Inicialmente, traz a importância do(a) cursista que, por sua vez é docente, se debruçar, se apropriar do território e a partir disso conseguir olhar para a cidade com uma visão mais crítica. De posse disso, o(a) cursista desenvolve um projeto autoral visando o envolvimento da comunidade e transformação local

Então a ideia do curso era muito nesse lugar assim de: professor, pesquisa a realidade de seu estudante, entenda o que acontece no território e a partir dali veja o que dá pra mudar. O que que a gente transforma. E aí a gente vem com o que a gente chama de potenciais educativos disponíveis no território. Então colocar os professores para mapear aquele território a nível cultural. Quem são os movimentos sociais que estão organizados nessa cidade, né? O que que acontece de dinâmicas sociais, culturais dentro daquela comunidade que podem ser potenciais educativos relevantes pra mexer naquela comunidade de

colocar aquela comunidade mais em função de si mesma, né? (...) Uma coisa que eu sou muito adepta da Educação Ambiental é a perspectiva do desenvolvimento endógeno... o desenvolvimento que vem de dentro daquele grupo. (...) Então a ideia é ir olhando para essa potencialidade de desenvolvimento endógeno. De como que aquela comunidade pode ser um potencial de autodesenvolvimento local. (LL, 24/07/2020)

No segundo semestre, ofertou o curso Pedagogias Urbanas II: práticas de Sustentabilidade. De acordo com o informativo de cursos disponibilizados pela EAPE (DISTRITO FEDERAL, 2019c), o objetivo desse curso foi “habilitar profissionais da educação em práticas de pesquisa e práticas de sustentabilidade” conteúdos pautados por “Práticas de Pesquisa Permacultura Economia Solidária Gestão Coletiva de Grupos Educomunicação”. Sobre a oferta dos dois cursos, Luna diz:

Foram dois semestres, duas etapas do curso. Eu ofereci o curso no primeiro semestre e vários dos cursistas quiseram continuar porque queriam aprofundar aquele assunto. Aí eu elaborei o dois, entendeu? Então a gente foi mais para prática: fizemos uma viagem para Cavalcante, passamos quatro dias estudando como é que a comunidade se organiza, vendo os agentes do território, o que que é relevante pensar em termos de lógica global, lógica local e como que os atores conversam. Então foi mais prático. E aí entraram os novos cursistas. Eu deixei aberto para ter mais gente. (LL, 24/07/2020)

Além da ida a Cavalcante, Luna destaca que também foi possível levar os cursistas em ações da Escola da Natureza.

Para além da atuação nos cursos, Luna destaca que ainda em 2019 participou da articulação dos cursos da Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação- GEAPLA⁵². Dentre outras atribuições destacamos que essa gerência orienta as ações e acompanha as políticas, diretrizes específicas, programas e projetos de Educação Ambiental e Patrimonial; das Escolas Parque; da Escola da Natureza; e dos Centros Interescolares de Línguas- CIL da SEEDF. (DISTRITO FEDERAL, 2017c). No que concerne à EA, a GEAPLA é orientada pela Política de Educação Ambiental Formal da SEEDF, que em seu artigo 5º parágrafo I determina suas funções, sendo:

⁵² A atuação da GEAPLA será abordada com maior detalhamento na análise interpretativa das entrevistas de Luzirene Leite, Luís Fernando Costa e Isabel Andrade.

a) elaborar e propor as Diretrizes de Educação Ambiental Formal da SEEDF; b) divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental entre os gestores e professores da SEEDF; c) coordenar e acompanhar o Encontro da Rede de Educadores Ambientais da SEEDF; d) instituir o Fórum Permanente de Educação Ambiental da SEEDF; e) planejar, coordenar, supervisionar e avaliar a implementação desta Política junto à rede pública de ensino do Distrito Federal; f) representar e sugerir a participação da SEEDF nos espaços de debate sobre a Educação Ambiental; g) avaliar e emitir parecer técnico de projetos e materiais pedagógicos; h) analisar propostas de parcerias. (DISTRITO FEDERAL, 2017b, p. 2 e 3)

Nessa articulação de cursos na GEAPLA, Luna menciona ter alguma relação com o Parque Educador⁵³. Além disso, também representou a EAPE na instituição do Fórum Permanente de Educação Ambiental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esse fórum também está previsto pelo artigo 9^a da Política de Educação Ambiental Formal da SEEDF, que o define como

espaço de debate e discussão sobre temas referentes à educação ambiental, previamente propostos pela Rede de Educadores Ambientais e/ou pela Unidade Gestora Central da Política de Educação Ambiental Formal da SEEDF, deve contribuir com a implementação desta Política. (DISTRITO FEDERAL, 2017b, p. 4)

Ainda segundo esse documento, esse fórum deve ser constituído de servidores da SEEDF e deve ter uma periodicidade de, pelo menos, uma vez no ano.

Mesmo que esteja trabalhando em um ambiente urbano, Luna menciona que conseguiu encontrar uma chácara a uma distância próxima de onde mora atualmente- RA do Paranoá. Está construindo nesse terreno e em breve se mudará. Além disso, tem como plano para fazer o Doutorado.

Eu quero tirar tempo para estudar e ficar na terra, entendeu? Vou estudar e ficar na terra e dar uma descansada desse processo de educação porque também é um processo que demanda muito da gente. (...) Chega uns dias que a minha cabeça até fica quente, sabe? Aí eu falo: "não, eu preciso parar de pensar!" Só sentir né! E aí eu sinto que desconecta também a gente desse lado mais humano mesmo, que é o

⁵³ Nas seções seguintes teremos maior detalhamento sobre o projeto Parque Educador.

sentir! Que é o contemplar o vento balançando as árvores, sabe? Que tem tudo a ver com o que a gente está falando da Educação Ambiental.

6.2 A contribuição de outros(as) professores(as) das 2ª e 3ª gerações ao histórico da EA escolar no DF: um desaguar dos afluentes no Lago Paranoá

6.2.1 Renata Lafetá: uma representante da segunda faixa geracional com fluxos no Vivo Museu, Jaburu, AME e Escola da Natureza

Renata Potolski Lafetá nasceu e cresceu no ambiente urbano e metropolitano de São Paulo. Ainda assim, revela recordações de uma forte relação com a natureza. Ao narrar algumas vivências de seu passado em ambientes naturais, o sentimento de satisfação vem à tona.

Eu sou uma paulistana mesmo, eu falo que eu nasci na Avenida Paulista praticamente, numa maternidade na Avenida Paulista, e eu sempre tive muita necessidade de estar no campo, em contato com a natureza. Então, eu sempre me sentia muito feliz, quando eu era criança e saía da cidade e ia pra um... pra um sítio, que era da vó de uma prima minha, que não tinha água encanada, não tinha luz elétrica. Até hoje eu sinto o cheiro do lampião. E [gostava] de ficar pisando na terra, de entrar naquele riozinho lá pra pegar girino, enfim. Aquelas coisas que crianças gostam de fazer, né? E eu tenho uma memória, assim, muito, um sentimento muito forte de lembrar disso aqui. Então, eu tinha uma relação muito forte com isso. (RL, 29/05/21)

Recordando a adolescência, Renata destaca outro importante momento em sua história de vida. Uma vivência fora do país que reforçou sua ligação com a natureza.

Quando eu tinha 17 anos, acabou o Ensino Médio, eu passei um ano em Israel, trabalhei no Kibutz⁵⁴. E eu passei um ano trabalhando no campo, no Kibutz, e foi uma experiência fantástica também que

⁵⁴ O nome kibutz deriva da palavra hebraica *Kvutzá*, que significa grupo. São comunidades agrícolas em que todas as propriedades e meios de produção são coletivos. Tem por inspiração os ideais do sionismo e do socialismo no início do século 20 de imigrantes judeus que se estabeleceram na Palestina. Fonte: <https://www.conib.org.br/glossario/kibutz/>. Acesso em 28/01/2021

mostrou que eu realmente tinha uma relação muito forte com a natureza, com tudo aquilo lá. (RL, 29/05/21)

Com seu retorno ao Brasil, Renata afirma que se distanciou desse contato com esses ambientes porque iniciou sua formação inicial na Faculdade de Artes da Fundação Armando Álvares Penteado-FAAP. E foi na faculdade que conheceu seu marido. Após um tempo eles se casaram e vieram para Brasília. Sobre essa chegada ao Planalto Central, os encantamentos com Brasília e o Cerrado, ela menciona:

E eu acho que quando eu cheguei em Brasília também me encantou esse verde todo daqui. Eu falava pro meu marido: o céu é grande! Aquela coisa do céu de Brasília, que me encantou. Porque em São Paulo não existe esse céu. Porque era diferente você ir para o campo ou ir pra praia, que lá é assim. Mas existia uma cidade que é desse jeito, com essa quantidade de árvore que são estranhíssimas. Eram umas árvores estranhas do Goiás. Você vem de ônibus e vai olhando aquele Cerradão... e eu achava tudo muito estranho. (RL, 29/05/21)

Em Brasília, Renata se engajou no serviço público. Ela menciona que há 33 anos é servidora pública do Distrito Federal. Seu primeiro trabalho se deu na Secretaria de Cultura do DF. Afirma que atuou no primeiro grupo que conferia formação para a comunidade- por meio de cursos e oficinas- no antigo Espaço Cultural 508 Sul, que atualmente é conhecido como Espaço Renato Russo⁵⁵. Nesse período, Renata participou do processo seletivo e foi aprovada para a Secretaria de Educação do DF. Ainda assim, permaneceu atuando na Secretaria de Cultura, a pedido do secretário dessa instituição. No total, esteve por 10 anos nessa secretaria. O encerramento desse ciclo se deu por mudança de governo que desencadeou na devolução da vaga ocupada por Renata para a SEEDF, que ficou à disposição da Regional da região administrativa do Paranoá. Como não havia carência de docente em Educação Artística, essa professora se uniu a outros docentes da área- que também se encontravam na mesma situação- para elaborar propostas de formações na Unieb⁵⁶. Após seis meses, Renata foi requisitada pra trabalhar

⁵⁵ O Espaço Cultural Renato Russo 508 sul, abrange salas, galerias e teatros com perfis variados para receber apresentações artísticas e culturais de diferentes linguagens. Fonte: <http://www.cultura.df.gov.br/508sul/>. Acesso em 29/01/2021

⁵⁶ Unidade de Educação Básica. No texto de Maria Rosane Barros abordaremos com mais detalhamento.

no Museu Vivo da Memória Candanga⁵⁷. Essa professora ressalta a importância da atuação nesse museu, pois essa oportunidade lhe proporcionou aprofundar e engajar em outros percursos de conhecimento que reacenderam seu encantamento por Brasília, pelo Cerrado, reavivando sua relação com a natureza por meio da EA.

Quando eu comecei a estudar essa história toda, descobri o que era o Cerrado, a importância desse bioma. Porque eu não sou dessa área, eu sou da área de Artes, né. Então, pra mim, eu focava muito nessa questão artística mesmo. Eu fazia oficina do papel, a coisa da reciclagem... já mexia com reciclagem de papel. Mas eu fui fazer mesmo e aprofundar no Museu Vivo, né. Entender o que é a economia de água, de energia. [...] E realmente no museu eu entendi a importância do Cerrado, o que era a Educação Ambiental. (RL, 29/05/21)

Isso também é reforçado em outro momento de sua fala:

Porque quando eu fui pro Museu Vivo da Memória Candanga descobri a importância da história de Brasília. Fui descobrir o que era o Cerrado. Eu fui descobrir o que eram esses candangos⁵⁸, e foi aí que eu me apaixonei pela Educação Ambiental. Então eu trabalhei num museu histórico trabalhando Educação Patrimonial e Ambiental com Artes, porque a gente fazia leitura de imagem, de objeto, dentro do museu, enfim. Eu fui estudar essa questão toda de museologia, e foi muito importante pra mim. (RL, 29/05/21)

⁵⁷ O Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC), está localizado entre as RAs de Candangolândia e Núcleo Bandeirante e sua inauguração se deu em 1990. Ele ocupa as dependências de edificações de madeira do primeiro centro de saúde do DF, o extinto Hospital Juscelino Kubitschek de Oliveira (HJKO), que foi construído em apenas 60 dias seguindo a mesma linha arquitetônica da primeira morada de JK na época da construção de Brasília, o Catetinho. A proposta do MVMC é lembrar e homenagear os candangos. Atualmente é regido pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa (Secec). Fonte: <http://www.cultura.df.gov.br/museu-vivo-da-memoria-candanga/> Acesso em 20/12/2020

⁵⁸ A construção de Brasília atraiu pessoas de todo o Brasil em busca de emprego e oportunidades. Esses trabalhadores ganharam o nome de candangos. Famílias inteiras migraram para o interior do país, onde não apenas ajudaram a fundar a nova capital, como criaram laços e reconstruíram lares. Cerca de 60 mil operários vieram de todas as regiões brasileiras, principalmente do Nordeste, Goiás e Minas Gerais. Eles moravam, em geral, em barracos de madeira e chegavam a cumprir jornadas diárias de até 12 horas para conseguir inaugurar a cidade na data determinada. Hoje, Brasília é marcada pela diversidade cultural, pois reúne características dos baianos, mineiros, goianos, paulistas etc. Após enfrentarem tantas dificuldades, os candangos viraram sinônimo de coragem, luta e identidade nacional. Fonte: <http://www.anuariododf.com.br/radiografia-do-df/localizacao/> Acesso em 12/02/2021

Nesse museu, Renata trabalhou em um programa chamado Viva Museu!, que visava o atendimento de estudantes das escolas públicas da SEEDF. De acordo com Ricardo (2017), o Viva o Museu! é um programa permanente de visitas orientadas do MVMC, pois se mantém até os dias atuais apesar das modificações feitas pelas equipes de atendimento no decorrer dos anos. Os objetivos específicos desse programa desde sua conformação inicial são:

- ✓ Despertar nos alunos o senso de observação, o espírito crítico e o gosto pela pesquisa;
- ✓ Sensibilizar a comunidade através da criança e do adolescente para a adoção de uma postura racional, solidária e ética em relação ao meio ambiente;
- ✓ Romper com a prática de contemplação dos acervos do Museu, levando os alunos e professores a participarem ativamente do processo de apreensão, transformação e apropriação dos conteúdos veiculados;
- ✓ Desenvolver atividades voltadas à proteção ambiental com vistas ao ecodesenvolvimento;
- ✓ Divulgar junto à comunidade o espaço do Museu, cujo acervo contém elementos da cultura e do meio ambiente da cidade, veiculado (sic) como o homem tem se relacionado diacronicamente na elaboração de sua própria história;
- ✓ Iniciar um trabalho sistêmico de educação patrimonial e ambiental na rede oficial de ensino do DF. (FEDF/SEMATEC/IEMA/SCECS - DePHA, GDF., 1992/1993, p. 14 apud RICARDO, 2017, p. 63).

Ainda considerando o projeto inicial, Ricardo (2017) destaca as três etapas importantes da execução desse programa. Começa pela formação dos monitores, responsáveis por conduzir e “animar” a visita. Para isso esses monitores “seriam munidos de textos sobre a história e meio ambiente do Distrito Federal, além de conteúdo com experiências de outros museus.” (p. 63) As etapas consecutivas são compostas pelas atividades pré e pós-visita dos estudantes. Para elas a equipe produz materiais pedagógicos lúdicos “visando incitar o aluno à pesquisa e ao senso crítico, fruto de uma análise de contraposição a dados do passado com o presente.” (p. 63)

Durante sua atuação no MVMV, Renata argumenta que ela e a equipe formadora perceberam que não fazia sentido o(a) professor(a) levar o(a) estudante ao museu sem

conhecê-lo previamente. Por isso, passaram a realizar uma formação para esses(as) docentes antes da visita dos(as) estudantes.

Na época, o DeFA- Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico- tinha uma pesquisa enorme sobre todas as cidades. Na época eram chamadas de cidades satélites, né, como elas foram criadas, como elas nasceram. Nós tínhamos esses materiais, então nós disponibilizávamos para as professoras anteriormente. Elas faziam uma visita ao museu e levava seu aluno já preparado pra fazer essa visita guiada. Depois que ele [estudante] saía dessa visita guiada e tinha a parte de verificação do que ele absorveu daquilo, né. Nós criamos um cartão postal em que o aluno criava, fazia um desenho nesse cartão postal- na época era cartão postal, não tinha internet, não tinha e-mail, né- e que ele [estudante] mandava, fazia um desenho do objeto que mais chamou atenção. Era esse o nosso projeto. (RL, 29/05/21)

Renata afirma que esse projeto trouxe a base para seu trabalho na Escola da Natureza, porque trabalha com formação prévia do docente e solicita um *feedback* após visita, ou seja, incentiva que uma parcela do trabalho ocorra nas escolas.

Em virtude de uma mudança de governo, houve a entrada de uma equipe de direção no museu que não deu seguimento ao projeto. Também nessa fase, Renata já havia sido convidada por um colega que trabalhava na Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH) para contribuir no Núcleo de EA no Palácio do Jaburu, onde passou 10 anos. Sobre o histórico desse projeto e sua chegada ela menciona:

Lá no [palácio do] Jaburu, tinha um programa que já acontecia já há alguns anos, um programa maravilhoso. Logo depois na Eco 92, ele foi criado por um grupo que já não participava mais [quando ingressou nesse projeto]. Esse grupo já estava na Escola da Natureza. E eu fui assumir essa incumbência de coordenar esse trabalho lá no Jaburu. E foi nesse momento que eu conheci a Maristela⁵⁹. Minha grande amiga Maristela, nós nos tornamos grandes amigas. (RL, 29/05/21)

Renata reforça que no Núcleo do Jaburu ela trabalhou com EA, começou fazendo trilhas no Cerrado e atuando com a formação de estudantes. A chegada de Maristela se

⁵⁹Maristela Nascimento Angra de Oliveira foi indicada por Vera Catalão e entrevistada nesta pesquisa em virtude de trabalho na EAPE. Sua história de vida e percurso de formação e atuação serão apresentados a seguir.

deu em um período posterior de seu percurso nesse projeto. O momento inicial se mostrou desafiante, pois menciona que havia um problema de afinação com a equipe.

E eu percebia que o trabalho que estava sendo feito tinha algum problema. Eu, no início da trilha, fazia todo um trabalho com os estudantes. Fazia assim "olha, aqui é um espaço que você tem que pensar que tem os bichinhos, que já moram aqui". Falava toda uma história e quando chegava no meio da trilha, começavam [professores] a fazer umas falas, uns gritos, tipo uns gritos de guerra, uma coisa assim esquisitíssima. E toda vez que passavam pelas árvores do Cerrado, falava "ah, essa árvore serve pra isso, essa árvore serve pra aquilo". Então, toda a visão utilitarista que eu sabia e que era contra, eles faziam. E eu via que tinha algum problema aí. Eu não sabia exatamente o que era. A Maristela ainda não estava comigo, e eu comecei a pesquisar, comecei a estudar, comecei a ir atrás de informação. E as pessoas não entendiam o que eu falava. (RL, 29/05/21)

Renata percebia a incoerência entre o que era trabalhado na sensibilização dos(as) estudantes e o que era realizado na prática, por meio da trilha. Quando Maristela veio compor a equipe, Renata se sentiu aliviada e compreendida porque sua parceira também detectou a mesma questão. Esse contexto as levou a buscar um entendimento.

A gente saiu juntas pra ir em busca de informações, atrás da professora Vera Catalão, Yara Magalhães⁶⁰. Foi aí que a gente foi atrás das pessoas que trabalhavam com Educação Integral, que era o que a gente queria fazer. E a gente começou a implementar, dentro do Jaburu, essa Educação Integral. (RL, 29/05/21)

⁶⁰ Yara Meira Magalhães é uma renomada professora e uma das fundadoras do Centro de Referência em Educação Integral e Ambiental, CREIA. Além disso, tem importante percurso frente ao Instituto Calliandra de Educação Integral. O CREIA é constituído por um acervo particular aberto ao público, vem se formando desde 1977 a partir do pensamento filosófico-educacional de Sri Aurobindo e de Mira Alfassa, divulgado no Brasil por Rolf Gelewski, que chegou no DF em 1993. O Instituto Calliandra foi criado em 2006 e trabalha em estreita afinidade e parceria com o CREIA. Esse instituto é uma instituição com sede no DF sem fins lucrativos constituído por um grupo de educadores, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas do conhecimento que orienta seu trabalho a partir “da fé na grandeza que reside, ainda não totalmente revelada, dentro de cada ser humano a espera de condições adequadas para uma progressiva manifestação”. Os serviços disponibilizados pelo Instituto Calliandra em parceria com o CREIA envolve projetos de Formação em Educação Integral e Ambiental para educadores e multiplicadores em Desenvolvimento Humano e Social; consultoria e apoio à construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas e às iniciativas de expansão da atuação da escola na comunidade; apoio a trabalhos afins. Fonte: <http://creiaeducacao.com.br/home.php> Acesso em 10/01/2021

A implementação da Educação Integral foi um período sofrido, segundo Renata. Havia discordância com a equipe de professoras quanto ao entendimento de como a EA deveria ser trabalhada.

E aí a gente [Maristela e Renata] percebeu a dificuldade dessas professoras de compreenderem o que a gente estava fazendo, que pra elas não era Educação Ambiental. Elas entendiam que era como uma brincadeira, não uma coisa muito profunda. E a gente [Maristela e Renata] foi fazendo as formações, e elas [professoras] se recusavam a fazer porque, para elas, Educação Ambiental era você passar informações técnicas sobre o Cerrado. E a gente falava: "isso eles já têm na escola, a gente tem que trabalhar outra relação que tem com essa natureza". E elas [professoras] não entendiam. E foi um momento muito sofrido, assim, esses momentos lá no Jaburu, de conseguir mostrar pra essas professoras qual era a forma que a gente deveria trabalhar de fato. Qual era a Educação Ambiental que iria fazer uma transformação social, que era o que a gente queria. (RL, 29/05/21)

Renata menciona que essas docentes acabaram saindo da equipe, e a formação dos(as) estudantes ficou sob sua responsabilidade juntamente com Maristela. Nesse ínterim também houve uma mudança de local para execução do Projeto Jaburu. O convênio que permitia o projeto Jaburu acontecer no palácio da vice-presidência não foi assinado pelo governo que assumiu na época. Com isso, a equipe conseguiu montar um núcleo menor de EA do Jaburu, no Parque da Cidade. Nesse período, também, Renata começou a fazer suas primeiras aproximações com a equipe da Escola da Natureza. Passou a participar de todos os Encontros de Educadores Ambientais do DF e dos aniversários da escola. Essa aproximação lhe permitiu conhecer melhor a equipe atuante.

Inspirada pelo trabalho que era desempenhado pela Escola da Natureza, que na época tinha atendimento exclusivo para docentes, o Núcleo do Jaburu iniciou uma aproximação com a EAPE, de modo a fazer propostas que atendessem a formação dos(as) docentes também. Propuseram, tiveram o aceite e forneceram uma formação de 180 horas para professores(as) de Centros de Ensino Especial e atendimento a seus(suas) estudantes. Sobre esse curso, as parcerias estabelecidas por meio dele, anseio e sobre a busca por novas formações, ela narra:

Foi um curso muito interessante. Foram muitos alunos e professores que eram de Centros de Ensino Especial. E eles levaram isso pra dentro

da escola e desenvolveram o projeto lá. E a gente conseguia acompanhar esse projeto. [...] A gente conseguiu levar isso pra lá e fazer sendo uma Educação Integral, né, trabalhando com Educação Integral. Aí a gente conheceu a Muna e Izabel, lá da ESEC-AE⁶¹, que já fazia um trabalho maravilhoso também. Então foi muito bom porque eu conheci muitas pessoas que me ensinaram muito. Então a gente pôde compartilhar as nossas angústias, nossos anseios e eu participei de muitas formações também. E foi uma escola, pra mim, isso tudo. (RL, 29/05/21)

Das formações que Renata participou, há uma que ela destaca e chama de “minha grande escola”: o Água Matriz Ecopedagógica (AME). Sobre o AME ela diz: “Lá foi uma imersão, realmente, dentro do meu ser, sabe... A ligação... Fui compreender essa questão da minha infância, fui entender tudo isso”. Renata tentou realizar essa formação como ouvinte ainda em sua primeira edição, em 2003.

Quando eu tava grávida da Natália, foi a primeira versão do Água Como Matriz Ecopedagógica, e eu não pude fazer porque eu era da SEMARH. Quando a Natália nasceu, o curso já estava meio. E eu pedi à Verinha Catalão para participar, nem que fosse de ouvinte. E eu comecei a participar desse curso. E, assim, mexeu muito comigo, as atividades que a professora Yara Magalhães fazia com a gente... E eu percebi que alguma coisa começou a mexer dentro de mim que mudou a minha relação com a Educação e com a Educação Ambiental. Mas eu não pude continuar justamente pelo motivo que eu não era vinculada a uma escola: esse primeiro curso era obrigado você ser vinculado a uma escola pra desenvolver um projeto, enfim. E era o grupo da Escola da Natureza, os professores, que conduziam as atividades, as oficinas.

Em 2008, a AME teve uma edição organizada na Universidade de Brasília com o apoio da UNESCO. Dessa edição, Renata conseguiu participar, mas a viabilização foi

⁶¹ Muna Ahmad Yousef e Maria Izabel Silva Magalhães desempenham um reconhecido trabalho como educadoras ambientais na Estação Ecológica de Águas Emendadas (ESEC-AE), que está localizada no Planalto Central Brasileiro, na região administrativa de Planaltina-DF, a uma distância aproximada de 50 km do centro de Brasília e a 5 km do centro de Planaltina. Definida pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) como área de proteção integral - Unidade de Conservação (UC) da categoria proteção integral, com visitação controlada e que está sob responsabilidade do Instituto Brasília Ambiental - IBRAM, do Governo do Distrito Federal, tem uma área de 10 mil 547 hectares e é destinada à proteção do ambiente natural, realização de pesquisas básicas e aplicada em ecologia e à educação conservacionista. Em 1992 foi declarada pela UNESCO área nuclear da Reserva da Biosfera do Cerrado.

difícil. A professora relata que sua chefia não queria lhe dar liberação para realizar a formação e que essa foi uma das poucas vezes que ela precisou entrar em conflito para atendimento de um interesse. Ela precisou recorrer ao secretário da SEMARH e alegou: “ó, a chefia não quer me liberar e é importante que eu faça esse curso pra melhorar meu trabalho aqui. O retorno vai ser bom pra instituição.” A partir disso, Renata conseguiu liberação para se dedicar ao AME. Sobre essa formação, ela diz:

Quando eu cheguei no primeiro dia, me espantou porque tinha muita gente. Tinha, sei lá... acho que umas 100 pessoas, 60 pessoas, não sei. Tinha muita gente. E eu não faltava uma aula. Eu podia estar morrendo, eu ia pra aula. E as pessoas começaram a abandonar o curso. Aconteceu uma coisa interessante. Foi um curso tão profundo, que eu falo que mexeu com as águas internas. As pessoas que não estavam preparadas foram saindo do curso. O curso acabou, acho que com 8 pessoas. E aí eu fiz um portfólio, que é o meu grande orgulho. Ele virou minha referência do que é trabalhar com Educação Integral na Educação Ambiental. [...] Tem uma coisa que a professora Yara sempre falou: [...] você precisa sentir na sua pele para depois passar para o seu aluno. Porque você sentindo aquilo dentro de você, você vai compreender. Ele vai sentir de uma forma diferente, claro. Ele é um ser humano diferente de você, mas alguma coisa que você sentiu, ele vai sentir também. (RL, 29/05/21)

Nesse período, Renata se aproximou da Escola da Natureza. Conheceu o trabalho e as pessoas envolvidas. Nesse tempo, os atendimentos nessa escola eram realizados a partir de demandas trazidas pelas escolas interessadas em desenvolver projetos ou ações de EA (DISTRITO FEDERAL, 2019a). No AME, ela se conheceu e criou laços com Rosana, professora que atuava nessa escola. Também ficou muito próxima de Lêda Bhadra, pois estava como representante da EA da SEMARH nas reuniões do grupo de trabalho instituído para viabilizar uma Escola da Natureza em cada parque do Distrito Federal, ou seja, do Programa Parque Escola. Sobre esse momento, Renata aponta:

A gente tinha que escrever um documento para que fossem criadas Escolas da Natureza nos parques. E a Bhadra me conheceu. A Rosana⁶²

⁶² Rosana Gonçalves da Silva é Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2016) e professora de Artes Visuais da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal com experiência nas áreas de Educação e Cultura com ênfase em Arte-Educação, Educação Ambiental e Ecologia Humana, Gestão pedagógica, elaboração de projetos pedagógicos e ambientais, atuando com metodologias

já tinha me conhecido antes do Água como Matriz Ecopedagógica. (...) A gente chamou esse programa Programa Parque-escola, que era um programa que tinha sido escrito já há alguns anos. Muita gente participou e é um documento dizendo que tinha que ter um parque, um parque da Escola da Natureza em cada parque do Distrito Federal. (RL, 29/05/21)

Renata diz que chegou uma recomendação da SEEDF em que a Escola da Natureza teria que destinar seu atendimento aos estudantes. Isso porque é uma escola de natureza especial de Educação Básica, conforme previsto em regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019b). Relata que essa recomendação foi recebida com certa resistência porque os professores dessa escola já estavam trabalhando há muitos anos com formação continuada. Isso motivou o convite à Renata para atuar na formação dos estudantes na Escola da Natureza.

Eles nem sabiam como fazer isso [atendimento ao estudante]. Aí a Bhadra, sabia da minha experiência no Jaburu, que eu trabalhava sempre com aluno. E ela me convidou pra ir pra Escola da Natureza pra coordenar o Programa Parque-escola. (...) E aí, ela conseguiu me levar pra Escola da Natureza. Era muito difícil a gente conseguir ir para Escola da Natureza, porque eu era de um convênio [SEEDF, SEMARH, Vice-presidência]. Passar de um convênio para uma escola era difícil, mas ela [Lêda Bhadra] conseguiu... (...) Então tinham dois grupos na escola. Tinha o grupo que continuou fazendo o trabalho de formação de professores e tinha um grupo que trabalhava comigo- que eram poucas professoras, que aceitaram sair da formação pra atender estudantes. (RL, 29/05/21)

Há onze anos Renata está na Escola da Natureza. E passou por diferentes fases nessa atuação. A primeira foi marcada pela transição a um atendimento que seguisse a recomendação da SEEDF. O atendimento aos estudantes ocorria duas vezes por semana porque não havia espaço físico na Escola da Natureza pra atendê-los, uma vez que paralelamente havia as formações docentes, cuja oferta se deu pouco antes da recomendação da SEEDF ser instituída. A secretaria, inclusive, publicou um documento oficial dizendo que já existia a EAPE para a atribuição de formação de professores, logo

multidimensionais, especialmente, interinstitucionalidade e transdisciplinaridade, Pesquisa-ação Existencial. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/2591003223545939>. Acesso em 15/12/2020

não cabia outra escola ofertar esses cursos. Isso gerou muita discussão da equipe da Escola da Natureza. Renata, por exemplo, defendia (e defende) a partir da sua experiência do Museu Vivo, a importância de um tripé: formação de professores(as), atendimento a estudantes e acompanhamento do projeto na escola. Diante disso, foi possível elaborar um projeto de Educação Integral que começou a ser executado em 2016. Segundo o Projeto Pedagógico da Escola da Natureza (DISTRITO FEDERAL, 2019a), em 2016 os atendimentos foram feitos com estudantes de três escolas do Ensino Fundamental anos iniciais, que adotaram a Educação Integral- PROEITI. A Escola da Natureza ofertou atividades ecopedagógicas e formação para a equipe de professores(as) dessas escolas, de modo a implementar projetos de EA em suas propostas pedagógicas.

Sobre esse projeto, Renata menciona:

Começou, foi bem no comecinho da implantação da Educação Integral. A Secretaria de Educação estava precisando de algumas atividades para os estudantes. Então eles selecionaram escolas integrais de anos iniciais em que os alunos iriam à Escola da Natureza uma vez por semana: a gente tinha que atender várias turmas, mas cada turma ia uma vez por semana. O professor da turma fazia uma formação uma vez por semana com a gente também. Ele tinha que participar de uma formação e fazer um projeto de Educação Ambiental na escola. E o resultado ia ser apresentado no Encontro de Educadores Ambientais no final do ano. Então, esse modelo funcionou muito bem. Porque como era uma equipe muito grande de professores [da Escola da Natureza], uma parte da equipe conseguia fazer o atendimento dos alunos. Tinha também duas professoras que faziam o acompanhamento na escola. Elas visitavam a escola algumas vezes na semana e davam o incentivo pra que a escola desenvolvesse o seu projeto. A gente [Escola da Natureza] fez aquele diagnóstico, a eco auditoria. Pegamos o modelo daquele projeto do MEC, de Escola Sustentável, que fizeram pro Brasil inteiro. Então nós adequamos para as nossas escolas. Então foi feito todo um trabalho e conseguiram formar uma Com-Vida nessa escola. E essa Com-Vida funcionou durante esse ano enquanto a gente tava acompanhando. Conseguimos ver que foi, assim, um trabalho de Educação Ambiental que conseguiu envolver a comunidade escolar, todos os servidores, e os alunos, enfim. Foi muito bacana isso. (RL, 29/05/21)

Em 2017, foram atendidas seis escolas e, em 2018, três escolas, todas na modalidade de anos finais do Ensino Fundamental das regionais do Plano Piloto e Cruzeiro que adotavam a Educação Integral (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Durante todo tempo, Renata relata que além êxitos também enfrentaram desafios. Por exemplo, ouviram ríspidas falas de alguns docentes das escolas, tal como "*a gente tem problemas maiores do que ficar abraçando árvore*" e "*a gente tem mais o que fazer do que ficar acompanhando os nossos alunos na Escola da Natureza*".

No final de 2018, um grupo de trabalho (GT) foi formado para delinear a forma de atuação da Escola da Natureza. A partir de relatórios e reuniões, esse GT defendeu o retorno da escola ao atendimento mediante demanda e a ampliação desse atendimento para todas regionais de ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2019a)

Foi uma decisão das instâncias superiores, que a partir daquele momento não tinha mais cabimento a Escola da Natureza- que é o centro de referência em Educação Ambiental da Secretaria de Educação- estar fechada pra atender apenas quatro escolas integrais. E que a gente deveria se abrir pra todas as CREs- as 14 CREs- e fazer um atendimento por demanda. E que a gente ia criar instrumentos pra poder acompanhar o desenvolvimento desses projetos nessas escolas. (RL, 29/05/21)

Ainda considerando o PPP da Escola da Natureza (DISTRITO FEDERAL, 2019a), um novo formato de atendimento que atendesse um quantitativo maior de escolas se pautou em dois aspectos relevantes:

a Escola da Natureza é um Centro de Referência em Educação Ambiental com larga experiência em desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem em EA e em formação de educadores ambientais; o Regimento Escolar da Secretaria de Educação estabelece que os serviços educacionais desenvolvidos pela Escola da Natureza sejam ofertados a todas as unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (p. 9)

A partir disso, desde 2019 a Escola da Natureza organiza um cronograma de atendimento às escolas que demandam interesse para desenvolver projetos no período de um ano letivo.

E aí, a partir de 2 anos atrás a gente voltou a atender estudantes por demanda. Quê que é isso? A gente manda uma circular pras escolas no final do ano. A gente marca uma reunião com os gestores e com

coordenadores dessas escolas, que têm interesse em ter o atendimento da Escola da Natureza. Então eles vão pra escola, preenchem um termo de compromisso e a gente agenda todas essas escolas das 14 regionais de ensino. No começo do ano letivo já fica fechado até o final do ano. E a gente manda para eles um diagnóstico. Com isso, a gente tem como verificar se tem um projeto de Educação Ambiental, se eles pretendem desenvolver. Para gente poder, inclusive, fazer o nosso planejamento. Então, por exemplo: “ah, a gente tá trabalhando a questão da água”. Então claro que daremos um foco, as oficinas vão ser vinculadas a oficinas de água. “Ah, a gente quer fazer a coleta seletiva”. A gente vai trabalhar a questão do consumo consciente com os meninos. E por aí vai. Então, a gente voltou a trabalhar da forma que nós trabalhávamos desde o início, né? E a gente conseguiu atender, no ano passado, muitos estudantes. (RL, 29/05/21)

Além de aumentar o quantitativo de estudantes e regionais atendidas, Renata expôs que essa nova fase de atuação da Escola da Natureza permitiu atender grupo de professores que almejam realizar coordenação pedagógica nessa escola:

Teve gente de outras regionais que veio de van pra fazer a coordenação pedagógica na Escola da Natureza. Então nós fizemos a trilha com eles, fizemos uma meditação, fizemos, assim, eles conheceram o trabalho de Educação Ambiental que a gente desenvolve. (RL, 29/05/21)

Ela considera que não é um curso de formação, mas uma forma de esses docentes conhecerem o trabalho que será desenvolvido com seus estudantes na Escola da Natureza. Sobre a possibilidade de formação continuada, Renata destaca uma situação ocorrida na primeira edição do evento Virada Pedagógica⁶³,

A Secretaria de Educação fez um evento para professores... Virada Pedagógica, que chamava. Então nós fizemos na Escola da Natureza uma semana de Virada Pedagógica com os professores. Sobre a quantidade de professor que se inscreveu: não tinha como atender todo mundo. Então eles [SEEDF] viram essa demanda dos professores de fazer formação na Escola da Natureza. O trabalho que a EAPE faz é

⁶³ É uma ação da SEEDF com objetivo de estimular, provocar e promover a reflexão, de maneira a melhorar a qualidade da educação no DF. Nos dias em que é realizada, os encontros ocorrem ao mesmo tempo em todas as coordenações regionais de ensino, no horário da coordenação pedagógica. Há também um encontro em um polo central. Fonte: <http://www.educacao.df.gov.br/iii-virada-pedagogica-traz-novidades-2/>. Acesso em 15/12/2020

ótimo, é primoroso, mas é o trabalho da EAPE. O trabalho da Escola [da Natureza] é outro. Nosso trabalho é muito vivencial. Assim, muitos [professores contemplados pelas atividades] depois devolveram para gente que eles fizeram em suas escolas: mandavam fotos de oficinas. (RL, 29/05/21)

Ainda sobre a organização da agenda da Escola da Natureza nessa fase atual, essa professora também evidencia que houve a possibilidade de parte da equipe, quando demandada, visitar escolas para auxiliar projetos ou outras atividades. Um exemplo que Renata destaca é uma peça de teatro de bonecos chamada “Todos Pelo Cerrado”, que foi montada pela vice-diretora Edinéa Sanches. Na época de chuvas, as visitas tendem a reduzir porque as escolas ficam com dificuldade de deslocamento e a Escola da Natureza não tem ônibus e nem lanche. Renata diz que Edinéa comprou os bonecos do próprio bolso, fez tudo, e ensaiou com professores(as) da Escola da Natureza. Com isso, se deslocavam- com os carros próprios- para as escolas pra apresentar essa peça de teatro e depois fazer uma roda de conversa com os(as) estudantes. Ela menciona que foi um sucesso, essa atividade.

Durante os onze anos em que atua na Escola da Natureza, menciona que essa escola sempre luta para sobreviver.

Olha, desde que eu estava na SEMARH, eu escuto que iam fechar a Escola da Natureza. Eu participei de reunião, que me chamaram, pra querer o nosso apoio pra fechar a Escola da Natureza, pra você ter ideia. (RL, 29/05/21)

Apesar do importante trabalho desenvolvido pela Escola, um elemento limitante é recurso humano. Renata diz que a modulação da escola foi reduzida a uma diretora, uma vice-diretora, quatro professoras e uma coordenadora.

Eu me lembro que quando eu cheguei na Escola da Natureza, era tanta gente que não cabia na mesa de reunião. Tinha umas 20 professoras. Hoje em dia a gente só tem esse quantitativo. Porque o que eles querem a todo custo é enquadrar a Escola da Natureza como as outras escolas. Então, eles acham o seguinte: se você tem 4 salas de aula, 4 espaços fechados, então você tem que ter 4 professores. E um coordenador que a gente conseguiu manter. (RL, 29/05/21)

Renata ressalta que além dos serviços burocráticos, ela e a vice-diretora também buscam auxiliar nos atendimentos, como menciona: “a gente fica muito mais fora [da

direção] *do que dentro*”. Ela destaca que tem sido muito exitoso esse trabalho, mas identifica a lacuna de não conseguirem acompanhar os projetos nas escolas- elemento que compõe o tripé que ela defende. Ainda sobre o número de componentes da equipe da escola, Renata ressalta uma boa notícia que tiveram em 2019:

Pela primeira vez, depois de 20 anos, abriram Remanejamento na Escola da Natureza. Então, a gente tem professoras agora que fizeram concurso de remoção, que são permanentes na Escola. Se elas não quiserem mais sair da Escola, elas não saem. (RL, 29/05/21)

Para integrar o corpo docente da Escola da Natureza, havendo carência há um Edital para seleção. Renata evidencia que o processo seletivo prevê:

Antes do remanejamento, o edital sai e as pessoas se inscrevem. Elas têm que enviar um pequeno projeto de Educação Ambiental: a pessoa tem que ler o PP da escola, tem que conhecer e mandar alguma proposta de oficina ecopedagógica, que ele desenvolveria. Depois tem uma entrevista. E aí dependendo da pontuação da pessoa, ela vai ou não pra escola. O que acontece é que o que vale mais que na pontuação, no fim, é o tempo que a pessoa tem de Secretaria. (RL, 29/05/21)

Renata informou que a única carência aberta no momento era a vaga dela, pois estava às vias de se aposentar: “*eu vou tentar aposentar no prazo, para não prejudicar a Escola, para vir um professor e ocupar minha vaga por definitivo*”.

6.2.2 Maristela Oliveira: uma representante da segunda faixa geracional com fluxos no Jaburu, Escola da Natureza e EAPE

Maristela Nascimento Angra de Oliveira é geógrafa e mestre em EA e Ecologia Humana pela UnB. Aposentou há pouco tempo- em 2019- e dedicou boa parte de sua atividade à formação continuada de professores(as) da SEEDF. Ela ingressou na Secretaria de Educação do DF em 16 de agosto de 1990. Atuou inicialmente com o Ensino Fundamental nas regiões administrativas de Ceilândia e São Sebastião e, posteriormente, com o ensino médio no Plano Piloto. Maristela relata que durante essa atuação, a preocupação com a questão ambiental sempre esteve presente.

Nesse período Maristela relata que buscou diferentes cursos de formação continuada: no Instituto Calliandra com a professora Yara Magalhães; um do Ministério da Educação, que visava a adesão aos Parâmetros Curriculares Nacionais; além de disciplinas como aluna especial do Centro de Desenvolvimento Sustentável na UnB. Isso

tudo a fez entrar em contato com diferentes leituras. Sobre o Instituto Calliandra, que é um Centro de Referência em Educação Integral e Ambiental, essa professora destaca:

Na verdade, o Instituto Calliandra era uma ONG e depois virou uma OSCIP. Foi um grande aprendizado, muito mais que uma especialização... Um grupo de pessoas muito preocupadas com a questão ambiental que se reuniam periodicamente na casa da Yara Magalhães, que fez uma formação com Rolf Gelewski, dançarino, educador e pesquisador em educação integral, que morou um tempo na Bahia. A Educação Integral foi uma proposta concebida a partir do pensamento filosófico educacional de Sri Aurobindo e Mira Alfassa e trabalhada pedagogicamente por Rolf, o que representou uma fonte de nutrição e de descobertas de como trabalhar Educação Ambiental. A Educação Integral mobiliza outras possibilidades, muitas vezes desconsideradas em função do intelecto e da racionalização, e focaliza as dimensões física, emocional, mental e espiritual em sua prática diária. (MO, 21/11/19)

Depois disso, Maristela foi cedida para trabalhar na antiga Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH) com o Núcleo de EA do Jaburu. Sua chegada até esse trabalho se deu porque foi buscar mapas nessa secretaria para ministrar aulas de geografia para a 3ª série do ensino médio e encontrou docentes da SEEDF atuando. Buscou, então, saber e participar da seleção para esse serviço e descobriu que havia um convênio para cessão de professor entre a SEEDF, SEMARH e a Vice-Presidência da República. Passou por uma entrevista e em 2001 compôs a equipe de trabalho. Sobre o Núcleo do Jaburu, ela diz:

No Jaburu- que funcionava nos jardins da residência do Vice-Presidente, que na época era o Marco Maciel- você tinha a disponibilidade de testar várias metodologias. Eram quatro casas de madeira, onde funcionavam oficinas ecopedagógicas e atendíamos, basicamente, estudantes de escolas de Ensino Fundamental I. A partir da abordagem da Educação Integral era possível trabalhar o vital, cognitivo, emocional, físico e testar essas metodologias mais participativas. Os meninos e meninas estavam prontos para os desafios, jogos e novas abordagens... estavam assim, receptivos. É claro que o lugar ajudava, jardins de cheiro, área verde, árvores. Já as professoras, algumas não participavam das atividades propostas. Poucas professoras se integravam às atividades e participavam com os

estudantes, fazendo as conexões com os temas abordados em sala de aula. (MO, 21/11/19)

Ainda no Jaburu, Maristela participou de uma formação chamada Passaporte, um curso coordenado pelo Instituto Calliandra. Ela traz destaque a esse momento formativo, por conhecer pessoas marcantes, como a professora Vera Catalão, e pela experiência vivenciada. Sobre esse curso, comenta:

Eram encontros de imersão em finais de semana extremamente significativos do ponto de vista da vivência e da reflexão teórica a partir do que surgia nas experiências conectados ao cotidiano escolar e espaços diferenciados de aprendizagens. Isso mexeu bastante, porque a abordagem da Educação Ambiental e da Ecologia Humana, na perspectiva de uma Educação Integral, muda o foco do ambiente de forma fragmentada e traz para a unidade- que é o grande desafio, o exercício de uma visão sistêmica. Então, foi como se abrisse uma porta, um portal diferenciado e comecei a trabalhar e a testar as coisas na prática. (MO, 21/11/19)

Com o fim do convênio e fechamento do Núcleo de EA do Jaburu, Maristela e a equipe foram para a Diretoria de EA da SEMARH e propuseram cursos para professores(as). Primeiro buscaram contato com esses docentes para levantar temáticas de interesse pra construir uma ementa de um curso que atendesse a esses anseios. Sobre seu percurso e fim do Núcleo de EA do Jaburu, menciona:

Eu peguei várias fases no Jaburu: a fase boa que tinha almoço, que tinha lanche... e com isso as crianças podiam ficar o dia todo em atividades diversificadas. Depois tiraram o lanche, tiraram o almoço, tiraram o ônibus. Sabe, foi minando o projeto por questões políticas. E aí a gente acabou indo fazer atendimento nas escolas, com oficinas para as professoras na coordenação e também para as crianças junto com as professoras que participavam das coordenações conosco. Quando começaram a quebrar as calçadas no Jaburu, ficou claro que tínhamos que sair, apesar da indefinição por parte dos gestores. Então a equipe foi para a Diretoria de Educação Ambiental [SEMARH] e começamos a participar de cursos de formação. (MO, 21/11/19)

Maristela relata que foram sete anos de trabalho no Núcleo do Jaburu e Diretoria de EA da SEMARH. Em 2007, essa professora ingressou na primeira turma do mestrado em EA e Ecologia Humana na FE/UnB, onde foi orientada pela professora Vera Catalão. Essa formação se deu em dois anos e meio, pois enfrentou desafios, tais como a

fragmentação do corpo docente, conflito de direção e a preocupação que tinha por conta dos prazos a cumprir. Apesar disso, Maristela assume:

Hoje, percebo que o processo foi muito rico, um pouco sofrido pra mim, pois havia prazos a cumprir, mas foi muito gratificante aprender a partir do cotidiano da escola, da realidade dos estudantes e professores com os imprevistos da vida real. (MO, 21/11/19)

Em 2008, Maristela foi atuar na Escola da Natureza. Essa professora destaca como esse trabalho lhe concedeu mais liberdade pra trabalhar com a formação de professores(as).

Na Escola da Natureza, a gente tinha uma certa liberdade, pelo menos na abordagem metodológica e proposição de temas e cursos de formação. Havia a preocupação de considerar as demandas dos professores da rede. Chamar esses professores pra fazer o curso de formação, perguntar pra eles qual que é a dificuldade, quais os atores que você tem na escola, quem você pode chamar pra compor como possíveis aliados: ouça todos porque aquele que critica pode contribuir em uma possível coisa que ia dar errado lá na frente... E a palavrinha de ouro é: diálogo! A palavrinha de ouro é uma coordenação pedagógica bem aproveitada, é uma pauta, é uma proposta de trabalho... é o diálogo! Não é inventar a roda porque o currículo é rico e dá tantas possibilidades! E você ter pessoas afinadas com a proposta é fundamental. (MO, 21/11/19)

Por outro lado, Maristela também relata a cobrança da SEEDF. Ela menciona que a Escola da Natureza, por ser uma escola de natureza especial, sempre foi pressionada a apresentar dados quantitativos: número de estudantes atendidos(as), cursistas atendidos(as) etc. Logo, a equipe sempre estava atenta e se preocupava com a elaboração de vários relatórios. Essa professora diz que “a gente fazia tudo isso pra ter o direito de continuar fazendo o que acreditávamos.”

Sua visão como formadora de professores(as) para atuar com a EA lhe fez vislumbrar uma característica relevante:

Observamos uma coisa muito bonita: quando o professor se torna sujeito da sua prática, tem autonomia pra propiciar autonomia para os seus alunos. Quando ele não tem essa noção de que ele é o sujeito, de que ele pode, de que ele pode ousar, que ele pode testar, que ele pode pesquisar, que ele deve investigar... Se ele não tem essa vivência nele

desse questionamento ele não proporciona isso aos seus alunos. (MO, 21/11/19)

Maristela trabalhou na escola da Natureza até o ano de 2013. Afirma que o governo começou a dificultar o funcionamento da Escola da Natureza, de modo que optaram por priorizar os atendimentos às crianças e não oferecer mais cursos de formação para professores(as) e acompanhamento aos projetos nas escolas. Nesse período, essa professora participou da seleção na EAPE porque tem grande apreciação pela formação docente continuada. Com isso, passou a compor a equipe da EAPE, onde permaneceu até 2019. Sobre sua chegada a essa instituição e primeiras atuações ela relata:

Fui pra EAPE no olho do furacão que foi aquele ano dos ciclos⁶⁴, que foi “goela abaixo” dos professores. Foi muito interessante porque eu caí num grupo muito bom, combativo e que tinha que levar essa proposta para as escolas. Por mais interessante que a proposta dos ciclos poderia ser- do ponto de vista pedagógico- o processo de audiências públicas, a forma como foi anunciado, as condições de trabalho e os problemas de comunicação dificultaram sua implementação. A EAPE foi convocada pelo governo para levar essa discussão para as escolas em um formato de curso de formação para os coordenadores, que tinham o compromisso de replicar essas discussões junto aos professores nas coordenações pedagógicas, tendo o Currículo em Movimento como objeto de estudo. Diante de tantos problemas, momento político e outras questões, me posicionei no sentido de levar a proposta, ouvir os professores e se eu apanhar, paciência! Por que o que eu queria? Eu queria colocar a questão ambiental junto, porque tinha no currículo isso! E a minha proposta era de que, após o curso, teria a oportunidade de abrir a formação em Educação Ambiental, que foi o que aconteceu. (MO, 21/11/19)

Maristela frisa que sua postura nessa formação dos ciclos era chegar nas escolas não na posição hierárquica de instituição EAPE, mas como uma docente que atua na

⁶⁴ No DF, além da seriação, a SEEDF apresenta outras possibilidades de organização do tempo espaço escolares: os ciclos para o Ensino Fundamental e a semestralidade para o Ensino Médio. Essa secretaria se respalda no artigo 23 da LDB 9.394/96. (DISTRITO FEDERAL, 2014c). A segunda edição do Currículo em Movimento destaca que o objetivo dos ciclos visa

um processo ininterrupto de aprendizagem, a compreensão de educação trazida neste Currículo adota o princípio da progressão continuada, que é basilar no modo de organização escolar em ciclos e pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes, diferentemente da chamada promoção automática, caracterizada pela aprovação dos estudantes nos anos escolares independente da conquista das aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 10)

formação e que sua intervenção se daria pela oportunização de espaço coletivo de formação, escuta, troca de experiências e estudo.

Em 2014, houve uma reformulação em virtude da mudança de governo e com isso foi criado o Núcleo da Diversidade, na EAPE.

No núcleo de formação tinha a Educação Ambiental, a Educação do Campo, a Educação Inclusiva, Étnico Racial, Gênero, Direitos Humanos, acho que estou esquecendo alguém aqui! Enfim, toda essa parte diversificada. E aí eu ofereci cursos para professores em Educação Ambiental. E nesses cursos eram contemplados o currículo, os conceitos e princípios de Educação Ambiental à luz dos pressupostos teóricos do currículo em movimento que tem tudo a ver com a visão sistêmica... breve histórico da Educação Ambiental no Brasil, as políticas públicas, diretrizes curriculares, com destaque para a questão da metodologia e práticas exitosas. E tive trabalhos lindos dos professores, lindos! Em todos os níveis! (MO, 21/11/19)

A intenção de Maristela era a de oferecer cursos de formação em EA com uma carga horária de 180 horas, que durariam um ano. Entretanto, houve pressão para que ofertasse um curso de 90 horas para atender um quantitativo maior de turmas e de docentes cursistas. Mesmo atendendo essa orientação da SEEDF, Maristela afirma que essa secretaria tinha dificuldades com a divulgação desses cursos.

Uma dificuldade da secretaria é a falta de agilidade na comunicação, o que dificulta a divulgação dos cursos em tempo hábil para a realização das inscrições. Geralmente o período de inscrição era curto, quando chegava o informativo na escola já tinha passado o período de inscrições. Então tinha um problema de comunicação muito grande. E as pessoas ficavam de fora tendo vaga. A gente [EAPE] brigou e depois de um tempo instituíram a segunda chamada. (MO, 21/11/19)

Outra dificuldade para o preenchimento das vagas era o local de oferta dos cursos. Por serem realizados na sede da EAPE, favorecem quem trabalha ou reside no Plano Piloto, mas exigem o deslocamento de servidores(as) da SEEDF de cidades periféricas ao centro de Brasília. No sentido de minimizar esse obstáculo, Maristela relata que havia cursos da EAPE que eram ofertados em algumas Regionais de Ensino das regiões administrativas periféricas. Essa docente também tece uma crítica ao fato de a EAPE ser influenciada por questões administrativas desencadeadas por reformulações que resultam de mudança de governo.

A EAPE era uma escola de formação e agora virou subsecretaria. São muitas coisas que acabam engessando, entendeu? Então assim: escola é muito mais a nossa cara do que ser uma subsecretaria. Porque em determinados momentos a EAPE é subsecretaria e, em outros momentos, é escola. Então é uma coisa que descaracteriza um pouco. Mas enfim... Questões políticas e de nível administrativo. (MO, 21/11/19)

Em 2018, Maristela ofereceu a última formação na EAPE antes de sua aposentaria. Foi um curso de trilhas em parques no DF, com menor duração, pois se preocupou em não prejudicar os(as) cursistas, uma vez que não sabia da data de publicação de sua aposentadoria.

Eu ofereci um curso de trilhas pelo DF: Jardim Botânico, no Parque olhos D'Água, Parque Ecológico dos Jequitibás, Floresta Nacional de Brasília (FLONA-DF), Parque Ecológico de Águas Claras. O material utilizado caracterizou-se por estudo de mapas multitemporais do Distrito Federal, guias de trilhas, vídeos e o currículo. O foco principal foi exatamente a preparação, realização e avaliação de trilhas ecopedagógicas e o trabalho posterior de planejar um roteiro pedagógico explorando as potencialidades didáticas a partir da trilha realizada, do currículo e da realidade da unidade escolar. (MO, 21/11/19)

Em 2019, foi publicada a aposentadoria de Maristela. Mesmo diante de toda essa trajetória, Maristela afirma não se apresentar como uma educadora ambiental

Eu não sei se eu sou uma educadora ambiental, eu não me apresento como tal... Eu me apresento como uma professora que tem um mestrado e minha proposta de trabalho é essa... Agora, eu sou uma educadora ambiental não digo isso não... Acho muita pretensão... É assim, eu tenho a sensibilidade e isso eu vou falar sem modéstia mesmo! Eu tenho a sensibilidade de organizar o ambiente para que as pessoas se sintam à vontade para participar! E aí eu trago a proposta muito respeitosamente pra ouvir as pessoas. Uma coisa que professor adora é desafio! Você não chega dizendo: “gente vamos fazer isso e aquilo”. Não! Eu digo: “tenho um desafio pra vocês!” E essa coisa de ouvir o que eles estão trazendo no balaio deles, como diz a Yara Magalhães: deve ter muita história bacana, deve ter muito recurso bom, mostra aí

pra gente como é que você faz! E sempre tem um que vem e ajuda e aí fica uma coisa bonita, né? Acho que é isso. (MO, 21/11/19)

Além disso, é perceptível em sua história que a inquietação é uma força importante que desencadeia a busca pela mudança da realidade: “*a vivência mobilizou, as experiências mobilizaram muitas coisas para ir atrás*”.

6.2.3 Luzirene Leite: uma representante da segunda faixa geracional com fluxos no Núcleo de Educação Ambiental, GEIA e GEAPLA

Luzirene do Rego Leite nasceu no interior do Maranhão em uma fazenda. Mesmo tendo ido morar cedo na cidade, afirma que a vontade de estar em contato com a natureza sempre foi muito forte. Seus pais moram num sítio até hoje e nas férias ela aproveita para visitá-los.

Sua formação inicial se deu em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes⁶⁵. Antes mesmo de concluir sua graduação, passou no concurso da SEEDF e lhe foi dado um prazo de 1 ano e 6 meses pra terminar e assumir a vaga. Ela assumiu e foi trabalhar em uma escola da Ceilândia, entretanto afirma que foi um momento complexo porque, mesmo tendo feito uma licenciatura em Artes Cênicas, não queria ser professora.

A sua relação com a natureza a levou a se conectar com a EA. Ela chegou a buscar formações *on line* ofertadas pelo Ministério do Meio Ambiente, além de um curso presencial. Sobre esse último, relata:

Eu tinha feito um curso lá no Jardim Botânico, de 180 horas. Eu esqueci o nome dele, mas era na área de Educação Ambiental. Eu lembro que a gente ia nos sábados lá e ficava a manhã inteira, a gente fazia atividades de campo. Eu mesmo, nossa, eu era apaixonada. (LL, 28/05/20)

⁶⁵ A Faculdade de Artes Dulcina De Moraes oferece cursos de graduação em artes cênicas e artes plásticas, complementação pedagógica, pós-graduação em arte e outros e é um importante patrimônio cultural da história do teatro brasileiro, representa o legado da atriz que transferiu seu sonho e sua obra para a capital e é tida como uma das primeiras faculdades de artes reconhecidas no país. A instituição foi criada pela Fundação Brasileira de Teatro (FBT) em 1955 e transferida para a capital na década de 1970, com projeto de Oscar Niemeyer. Em 2008 o prédio foi tombado como patrimônio cultural do DF. Apesar de toda essa importância nos últimos anos sofre uma crise em virtude do baixo investimento que impacta a conservação do prédio e pagamento dos servidores. Fonte <https://www.dulcina.art.br/> e https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/02/11/interna_diversao_arte,572829/faculdade-dulcina-enfrenta-seria-e-longa-crise-mas-tenta-se-reerguer. Acesso em 28/01/2021

Mesmo valorizando essas formações, Luzirene faz questão de destacar ensinamentos e saberes que não vieram de um ambiente formal, mas da maior educadora ambiental de sua vida: sua mãe. Sobre isso, narra uma lembrança de sua infância:

E eu acho que eu tive uma mãe que cuidou e me ensinava de alguma forma, por mais que ela não tivesse conhecimento, e eu não entendia porque que ela não deixava a gente matar sapo. Eu tinha pavor de sapo na minha infância. Era um lugar muito úmido, no inverno, muito sapo entrava na cozinha da gente à noite. Eu ficava vendo aqueles sapos pulando e minha mãe se desesperava, falava assim "não pode matar sapo!". Mas quando ela saía pra roça com meu pai, a gente ficava com medo, a gente matava alguns... eu e os meus irmãos. Mas, assim, você entender que ela sabia que sapo comia barbeiro, que sapo comia os insetos... A gente nunca teve problema com Doença de Chagas na família porque ela sempre criou patos e tinha cuidado com os sapos. E cuidava dos sapos! Eu lembro que uma vez a gente [os irmãos e Luzirene] amarrou, pegou todos os sapos, colocamos dentro de um saco plástico, amarramos a boca e jogamos num riacho cheio. E algum dos elementos infiltrados denunciou para ela. Não fui eu a denunciadora. Mas aí minha mãe fez a gente voltar, descer o riacho todo cheio, nadar para procurar esses sapos. Chegamos e eles estavam todos vivos ainda. Nós desamarramos esse saco do outro lado do riacho e aí a gente foi embora. Quando foi de tardezinha, a gente foi tomar banho nesse riacho. Eles [os sapos] tavam voltando. Um atrás do outro. Estavam voltando pra casa pelo caminho. Então, eu acho que depois que passa tudo isso que a gente vai perceber que a maior educadora ambiental na minha vida foi a minha mãe. (LL, 28/05/20)

Luzirene reforça que desde a infância tem uma “preocupação e ligação com o meio ambiente”. Diz que isso traz reflexos para sua forma de viver como, por exemplo, o incômodo em morar em apartamento e o anseio de voltar a viver no campo.

Quando tinha três anos de atuação na SEEDF, em 1995, uma colega da época de faculdade a convidou para trabalhar no Núcleo de EA do Jaburu. Luzirene ficou muito animada com o convite, mas infelizmente não conseguiu ser liberada. Alega que era necessário que ocupasse um cargo comissionado. Isso a deixou frustrada, mas hoje ela vê que de alguma forma “o universo conspirou”, pois teve oportunidade futura de trabalhar com a EA.

Em 1997, ocorreu I Conferência Nacional de Educação Ambiental em Brasília, a I CNEA que teve por objetivo criar um espaço para reflexão sobre as práticas da EA no Brasil (BRASÍLIA, 1997). Luzirene solicitou à diretora da escola onde atuava a liberação de dois dias para participar do evento, que duraria quatro dias, mas ela tinha direito a dois dias de abono. Estava empolgada, pois a conferência aconteceu na época em que estava finalizando o curso de EA no Jardim Botânico. Mesmo com a resistência da gestão, ela participou da Conferência. O evento contou com a participação de 2.868 pessoas e nele foi aprovado o documento Nacional da Conferência chamado "Declaração de Brasília para Educação Ambiental" Czapski (1998) destaca que essa declaração é um documento longo com 45 cinco "problemáticas" e 125 recomendações produzidas em novembro de 1997, a partir dos relatórios regionais da 1ª CNEA. Foi o documento brasileiro levado em dezembro do mesmo ano para a Conferência de Thessaloniki (Grécia) e, em resumo, abordava cinco áreas temáticas: 1-EA e as vertentes do desenvolvimento sustentável; 2-EA formal: papel, desafios, metodologias e capacitação; 3-Educação no processo de gestão ambiental: metodologia e capacitação; 4-EA e as políticas públicas: Programa Nacional de EA, políticas de recursos hídricos, urbanas, agricultura, ciência e tecnologia; e 5-EA, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade. (CZAPSKI,1998)

A situação de inflexibilidade da gestão foi um dos motivos que levou Luzirene a solicitar a remoção para outra escola, onde uma amiga trabalhava com informática. Essa docente destaca que foi um momento importante, pois começou a se direcionar para a área de tecnologia. Era o início da implantação do Programa de Informatização das Escolas- Proinfo.⁶⁶ Ela destaca que não tinha noções de informática, mas sua curiosidade e busca por formações a auxiliaram no trabalho.

Depois dessas vivências, Luzirene conseguiu afastamento para cursar seu mestrado e doutorado. Ao retornar às atividades, em 2013, foi trabalhar na sede da SEEDF. Como sua formação é em Artes, a alocaram no núcleo de escolas-parque da coordenação de Educação Integral. Por essas escolas se localizarem no Plano Piloto-região elitizada, conforme entendimento dessa professora- ela começou a se movimentar

⁶⁶ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/proinfo> Acesso em 15/12/2020

para atuar em outro núcleo, o de EA ou NEA, que em sua trajetória, é temática de seu interesse.

Eu falei: “não quero trabalhar com escola-parque, sabe”. Eu sou arte educadora, mas pra mim é elitizada. E aí eu fiquei de olho nesse núcleo de Educação Ambiental. E vi que tinham poucas pessoas. E aí um dia falei assim para o coordenador “oi, eu posso ficar lá no núcleo, pra dar uma força, ajudar e tal?”. E fui ficando e fui gostando. E falei “eu não quero sair daqui mais. Vou dizer pra ele [coordenador] que vou continuar nesse núcleo”. E foi isso que aconteceu... era 2014, eu acho.

Freitas (2016) destaca que a criação do NEA se deu em 2011. Sobre o contexto e de criação e intencionalidade desse núcleo essa autora argumenta.

Com a intenção de promover e dar suporte a EA nas escolas, a SEDF em 2011 criou o Núcleo de Educação Ambiental (NEA), instituído pelo Decreto no 33.409/2011, com a finalidade de institucionalizar o tema ambiental de forma transversal e implantar políticas públicas educacionais voltadas para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.(p. 55)

Luzirene situa que antes do NEA não existia um setor na Secretaria de Educação que cuidasse da EA. E quando criado, houve um estremecimento com a Escola da Natureza. Um exemplo foi um conflito interno marcado por uma disputa de responsabilidade em realizar o Encontro dos Educadores Ambientais do DF, uma vez que a Escola da Natureza sempre se responsabilizou pela promoção desse encontro. Sobre essa Escola, Luzirene a admira e reconhece como espaço de resistência no histórico de EA do DF. Em dois momentos de seu relato evidencia desafios enfrentados por esse centro de referência em EA.

Eu acho que [a Escola da Natureza] é um espaço também que sofreu muitas questões. É... perseguições dentro da rede, assim, por não considerarem uma escola. E só no ano passado [2019] que conseguiram abrir vagas definitivas dentro da Secretaria de Educação. Em que as pessoas fizeram seleção e conseguiram ficar lá definitivamente. Porque antes era só durante um ano e depois tinham que ser devolvidas pra Regional de Ensino. Então é difícil você ter um trabalho pedagógico contínuo. Esses professores mudam todos os anos, então é um desafio para a diretora.

(...)

A Escola da Natureza era um espaço que tinha uma independência maior. E chegou um ponto que os gestores da Secretaria de Educação queriam enquadrar numa escola comum, queriam determinar que, que atendesse a Educação Integral. Atendesse um público definido. Então ficou uma briga de muitos anos e os diretores tentando dizer que “não, que aquele espaço teria que ter um projeto diferenciado”. Então foram anos nessas questões. (LL, 28/05/20)

Houve, nos anos de 2016 e 2017, duas reestruturações administrativas na SEEDF. Na primeira, o NEA foi incorporado a uma gerência criada sob a denominação de GEIA- Gerência de Educação Integral e Ambiental sob o Decreto nº 37.140 de 29 de fevereiro de 2016. Consecutivamente, em 2017, uma nova reestruturação editou a redação que nomeia essa gerência para GEAPLA- Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação - por meio do Decreto nº 38.073 de 21 de março de 2017. Luzirene acompanhou de dentro toda essa transição.

Fui ficando [no NEA] e eu acho que depois virou uma gerência. Acabou essa coordenação [de Educação Integral]. Esse setor virou uma gerência porque a política de Educação Ambiental foi crescendo. E foi se agigantando. E aí foi a época que a gente implementou a portaria da política de Educação Ambiental na Rede Pública. E quando eu entrei nesse núcleo, ela já vinha tramitando dentro da Secretaria de Educação. E aí em 2016, a gente conseguiu publicar essa política de Educação Ambiental formal na Rede Pública. E aí esse foi um marco importante, né, pra educadores ambientais da Rede. (LL, 28/05/20)

A portaria à qual a professora se refere é a nº 428 de 04 de outubro de 2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017b). Ela destaca que a tramitação da portaria se deu desde 2013, mas as mudanças de governo impactam o nome dos setores, com isso só em 2016 ela foi publicada. Depois, em 2017, houve a necessidade de republicação em virtude de mudança nos setores, logo precisou ser atualizada. Sobre esse aspecto, o PDEA pontua

apenas em 2017 houve um avanço no que diz respeito à execução de projetos de Educação Ambiental no âmbito formal, com o estabelecimento da Política de Educação Ambiental Formal do DF (Portaria Nº 428/2017), que orienta o desenvolvimento de ações educacionais formais articuladas no DF, valorizando práticas político-pedagógicas transformadoras e emancipatórias para a promoção de uma ética global. (DISTRITO FEDERAL, 2017a)

Além da implementação dessa Política Ambiental na SEEDF, Luzirene destaca outra importante frente de ação enquanto esteve na gerência: o projeto Parque Educador.

Foi um momento que eu lutei muito mesmo. Briguei até com os meus superiores, porque acreditava e acredito nesse projeto. Ele já vinha desde 2010... é um processo gigante. E quando foi em 2017, a gente conseguiu selecionar os professores da rede pra atuar em 4 parques em parceria com o Instituto Brasília Ambiental e a Secretaria de Meio Ambiente. E para mim foi um momento muito marcante. (...) A gente conseguiu fazer essa seleção pra que essas pessoas tivessem um perfil, tivessem uma experiência dentro da área de Educação Ambiental. (LL, 28/05/20)

Os parques selecionados para esse projeto foram: Parque Ecológico de Águas Claras, Parque Ecológico Saburo Onoyama, Parque Ecológico Três Meninas e Estação Ecológica de Águas Emendadas. Luzirene menciona que após a seleção, os(as) professores(as) passaram por uma formação de um ano, ministrada em parceria com a EAPE, que abrangia a EA e a Educação Patrimonial. Ela afirma que foi um curso bem prático em que os docentes conheciam os parques e destaca que houve aulas ministradas por Vera Catalão. Relata, ainda, que no ano de 2019, houve a ampliação do projeto com o envolvimento de mais parques: Parque Ecológico do Riacho Fundo e o Parque Ecológico Dom Bosco.

O IBRAM- Instituto Brasília Ambiental- além de ser responsável pelos parques, também fornece o ônibus para o transporte dos(as) estudantes. Luzirene aponta que esse foi o gargalo inicial do projeto, porque não estava previsto no orçamento da SEEDF o transporte das crianças ao parque.⁶⁷

Outro importante aspecto destacado por Luzirene nessa gerência foi o trabalho em parceria com outros órgãos do GDF para a criação de cursos de formação continuada.

a gente criou um curso, junto a professora Vera, de formação de professores. Então, por exemplo: um módulo da ADASA; outro módulo da Secretaria de Meio Ambiente; outro módulo do IBRAM; visitas técnicas no Jardim Botânico; o setor de educação ambiental da CAESB... Então, assim, a gente foi criando espaços de formação de reuniões, de oficinas... com a própria Escola da Natureza também.

⁶⁷ O professor Luís Fernando Costa nos disponibilizou documentos sobre o Parque Educador cujas informações traremos adiante.

Então é sempre uma troca, né. Eu acho que foi um momento muito rico desse contato com esses técnicos de vários setores do GDF, que trabalham com Educação Ambiental. (LL, 28/05/20)

A despeito da relação com a Escola da Natureza, diferentemente do que essa docente relatou em histórico anterior, nos últimos anos a GEAPLA tem conseguido apoiar e trabalhar em parceria com a Escola da Natureza.

Atualmente Luzirene encontra-se em licença para estudos.

6.2.4 Isabel Andrade: uma representante da terceira faixa geracional com fluxos na GEAPLA e vivência com projeto de EA na escola

Isabel Cristina Campos de Andrade atua há vinte e dois anos na SEEDF, sendo doze deles dedicados à alfabetização, que ela afirma ser o que gosta de fazer. A maior parte desse tempo foi dedicada à Regional de Ensino de Samambaia, trabalhando em escolas. Também atuou por dois anos na formação de professores(as) nessa Coordenação de Regional de Ensino (CRE)⁶⁸ e trabalhou por um ano na sede da SEEDF, assumindo a Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira, Arte e Educação-GEAPLA.

Seu envolvimento com a EA se deu a partir da atuação na Escola Classe 410 de Samambaia.

Aqui na escola tem um projeto [de EA] bem consolidado. Quando eu cheguei já tinha esse projeto em andamento, ele consta no PP da escola. É um trabalho feito por uma professora que coordenou muito bem. Ela é uma professora de Biologia. (...) Então nós começamos a pensar alfabetização com esse trabalho aliado à Biologia. (...) Então se montou um minhocário, um viveiro. E eu cheguei e já comecei a me envolver mesmo no projeto. E a professora Herminia⁶⁹ conseguiu conduzir tudo de uma maneira muito prazerosa. E os outros professores também. Então, em parceria, nós começamos a alfabetizar.

⁶⁸ A SEEDF conta com as Coordenações Regionais de Ensino (CREs) para organizar toda a rede. Essa secretaria possui 14 regionais de ensino atuando diretamente no dia a dia das escolas e há regionais que englobam mais de uma RA. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede. Os coordenadores regionais são a linha de frente da casa junto às escolas e à comunidade escolar. Fonte: <http://www.educacao.df.gov.br/regional-de-ensino/> Acesso em 15/12/2020

⁶⁹ A professora Hermínia Maria Campos Fernandes Possui graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Brasília (1993). Licenciatura Curta em Ciências Naturais e Matemática Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e especialização em Educação Ambiental. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/3869398523702171>. Acesso em 23/01/202

E a gente viu que estava dando muito certo porque os alunos tinham esse interesse em sair da sala para pegar na terra, em sair da sala pra plantar em trazer o minhocário. E a gente desenvolvia toda uma sequência didática a partir daquilo que é real. (...) Então trazendo músicas, trazendo tudo isso que alegrava voltado para a Educação Ambiental. Então foi assim que eu comecei a me envolver com a Educação Ambiental aqui nessa escola, na 410... (IA, 22/11/19)

Isabel compreende que sua formação em Pedagogia pode ser uma aliada para trabalhar com a EA, uma vez que consegue entrelaçar diversos campos de conhecimento. Além de um bom projeto e alguém com comprometimento para tocá-lo, essa professora reforça que há outros aspectos importantes que fazem o trabalho fluir na escola:

Aqui na 410 a gente tem o privilégio de trabalhar com a professora Hermínia. A gente tem o privilégio de ter professores que participam da formação. Tem o privilégio do nosso diretor abraçar a causa. Então precisa começar com a formação do diretor. Aí vem o diretor e vêm essas pessoas para dentro da escola, esse espaço que a gente tem de estudo. E valorizar esse espaço da coordenação pedagógica. Que é um espaço que às vezes fica desvalorizado. Aqui em Samambaia a gente tem isso bem consolidado, que é uma conquista importante que a gente precisa defender como momento de estudo. Então aqui a gente tem essa prática de estudo dentro das coletivas. E a Educação Ambiental, ela vem como pauta porque o nosso diretor abraça. (IA, 22/11/19)

Essa docente afirma que não se vê como uma educadora ambiental, mas como uma colaboradora.

Vejo um educador ambiental como a Hermínia que consegue fazer coisas grandes... como as meninas da Escola da Natureza que conseguem fazer coisas grandes... Então me vejo como uma colaboradora. Ainda não consegui fazer algo assim grande que pudesse ter grandes impactos mesmo dentro da Educação Ambiental... Mas apesar de ter colaborado muito dentro da Secretaria de Educação quando eu tive a frente da gerência. (...) Porque assim, as pessoas que trabalham com Educação Ambiental são essas de coragem e essas pessoas que topam qualquer desafio para levar, apresentar e defender essa temática. (IA, 22/11/19)

O início da atuação que Isabel menciona nessa gerência da secretaria se deu em 2017, quando recebeu o convite para estar à frente da GEAPLA. Essa gerência tinha uma importante missão pela frente: organizar a participação da SEEDF no VIII Fórum Mundial da Água e dar visibilidade para as ações de EA da SEEDF. De acordo com o *site*⁷⁰ oficial, esse fórum é organizado a cada três anos pelo Conselho Mundial da Água juntamente com o país e a cidade anfitriã. A oitava edição foi sediada em Brasília entre 18 a 23 de março de 2018 e foi a primeira vez que o evento ocorreu no Hemisfério Sul.

A pessoa que convidou Isabel para GEAPLA destacou sua coragem e sua capacidade de conseguir olhar um todo e juntar as partes: as diferentes temáticas abordadas nessa gerência e os diferentes contextos da SEEDF que, como Isabel menciona, “*é um mundo*”.

Isabel aceitou o convite. Saiu da Escola Classe 410 de Samambaia e foi nomeada para estar à frente da GEAPLA no dia 15 de setembro de 2017. Sobre suas impressões na chegada a essa gerência e do trabalho que desenvolveria para o VIII FAMA, Isabel relata:

Então chegando lá a Educação Ambiental não tinha um projeto. A Educação Patrimonial tinha um projeto consolidado. Então quando nós chegamos que eu fui buscar e vi que a Secretaria de Educação tinha um projeto sim, que foi escrito pela professora Vera Catalão, algo muito bem estruturado e então eu falei: então a gente tem um projeto. Então a partir desse projeto Água: uma agenda para vida é que nós vamos começar a puxar os outros setores. (...) A gente conseguiu perceber que a Educação Patrimonial estava muito entrelaçada com o Água: uma agenda para vida, (...) porque as pessoas sentiam pertencentes àquilo! Então nós fomos resgatar os patrimônios que nós temos, a identidade, pertencimento e apareceram todos projetos maravilhosos que foram apresentados no VIII Fórum. A Secretaria de Educação tem coisas muito lindas! Tinha a língua estrangeira também: como era o fórum mundial, a gente precisava que as pessoas também fossem recebidas na nossa língua e que se fossem entendidos. E os meninos participaram como voluntários. (IA, 22/11/19)

⁷⁰ <http://8.worldwaterforum.org/pt-br/8%C2%BA-f%C3%B3rum-mundial-da-%C3%A1gua-18-23-de-mar%C3%A7o-de-2018> Acesso em 16/01/21

De acordo com o site Agência Brasília do GDF⁷¹, o programa Água: uma agenda para a vida objetivou desenvolver atividades educativas para a sensibilização da comunidade escolar do DF para o uso sustentável da água. As atividades contemplaram seis seminários para docentes, gestores e diretores escolares de modo que estes pudessem fomentar a discussão e reflexão sobre as questões da água no contexto escolar da Educação Básica. Alguns desdobramentos esperados com essas atividades envolviam oficinas, espetáculos, feiras de artes e ciências, além de outras ações interativas que contarão com a participação dos estudantes.

Apesar do desafio, Isabel menciona ter sido possível encaixar as temáticas da gerência. Também ressalta que na fase preparatória do fórum conseguiram parceria com a Agência Reguladora de águas, Energia e Saneamento do Distrito Federal-ADASA, que entrou no programa com a formação de professores(as) e estudantes nas escolas. Essa professora destaca que os órgãos estavam bem afinados porque o Fórum era algo grandioso e havia um grande interesse do governador do DF, à época Rodrigo Rollemberg, que o evento fosse bem recebido.

Na gestão de Isabel à frente da gerência, havia outra grande e importante missão, além do fórum, executar a V Conferência Nacional Infanto Juvenil do Meio Ambiente, que teve por tema “Vamos cuidar do Brasil cuidando das águas”. Isabel, então, levantou a questão:

Como a gente faria dentro da secretaria duas ações com a mesma temática, com a mesma finalidade, que o tema também era água e fazer ações diferentes? E nos diziam: “mas a secretaria de educação recebeu uma verba pra fazer a conferência e outra verba para o fórum mundial” Então a gente foi pro enfrentamento! (IA, 22/11/19)

Isabel relata a pressão que ela e a equipe recebiam, principalmente no tocante ao volume das demandas versus baixo número de pessoas na equipe da gerência. Ainda assim, ela se manteve firme por acreditar na força do trabalho coletivo e por se apoiar em algo que era de interesse do governo do DF.

O pessoal falou assim: mas você é louca, como é que você vai fazer isso com uma equipe de 10 pessoas? E eu falei: são 10 pessoas que abraçam e que amam isso, então ela vai sair. (...) Como era algo importante e todo mundo ajudava e eu fui correndo atrás... Fui muito atrás do

⁷¹ Fonte: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/aviso-de-pauta/aviso-de-pauta-lancamento-do-programa-agua-uma-agenda-para-a-vida/> Acesso em 20/02/2021

gabinete... E como existia o interesse do governador então essas questões foram abraçadas pra sair esse Fórum. Então nós fizemos a conferência dentro do VIII fórum mundial. (IA, 22/11/19)

Com isso, foi possível realizar a V CNIJMA dentro da programação do VIII Fórum Mundial da Água, com as ações da SEEDF pautadas pelo Programa Água: uma agenda para a vida, idealizado pela professora Vera Catalão. A verba disponível não era tão grandiosa em se tratando de contemplar todas as escolas de 14 Regionais de Ensino, mas como menciona Isabel: “*a gente que trabalha na secretaria de educação sabe que nunca tem recurso, mas a gente sempre vai ajeitando daqui, ajeitando dali pra poder fazer.*”. Ainda assim, foi possível ampla participação em três dias do evento. A SEEDF participou com 200 voluntários registrados. Isabel destaca o protagonismo dessa secretaria, que teve uma participação elogiada e contou com a colaboração todas as regionais de ensino (CREs). Tiveram o apoio de muitos parceiros, como Corpo de Bombeiros, Polícia Militar, ADASA, ANA etc. O evento auxiliou a dar a visibilidade aos projetos de EA da secretaria, além de impulsionar que outros fossem deslanchados, como o Parque Educador:

Era um programa que por muito tempo estava tentando ir pra frente e com o fórum ele foi alavancado. Porque foi dado destaque... com o Fórum foi dado destaque à Educação Ambiental! Todos aqueles projetos que ainda estavam ali na gaveta, conseguiram fluir, dar andamento muito mais rápido. Então foi o Parque Educador e o convênio também com o Parque Nacional [de Brasília]. Nós conseguimos fazer tudo isso porque teve esse destaque. Mas por que teve todo esse destaque? Pela questão política, o fórum foi muito político! (IA, 22/11/19)

Após o período de um ano na GEAPLA, Isabel retornou à escola classe 410 de Samambaia para atuar na alfabetização.

Por meio dessa vivência, essa docente afirma ter percebido que já há uma boa quantidade e qualidade de documentos normativos, mas reforça que é necessário que sejam consolidados. Destaca as portarias de EA 428/2018 e de Educação Patrimonial 265/2017, além do Plano Distrital de EA e o Currículo em Movimento. Todos são documentos que norteiam o trabalho da GEAPLA, que é uma gerência muito requisitada, contudo com uma equipe pequena. Sobre a EA ela destaca que são duas pessoas, sendo que a SEEDF conta com mais de 600 escolas, 14 Regionais de Ensino.

6.2.5 Luís Fernando Costa: fluxos na GEAPLA

Luís Fernando Celestino da Costa está à frente da GEAPLA desde 2018. Tem formação em Pedagogia pela UnB e afirma ter vivenciado diferentes áreas de atuação ao longo desse curso. Um ano antes de sua conclusão, participou e foi aprovado pelo processo seletivo da SEEDF. Sua convocação se deu posteriormente, em 2013. Anteriormente a essa convocação, fez especialização em Gestão Pública e Sociedade, pela UFTO em parceria com a Unicamp e chegou a assumir outro concurso, no SEBRAE. Apesar disso, escolheu trilhar sua trajetória na Secretaria de Educação.

E eu assumi o desafio como pedagogo, como professor, como quem acredita na educação, é que o meu local era exatamente na educação, apesar das dificuldades, que a gente conhece muito bem. Então, eu optei por ir para a Secretaria de Educação em 2013, foi quando eu assumi em fevereiro. Então passa aí sete anos de rede. (LC, 09/06/2021)

Em 2015, iniciou seu mestrado. No final de 2017, foi convidado a atuar na Subsecretaria de educação básica, que está em nível central da SEEDF. Dentre as opções possíveis, elegeu a GEAPLA para atuação.

Na verdade, esse vínculo com a GEAPLA veio a partir das minhas experiências anteriores que eu tive com Educação Ambiental. Porque eu atuei na UnB profissionalmente, ainda na época da graduação, e após eu ter terminado a graduação, antes de ir para o SEBRAE (...) eu atuei na UnB junto a uma incubadora social e solidária. E essa incubadora tinha o papel de trabalhar com empreendimentos de economia solidária. Então a gente incubava a central de cooperativa de catadores do DF, a SINDICOP, tinha mais de 20 cooperativas associadas. Então aí foi onde, de fato, durante quatro anos, eu tive a minha imersão iniciada na Educação Ambiental. (LC, 09/06/2021)

Com pouco mais de seis meses de trabalho, Luís Fernando foi convidado a estar à frente dessa gerência.

Então hoje eu sou gerente de uma das gerências dessa subsecretaria. É uma gerência responsável pela Educação Ambiental, pela Educação Patrimonial, pela Língua Estrangeira, pela Arte e Educação da Rede

Pública de Ensino. (...) Então aqui me encontro em processo constante de aprendizado. (...) Como professor, a gente não pode se dar ao luxo de parar, ou estagnar. (LC, 09/06/2021)

Luís Fernando destaca que a GEAPLA é nova, já que sua nomenclatura, organização e estrutura foram criadas em 2017. A gerência que lhe deu origem é a GEIA- Gerência de Educação Ambiental e Integral- que reunia as políticas de EA e as de Educação Integral. E antes da GEIA, a organização se dava por núcleos, que tinham temáticas específicas, como o Núcleo de Educação Ambiental. Essas mudanças foram decorrentes a reestruturações na SEEDF. Luís traz apontamentos sobre a estruturação associada à EA.

Como eixo transversal, inclusive, eu não acho que tinha que ter nem uma gerência sobre isso. Acho que tinha que ser imerso em cada etapa e modalidade ali. Então, tem educação infantil: tem que ter lá a entrada de alguém da ambiental. Que seja na EJA, no Ensino Fundamental, Ensino Médio. Ter a maneira ali de acompanhar as políticas públicas inserindo essa temática do dia a dia. Então na hora que você segrega e coloca numa caixinha a Educação Ambiental, a meu ver, prejudica o andamento das políticas públicas. A gente precisa fazer todo um trabalho de articulação e mobilização, para além das demandas que já tem. A gente precisa arcar com as modalidades. (LC, 09/06/2021)

Luís Fernando menciona que a GEAPLA conta com 13 pessoas no total, sendo esta a composição das equipes: três para Educação Patrimonial; quatro para a Língua Estrangeira; duas para EA; e três para Arte e Educação. Reconhece que, apesar do baixo quantitativo de pessoal, são áreas muito demandadas. A exemplo disso, para a EA menciona:

Hoje nós temos duas pessoas, infelizmente. Então, se você for pensar, duas pessoas, uma equipe para cuidar da Educação Ambiental em mais de 700 escolas, meio milhão de estudantes, 35 mil professores. Não tem palavras para dizer o quanto isso incomoda a gente. Então isso mostra ali um pouquinho como a própria rede, de certa forma, ela também traz essa leitura de algumas políticas públicas. Claro que a gente sabe das prioridades, isso é inegável, as etapas e modalidades tão aí e são prioridades. A lógica do regular. Mas a gente tem uma perspectiva de currículo, a gente tem uma perspectiva de leis, a gente tem uma

perspectiva aí que precisa ser implementada de alguma forma. (LC, 09/06/2021)

Esse professor compreende que a EA é uma área respaldada por uma considerável legislação, principalmente levando em conta o percurso de 20 anos da PNEA. Do tempo que está na gerência, avalia o porquê do não cumprimento integral do que está previsto nas leis e pontua as dificuldades de trabalhar com EA no contexto escolar.

Eu acredito que um dos grandes entraves que a gente vem trabalhando... e a gente tem avançado minimamente, diz respeito a lógica da transversalidade. Então a gente tem permeado etapas e modalidades de ensino, seja a Educação Infantil, a EJA, Educação Profissional... A gente precisa fazer com que essas temáticas sejam trabalhadas. (...) Quando a gente pensa em políticas públicas para a Educação Ambiental, a gente carece de processo de formação continuada para professores. E nessa formação continuada é importante deixar claro como isso pode ser desenvolvido, ou seja, como que eu coloco em prática esses conhecimentos no meu dia-a-dia. A partir da lógica da transversalidade e porque não também da interseccionalidade, da transdisciplinaridade. A segunda perspectiva é a lógica orçamentária, financeira. Então a gente sabe que grande parte das escolas sabe desenvolver vários projetos, eles carecem seja de recursos humanos, como de recursos materiais, para que adequem a sua própria escola em relação a alguns projetos. (...) O terceiro ponto, que ele é mais delicado, que envolve a questão política, né. Que, infelizmente, é, grande parte das ações que desenvolvidas, que vêm sendo desenvolvidas e que têm um chamariz, muitas vezes há um aproveitamento político no sentido de chamar atenção, de dizer que foi ele que fez, que fulano que fez, fulano que fez. E a gente tem que pensar a Educação Ambiental primeiro como um eixo constante, ele não tem que ter, não tem que ser utilizado por exemplo em datas comemorativas. (...) Então deve ser constantemente trabalhado diariamente até, eu ousaria dizer. (LC, 09/06/2021)

Luís Fernando percebe avanços nas tentativas de integração curricular por meio da formação docente continuada, a partir de trabalhos em parceria com a EAPE. Além disso, a GEAPLA também tem promovido cursos juntamente com outros órgãos

parceiros: Agência Nacional de Águas-ANA; Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal- Caesb; Serviço de Limpeza Urbana do Distrito Federal-SLU; Agência Reguladora de águas, Energia e Saneamento do Distrito Federal-Adasa; e IBRAM. Esse docente destaca que pelo fato de haver apenas duas pessoas na equipe de EA da GEAPLA, essas parcerias agregam e auxiliam no desenvolvimento de ações. Destaca ainda que a oferta desses cursos levanta questionamentos sobre atribuições de cada setor.

Muita gente questiona a gente em relação à formação continuada. "Ah vocês são o Subeb, vocês não têm que trabalhar com formação continuada, formação continuada é a EAPE", mas aí a gente cai na seguinte questão: a EAPE também não tem recursos humanos suficientes pra dar conta das demandas. Muitas vezes temos [GEAPLA] professores capacitados em áreas específicas. [...] Temos feito sim muitas articulações com a EAPE. Estamos sempre com cursos ofertados. O que tem causado grandes problemas, né, assim, a gente deixa de lado algumas políticas pra trabalhar com formação continuada. Mas a gente acredita que a formação continuada é, sim, um dos caminhos ainda pra se alcançar atingir esses professores de maneira efetiva em relação a nossas temáticas. (LC, 09/06/2021)

Sobre a relação com a Escola da Natureza, Luís Fernando afirma que quando a GEAPLA convida a equipe dessa escola a contribuir com oficinas e produção de material, pois reconhecem a grande bagagem de conhecimento que possuem para as formações. Cabe lembrar que a GEAPLA veio a partir das reestruturações da SEEDF, em que o órgão original foi o NEA, cujo contexto inicial de atuação foi marcado por um estretecimento de relação com a Escola da Natureza em virtude das atribuições- conforme Luzirene Leite destacou. Luís Fernando relata que a relação da GEAPLA com a Escola da Natureza está próxima, parceira e que, inclusive, estavam construindo as diretrizes operacionais e pedagógicas. Sobre esse documento, esse professor argumenta:

Com essas diretrizes, a proposta é a gente se aprofundar em questões, regulamentando-as, de forma que a escola não passe mais por problemas que passou anteriormente. (LC, 09/06/2021)

As questões abordadas fazem parte das lutas da Escola da Natureza, tal como a mudança na forma do atendimento dessa instituição, que voltou a ser por demanda, além da conquista da modulação de professores(as) específicos(as)- assunto trazido por Renata

Lafetá, que destaca a importância dos(as) docentes da equipe da Escola poder bloquear a carência, evitando a rotatividade anual de professores. Esse aspecto é importante quando se pensa, por exemplo, na continuidade dos projetos. Luís Fernando ressalta que são avanços conseguidos por esse centro de referência em EA e que a GEAPLA tem apoiado. No relato, Luís deixa evidente sua admiração e respeito à trajetória e equipe da Escola da Natureza.

a Escola da Natureza, é uma escola super especial que também está sob nossa tutela. E é uma escola que a gente se aproximou muito lá, é, tanto da Renata, como da Edinéia. (...) O que a gente percebeu nesses dois anos, na verdade, é que precisamos retomar a essência da Escola da Natureza. Eu acho que essencialmente, é, ela tem uma grande responsabilidade em nível de Rede. Ela é o centro de referência de Educação Ambiental, e como tal, ela é responsável não só por desenvolver a Educação Ambiental, mas também ela foi uma das precursoras no que diz respeito a formação continuada dos professores. E a própria EAPE tem ciência disso, ela tem esse reconhecimento. Mas aí chegou um ponto que até ficou essa indefinição. E agora, a Escola da Natureza, ela fica vinculada à EAPE, é uma escola de formação de professor, vai atender estudante, como é que fica? Bem, a gente enxerga que ela é os dois, né. Ela é um espaço que sim, é importante na formação do estudante in loco, por meio das oficinas ecopedagógicas. E também é um espaço mantido para os professores. E quando os professores levam o estudante, os professores participam das atividades, efetivamente eles estão sendo formados também. (LC, 09/06/2021)

Sobre outros avanços nas ações da gerência voltados à EA, Luís destaca o Parque Educador e o Fórum Permanente de EA do DF.

De acordo com o Termo De Cooperação Técnica n.º 02/2019⁷², a implementação do Projeto Parque Educador é estabelecida pela cooperação mútua entre três órgãos do GDF: a Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA); o Instituto Brasília Ambiental

⁷² Fonte: <http://www.ibram.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/ACT-Projeto-Parque-Educador-00391-00019728.2017-79.pdf> Acesso em 15/02/2021

(IBRAM); e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Sobrinho et al (2019) destacam a intencionalidade desse projeto:

Tem como principal objetivo promover o atendimento, prioritariamente, aos alunos da educação integral da rede pública de ensino do Distrito Federal, nos Parques Ecológicos/Unidades de Conservação (UCs) sob gestão do IBRAM. Outrossim, busca a mobilização social das comunidades e escolas do entorno desses espaços para sua conservação e preservação, estabelecendo, assim, sua relação de pertencimento por meio de ações de educação ambiental e patrimonial, no contexto da integralidade do ser conforme preconiza o Currículo em Movimento do Distrito Federal, e com a finalidade de promover o eixo transversal de educação para a sustentabilidade. (p. 11)

Luís Fernando relata que esse projeto tem tido êxito e o reconhecimento na secretaria. Em 2020 (antes da pandemia), houve 200 escolas inscritas, contudo, conseguiriam contemplar 72.

O Fórum Permanente de EA do DF está previsto na portaria nº 428 de 04 de outubro de 2017 em dois artigos: o Artigo 5º inciso I letra “d” que determina que a GEAPLA é responsável por “instituir o Fórum Permanente de EA da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2017b, p. 2). Em seu nono artigo, estabelece:

Art. 9º O Fórum Permanente de Educação Ambiental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, espaço de debate e discussão sobre temas referentes à educação ambiental, previamente propostos pela Rede de Educadores Ambientais e/ou pela Unidade Gestora Central da Política de Educação Ambiental Formal da SEEDF, deve contribuir com a implementação desta Política.

§ 1º. O Fórum Permanente de Educação Ambiental da SEEDF, deve se constituir por servidores das Carreiras de Magistério Público e da Assistência à Educação da rede pública de ensino do Distrito Federal.

§ 2º. A periodicidade de encontros do Fórum Permanente de Educação Ambiental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal deverá ser de, no mínimo, uma vez ao ano. (DISTRITO FEDERAL, 2017b, p. 4)

Luís Fernando afirma que o evento foi pensado para ocorrer com uma periodicidade anual, mas no ano de sua consolidação- 2019- contou com duas edições para enfatizar a implementação, organização, fortalecimento e possibilidade de criação de uma identidade do próprio fórum. Sobre o primeiro e o segundo encontros, que ocorreram no primeiro e segundo semestre de 2019, esse professor relata:

Para instituição do fórum (...) a gente fez um evento bem meio humilde, inclusive, também, no auditório lá da sede. Foi, pelo menos, duas pessoas de cada regional de ensino, que tivessem envolvimento com a temática e que conhecessem o que vinha sendo desenvolvido dentro da sua regional de ensino. Então isso contribuiu muito porque a gente conseguiu a partir dali ter uma outra percepção em relação a como essas atividades vinham sendo desenvolvidas na rede.

(...)

Já o segundo encontro (...) foi lá na Escola da Natureza. E a gente pediu para as Regionais de Ensino levarem... não é bem um diagnóstico, mas um pouco da realidade dessas regionais perante a temática. Quais são as dificuldades, os desafios, é, o que tem avançado, o que não tem. E aí foi muito bacana, porque a gente percebeu que praticamente toda a Regional de Ensino já desenvolve várias ações da temática, vários projetos. É, muitos deles não são divulgados, muitos deles não estão nem na proposta pedagógica das escolas, que é uma questão, que a gente sempre “bate muito nessa tecla”. (...) Então, uma questão que sempre trazem muito é que muitas vezes essas ações de Educação Ambiental estão muito atreladas à apenas um professor ou a uma pessoa que está ali à frente, acompanhando o projeto, a ideia e tal. E a gente sabe que o grande desafio é ir além disso. Então o professor sai, acontece alguma coisa, e o projeto desanda. E isso também para gente se torna um desafio a partir do momento percebemos que não há uma integração de toda escola e da Comunidade Escolar. Então esse Fórum foi instituído com a perspectiva dessa aproximação. (LC, 09/06/2021)

Assim como o Fórum, a portaria nº 428 de 04 de outubro de 2017 no Artigo 5º inciso I letra “b” determina que a GEAPLA é responsável por “coordenar e acompanhar o Encontro da Rede de Educadores Ambientais da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL,

2017c, p. 2). A respeito da relação entre o Encontro dos Educadores Ambientais do DF e o Fórum Permanente de EA do DF, Luís Fernando traz sua perspectiva.

[O Encontro de Educadores Ambientais do DF] *Envolve diversas instituições, aí tem Sema, Ibram, SLU, Caesb, Adasa. A gente sabe de vários parceiros que participam, e que pensam numa discussão mais ampla. E aí não se trata apenas de questões educacionais, né. (...) É, inclusive temos o Conama, o Conselho Nacional do Meio Ambiente do DF. Temos aí a CIEA, que é a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental- que inclusive configura, o PDEA. Então temos várias comissões, com vários objetivos. Então, diante deles o objetivo desse Fórum da Secretaria é justamente esse alinhamento dos professores com foco na Educação. Então, claro, a gente vai discutir questões que podem ir além? Sim, pode surgir, sem dúvida. Mas, sei lá, surgiu a questão de Saneamento Básico, surgiu uma questão ali de uma bacia, de uma nascente, aí isso aí com certeza envolve outros... Além de claro ser a questão educacional, isso é inegável, né. Mas envolve aí também outros parceiros. E aí, enfim, cada comissão, cada organização dessa, com CIEA, com CONAMA, tem uma perspectiva diferente de atuação. Então é dessa forma que eu enxergo essa, esse limiar aí de atuação desses fóruns. (LC, 09/06/2021)*

6.2.6 Maria Rosane Barros: uma representante da terceira faixa geracional com fluxos em um projeto socioambiental na primeira escola do DF

Maria Rosane Marques Barros realizou sua formação inicial em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Brasília- Uniceub. Concluiu seu curso em 2000, mesmo ano que entrou na SEEDF para atuar como docente de Biologia e de Ciências. Inicialmente trabalhou na região administrativa chamada Gama e depois de quatro anos foi para a Regional do Núcleo Bandeirante. A docente ressalta que essa regional é ampla porque cobre escolas de várias regiões administrativas: Riacho Fundo I, Riacho Fundo II, Candangolândia, Bandeirante, Park Way e Vargem Bonita. Mesmo que atualmente não resida na Candangolândia, essa docente se vê moradora dessa região administrativa porque se encontra envolvida com as questões desta cidade e de sua comunidade.

Maria Rosane afirma que já no início de sua trajetória nessa secretaria buscou se envolver com cursos de formação continuada que tratassem a temática ambiental:

almejava trabalhar com EA, mas queria entender a melhor forma de realizar isso e melhorar o trabalho em sala de aula como docente. Acerca da sua orientação para essa temática, revela elementos de sua história de vida.

A paixão pela Educação Ambiental... Eu estou falando que é uma paixão mesmo, uma coisa que me toca profundamente a alma. É, [talvez] tenha surgido essa escolha por ela, em função da minha percepção mesmo, e aí a gente fala muito da subjetividade, da minha subjetividade enquanto professora... de entender a necessidade dessas abordagens. Enfim, talvez também porque eu sou uma pessoa que na minha criação aqui com a minha família, eu sempre tive acesso à roça, à fazenda, à riacho, à subir em árvore - que era nossa casinha de boneca. Um pé de amora lá da nossa casa era a nossa casinha de boneca. Então, quando a gente tem essa conexão talvez inicialmente afetiva com o nosso meio, fez com que eu também entendesse a importância dessa conexão. E a Educação Ambiental me parece que é hoje principalmente mais forte ainda, eu entendo, um caminho que traz essa reconexão pro ser humano, a natureza. (MB, 05/06/20)

Ela menciona que participou de cursos ofertados na EAPE, no Jardim Botânico, no Parque Nacional de Brasília; um curso chamado Reeditor Ambiental, além de uma especialização *lato sensu* de EA em 2007. Sobre o acesso às formações da EAPE, Maria Rosane destaca que, há vinte anos, a divulgação chegava por meio de informes da direção e coordenação da unidade escolar, por isso era importante ter uma equipe gestora atenta para facilitar essa comunicação, que, atualmente, foi facilitada por conta da internet.

Eles [EAPE] hoje já abrem essa chamada dos cursos e publicizam isso bastante. Então não necessariamente a gente fica esperando alguém da direção ou da coordenação nos informar. [Antigamente] A gente geralmente era mais passivo nesse sentido, a gente aguardava que essas informações chegassem até nós porque realmente a comunicação não era tão boa como é hoje. (MB, 05/06/20)

Sobre o curso Reeditor Ambiental⁷³, essa professora informa que a oferta se deu pela parceria entre a SEEDF e a Secretaria de Meio Ambiente- SEMA e considera esses

⁷³ É uma formação promovida por uma equipe da na Estação Ecológica Águas Emendadas- ESEC-AE para Professores da rede pública do DF de todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino. O objetivo é aprimorar a profissionalidade do educador no espaço escolar, incentivando-o e qualificando-o a realizar projetos de educação ambiental que visem à conscientização e preservação do meio-ambiente, com

diálogos entre órgãos do governo extremamente importante. A respeito da formação do Parque Nacional de Brasília, que participou por diversas vezes, menciona que sua motivação se deu pelo anseio de promover práticas e reflexões de EA com seus estudantes.

Em relação ao Parque Nacional de Brasília, foi um curso que me recordo ter feito umas três ou quatro vezes. Eu me deparei com a necessidade de fazer aquele curso a partir do meu interesse em levar os estudantes para o clube da Água Mineral. Porque eu queria tirar aqueles meninos lá do Gama- onde eu dava aula- e mostrar pra eles outras realidades ambientais. Então eu queria levá-los pro clube, queria fazer a Trilha da Capivara⁷⁴ com eles, queria falar um pouquinho que ali era o Parque Nacional de Brasília... que não era exatamente o clube da Água Mineral, mas trazer essas reflexões para o estudante. E aí quando procurei o Parque Nacional, eles falaram "olha, todo professor que vem com seus estudantes precisa fazer um curso antes. E aí vocês fazem um curso, depois oferecemos um material de apoio para você trabalhar os assuntos que a gente deu no curso em sala de aula. E aí depois estarão aptos pra virem pra cá. E aí quando vierem, não seria também necessariamente vindo diretamente para o clube. A gente tem um tempo com vocês aqui de conversa com os estudantes e uma parte do dia, da tarde, aí é a piscina". E aí eu fiz esse curso, gostei bastante, foi ali que eu conheci o professor Genebaldo Dias⁷⁵, que pra mim também é uma referência interessante de Educação Ambiental em Brasília. Ele dava o curso, inclusive, na época. E aí foi também que comecei a comprar alguns livros dele e comecei a conhecer um pouquinho mais assim essa pegada da Educação Ambiental, algumas críticas. E aí eu fiquei atenta. (MB, 05/06/20)

vistas a ações concretas de intervenções socioambientais. Fonte: <http://aguasemendadas.blogspot.com/2012/02/inscricoes-abertas-professor-participe.html>. Acesso em 28/01/2021

⁷⁴ Trilha da Capivara é uma das atrações do Parque Nacional de Brasília cujo percurso tem 1,3 Km de extensão e duração prevista em 20 minutos Fonte: <https://www.ppi.gov.br/parque-nacional-de-brasilia-df> Acesso em 21/02/2020

⁷⁵ Genebaldo Freire Dias é escritor e conferencista sênior. É doutor em Ecologia pela UnB e autor de 19 livros sobre a temática ambiental. Tem 44 anos de prática acadêmica e ativismo ambientalista. É um dos autores brasileiros mais citados em trabalhos de Educação Ambiental. Fonte: <http://genebaldo.com.br/curriculo-resumido/>. Acesso em 29/01/2021

Essa docente menciona que esses cursos mantêm ofertas até o presente momento.

Ainda sobre a atuação na SEEDF, Maria Rosane relata que teve experiências em diferentes funções. Destaca que em 2008, atuou como supervisora pedagógica de um projeto de EA na Escola Classe Jardim Botânico.

Eu era a supervisora pedagógica de um projeto de Educação Ambiental, em que já tinha um viés de comunicação entre a escola - o ambiente formal de ensino - e o Jardim Botânico de Brasília - o ambiente não formal de ensino, né, o espaço não formal de ensino. Esse diálogo, essa articulação, ficou muito interessante porque foi uma luta ter conseguido esse espaço. E eu, talvez, tenha entendido naquele momento a importância da gente dialogar com outros atores, com outros espaços, quando a gente realmente tenta fazer ou implementar práticas de Educação Ambiental. (MB, 05/06/20)

Depois desse trabalho, assumiu a direção de uma escola. Ainda assim, essa professora via a necessidade de dar continuidade aos estudos, visando um mestrado.

Teve um momento que eu realmente decidi sair e falar "agora eu preciso focar pra entrar no mestrado" porque eu preciso me qualificar, sabe! Eu preciso. (...) A educação para nós é um grande desafio. E a gente precisa estar ou revisitando aquilo que a gente estudou e que a gente está talvez esquecendo ou [estudar] coisas novas, nos atualizando... Então foi quando eu decidi tentar lá a seleção do PPGEC, do Programa de Pós-Graduação e Ensino de Ciências da UnB. (MB, 05/06/20)

Rosane ingressou no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências- PPGEC UnB- em 2015 e conseguiu afastamento da sala de aula para se dedicar à pesquisa. Ela destaca que esse momento foi “um divisor de águas” porque possibilitou se conectar com novos aprendizados, reforçar os que já tinha e, principalmente, afinar o olhar pra sua prática pedagógica.

Eu digo que eu acho que eu era muito mais descritiva do que analítica nas minhas práticas. Eu gostava de descrever as minhas práticas, o que eu estava fazendo, o que eu achava que era correto, o que eu achava que seguia assim discernimento pedagógico a partir de objetivos específicos da minha prática. Tinha assim um viés de discernimento, mas que quando eu ia colocar isso, ou no papel, ou explicar, eu era muito mais descritiva. Eu acho que até o nosso próprio diário escolar,

ele acaba até nos treinando pra sermos descritivos. "O quê que você fez tal dia?", só colocar ali. E aí eu era muito assim. E aí eu comecei a pensar, analisar, refletir. E aí eu digo que o mestrado me trouxe essas outras compreensões e que me fizeram ser mais analítica, mais cuidadosa, mais exigente. Eu digo que eu me tornei exigente comigo mesma. Eu já me sentia... achava que eu era exigente comigo mesma, mas agora eu estou muito mais. E preocupada. Eu fico assim sempre preocupada: "será que esse é o caminho?". "é esse o caminho que eu devo seguir?" (MB, 05/06/20)

Também foi no mestrado que Maria Rosane afinou seu olhar para refletir sobre as contribuições das formações anteriores. Percebeu que tais cursos tinham uma abordagem mais direcionada aos aspectos da biodiversidade e importância hídrica do Cerrado, enquanto que as discussões sobre as problemáticas locais do DF eram trazidas de forma suavizada. Com isso, essa docente sentiu falta de uma perspectiva de discussão e atuação sobre esses problemas, de transformação dessas realidades, de trazer os(as) estudantes para discutir sobre isso de maneira profícua e, assim, promover transformações mais efetivas no contexto.

Eu não digo nem que [os cursos] eram superficiais, sabe. Eu digo que era um enfoque diferente daquilo que talvez hoje seja importante. (...) Mas eram cursos que geralmente estavam voltados muito assim para a importância do Cerrado, pra importância do Cerrado como pai das águas, que alimenta várias bacias hidrográficas do país, sobre a biodiversidade, os frutos... o quê que isso trazia nas comunidades, a título de artesanato, a título de subsistência... Que é super rico e obviamente é muito importante! Eu não quero ser uma pessoa que foque apenas nos problemas, mas a gente precisa problematizar os contextos onde a gente está inserido com os estudantes, ali nas comunidades. E ali eu senti um pouco falta disso, dessas abordagens. Mas eu não senti, eu não tive essa percepção enquanto eu estava fazendo o curso. Eu tive essa percepção quando eu entrei no mestrado e a partir das disciplinas que eu fiz. A disciplina que foi da professora Maria Rita [Avanzi], de Educação Ambiental; que foi da minha orientadora, professora Lenise [Garcia], também na área de Educação Ambiental. De ensino do desenvolvimento sustentável. Enfim, eu comecei a perceber que essa carência da minha formação existia, mas

que ela foi abastecida lá no mestrado. Naquele período, que foi tão rico pra mim. E é talvez por isso que hoje eu me situe muito na perspectiva da Educação Ambiental Crítica. Pra mim, ela me traz um pouco mais de respostas. Não que as outras não sejam importantes. Vai depender muito de como a gente traça os objetivos de orientação pedagógica, obviamente. E elas podem até ser complementares. (MB, 05/06/20)

No mestrado, Maria Rosane realizou uma intervenção educativa. Ela relata que esse conjunto de ações a fizeram aprender muito e sente muita alegria em falar dessa etapa de formação e seus frutos. Tal intervenção de pesquisa focou nas problemáticas socioambientais do córrego Guará, que passa em uma área entre a região administrativa da Candangolândia e o Zoológico de Brasília. Esse córrego se situa nas proximidades da escola da Candangolândia, onde Maria Rosane atuava.

A gente tinha o córrego próximo da escola, e a gente não discutia sobre esse córrego. Eu já trabalhava na escola há algum tempo, sabe. Eu sou moradora... era moradora da Candangolândia. (...) O mestrado me abriu a mente para compreender as realidades onde nós estamos inseridos. Tinha um córrego próximo da minha escola. Eu trabalhava na escola há algum tempo, mas eu também era uma pessoa que não abordava esse problema. Porque era um problema que parecia inacessível. Era perigoso ir até lá. Como abordar, como ir? É melhor deixar quieto, não chegar até lá. E aí a gente vai esquecendo, vai deixando esse escondidinho debaixo do tapete. (MB, 05/06/20)

Sobre essa escola, ela destaca a importância do pioneirismo: da cidade e dessa instituição para o DF.

Só uma curiosidade, a Candangolândia (...) foi onde tudo começou. (...) Estou dizendo assim sobre Brasília, sobre a história de Brasília. E a nossa escola foi a primeira Escola Pública do Distrito Federal. Que foi a Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek, onde eu fiz a intervenção de pesquisa de mestrado. A gente tem moradores antigos aqui, que datam desde a década de 50. (MB, 05/06/20)

Maria Rosane menciona que sua intervenção de mestrado utilizou uma metodologia lúdica, em forma de gincana, com provas e desafios que objetivaram inserir os(as) estudantes em sua realidade, sob um horizonte histórico; compreender os

problemas, sobre as causas e as futuras soluções a partir de ações efetivas, ou seja, que pudessem ser realizadas. Foram feitas, também, saídas de campo.

Entramos na mata, fizemos trilhas. E discutimos esses problemas, refletimos sobre eles, fizemos um resgate da memória desse córrego, por meio de moradores antigos da região. (...) Então os meninos trouxeram muitos relatos interessantes sobre a relação dos comunitários com esse córrego, e aí a gente foi situando os estudantes nesse horizonte histórico, pra que eles pudessem compreender os problemas como estão hoje, a realidade, o seu presente, e projetar o que fazer pro futuro. (MB, 05/06/20)

Essa professora destaca que a última fase da gincana foi a “parte de tomada de decisão e ação pra transformação da realidade”, em que os estudantes propuseram uma série de ações. Maria Rosane destaca que “os estudantes deram um show pra mim”. Entre as ações, ela destaca que os(as) estudantes provocaram e participaram de uma audiência pública na Câmara Legislativa do DF e conseguiram um projeto de lei que resguardasse a espécie endêmica peixe pirá-brasília, que foi identificado pela primeira vez no córrego Riacho Fundo, quando da construção da nova capital do Brasil, e que está na lista de animais vulneráveis a extinção⁷⁶. Além disso, desenvolveram um teatro em que o personagem principal era o peixe pirá-brasília a fim de levar a discussão das questões socioambientais do córrego para as escolas da cidade. Mais de 1500 estudantes e mais de 50 professoras assistiram à peça teatral. Também construíram um viveiro na escola, com 1200 mudas para recuperar a mata ciliar do córrego Guará. Para isso, coletaram sementes na mata e Maria Rosane conseguiu apoio da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal-EMATER para o sombreiro e da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil-NOVACAP com a terra. A comunidade escolar também participou do momento de plantio, que contou com a participação de um convidado especial: José Buitoni, ex-funcionário do Museu Nacional e do Jardim Zoológico do Rio de Janeiro, que migrou para a região onde seria construída a capital federal, em 1956,

⁷⁶ O peixe pirá-brasília (*Simpsonichthys boitonei*) foi descoberto ainda durante a construção da capital. Ele tem cor vibrante e que não existe em ambientes naturais de nenhum outro lugar do Brasil ou do mundo. Seu ciclo de vida é intrigante, pois segue o regime de chuvas do Cerrado. (Fonte: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2015/04/18/peixe-que-so-existe-em-brasil-esta-ameacado-de-extincao/> Acesso em 20/02/2021) Maria Rosane destaca que por pouco o peixe pirá-brasília se tornou espécie símbolo do Cerrado.

para fazer o levantamento de espécies animais e catalogou o pirá-brasília. Por fim, propuseram a abertura da Comissão de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA) da Candangolândia, por meio da qual as questões socioambientais da comunidade poderiam ser permanentemente discutidas. Essa professora destaca que as COMDEMAS existem desde a década de 1990 nas Administrações Regionais do DF. Os membros- que participam voluntariamente- discutem, pensam em soluções e provocam os órgãos públicos para resolver as questões. Com o tempo, essas comissões desarticularam e acabaram se enfraquecendo. O Decreto nº 12.960, de 28 de dezembro de 1990, apesar de antigo, prevê essas comissões e ainda se encontra em vigor. Sobre o encargo dessa comissão o referido Decreto prevê em sua seção II artigo 11 que:

Às Comissões de Defesa do Meio Ambiente - COMDEMAS incumbe promover a participação da comunidade e assessorar diretamente os Administradores Regionais, no que se refere ao planejamento, controle e fiscalização do uso racional dos recursos ambientais locais, propiciando a preservação e melhoria da qualidade de vida da comunidade. (DISTRITO FEDERAL, 1990, p.6)

Sabendo disso os estudantes quiseram retomar esse coletivo. Sobre essa comissão, Maria Rosane relata:

Tem 12 membros. Desde novembro de 2016 foi inaugurada e nós temos membros de diferentes órgãos ambientais do DF. Porque também o próprio decreto dessas COMDEMAS prevê que outros atores de outros ambientes, de outras discussões, de outros órgãos ambientais tenham que participar. Então, nós temos uma pessoa da Secretaria de Meio Ambiente, uma pessoa do IBRAM, nós temos uma pessoa da Polícia Militar Ambiental, uma pessoa do Museu da Educação- que é da Faculdade de Educação, a professora Vera Catalão. Porque o Museu da Educação vai ser construído aqui dentro do nosso Parque Ecológico, aqui na Candangolândia. Nós temos líderes comunitários, o administrador da cidade, que é um membro nato da COMDEMA, conforme dita o decreto e eu, como uma liderança da Educação Ambiental, dentro dessa discussão. E a gente teve avanços incríveis de lá pra cá. A princípio participavam alguns estudantes. Mas como a discussão, dentro da COMDEMA, trazia também problemáticas mais sérias (...) como invasões, o tráfico de drogas (...). Então, alguns pais ficaram receosos que os estudantes pudessem estar neste meio de debate, por uma questão de segurança. E eu compreendi

completamente quando eles vieram conversar comigo. Então os estudantes não estão mais dentro da comissão, porém eles participam de algumas ações que são desenvolvidas pela comissão. (MB, 05/06/20)

Uma dessas ações destacadas por Maria Rosane foi a abertura de uma trilha no Parque Ecológico da Candangolândia, batizada como “Trilha Pirá-Brasília”.

A gente fez então uma trilha que pudesse resgatar, não somente essa história ambiental da nossa cidade, esses atores, essa importância natural do nosso contexto, mas também em relação ao patrimônio histórico da história de construção da cidade. Nós tivemos muitos órgãos que funcionavam aqui dentro da Candangolândia, órgãos de governo na época da construção [de Brasília]. Nós temos uma olaria aqui ainda, os restos de uma olaria, dentro do Parque Ecológico da Candangolândia, que era de onde saiam os tijolos pra construir ali o centro de Brasília. Então a gente tem essa trilha que perpassa todos esses locais, (...) como uma trilha eco-histórica. Trazendo toda a importância ecológica e histórica da cidade. E os estudantes participativos, ativos, fazendo essa trilha com as suas famílias. Ajudando a divulgar. Se enriquecendo mais ainda sobre a história da sua cidade. (MB, 05/06/20)

Essa professora também relata que as discussões atuais da COMDEMA estão em torno da definição de uma poligonal do Parque Ecológico da Candangolândia, uma região que é alvo de invasões. A intenção de tentar definir a poligonal é garantir ainda mais a preservação do cinturão verde em que o córrego do Riacho Fundo, um dos principais afluentes do Lago Paranoá, passa, desde a sua nascente. Cabe destacar que o córrego Guará alimenta o córrego Riacho Fundo.

Sobre essa intervenção, a participação dos estudantes e a abordagem de EA na qual se referencia, Maria Rosane relata:

a Educação Ambiental Crítica, ela é um ato político. Quando eu falo que é um ato político, não é um ato político partidário. Mas é um ato político, um exercício de participação cidadã, de cidadania ambiental, de emancipação. Eles [estudantes] ficam mais atentos, por exemplo, às questões de Justiça Social, realmente, por exemplo, quando a gente esteve ali na área onde está a nascente do córrego, eles observaram várias invasões... mas invasões que tinham pessoas paupérrimas e

casas com piscina, com uma estrutura imensa, impressionante. Pessoas chegando com carrões dentro das suas áreas. Então isso foi importantíssimo porque eles perceberam essa ligação de invasão com pobreza, ela não se sustenta. A gente tem um exemplo aqui que justamente mostra que é ao contrário. Nós mostramos essas duas realidades. E aí isso também fez com que eles se enriquecessem nessas discussões, refletissem e acurassem melhor os seus sentidos sobre tudo isso. (MB, 05/06/20)

Em todas as ações da pesquisa é muito evidente o intenso envolvimento dessa professora. “Então eu tentei ao máximo, realmente, fazer com que as ideias deles pudessem ser executadas”. Além de todos esses frutos, o trabalho de Maria Rosane recebeu prêmios⁷⁷. Com essa visibilidade, Maria Rosane relata que os(as) estudantes receberam convites para fazer parte de um documentário Peixe Vivo da cineasta Tânia Quaresma e Edmilson Figueiredo; para participar da V Conferência Infanto-juvenil para o Meio Ambiente em que fizeram um relato da experiência que tiveram no projeto em defesa do Córrego Guará; além de atuarem como formadores(as) de seus(suas) colegas para pensar em projetos para participação nessa conferência, pois como estavam no ensino médio não podiam participar como estudantes cadastrados. Além disso, foram convidados(as) a participar do Fórum Mundial da Água em Brasília em 2018, que lhes propiciou conceder entrevistas a canais do MEC, Canal Futura e outras emissoras.

Depois do mestrado, Maria Rosane retornou às atividades na SEEDF, mas não para sala de aula. Ela destaca que esse fator é desestimulante.

Infelizmente, quando a gente é afastado pra estudos, na Rede, a gente perde a nossa lotação. É quase como se fosse uma punição. Tem colegas que falam "nunca vou fazer mestrado, porque eu lutei tanto pra vir trabalhar aqui perto de casa, se eu sair daqui, eu vou perder minha vaga!". E aí, enfim, aí eu perdi a lotação. Cheguei na Regional de Ensino procurando uma escola quando eu voltei do mestrado. E o pessoal me pediu pra eu ficar lá na Regional, na área pedagógica, na Unieb, com formação, acompanhando as escolas. E eu fiquei antes de tirar nova licença pro doutorado. E trabalhei acompanhando escolas e

⁷⁷ Em 2016, recebeu o 2016 Prêmio Brasília de Ciência, Tecnologia e Inovação - Aluna Destaque do Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF. E em 2017, os demais: Schools Sustainability Challenge, Trust for Sustainable Living - Universidade de Oxford/ Inglaterra; Criativos da Escola, Instituto Alana.; Iniciativas Sustentáveis, Secretaria de Meio Ambiente do Distrito Federal. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/4280411192380894> Acesso em 20/02/2021

fazendo curso de formação. Oferecendo. Mas nem todo mundo gosta e quer, curiosamente, sabe. (MB, 05/06/20)

Maria Rosane relata que as Uniebs são as Unidades de Educação Básica, um importante braço de apoio da GEAPLA. Essas unidades estão presentes dentro das Regionais de Ensino sendo responsáveis pelas ações pedagógicas, pois acompanham as escolas, fazem valer as políticas públicas decididas no âmbito da unidade central da GEAPLA e atuam em formações. Essa professora frisa que a atuação das Uniebs tem cunho não fiscalizatório, mas de apoio pedagógico. As formações são ofertadas por professores(as) chamados(as) coordenadores(as) intermediários(as), que fazem o vínculo com as escolas.

Nos anos em que atou na Unieb, essa professora buscou fomentar uma discussão contínua que promovesse formação sobre o Meio Ambiente e EA em algumas escolas que acompanhava.

Eu trazia- dentro das possibilidades da agenda, planejamento da escola e o horário que eles me destinavam- essas formações. Mas é muito importante que a escola assuma isso, principalmente, nos seus projetos políticos pedagógicos, pra que isso se torne algo realmente contínuo e principalmente que se fortaleça por meio de um documento, que é o PPP da escola. E aí, quem sabe, fortalecendo essas unidades escolares nessas discussões ambientais, a gente possa ampliar o interesse do professor para outros cursos, que são oferecidos não só pela EAPE, mas talvez por algum órgão que possa ter parceria com a Secretaria de Educação. (MB, 05/06/20)

Maria Rosane apresentava as propostas dessas formações nos horários de coordenação, que são dedicados à elaboração de planejamento de aulas, participação em cursos etc. Essa docente defende que esses momentos devam ser aproveitados no sentido formativo, pois geralmente têm sido utilizados de modo informativo. Sobre as formações continuadas em EA para docentes e os momentos de coordenação, ela sustenta:

Eu acho que a Educação Ambiental, ela não necessariamente deveria ser um curso ofertado pela EAPE. E não estou desmerecendo a EAPE. Acho que a EAPE precisa, sim, ter esses cursos, mas também acho que as escolas- esses que são pequenos núcleos- poderiam ter uma discussão contínua, por meio das suas coordenações. (MB, 05/06/20)

Nessa atuação, Maria Rosane se deparou com um desafio, pois havia docentes que participavam da formação e não se comprometiam com o projeto de intervenção, conforme pensado inicialmente com a participação de todos os professores e professoras da escola.

Então, pra nós, talvez também seja um grande desafio dentro da Rede, como... Como atrair os professores, voluntariamente falando, por essas discussões e de fato se envolvam com essas discussões e possam trazê-las para as suas práticas pedagógicas? Porque não basta a gente ter documentos, a gente ter diretrizes normativas, que já existem. Acontece que a gente tem a teoria, a lei, mas a gente não tem a prática. Porque em síntese a gente deveria cumprir, mas que na prática não é cumprido. Porque se respeita muito também o interesse do profissional e, de certa forma, a gente precisaria pensar como poderíamos atrair a atenção de modo voluntário desses profissionais, pra que as suas práticas pedagógicas, porque ela é transversal ela é transdisciplinar. Ela não tem dono. E eu digo que a Educação Ambiental é muito generosa. Porque ela faz, ela dialoga com pessoas da comunidade, ela dialoga com todo mundo... assim, ela atrai, ela agrega diferentes áreas do conhecimento, diferentes atores. Ela transita em diferentes ambientes, ela dialoga com todo mundo. Sejam formais e não formais. Líderes comunitários, estudantes, professores. Então eu digo que ela é generosa. Porque ela não tem segregação. A Educação Ambiental, ela é um ato político de agregar, de unir pessoas com o mesmo ideal. (MB, 05/06/20)

Desde 2019, essa professora está afastada para se dedicar ao Doutorado em Educação em Ciências pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências, da UnB.

Capítulo 7 Atravessamentos, confluências e contribuições

Neste capítulo trazemos contribuições aos campos da Educação Ambiental e Formação de Professores(as) por meio dos atravessamentos dos textos construídos a partir das contribuições dos sujeitos desta pesquisa e do levantamento bibliográfico. São sentidos que construímos por meio do mergulho interpretativo à luz do referencial teórico-metodológico, dialogando com os objetivos desta investigação. São eles: a) uma história socio-idiossincrática da EA no DF; b) Contribuições para a Formação de Professores(as) para atuar com EA.

7.1 Uma história socio-idiossincrática da EA no DF

Nos relatos, comparecem marcos históricos da EA, atuação de movimentos sociais e conquistas expressas em políticas públicas que influenciaram o percurso formativo e atuação das professoras⁷⁸ participantes desta pesquisa, com isso revelam pistas acerca da inserção da EA no contexto escolar do DF, conforme procuramos evidenciar ao longo do capítulo anterior.

São elementos que nos remetem às compreensões trazidas a partir de Ferrarotti sobre o sujeito ser a “reapropriação singular do universal social e histórico” (2010, p.45) e a “síntese individualizada e ativa de uma sociedade” (2014, p. 72).

Desse modo, as narrativas de si e experiências das professoras nos permitem conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual. Tal correlação entre a história individual e social/coletiva também é trazida por Josso (2010) quando afirma que somos um sujeito singular e um ser plural sociocultural, respeitando que tal relação não seja marcada por um determinismo mecânico.

É nesse sentido que a análise interpretativa dos relatos das histórias de vida e percursos formativos dos sujeitos participantes da pesquisa, acrescidos das informações advindas da revisão bibliográfica, nos permitiu reconstruir momentos do histórico da EA no DF com ênfase no contexto da Educação Básica. Ademais, também nos permitiu pensá-lo a partir da distinção de três gerações. Para delimitar a primeira geração da EA no DF, consideramos como marco inicial o pioneiro Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia, em 1977, até o momento de criação da Escola da Natureza, em 1996. Assim, a segunda geração aqui proposta se inicia em 1997 com a consolidação da Escola da

⁷⁸ Trago no plural e no feminino porque a contribuição do professor Luís se deu na condição de um importante informante, mas a intervenção de pesquisa não intentou uma narrativa de si.

Natureza até o ano de 2009, marcado pela regulamentação da Política de EA do DF (PEA DF) que, por sua vez, institucionaliza a CIEA DF. Por fim, a terceira geração foi considerada após a referida regulamentação, no ano de 2010, até o momento atual. Pretendemos a seguir discorrer sobre os eventos marcantes do histórico da EA no DF, tendo o contexto escolar como fio condutor.

7.1.1 A primeira geração e seus eventos

Entendemos que a demarcação inicial da primeira geração do histórico da EA no DF na Educação Básica se dá com o **Projeto de EA da Ceilândia**, implementado pela Secretaria de Educação e Cultura- representada pelo embaixador Wladimir Murтинho, também representante do Brasil na área de educação na UNESCO- com o apoio de órgãos distritais e internacionais, uma vez que estava inserido em um projeto de cooperação da UNESCO- PNUD-BRA 70/550. Seu contexto de implantação se deu após a Conferência de Tibilisi, em 1977, com duração até 1980. Esse aspecto nos retoma a Tamaio (2008) quando afirma que a conjuntura das grandes conferências ambientais internacionais reverberou em processos de inserção e institucionalização da EA no Brasil. O projeto de EA da Ceilândia pressupunha que as escolas fossem o centro de discussões para as soluções dos problemas socioambientais por meio da metodologia NIPs (Necessidades, Interesses e Problemas) da região da Ceilândia. Conforme mencionado anteriormente, esta Região Administrativa foi concebida por uma política higienista, a Campanha de Erradicação à Invasão (CEI), que deslocou pessoas de baixa renda do centro de Brasília para essa RA periférica sem dar condições mínimas de infra-estrutura. Uma situação de análoga tensão foi relatada no capítulo 4 sobre o deslocamento dos trabalhadores candangos da Vila Amaury para a formação do Lago Paranoá.

O relato de Vera Catalão traz elementos sobre o Projeto de EA da Ceilândia, uma vez que foi uma das experiências de EA nas escolas públicas do DF analisada em seu mestrado, realizado entre 1991 a 1993. Nessa oportunidade ela retomou a questão ambiental, que se mostra como importante desde sua infância, mas culminante quando ela conhece o movimento socioecológico do contexto contracultural na Inglaterra, país onde viveu por dois anos na década de 1970 em virtude da fase política antidemocrática nacional. Seu retorno ao Brasil foi marcado pela tentativa de fundar a primeira comunidade ecológica do DF, além do envolvimento com o primeiro jornal ecológico do Brasil, o JOU.

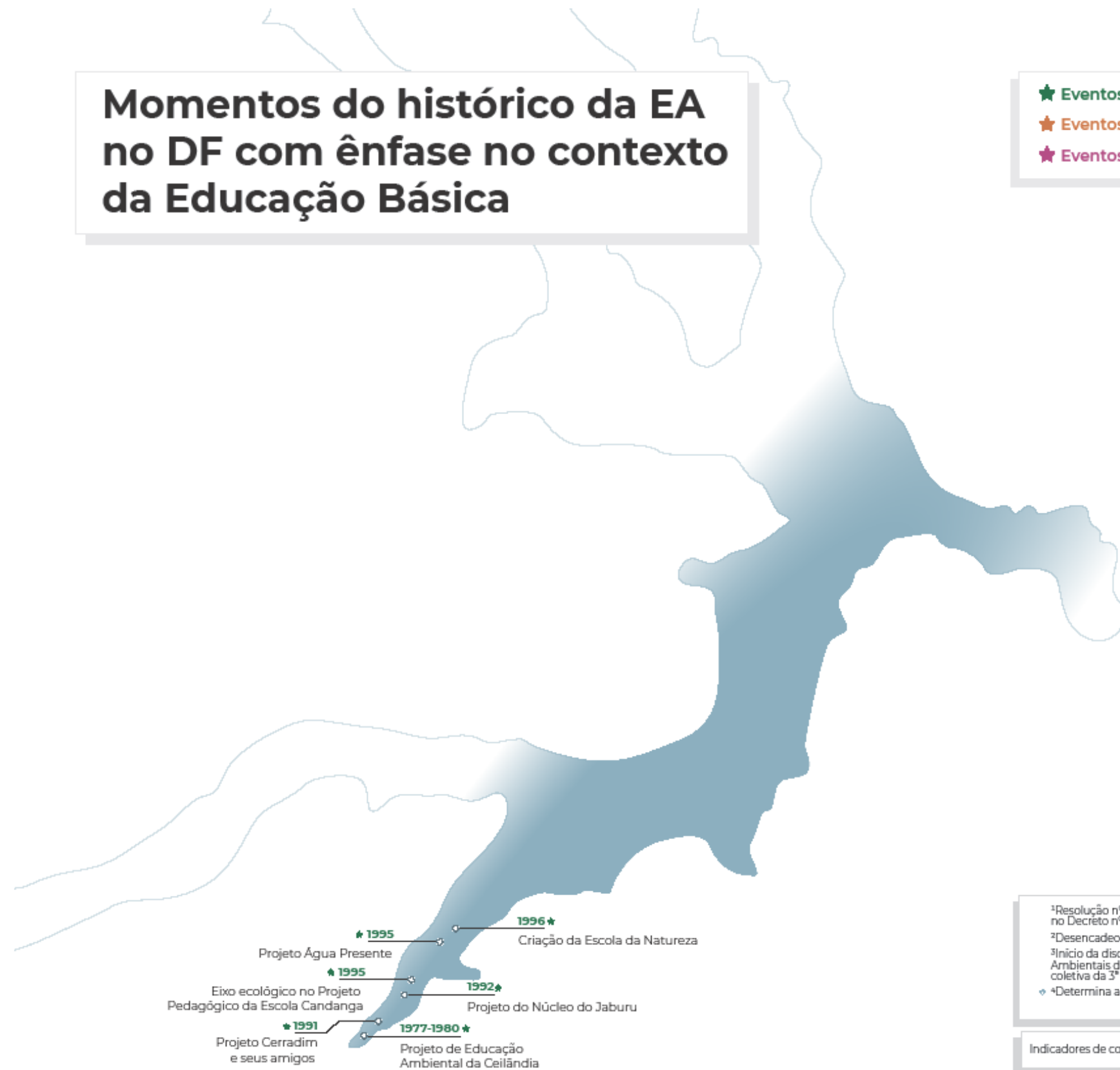
Outras experiências investigadas no mestrado de Vera que destacamos nesse histórico da EA no contexto escolar do DF é o **Projeto Cerradim e seus amigos** de 1991 e o **Projeto do Núcleo do Jaburu** de 1992. O primeiro tinha por público-alvo o pré-escolar e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e se pautava pela ludicidade via peças teatrais, canções infantis, revistas em quadrinhos e shows musicais. Já o projeto do Núcleo do Jaburu- que foi criado na conjuntura posterior à Rio-92, de acordo com Renata Lafetá- ocorria na residência do vice-presidente do Brasil, Palácio do Jaburu, e se destinava a estudantes da antiga 5ª série. Ambas estratégias trabalhavam atividades de EA com foco no Bioma Cerrado com as escolas públicas do DF e foram inicialmente desenvolvidas pela antiga SEMATEC. Essa secretaria foi criada pela Lei nº 40 de 13 de setembro em 1989 em resposta às orientações da Constituição de 1988 que, por sua vez, é um importante marco na história ambiental do Brasil que, em seu artigo 225, trata da promoção da EA em todos os níveis de ensino. No mesmo ano de criação da SEMATEC foi promulgada a Lei nº 41, que versa sobre a Política Ambiental do DF, regulamentada pelo Decreto nº 12.960 de 28 de dezembro de 1990. Traz, entre as suas providências, a EA como uma diretriz dessa política. Cabe destacar que a seção II desse Decreto trata sobre as COMDEMAS ou Comissões de Defesa do Meio Ambiente, que aparecem no relato de Maria Rosane Barros quando menciona que atua desde 2016 como um membro dessa comissão de sua cidade na condição de líder comunitária, uma situação que decorreu da sua intervenção de mestrado.

Retomando os eventos da primeira geração, trazemos destaque ao **Projeto Água Presente**, trabalhado por Vera Catalão em 1995. Esse projeto marca a implantação da EA nas escolas públicas a partir do **eixo ecológico previsto pelo Projeto Pedagógico da Escola Candanga**. Nesse período Vera atuava como coordenadora da Divisão de Educação Ambiental e Cultura do Departamento de Pedagogia da FEDF. Foi nesse contexto que em 1996 essa professora liderou a **criação da Escola da Natureza**, centro de referência no desenvolvimento de atividades de EA com discentes e docentes da SEEDF.

No infográfico abaixo buscamos sistematizar esses eventos da primeira geração, que são importantes marcos do histórico da EA escolar no DF.

Figura 22: Primeira geração da EA escolar do DF e seus eventos. Fonte: Arte gráfica de Vinícius Lage a partir de dados produzidos pela autora desta pesquisa.

Momentos do histórico da EA no DF com ênfase no contexto da Educação Básica



- ★ Eventos da primeira geração da EA escolar no DF
- ★ Eventos da segunda geração da EA escolar no DF
- ★ Eventos da terceira geração da EA escolar no DF

¹Resolução nº 6020 de 08 de agosto de 1997 do Conselho de Educação publicado no Decreto nº 159 de 20 de agosto de 1997.

²Desencadeou a criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental- GTEA DF

³Início da discussão para organização da: CIEA-DF ; Rede de Educadores Ambientais do DF e Entorno (REA-DF); da Política Distrital de EA e construção coletiva da 3ª edição do ProNEA.

♦Determina a criação do Fórum Permanente de Educação Ambiental do DF ♦

Indicadores de conexão entre eventos: □ □ × △ ○ ♦ ☆ □ ◇ ≡ ✕

7.1.2 A segunda geração e seus eventos

O **marco inicial da consolidação da Escola da Natureza** se dá a partir da Resolução n° 6020 de 08 de agosto de 1997 do Conselho de Educação publicado no Decreto n° 159 de 20 de agosto de 1997. Mesmo ano em que ocorreu a **I Conferência Nacional de Educação Ambiental em Brasília- I CNEA**- evento mencionado por Luzirene Leite, que dele participou quando atuava como docente de uma escola da RA Taguatinga. De acordo com Czapski (1998, p.67), um boletim Rede Brasileira de Educação Ambiental-REBEA estampou na primeira página que "1997 é o ano da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo!". Foi um ano de celebração 20 anos de Tbilisi e 5 anos pós Rio 92 e por isso foi marcado por uma série de eventos. Nacionalmente destacamos o IV Fórum de Educação Ambiental, I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental e a já mencionada 1ª CNEA, frutos de uma aliança entre o governo e as organizações não-governamentais. No plano internacional, destacamos a Conferência de Thessaloniki, na Grécia. (CZAPSKI, 1998)

Dois anos depois, Lêda Bhadra inicia sua atuação na Escola da Natureza. É um ano muito importante também para a EA no âmbito nacional, pois foi instituída a Lei n° 9.795 de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Sorrentino et al (2005) mencionam que apesar da existência da ideia que no Brasil as leis são elaboradas, mas não são cumpridas; logo após a promulgação da PNEA foram criadas duas instâncias para garantir sua execução: Coordenação Geral de Educação Ambiental no MEC e a Diretoria de Educação Ambiental no MMA. Diante disso afirmam:

Assim, a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. (SORRENTINO et al, 2005, p. 290)

Em 2001, Lêda saiu da Escola da Natureza e seu retorno ocorreu em 2005. Anterior a este momento essa professora destaca importantes eventos, como o **I Fórum de Educadores Ambientais** em 2003. Como encaminhamento desse evento foi formado o **GTEA DF- Grupo de Trabalho de Educação Ambiental**- composto por representantes de instituições públicas, privadas, ONGs etc. cujo objetivo era construir

um programa de EA para o DF, de modo que a EA pudesse ser um conceito para todas as empresas, todas as instituições e não apenas uma proposta pontual. Sobre esse GTEA Czapski (2008) destaca que “seria a primeira experiência interinstitucional focada na formação de educadoras/es comprometidas/os com a solução dos problemas ambientais e com o enraizamento da EA do DF” (p. 249). Lêda evidencia que Vera Catalão também esteve presente na composição desse grupo. 2003 também foi marcado por outro importante evento na história de Vera: em parceria com a professora Maria do Socorro Ibañez deram **início ao Projeto Água Matriz Ecopedagógica (AME)** que se baseou no potencial da água para a formação de educadores (as) por excelência. Renata Lafeté participou dessa edição como ouvinte e na edição de 2008, quando se constituiu um curso de maior magnitude com a parceria da UNESCO. Renata destaca a profundidade dessa formação e que ela mudou sua relação com a Educação e com a EA.

Retomando o fio cronológico do histórico da EA no DF na Educação Básica, situamos em 2004 mais um encontro das pessoas de instituições públicas, privadas, ONGs etc. não mais com o nome Fórum, mas como **I Encontro de Educadores Ambientais do DF e Entorno**. Esse encontro foi importante por dar início à organização da CIEA-DF e Rede de Educadores Ambientais do DF e Entorno (REA-DF), além de discutir a definição da política distrital de EA e a construção coletiva da 3ª edição do ProNEA. Essas conquistas para a EA no DF foram pertinentes aos princípios e objetivos do Órgão Gestor (OG) da PNEA- criado em 2002 por meio do Decreto no 4281 para cuidar da implementação do que o texto legal determina (CZAPSKI, 2008). A implementação da CIEA-DF, portanto, está afinada com ações de enraizamento da EA no território nacional que se articulava com outras ações do Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais (ProFEA), uma política pública que buscou materializar a formação em EA (KAPLAN e LOUREIRO,2011) e foi marcante no histórico da EA no Brasil, conduzida pela Diretoria de Educação Ambiental do MMA e pela Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC, instituições que compunham o Órgão Gestor da PNEA.

Um dos resultados do Encontro de Educadores Ambientais do DF foi a oferta do **Curso de Formação de Educadores Ambientais** com duração de 180 horas, promovido pela Escola da Natureza em parceria da EAPE/SEEDF e alguns membros do GTEA-DF. Essa formação ocorreu entre 2004 a 2006. No ano em que retornou à Escola da Natureza, Lêda passou a atuar como formadora desse curso e a compor o GTEA-DF. Em 2006, foi indicada a assumir o cargo de direção da Escola da Natureza- mesmo ano em que foi

institucionalizada a Lei nº 3.833 que trata da Política de Educação Ambiental do Distrito Federal (PEA-DF).

No período aqui compreendido como segunda geração da EA ocorreram as primeiras edições da **Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente**, promovidas pela CGEA/MEC desde 2003, mas que comparecem apenas no relato de Luna Lambert e Maria Rosane Barros, portanto, serão tratadas na terceira geração da EA escolar do DF.

Os anos de 2008 e 2009 foram, respectivamente, quando Maristela Oliveira e Renata Lafeté passaram a compor a equipe de professores(as) da Escola da Natureza. Em momento anterior- meados dos anos 2000- ambas atuaram no Projeto do Núcleo do Jaburu, quando já havia ocorrido a mudança da SEMATEC para a SEMARH em virtude de uma reestruturação administrativa do GDF por meio do Decreto nº 21.170 de 2000. Essas atuações se deram via convênio para cessão de professor entre a SEEDF, SEMARH e a Vice-Presidência da República. As falas dessas professoras permitem entender a trajetória do Projeto do Núcleo do Jaburu até seu fim. É possível depreender que o projeto ocorria nos jardins do palácio do Jaburu onde eram realizadas oficinas pautadas pelos referenciais da Ecopedagogia e da Educação Integral em quatro casinhas de madeira. Além disso, houve várias fases: desde a de abundância em que eram oferecidos transporte e refeições que permitiam as crianças passar o dia todo até a fase em que não havia tanta disponibilidade de recursos financeiros. Após algum tempo, não houve a assinatura de renovação do convênio e o projeto precisou mudar de local indo para o Parque da Cidade. Ainda por falta de apoio vinculado a questões políticas, o projeto foi minando e a equipe se orientou a fazer atendimento nas escolas com oficinas para discentes e docentes. Após isso, o projeto encerrou e a equipe foi para a Diretoria de EA SEMARH. A fala de Luzirene Leite situa que as casinhas do Projeto de EA do Jaburu hoje estão no Parque Saburoyama de Águas Claras.

Em 2008, a Escola da Natureza passou a compor um grupo de trabalho para pensar a implantação de Centros de Educação Integral nos parques ecológicos das regiões administrativas do DF. Com isso nasceu o **Programa Parque Escola** em resposta a uma demanda do GDF que, por sua vez, responde à Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto 7.083/2010, que institui o Programa Mais Educação. Tal programa integrava as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tendo como uma das finalidades a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

No ano de 2009 a **PEA-DF foi regulamentada pelo Decreto Distrital nº 31.129 e, com isso, a CIEA/DF foi institucionalizada**. Como diretora da Escola da Natureza, Lêda fez parte da CIEA-DF durante muitos anos, como representante da SEEDF. Ainda assim, ressalta que levava as questões afetas à essa secretaria mesmo sem o apoio da SEEDF. Durante a sua trajetória nessa comissão, percebeu que o único resultado possível foi o Plano Distrital em 2017.

Na página seguinte apresentamos a figura 23, que corresponde ao infográfico mostrado anteriormente, agregando também os eventos da segunda geração. Com isso, evidenciamos importantes marcos do histórico da EA escolar no DF ocorridos até o ano de 2009.

7.1.3 A terceira geração e seus eventos

Elegemos como marco da terceira geração do histórico de EA escolar no DF a fase posterior à institucionalização da CIEA, ou seja, a partir de 2010.

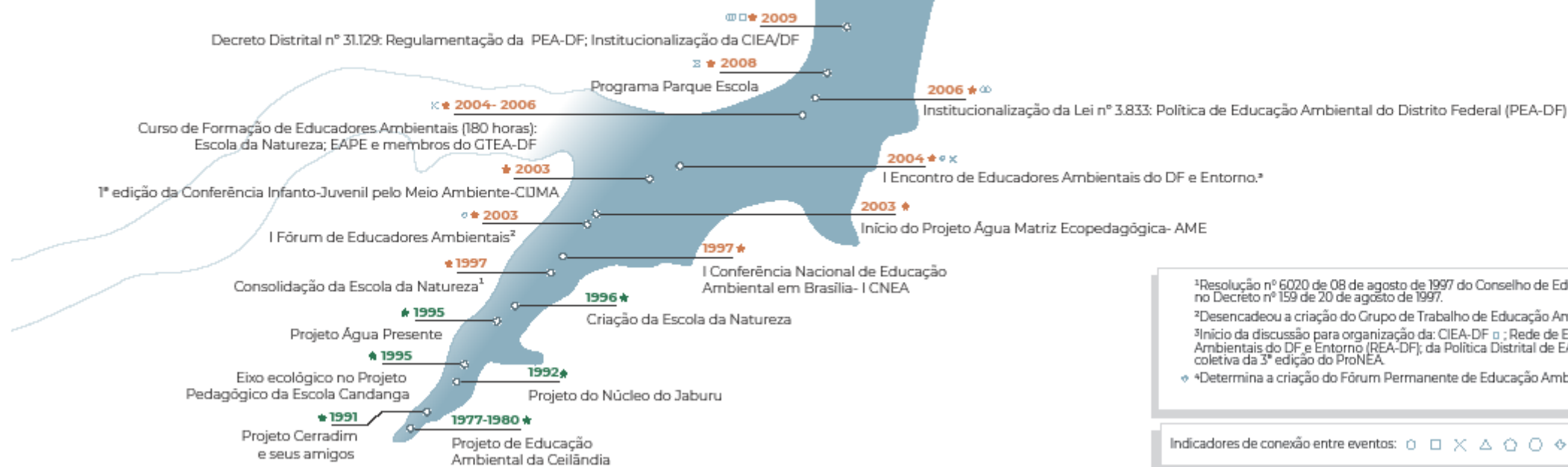
Em 2011, a SEEDF **criou o Núcleo de Educação Ambiental (NEA)** instituído pelo Decreto no 33.409/2011. Luzirene Leite chegou a atuar no NEA em 2013 e afirma que antes não havia um setor na secretaria que cuidasse da EA. Esse núcleo intentou dar promoção e suporte para a EA nas escolas de forma transversal, visando implantar políticas públicas educacionais voltados à temática. No referido ano de atuação, Luzirene também destaca o **início da tramitação da Política de Educação Ambiental Formal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**.

Maristela Oliveira menciona que, nesta época, a Escola da Natureza passou a enfrentar dificuldades quanto ao seu funcionamento. Com isso, essa escola passou a priorizar a formação de estudantes, mingando os cursos de formação para professores(as) e o acompanhamento de projetos nas escolas. Por esse motivo, prestou o processo seletivo na EAPE e, em 2013, ingressou nessa instituição atuando na implantação dos Ciclos, uma proposta presente no **“Currículo em Movimento da Educação Básica”**, apresentado pela SEEDF em 2014. Tal currículo se baseia nos princípios da PNEA e nas DCNEA (2012) e trata a EA em dois momentos: no eixo transversal da Educação em Direitos Humanos; e no eixo específico da Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Figura 23: Segunda geração da EA escolar do DF e seus eventos. Fonte: Arte gráfica de Vinícius Lage a partir de dados produzidos pela autora desta pesquisa.

Momentos do histórico da EA no DF com ênfase no contexto da Educação Básica

- ★ Eventos da primeira geração da EA escolar no DF
- ★ Eventos da segunda geração da EA escolar no DF
- ★ Eventos da terceira geração da EA escolar no DF



Em 2014, Maristela relata que houve uma reformulação da EAPE em virtude da mudança de governo e com isso foi criado o Núcleo da Diversidade. Nesse núcleo essa professora pôde, enfim, ofertar cursos de Educação Ambiental para professores(as).

Ainda no ano de 2013, a então recente professora temporária Luna Lambert trabalhou com as atividades da **IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente-CIJMA**. Essa conferência é uma das modalidades do programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (BRASIL, 2012), criado pelo MEC com a intenção de propiciar EA em contexto escolar. Trajber e Sorrentino (2007) destacam que esse programa foi “pensado como um círculo virtuoso contendo ações e práticas integradas, contínuas e transversais a todas as disciplinas” (p. 18). A CIJMA teve sua primeira edição em 2003 e a última ocorreu em 2018. O envolvimento com esta política pública de EA influenciou a pesquisa de mestrado de Luna e, posteriormente, sua atuação à frente do **Programa Escola na Rua**, iniciativa que buscou integrar o saber geográfico com a Permacultura e a EA crítica- importantes referências do percurso formativo dessa professora- de modo a promover, junto aos jovens da periferia da RA de São Sebastião, uma reflexão com vistas à transformação de seu meio. As atividades do Escola na Rua se deram entre 2015 a 2018.

Uma **mudança na atuação da Escola da Natureza** ocorreu a partir de 2016. Desde sua criação até o ano de 2015, os atendimentos se davam por demandas trazidas pelas escolas interessadas em desenvolver projetos ou ações de EA. Esse ano, inclusive, foi aquele em que Lêda Bhadra se desligou das atividades da Escola, por ter conseguido sua aposentadoria. Em 2016, Renata Lafetá assumiu a direção e se deparou com uma nova fase de atuação da Escola, resposta à uma pressão da SEEDF: seria dado **atendimento a estudantes de algumas escolas das regionais do Plano Piloto e Cruzeiro- regiões administrativas situadas no centro do DF- que adotaram a Educação Integral em jornada de tempo integral, o PROEITI**. Nessa oportunidade, Renata menciona que a equipe da Escola da Natureza construiu um instrumento, a Ecoauditoria, composta por um formulário que tem por objetivo avaliar e diagnosticar a qualidade socioambiental da escola para promover ações de melhoria. Tivemos acesso a fotos desse formulário concedidas por Renata Lafetá. Ele é composto por itens construídos a partir publicação “*Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais*” (BRASIL, 2012) com adaptações realizadas pela equipe da Escola da Natureza. Os itens presentes nesse formulário buscam conhecer os seguintes aspectos da unidade escolar: identificação; área construída e área verde; horta; paisagismo e manejo dos jardins; características dos espaços limítrofes à

escola; a organização dos espaços comunitários adjacentes; situação da produção de resíduos; consumo e gestão de energia e água; o “microclima”: conforto térmico e acústico.

Também no ano de 2016, em virtude de uma reestruturação administrativa na SEEDF, o NEA e outros núcleos **dão origem à Gerência de Educação Ambiental e Integral- GEIA** pelo Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016. Outra reestruturação da SEEDF em 2017 acarretou **na criação da GEAPLA**. As atribuições dessa gerência comparecem no Regimento Interno da SEEDF, instituída por meio do Decreto 38.631 de 20 de novembro de 2017. Ainda em 2017, a CIEA-DF publica o **Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA)**, que foi elaborado a partir dos princípios de documentos históricos da Educação Ambiental, como os da Carta de Belgrado e da Carta da Terra, bem como as diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Também em 2017, ocorreu finalmente a **instituição da Política de Educação Ambiental Formal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio da portaria nº 428, de 04 de outubro de 2017**. Esse marco é trazido com grande destaque pelos relatos de Luzirene Leite, Isabel Andrade e Luís Fernando Costa, todos com importante atuação na GEAPLA. De acordo com essa portaria, a Política de Educação Ambiental Formal deve ser observada por todo sistema de ensino da SEEDF com o objetivo de orientar o desenvolvimento de ações articuladas em EA (DISTRITO FEDERAL, 2017c). Dispõe, também, sobre as atuações de instituições como a EAPE, GEAPLA, Escola da Natureza, além de **criar o Fórum Permanente de Educação Ambiental do DF** e trazer orientações sobre o Encontro de Educadores Ambientais do DF. Nesse mesmo ano, Isabel foi chamada para atuar na GEAPLA tendo como principal atribuição a organização da **participação da SEEDF no VIII Fórum Mundial da Água e nas atividades para a V Conferência Nacional Infante Juvenil** do Meio Ambiente cujo tema era “Vamos cuidar do Brasil cuidando das águas”. Ambos eventos teriam sua culminância em 2018 e foi possível articular a participação da SEEDF por meio do **Projeto Água Presente**, desenvolvido por Vera Catalão. Foi na conjuntura desses eventos que os(as) estudantes de Maria Rosane Barros foram convidados para dar entrevistas, trazer relatos da experiência da intervenção educativa promovida por sua pesquisa intitulada “Ludicidade na Educação Ambiental: Percepção crítica e tomadas de decisão e ação sobre contexto socioambiental do córrego Guará” (BARROS, 2017). A participação da SEEDF nesses eventos permitiu dar visibilidade aos projetos de EA e alavancou a ocorrência de outros, dos quais Isabel destaca o **Projeto Parque Educador**.

Esse projeto foi iniciado no primeiro semestre de 2018, mesmo ano em que foi publicada a 2ª edição do Currículo em Movimento, um momento em que Isabel Andrade sai da GEAPLA e Luís Fernando Costa passa a atuar como gerente.

O Projeto Parque Educador é um resultado da cooperação entre a Secretaria de Estado do Meio Ambiente (SEMA), Instituto Brasília Ambiental (IBRAM) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e visa o desenvolvimento de ações conjuntas e de atividades complementares no contexto da Educação Ambiental, Integral e Patrimonial e do Programa Brasília nos Parques. O público alvo são estudantes da SEEDF, comunidades escolares e comunidades locais do entorno dos Parques Ecológicos ou de outras Unidade de Conservação no território do DF. Os parques selecionados para esse projeto foram Parque Ecológico de Águas Claras, Parque Ecológico Saburo Onoyama, Parque Ecológico Três Meninas e Estação Ecológica de Águas Emendadas (ESECAE) situados, respectivamente, nas regiões administrativas de Águas Claras, Taguatinga, Samambaia e Planaltina. Em de 2019, houve uma ampliação do projeto com o envolvimento de mais parques: Parque Ecológico do Riacho Fundo e Parque Ecológico Dom Bosco, localizados, respectivamente, nas regiões administrativas do Riacho Fundo e Lago Sul. Luzirene menciona que a formação dos docentes para atuar com esse projeto foi ministrada pela EAPE, com foco na EA e Patrimonial.

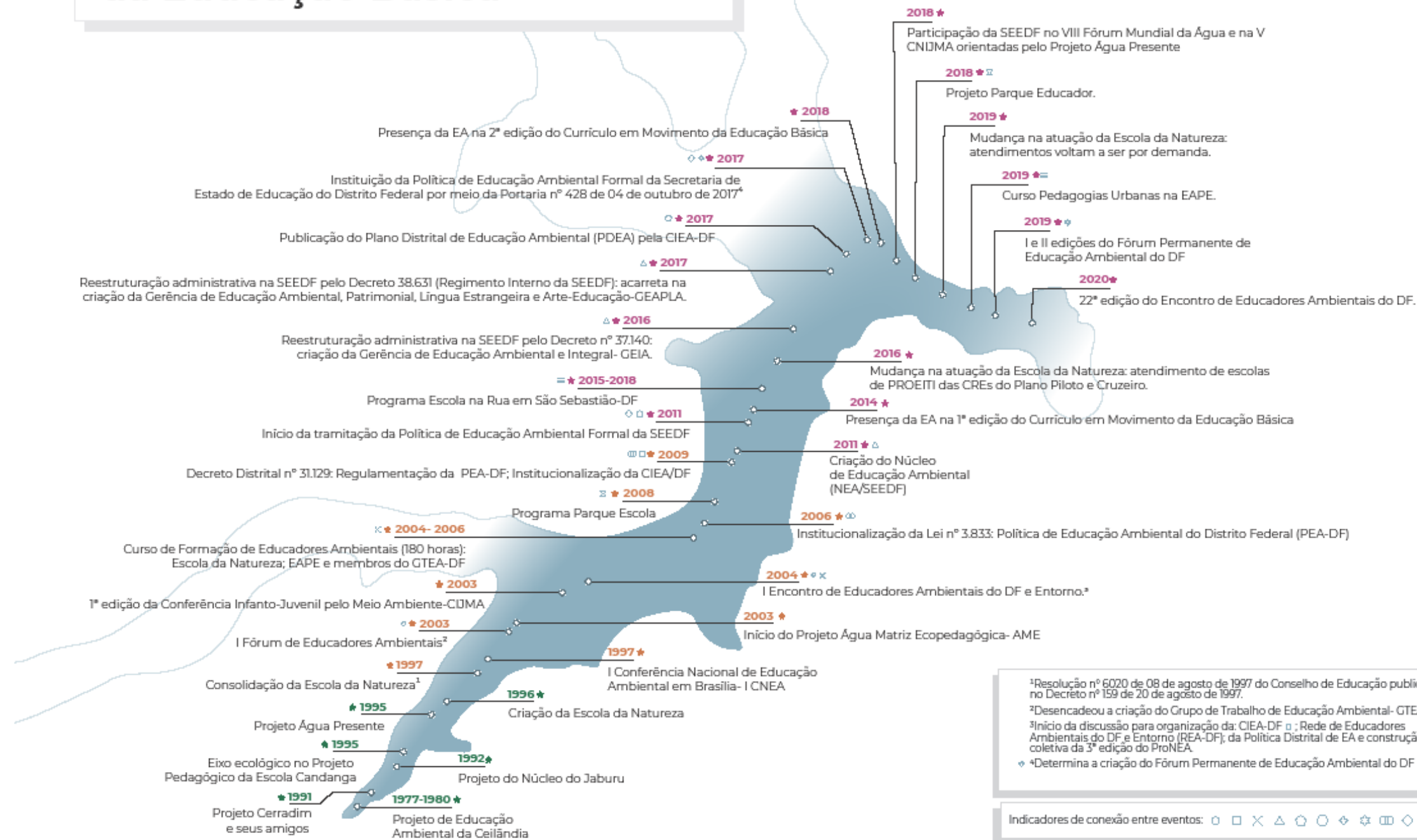
2019 foi o ano que marcou a aposentadoria de Maristela e a seleção de Luna para atuar na equipe da EAPE. Inspirada em sua experiência com o projeto Escola na Rua, Luna elaborou o curso **Pedagogias Urbanas**, cuja primeira edição foi ofertada no primeiro semestre desse ano com o subtítulo **“O Direito à Cidade em Sociedades Sustentáveis”**, sendo que a versão seguinte ofertada no semestre recebeu o subtítulo **“Práticas de Sustentabilidade**. Em 2019, também **ocorreu a I e II edições do Fórum Permanente de EA do DF**. A intenção de realizar duas edições se deu para enfatizar a implementação, organização, fortalecimento e possibilidade a criação de uma identidade do próprio fórum, segundo o relato de Luís Fernando.

Mesmo em tempos de pandemia, em 2020, houve a 22ª edição do Encontro de Educadores Ambientais do DF, que marca a última edição até o momento desse encontro. Ocorreu de forma remota. Por fim, no infográfico representado na Figura 24, é possível vislumbrar todos os eventos identificados por essa investigação, que marcam o histórico da EA escolar no DF.

Figura 24: Terceira geração da EA escolar do DF e seus eventos. Fonte: Arte gráfica de Vinícius Lage a partir de dados produzidos pela autora desta pesquisa.

Momentos do histórico da EA no DF com ênfase no contexto da Educação Básica

- ★ Eventos da primeira geração da EA escolar no DF
- ★ Eventos da segunda geração da EA escolar no DF
- ★ Eventos da terceira geração da EA escolar no DF



¹Resolução nº 6020 de 08 de agosto de 1997 do Conselho de Educação publicado no Decreto nº 159 de 20 de agosto de 1997.

²Desencadeou a criação do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental- GTEA DF

³Início da discussão para organização da: CIEA-DF □ ; Rede de Educadores Ambientais do DF e Entorno (REA-DF); da Política Distrital de EA e construção coletiva da 3ª edição do ProNEA.

◆ *Determina a criação do Fórum Permanente de Educação Ambiental do DF ◆

Indicadores de conexão entre eventos: □ □ × △ ○ ◆ ★ □ ◆ □ □ □

7.1.4 Conflitos socioambientais: elemento enraizador da metáfora do lago Paranoá

Os eventos trazidos nas seções anteriores nos permitiram conhecer, a partir das memórias das docentes participantes dessa investigação, uma história socio-idiossincrática da EA no DF. Além disso, esse contexto também nos provocou reflexões que nos auxiliaram a enraizar a metáfora do Lago Paranoá como um importante elemento desta Tese, quando o pensamos a partir do fio dos conflitos socioambientais. São essas reflexões que pretendemos apresentar nessa seção.

No capítulo 5 trouxemos uma contextualização geográfica e histórica da construção do Lago Paranoá, conjuntura que se atravessa com a história do DF. Mesmo que esse Lago seja construído pela ação humana, ele foi escolhido como metáfora desta Tese- cujo foco é a EA escolar- inicialmente por ser um relevante símbolo e patrimônio para a capital federal. O mergulho na contextualização da construção do Lago Paranoá nos evidenciou um lado da história pouco ressaltado nas versões da construção de Brasília, que trata sobre a Vila Amaury e sua desativação em virtude da inundação para formação do Lago Paranoá. Buscamos, no referido capítulo, abordar essa história a partir do trabalho de Neiva (2017), que nos revela quão tenso esse momento histórico se deu para as milhares de pessoas- candangos e candangas- que residiam nessa vila. Tal aspecto nos atentou a refletir como sobre os conflitos socioambientais envolvidos na construção da capital federal, considerando: a sensação de incerteza por parte dos residentes da Vila, que vieram com sonhos de construir e criar raízes na nova capital do país- uma terra prometida pelas oportunidades; o deslocamento dessas pessoas para regiões da periferia do DF, uma das ações do governo que tentou remover as vilas, favelas e “invasões” do centro da capital federal. (OLIVEIRA, 2008)

Esta pesquisa trouxe em destaque, por exemplo, a história de uma das cidades periféricas ou cidade-satélite do DF: Ceilândia. O nome dessa cidade se origina de “Centro de Erradicação a Invasões”, cuja proposta foi a remoção de famílias residentes em favelas nas proximidades do centro de Brasília. Portanto, nasceu em decorrência dessa ação do governo em remover do Plano Piloto as populações de baixa renda, deslocadas sem as condições necessárias e favoráveis de moradia, o que também se configura como um conflito socioambiental. E foi nesse contexto que ocorreu o pioneiro Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia em 27 escolas, que na década de 1970 se pautou nos

elementos de extrema carência da comunidade dessa cidade em busca de propor a identificação, interpretação e transformação da realidade local/ambiental da comunidade.

As tramas apresentadas nos contextos da Vila Amaury e do Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia nos mostram distintas atribuições de sentidos entre grupos sociais envolvidos, que configuram conflitos socioambientais. De acordo com Acselrad (2004), os conflitos ambientais são

[...]aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis – transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos – decorrentes do exercício das práticas de outros grupos. O conflito pode derivar da disputa por apropriação de uma mesma base de recursos, ou de bases distintas mas interconectadas por interações ecossistêmicas mediadas pela atmosfera, pelo solo, pelas águas, etc. (p. 26)

Carvalho (2008) afirma que o motivo central dos conflitos socioambientais se situa na tensão entre o caráter público dos bens ambientais e sua disputa por interesses privados, sendo que “os grupos com maior força econômica e política terminam sobrepondo seus interesses corporativos aos interesses coletivos na distribuição dos bens ambientais” (CARVALHO, 2008, p. 165). O deslocamento de famílias das vilas, favelas e ocupações do centro da cidade para as regiões periféricas, desprovidas de infraestrutura, é exemplo disso. O centro da capital se destinou, então, a indivíduos de classes sociais médias e altas.

Levando tais elementos em consideração, destacamos que ainda nos tempos atuais o Lago Paranoá é palco de conflitos socioambientais. O estudo de Santana (2013) trata sobre o uso e ocupação irregular das margens do Lago Paranoá, região considerada como área de preservação permanente (APP). Esse autor destaca que esses processos de ocupações irregulares de área pública são realizados por residências de pessoas de alto poder aquisitivo. Também aponta que a maioria da população do DF tem pouco acesso à orla do Lago Paranoá em virtude dessa ocupação ilegal e que se sentem prejudicados por essas barreiras, o que gera conflito socioambiental. Carvalho (2008) ressalta que o uso ou apropriação de bens ambientais por uns não pode ser um fator que reduza, limite ou

impeça sua disponibilidade para outros. De acordo com o site do GDF⁷⁹, desde 2015 ocorre a operação “Projeto Orla Livre” que intenta dar fim à essa privatização irregular vivida historicamente no DF. Com isso, o projeto visa recuperar a orla do Lago Paranoá de forma a conciliar o uso da população com o equilíbrio ecológico e a saúde do lago.

Se nesta Tese o pensamos como a metáfora da EA escolar no DF entendemos que esse Lago não deve ter sua orla restrita a quem reside no centro de Brasília, mas que ele seja de acesso a todos e todas. Da mesma maneira pensamos que a EA escolar deve ser acessada e capilarizada para as cidades periféricas, que as formações docente e discente em EA possam ser acessíveis a todas escolas sejam do centro ou da periferia, em condições de equidade.

7.2 Contribuições para formação de professores(as) para atuar com EA

A análise das histórias de vida e percursos formativos das professoras nos revelaram importantes contribuições para formação de professores (as) para atuar com EA. Essas contribuições serão reveladas a partir de três tópicos: I) marcas das histórias de vida como indícios para a formação de professores(as) para atuar com EA escolar; II) Perspectivas teórico metodológicas identificadas e III) Importância da institucionalização da Formação Docente para atuar com EA.

7.2.1 Marcas das histórias de vida como indícios para a formação de professores(as) para atuar com EA escolar

Nessa seção, as marcas das histórias de vida como indícios que podem contribuir para a formação de professores(as) para atuar com EA escolar serão desenvolvidas a partir de dois subtópicos: a) encantamento e epifania relacionados à experiência Larrosiana (2015): elementos marcantes nas subjetividades e b) relação com percursos de formação e atuação docente e elementos presentes no percurso formativo que contribuem para formação de professores(as) para atuar com EA.

⁷⁹ Fonte: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2018/03/21/desobstrucao-da-orla-do-lago-paranoa-e-destaque-em-painel-do-forum-mundial/> Acesso em 21/04/2021

7.2.1.1 O encantamento e epifania relacionados à experiência Larrosiana (2015): elementos marcantes nas subjetividades e a relação com percursos de formação e atuação docente

Nos relatos das professoras foi possível identificar a recorrência da palavra encantamento ou outras frases com esse sentido. Entendemos uma importante correlação desse encantamento com a noção de experiência de Larrosa (2015), que compõe o nosso referencial teórico metodológico.

A palavra encantamento tem como sinônimos *encanto, magia, êxtase, feitiço, absorvimento, arrebatamento* etc. Em se tratando do último termo, é plausível depreender que encantamento é decorrente de deixar-se arrebatar, o que coaduna com a disponibilidade e abertura ao tombamento, característica inerente ao “sujeito da experiência” larrosiano (2015). Essa experiência é configurada pela paixão entendida como uma postura de abertura, que permite deixar que algo lhe aconteça, lhe suceda, lhe toque, lhe chegue, lhe afete, lhe ocorra.

Vários trechos das narrativas das professoras revelaram experiências no sentido larrosiano (2015) e a partir disso pudemos captar sentidos atribuídos ou elementos de suas subjetividades que marcaram a formação e atuação docente e repercutiram na compreensão da inserção e enraizamento da EA no Ensino Básico do DF.

Notamos que o **encantamento por ambientes naturais em decorrência de vivências ainda na infância** compõe um fio orientador nos “desvios e cursos” de histórias de vida, percursos de atuação e de formação da maioria das professoras entrevistadas. É defluente de memórias afetivas que, consciente ou inconscientemente, as levaram a optar por uma rota que lhes trouxe satisfação. É uma ligação com elementos que causam contentamento que, por sua vez, tem nascentes na infância.

Isso é percebido nos relatos de Vera Catalão, quando evidencia sua conexão com as águas ensolaradas de Lençóis-BA e do mar que desencadearam, como ela diz, sua paixão pela poesia e o nascimento de seu sujeito ecológico. Essa professora evidencia, com isso, que seu sujeito ecológico nasceu antes da formação acadêmica e crê que para a maior parte das pessoas é assim. Também destaca que o encantamento com as águas a levaram à questão ambiental- mais do que a denúncia- e reconhece o potencial formativo que esse elemento tem.

As escolhas de Lêda Bhadra se direcionaram para a atuação na Escola da Natureza e posterior busca pela formação em Ecologia profunda e Biodança. Essas vivências,

especialmente após aceitar o convite para dirigir a escola, a fizeram se reconectar com a menina que correu para o Cerrado mineiro porque gostava do cheiro de mato, e também com a adolescente mochileira etc.

Luna Lambert reconhece que desde a infância suas buscas e interesses tendiam para ambientes menos urbanos, pois o barulho, trânsito, calor etc. da cidade sempre lhe incomodaram. Assume que ao longo de sua história de vida foi se encantando por “essa coisa mais natureza”. Apesar do incômodo com a cidade, desenvolveu/desenvolve propostas de EA voltados para o ambiente urbano, mais especificamente, para a compreensão e transformação das periferias do DF visando as questões socioambientais. Mas como projeto de vida almeja viver na roça.

A narrativa de Renata Lafeté revela que, mesmo tendo nascido e crescido em ambiente metropolitano de São Paulo, sentiu-se muito feliz nos momentos da infância em que em que saía da cidade para um sítio de seus familiares, onde pisava terra e se divertia em um rio. Relata, ainda, uma vivência marcante de trabalho no Kibutz, em Israel. A partir do trabalho no Museu Vivo da Memória Candanga, pôde reacender o encantamento de sua relação com a natureza por meio da EA, além de aprofundar os conhecimentos sobre Brasília e o Cerrado.

Na fala de Luzirene Leite há a revelação de memórias de sua infância na fazenda no Maranhão e os ensinamentos daquela que considera a sua maior educadora ambiental, sua mãe. Essa professora relata que a vontade de estar em contato com a natureza sempre foi muito forte e que aproveita as férias para visitar seus pais, que moram num sítio. Essa relação com a natureza a direcionou para formações e atuações na SEEDF.

Por fim, trazemos Maria Rosane Barros que declara que tem paixão pela EA. Esse sentimento ela atribui, em parte, à sua criação marcada por vivências em roça, fazenda, riacho, a brincadeiras de subir em uma árvore onde havia uma casinha de boneca. Com isso, essa docente reconhece uma importante conexão afetiva com o meio e entende que a EA é um caminho que traz uma “reconexão entre humano e natureza”. Diante disso, Maria Rosane argumenta que cursos de formação continuada que tratassem a temática ambiental desde o início de sua carreira na SEEDF, pois almejava trabalhar com EA.

Não é nossa intenção afirmar ou colocar como um determinismo que a sensibilidade ou afinidade com a EA ocorra apenas se houver vivência e encantamento com ambientes naturais. Pessoas podem ter esse contato, mas ainda assim não se deixarem ser tombados ou fazerem uma experiência Larrosiana que “deságue” em EA nos seus

percursos formativos. Ainda assim, essa perspectiva tendo sido revelada nos relatos dessas professoras nos indicou ser um elemento relevante.

Enquanto intervenção educativa, Maristela destacou o potencial formativo das trilhas e menciona que essa vivência lhe acendeu “coisas muito fortes” - o que nos faz pensar em um termo destacado na fala de Vera Catalão: a “**epifania**”. Trazemos esse termo evidenciando as seguintes conotações: um sentimento que expressa uma súbita sensação de entendimento ou compreensão da essência de algo; entendimento repentino do sentido de alguma coisa; e revelação a partir de algo inesperado

O sentido de epifania também compareceu por meio de outras expressões nas narrativas das professoras: Renata, quando menciona que o curso AME mexeu com suas águas internas; Maria Rosane, ao dizer que o mestrado foi em seu percurso um “divisor de águas”. Todos esses termos que associamos à essa epifania nos remete a uma capacidade de formação ou de transformação, que são componentes fundamentais da experiência Larrosiana, que ocorre ao sujeito da experiência cuja postura é de abertura, paixão, tombamento.

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a própria transformação.
(LARROSA, 2015, p.28)

Considerando o encantamento e a epifania, pode-se inferir que muitos acontecimentos ocorrem na história de vida e percurso formativo e de atuação do sujeito, entretanto o que irá constituir como experiência e saber da experiência ao docente, pensados nesta perspectiva larrosiana (2015), é aquilo que toca, forma e transforma.

Cabe ressaltar que os fatores que causaram uma “epifania” para essas professoras são elementos que elas deságuam na formação de outros docentes. Destaco a água como potencial formativo de Vera, que por sua vez foi uma foz para a Renata que agregou o tripé da formação vivenciado ainda no Museu: preparação dos docentes, visitas das turmas e trabalho posterior na escola; biodança da Leda, EA crítica no olhar geográfico do território e permacultura para o Escola na Rua e no curso de formação Pedagogias Urbanas de Luna; a formação por meio das trilhas de Maristela e EA crítica como chave de transformação do ambiente de Maria Rosane na escola da Candangolândia e formação nas UNIEBS.

7.2.1.2 Elementos presentes no percurso formativo que contribuem para formação de professores(as) para atuar com EA

A narrativa das histórias de vida e percurso formativo das professoras revelaram elementos e reflexões que podem contribuir para propostas de formação de professores(as) para atuar com EA no contexto escolar.

Destacamos, para começar, **o tripé da formação de docentes e discentes** trazido na fala da Renata Lafetá que baliza a atuação da Escola da Natureza. Essa professora menciona que esse tripé é uma “herança” de sua experiência com o projeto Vivo Museu! do Museu Vivo da Memória Candanga. O tripé é composto pelas seguintes propostas: de um lado, a formação docente- essa professora destaca a importância de o(a) docente conhecer o ambiente que será visitado pelos(as) estudantes; de outro lado, o atendimento a estudantes; e, como terceiro elemento, um acompanhamento do projeto a ser desenvolvido na escola. Essa professora também destaca que no atendimento aos docentes é interessante realizar um levantamento de seus interesses. No caso, a Escola da Natureza realiza uma Ecoauditoria, um diagnóstico elaborado a partir do modelo do projeto Escola Sustentável do MEC.

Presente nas narrativas da maioria das professoras está a preocupação de que **a formação de docentes para atuar com EA seja profunda**. Isso pode ser observado quando:

- ✓ Vera Catalão traz a metáfora da importância da formação em EA “atingir águas mais profundas”;
- ✓ Lêda Bhadra opta por sair da Escola da Natureza em 2001 por não se identificar com a proposta trabalhada, pautada por intervenções pontuais que não efetivavam uma continuidade;
- ✓ Luna Lambert destaca que a ótica que busca desenvolver transcende “uma ação de plantar uma árvore”. Também nesse sentido, Isabel Andrade afirma que a EA vai muito além da construção de horta escolar. Luna reforça que intenta trabalhar uma compreensão mais ampla do ambiente com esforços para consolidação de propostas com vias à continuidade;
- ✓ Renata e Maristela, em suas atuações no Projeto Núcleo do Jaburu, se incomodavam com o trabalho inicialmente desenvolvido em que a EA era compreendida como tratamento de informações técnicas sobre o Cerrado, como uma brincadeira, isto é, não como algo muito profundo. Em outra

direção, essas professoras almejavam uma Educação Ambiental que iria fazer uma transformação social. Para isso, buscaram aprofundar-se e embasar-se com formações continuadas.

Cabe destacar que os diferentes sentidos nos relatos das professoras que fundamentam uma formação de docentes para atuar com EA de modo profundo se pautam nas perspectivas teóricas oriundas de seus percursos formativos e de atuação, que serão abordados na próxima seção, tal como Ecopedagogia, EA crítica, Ecologia profunda etc.

O **fortalecimento das formações nas coordenações pedagógicas** foi outro elemento evidenciado nas narrativas. As coordenações pedagógicas vão ao encontro do que Almeida (2005) destaca como horário coletivo de trabalho pedagógico. Sobre esse momento a autora destaca:

Em um grande número das escolas brasileiras, os professores têm hoje o horário coletivo de trabalho pedagógico, dedicado à discussão, à reflexão e à avaliação do que realizam individualmente, ou em grupos articulados em torno de projetos mais amplos. Nesses momentos de convivência, por meio de estudos e trocas é que produzimos respostas aos problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem e também nos desenvolvemos, ao mesmo tempo em que a escola também vai se modificando. Isso significa que a formação contínua desenvolvida no interior da escola se constitui num movimento colaborativo, que precisa ser sustentado por um projeto formulado claramente por todos os envolvidos e ser orientado pelo gosto por aprender, cultivado carinhosamente no trabalho escolar, o que vale para professores e alunos. Essa é a maneira de superarmos o modo pouco produtivo com que muitos desses horários pedagógicos vêm funcionando. (ALMEIDA, 2005, p. 13)

Isabel Andrade menciona que na escola em que atua, os estudos no espaço da coordenação pedagógica são valorizados e bem consolidados. Ela considera que um dos motivos desse fortalecimento é o fato da gestão ter abraçado o projeto de EA. Maristela Oliveira aborda sobre esse espaço privilegiado de formação quando fala da experiência na Escola da Natureza. Renata Lafetá destaca que havendo demanda, a Escola da Natureza faz formações nas coordenações pedagógicas. Maria Rosane Barros argumenta que as coordenações deveriam ser aproveitadas no sentido formativo, pois geralmente têm sido utilizadas para trazer informações para os docentes. Ela também defende que,

para além das formações da EAPE, as escolas poderiam ter uma discussão contínua de EA por meio das coordenações. A sua experiência como formadora Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB) da CRE da Candangolândia nos revela como essa instância intermediária pode auxiliar as formações no espaço da coordenação pedagógica na SEEDF. Esse aspecto coaduna com uma discussão existente que reconhece a importância da formação continuada ocorrer também no próprio espaço escolar onde o professor atua. Sobre isso Pereira (2017) menciona

Quando acontece dentro do contexto escolar, a formação continuada possibilita o caráter crítico-reflexivo, privilegia os saberes de cada professor, fortalece o Projeto Político Pedagógico, amplia a visão da escola como um espaço colaborativo, pois permite a troca de experiências e incentivo a reflexão. (p.39)

A **motivação para formações continuadas** é um elemento que comparece na fala das professoras. Para além de um ganho pessoal, elas revelam uma preocupação com a realidade em que atuam de modo a retornar esse ganho para o público e a instituição como um todo. Apesar da relevância desse aspecto, algumas professoras relataram barreiras que as instituições impõem, por exemplo, quando Luzirene Leite menciona o impedimento que a gestão da escola onde atuava em 1997 impôs à sua participação na ICNEA; Renata enfrentou algo similar quando a SEMARH dificultou sua participação no AME; o desestímulo citado por Maria Rosane Barros quando situa que o(a) professor(a) da SEEDF que pede afastamento para estudos de pós graduação perde a lotação, sugerindo uma punição.

A partir dos relatos dos projetos Escola na Rua, liderado por Luna Lambert, e o de recuperação do córrego Guará, de Maria Rosane Barros, tecemos alguns destaques que podem contribuir com o aspecto de **Projetos exitosos**. Foi possível perceber a importância dada por esses projetos de EA a um compromisso que se propõe à uma transformação da realidade socioambiental local- estes foram desenvolvidos em cidades da periferia do DF- buscando um enfoque interdisciplinar e a participação da comunidade. O interessante é que é possível pensar a convergência dessas características com o pioneiro Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia, do final da década de 70.

Outro elemento de grande relevância é a **adesão da comunidade escolar**. As professoras destacam que quando a direção, coordenação, professores(as) e demais indivíduos da comunidade abraçam a causa, as ações tomam força. Esse aspecto é sabidamente um dos grandes desafios para o desenvolvimento e continuidade da EA

escolar. No relato de Luna Lambert isso é bem evidenciado quando trata que o volume de trabalho em 2018 estava muito alto e exaustivo com o Programa Escola na Rua, de modo que estava impactando sua saúde, bem-estar e relações familiares. Essa professora menciona que se houvesse recurso financeiro para manter bolsistas, o recurso humano para manutenção do programa seria suficiente. Destaca, também, que uma possibilidade é a atuação em parceria com programas institucionais que envolvem o ensino superior, como o PIBIC- como ocorreu em uma fase do Escola na Rua- e entendemos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) também seja um aliado. Infelizmente o cenário político atual tem uma política de cortes de verbas que impactam negativamente programas de tamanha importância como estes.

Também foi possível perceber **características importantes para um(a) docente que queira trabalhar com EA**. Vera ressalta a relevância de haver uma abertura pedagógica à dimensão do sensível. Diz que sem essa disposição não é possível fazer EA. Não destoante a esse aspecto, Lêda explana que o(a) docente disposto a trabalhar com EA tem uma visão mais holística, mais sistêmica. Conclui dizendo que “*tem que ser aquele professor que saia mais da caixinha*” (LBB, 29/03/2018). Luzirene Leite menciona: uma postura de preocupação e cuidado com o meio ambiente- que vai desde o cuidado com a escola até o Bioma, citando o Cerrado em virtude do contexto territorial de sua atuação; paixão pelo exercício docente e uma inquietude que se manifesta pela busca de conhecimento e de superação das questões apresentadas pelo contexto de atuação. Isabel Andrade destaca a autonomia, o tratamento desses(as) docentes com os(as) estudantes, que se revela pelo afeto e respeito e menciona que ao mesmo tempo que são sensíveis também são aguerridos e quando necessário “*vão para briga*”. Por fim, outra contribuição presente nas falas das professoras Vera e Lêda é a importância da arte na formação e atuação docentes. Vera destaca o trabalho de corporeidade no projeto Água Matriz Ecopedagógica, em que essa dimensão se manifesta por meio do ritmo, da arte popular e da poética da vida. A arte também norteia as atividades da Escola da Natureza, a atuação de Lêda na personagem Emerzina é um exemplo disso.

Por fim, destacamos a **Conexão com o Cerrado** elemento fortemente presente nos relatos de formações e atuações das professoras com importância para a EA e Educação Patrimonial. Um fator interessante é que há professoras que, mesmo não tendo nascido nas regiões desse bioma, se derramam em afeto, de modo que é possível perceber uma identidade Cerratense e noção de pertencimento. Dos relatos, podemos trazer alguns

exemplos, como Vera Catalão que desde sua dissertação tece uma homenagem ao Cerrado na sua dedicatória. Ela, uma apaixonada pela água, falando do berço das águas do Brasil. Ainda nessa etapa de pesquisa traz experiências em que esse bioma é trabalhado, como o Cerradim e seus amigos e o Núcleo do Jaburu. Em Lêda Bhadra, o Cerrado comparece desde 1960 em Uberlândia/MG e permeia seu percurso até à Escola da Natureza do qual destacamos a Emerzina com as histórias e quitutes, como doce de buriti. Renata, a paulistana cuja viagem para Brasília lhe surpreendeu, pois a paisagem lhe revelou uma “quantidade de árvores estranhíssimas”. No seu percurso formativo, o Cerrado foi (re)descoberto como um elemento de reconexão com sua relação de encantamento com a natureza. E esse bioma pautou também a atuação de Maristela, seja no Núcleo do Jaburu, Escola da Natureza ou EAPE.

Cousin (2010) recomenda que o currículo dos cursos de formação em EA problematize o significado de pertencimento. A partir de sua investigação de Doutorado, essa autora argumenta que o pertencimento ao lugar contribui para a formação dos educadores ambientais. Dentre as motivações oriundas de sua análise ela destaca que:

- [...] o pertencimento é um elemento fundamental para a formação de educadores ambientais, pois a compreensão deste traz implicações que serão importantes para a construção da sua identidade; nisto o indivíduo torna-se agente e sujeito do processo de transformação da sociedade;
- a construção e o despertar do sentimento de pertencimento possibilita que os aprendentes se compreendam enquanto atores sociais e, com isso, contribuam para a melhoria da qualidade de vida da coletividade à qual pertencem. (p. 137 e 138)

7.2.2 Perspectivas teórico metodológicas identificadas

Essa seção objetiva discutir as perspectivas teórico metodológicas que foram evidenciadas nas narrativas das professoras, sujeitos desta investigação.

Quando questionadas quanto às sugestões à formação docente, as entrevistadas manifestaram indicações afinadas com aspectos que marcaram seus percursos formativos e com suas referências teórico-metodológicas.

Vera indica que a educação de professores(as) tem que atingir águas mais profundas, o que nos remete à sua paixão pela água desde sua infância e ao seu campo de investigação que contempla a água como matriz ecopedagógica. O termo ecopedagogia

foi cunhado pelo educador costarricense Francisco Gutiérrez, no início dos anos 1990. É uma perspectiva fundamentada por elementos do holismo, da complexidade e da pedagogia freireana, que busca “contribuir para a formação de novos valores para uma sociedade sustentável” (AVANZI, 2004, p. 36), a partir de princípios como cidadania planetária, cotidianidade e pedagogia da demanda.

“Planetaridade” e “cidadania planetária” são expressões que têm por proposta “construir a participação cidadã, considerando nosso pertencimento ao planeta Terra como uma única comunidade, de modo que as diferenças culturais, geográficas, raciais e outras sejam superadas” (AVANZI, 2004, p. 44). Já a consideração de ser a “vida cotidiana o *locus* da mediação pedagógica” pauta a cotidianidade como princípio da Ecopedagogia. Esse princípio se configura a partir de uma “pedagogia da demanda”, que visa a identificação e satisfação de necessidades que se apresentam no cotidiano do processo educativo por protagonistas da situação. A partir disso, “a Ecopedagogia enfatiza as interconexões entre os seres humanos, os fenômenos naturais e os sociais”, de modo que o processo pedagógico possa “desenvolver atitudes de abertura, interação solidária, subjetividade coletiva, sensibilidade, afetividade e espiritualidade” (AVANZI, 2004, p. 45).

Afinada à Ecopedagogia, Vera afirma que a formação docente não pode se ater somente à dimensão da racionalidade científica, mas deve trazer, também, a dimensão do sensível, senão se torna estéril. Além disso, reconhece a importância de viver as múltiplas dimensões humanas numa visão transdisciplinar, de modo a reconhecer a diversidade de saberes. Tece, por fim, uma crítica ao engessamento das universidades, indicando a dificuldade da interdisciplinaridade. Ela aponta que a estrutura universitária precisa ser mexida e que deve trabalhar mais forte na dimensão do currículo.

As contribuições trazidas por Lêda se afinam a uma referência teórica que marca seu depoimento, a Ecologia Profunda. Segundo Soria (2012), a Ecologia Profunda (EP) aponta para reflexões de ordem política, filosófica e espiritual e se constitui de conhecimentos inter e transdisciplinares. Esse autor recupera o histórico da EP, proposta em 1973 por Arne Naess, um filósofo norueguês. Naess questionou a ciência ecológica por estudar as relações das espécies com seu ambiente sem apresentar orientações acerca dos comportamentos e atitudes que os seres humanos deveriam adotar para enfrentar a crise ambiental. Por isso, construiu apontamentos que promoviam “pautas e práticas ecologicamente sustentáveis em oposição aos critérios socioeconômicos imperantes” (SORIA, 2012, p. 32), denominando-os por Ecologia Profunda (Deep Ecology).

Soria (2012, p. 28) também destaca que o termo ecologia teve, tem e terá muitas ressignificações, o que pode ser identificado pelos adjetivos a ele incluídos. Desse modo, a EP pode ser considerada como uma ressignificação do termo 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”.

Além disso,

[...] 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 (SORIA, 2012, p. 36).

Lêda sugere que haja nos cursos de formação uma abordagem mais abrangente, que incorpore a Ecologia Profunda. Anuncia que quando esse referencial é tratado, é feito de forma superficial, somente a partir do conceito, sem incorporar a vivência.

Luna considera que a Permacultura e a prática do Estudo do Meio são importantes ferramentas para um(a) docente que queira atuar com EA nas escolas. Isso porque o sujeito compreenderá os agentes políticos e econômicos, a realidade da sociedade local, o contexto de sua formação e os tipos de problemas que acontecem em um dado lugar, aspectos que marcam um estudo do meio na perspectiva da EA crítica. A Permacultura entraria com propostas de solução já que, de acordo com Stumpf (2012, p. 3), ela envolve planejamento, implantação e manutenção de sistemas produtivos de modo que possam suprir as necessidades das populações humanas sem causar impactos ambientais e sociais negativos. Para isso busca desenvolver “um trabalho em conjunto com a natureza, integrando ideias das diversas áreas do conhecimento, das tradições e dos saberes populares, de forma adaptada a cada realidade”.

Jacinto (2007, p. 40) identifica como um dos principais aspectos epistemológicos da Permacultura a

[...] importância dada à “observação do objeto” (área a ser projetada) por parte do projetista. Esta observação se refere às questões ambientais locais, aos aspectos socioculturais em meio à realidade específica, às possibilidades econômicas e ameaças externas ao loco do projeto.

Foi possível perceber, também, referências teórico-metodológicas que não foram ditas diretamente como uma indicação para formação de outros docentes, mas trazidas como elementos de seus percursos formativos que transbordam nas propostas formativas que realizam/realizaram no atendimento a estudantes e na formação continuada de pares.

A EA Crítica, já destacada pela Luna Lambert, também foi evidenciada pela Maria Rosane Barros. Esta professora destaca essa vertente da EA como um ato político, uma vez que intenciona o exercício de participação cidadã, de cidadania ambiental, de emancipação. O referencial da EA Crítica marca as pesquisas de mestrado de Luna e Maria Rosane e seus fluxos de atuação.

Historicamente Lima (2009) entende que

A EA crítica se construiu como uma alternativa política e pedagógica afinada com o socioambientalismo e com o paradigma das sociedades sustentáveis nos termos colocados pelo, hoje já histórico, Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. (LIMA, 2009, p. 161)

Esse autor situa que essa corrente de EA emergiu como contraposição a uma abordagem de EA marcada por leituras biologizantes, conservacionistas, tecnicistas ou comportamentalistas. No Brasil, essa insatisfação emergiu no contexto das mudanças históricas e sociopolíticas a partir da redemocratização do regime político na década de 1980. Essa conjuntura fundou debates e a necessidade de alguns autores(as) em requalificar a EA por meio de novos adjetivos: crítica, transformadora, popular, emancipatória etc. (LIMA, 2009)

Carvalho (2008) aponta que a EA Crítica bebe da educação crítica que tem Paulo Freire como uma das referências fundadoras e se direciona a superar uma visão ingênua de EA.

o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para a mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas. (CARVALHO, 2008, p. 156 e 157 grifos da autora)

As intervenções educativas propostas por Luna e Maria Rosane se pautam pela transformação local e emancipação de estudantes e da comunidade nos seus diferentes contextos. Com Luna, percebemos isso inicialmente com a comunidade da Região Administrativa periférica de São Sebastião, por meio do programa Escola na Rua e,

posteriormente, na intenção manifestada de que programas como esse sejam desenvolvidos por docentes de outras RAs por meio de sua formação continuada na EAPE com o curso Pedagogias Urbanas. Já Maria Rosane comenta que conseguiu desenvolver esses pilares de ação que compõem os princípios da EA crítica por meio de sua pesquisa de mestrado com foco nas problemáticas socioambientais do córrego Guará, que culminou em diversos resultados no contexto da RA da Candangolândia, como a reativação da COMDEMA, abertura da trilha Pirá-Brasília no Parque Ecológico da cidade, construção de um viveiro na escola para recuperar a mata ciliar do córrego Guará, entre outras ações.

Por fim, destacamos nas falas de Renata Lafeté e Maristela Oliveira o referencial da Educação Integral associado à EA. De acordo com Pereira (2012), a Educação Integral vem como alternativa para a melhora dos indicadores educacionais e como estratégia de democratização do ensino de qualidade. Essa autora destaca um importante referencial para elaboração dessas bases, Anísio Teixeira. A trajetória desse educador foi marcada por “uma ideia de educação escolar mais abrangente e democrática calcada na experiência do aluno, preparando-o para o trabalho e para a cidadania” (PEREIRA, 2012, p. 61). Pereira também ressalta que a denominação Educação Integral não foi utilizada por Anísio.

Apesar de não nominá-la como tal, a concepção de educação integral de Anísio Teixeira, como contraponto ao processo expansionista e economicista do sistema escolar público, está, no entanto, muito bem exemplificada em toda sua realização como administrador educacional e explicitada em seus escritos. (PEREIRA, 2012, p. 61)

Quanto à uma conceituação de Educação Integral, Gonçalves (2006) evidencia:

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. (p. 130)

Esse mesmo autor aponta que há um fator relevante quando se fala em uma escola de tempo integral: há de se considerar a questão das variáveis tempo e espaço. Com isso trata da ampliação da jornada escolar podendo ser realizada no espaço da escola ou em outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não-governamentais.

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 130)

Depreendemos que é neste sentido de uma formação que abranja as dimensões biológica, psíquica e social, que Renata e Maristela, buscaram a compreensão da Educação Integral, ainda durante sua atuação no Núcleo de Educação Ambiental do Jaburu. Entraram em contato com Vera Catalão e Yara Magalhães, além de buscar formações para começar a implementar uma Educação Integral.

Maristela, por exemplo, relata que buscou diferentes cursos de formação continuada, dentre os quais destaca o ofertado pelo Instituto Calliandra, que é um Centro de Referência em Educação Integral e Ambiental, com a professora Yara Magalhães. Nessa oportunidade teve a experiência vivencial das trilhas, que afirma ter sido de grande importância para sua formação e posterior atuação em função de seu rico potencial educativo.

Já Renata destaca o AME e o produto que compôs a partir dele, um portfólio que diz ser sua referência no que é trabalhar com Educação Integral na Educação Ambiental. Em 2016, já na Escola da Natureza essa professora menciona que com a equipe dessa instituição foi possível elaborar um projeto de Educação Integral na fase de implementação do PROEPITI, na SEEDF.

7.2.3 Importância da institucionalização da Formação Docente em EA

Nessa seção pretendemos discutir a importância da institucionalização da EA no DF e de que modo isso reflete na Formação Docente. Para isso, abordaremos esse aspecto a partir dos seguintes elementos: Leis e políticas públicas; consolidação de organizações governamentais e coletivos da sociedade civil.

Com relação às leis e políticas públicas, Luís Fernando Costa avalia que a Educação Ambiental é respaldada por um conjunto substancial de leis, principalmente ao se considerar a bagagem de 20 anos desde a PNEA. Ainda nesse sentido, Isabel Andrade anuncia que após a experiência de um ano de GEAPLA percebeu não ser necessário criar mais um dispositivo legal, uma vez que já se tem a Portaria 428 de 04 de outubro de 2017. Ela aponta que o importante nesse momento é implementar aquilo que está previsto nesse

dispositivo legal. Além disso, menciona que o próprio currículo da SEEDF também tem relevante embasamento para EA escolar no DF.

Quadro 6: quadro-síntese das políticas públicas e documentos orientadores levantados/indicados por esta pesquisa importantes na compreensão do contexto da EA na Educação Básica do DF Fonte: Elaborado pela autora

| Leis e políticas públicas | Reflexo na EA escolar do DF |
|--|--|
| Acordo de cooperação da UNESCO-PNUD-BRA 70/550 | Instituição do Projeto Ceilândia (1977-1980) |
| Lei nº 40 de 13 de setembro em 1989 | Cria a SEMATEC. em resposta às orientações da Constituição de 1988. Essa secretaria promoveu os projetos Cerradim e seus amigos e Núcleo de Educação Ambiental do Jaburu. Este último foi gerenciado pela SEMARH, instituição derivada da SEMATEC e outras instâncias em virtude de uma reestruturação administrativa do GDF por meio do Decreto nº 21.170 de 2000. |
| Lei nº 41 de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 12.960 de 28 de dezembro de 1990. | Política Ambiental do DF, que trata a EA como um dos mecanismos das suas diretrizes. |
| Projeto Escola Candanga 1995 | Tinha no seu texto o eixo ecológico. Com ele foi possível trabalhar o Projeto Água Presente em 67 escolas públicas, que marcou a implantação da EA nas escolas públicas da Secretaria de Educação/FEDF |
| Resolução do Conselho de Educação nº 6020 de 08 de agosto de 1997, publicado no DODF nº 159 de 20 de agosto de 1997. | Criação e consolidação da Escola da Natureza. |
| Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 | Política Nacional de Educação Ambiental que dentre outras atribuições cria o Órgão Gestor. Na intenção do enraizamento da EA no Brasil propõe a criação das CIEAs cuja atuação se dá articulada com o OG. Com isso a publicação dessa lei |

| | |
|--|--|
| | desencadeia discussões para estabelecimento da CIEA-DF. |
| Lei nº 3833 de 2006 | Dispõe sobre a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal (PEA-DF), Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal, complementa a Lei Federal n. 9795/1999 no âmbito do Distrito Federal e dá outras providências. |
| Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto 7.083/2010, que institui o Programa Mais Educação. | Desencadeia em 2008 o nascimento do Programa Parque Escola, que visava a implantação de Centros de Educação Integral nos parques ecológicos das regiões administrativas do DF. Esse programa não seguiu a implantação conforme discriminado no planejamento inicial e serviu de base para o Projeto Parque Educador de 2018. |
| Decreto Distrital nº 31.129 de 2009 | Regulamenta a (PEA-DF) e isso implica na institucionalização a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do DF (CIEA/DF) |
| Decreto no 33.409/2011 | criou o Núcleo de Educação Ambiental (NEA) na SEEDF instituído pelo |
| Tramitação da Política de Educação Ambiental Formal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. | O início dessa tramitação se deu em 2013. |
| Currículo em Movimento da Educação Básica (1ª edição) | Documento apresentado pela SEEDF em 2014 cuja construção se pautou princípios da PNEA e nas DCNEA (2012). Trata a EA em dois eixos. |
| Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016 | Trata a reestruturação administrativa na SEEDF e o NEA e outros núcleos dão origem à Gerência de Educação Ambiental e Integral- GEIA |
| Decreto 38.631 de 20 de novembro de 2017 | Trata a reestruturação administrativa na SEEDF e a GEIA dá origem à da GEAPLA- Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação |
| Plano Distrital de Educação Ambiental (PDEA) | Em 2017 a CIEA-DF publiciza o PDEA, que se pautou em princípios de documentos históricos da EA bem como as diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). |
| Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente: uma das modalidades do programa Vamos Cuidar do Brasil (edições entre 2003 a 2018) | Ajudaram a dar visibilidade e impulsionar projetos de EA escolar da SEEDF, dentre eles o Parque Educador em 2018 |

| | |
|--|---|
| | |
| FAMA (2018) | Ajudaram a impulsionar projetos de EA da SEEDF, dentre eles o Parque Educador em 2018 |
| PORTARIA Nº 428, DE 04 DE OUTUBRO DE 2017- Política de Educação Ambiental Formal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal | Institui a Política de Educação Ambiental Formal, a ser observada pelo Sistema de Ensino e suas instituições, com o objetivo de orientar o desenvolvimento de ações articuladas. Considerou PNEA, PEA-DF, DCNEA o Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em sua construção. |
| Currículo em Movimento da Educação Básica (2ª edição) | Documento apresentado pela SEEDF em 2018 cuja construção se pautou princípios da PNEA e nas DCNEA (2012). Trata a EA em seus eixos. |

A consolidação da EA a partir da dinâmica de relações entre organizações governamentais e movimentos da sociedade também compõe o processo de institucionalização da EA na Formação de Professores e, conseqüentemente, no contexto escolar.

Em nível governamental, sobre a SEEDF percebemos pelas falas dos sujeitos importantes instituições que promovem a EA na Educação Básica: Escola da Natureza, GEAPLA e EAPE. Entendemos que as Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEB) de cada Coordenação de Regional de Ensino pode enriquecer essa rede. Agregamos também como importante elemento de fortalecimento a (re)construção dos currículos que tem se pautado pelas bases teóricas e políticas que envolvem a EA. Na fala das professoras os últimos currículos do DF, da Escola Candanga e as duas edições do currículo em movimento, evidenciam em seus eixos a presença das premissas para inserção da EA em contexto escolar. Ademais, os Projetos e Programas como Água presente, Parque Escola, Água: uma agenda para vida, Escola na Rua etc. favorecem o enraizamento.

Mesmo havendo a pasta da EA na SEEDF isso não garantiu que a inserção e enraizamento da EA não enfrentasse desafios. Para além das dificuldades que podem ser enfrentadas na escola, como a adesão de colegas, equipe gestora etc. a falta de recursos humanos e financeiros são trazidos nas falas dos sujeitos. Lêda Bhadra fala da falta de

apoio da SEEDF e como precisou brigar pelos interesses da escola e de uma EA em nível político representando esta secretaria mesmo sem ter o apoio. Renata fala das diversas vezes em que escutou sobre o fim da Escola da Natureza. Maristela, por sua vez, menciona como essa escola sofreu pressões, cobranças burocráticas e como brigaram para manter a escola de pé. Luna, Isabel e Luís Fernando destacam o quantitativo de pessoas na EAPE e GEAPLA para dar conta de toda a demanda da SEEDF.

Sobre o recurso financeiro, a situação torna-se ainda mais delicada. Renata atribui que a EA não é preocupação prioritária para as escolas. Luís Fernando defende que além de um quadro suficiente e comprometido de profissionais, os projetos de EA necessitam de dinheiro para a compra de materiais etc. Um cenário favorável em que houve recurso financeiro foi trazido por Isabel. A participação da SEEDF no VIII FAMA e V CNIJMA foi viável e exitosa, segundo essa professora, por que houve recurso financeiro e apoio político. Com isso foi possível impulsionar os projetos de EA das escolas; deslançando, inclusive, o Parque Educador.

Nos últimos anos, a Escola da Natureza tem se aliado à GEAPLA. Tal elo tem gerado ações importantes como, por exemplo, a movimentação dessas instâncias para produzir uma Orientação Pedagógica de modo a respaldar e auxiliar a continuidade da Escola da Natureza e do Projeto Parque Educador.

Uma importante saída que percebemos frente ao entrave associado aos baixos recursos financeiros e número de pessoal é a consolidação da formação em EA via **parceria com outros órgãos governamentais do DF.**

A SEEDF estabelece uma relação de colaboração com outros órgãos do GDF, principalmente com ADASA, IBRAM, CAESB, ANA, SLU. Esses órgãos tem setores direcionados à EA ou meio ambiente.

O papel que as Universidades desempenham para a formação também é outro elemento de destaque. Para Tristão (2004) a formação ambiental realizada na universidade possui fundamental importância porque essa instituição

revela-se como locus não só do saber científico, mas também da formação de novos cientistas e professores/as, produzindo sentidos nas práticas educativas e exercendo influência sobre a Educação Ambiental. Para alcançar um futuro sustentável, esses contextos adquirem um papel importante nas redes de conhecimentos, na formação de comportamentos e valores sociais ambientalmente sustentáveis (p. 188)

Concordamos com Tristão ao considerar que a inserção da EA na formação docente pode possibilitar um conhecimento “capaz de articular teoria e prática, de unir e agregar as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, de integrar a universidade e a sociedade, enfim, de promover uma conjugação de ações” (p. 215).

Contribuindo a esse aspecto, Santos (2015) argumenta

a problematização da realidade socioambiental e a ação transformadora a partir da unidade teoria-prática, fundamentadas em conhecimentos científicos articulados a outros saberes e não apenas dos conhecimentos empíricos, são considerados necessários para formação dos docentes frente à diversidade biosociocultural e à conjuntura político-econômica presentes na sociedade atual e, mais especificamente, na Educação Básica, principal lócus de atuação profissional para o qual está sendo formado. (p. 97)

Enquanto Formação Inicial, percebemos sua importância nos relatos de Luna Lambert e Luís Fernando Costa. Luna destaca que foi aos 17 anos na Universidade de Brasília que realizou disciplina que a fez estudar a Permacultura, um referencial que traz reflexos à sua atuação como docente e formadora de outros(as) professores(as). Para explicar o envolvimento com a GEAPLA, Luís Fernando evidencia que a escolha dessa gerência se pautou por experiências com EA anteriores ainda na graduação a partir de um trabalho com uma incubadora social e solidária com uma cooperativa de catadores do DF.

A Formação Continuada propiciada pela Universidade marca os percursos formativos de Vera Catalão, Luna Lambert, Maristela Oliveira, Luzirene Leite e Maria Rosane de Barros em virtude dos cursos de mestrados e/ou doutorado. Dois programas de pós graduação da UnB foram evidenciados: o de Educação (PPGE) e Ensino de Ciências (PPGEC).

Outra relevante contribuição quanto ao papel da Universidade foi revelada pelo convênio que essa instituição realizou com SEEDF, que permitiu que Vera Catalão pudesse colaborar com essa secretaria. Fica evidente que essa parceria foi fundamental para a inserção e enraizamento da EA nas escolas públicas do DF.

A história de parcerias da SEEDF com outras instâncias é bem consolidada e antiga. O pioneiro Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia já ilustra essa cooperação: contou com a presença de órgãos nacionais e internacionais na formação e desenvolvimento das ações. O Projeto mais atual, Parque Educador, também conta com a parceria entre SEMA, SEEDF e o IBRAM.

Luís afirma que no ano de 2019 a GEAPLA ofertou formação continuada em parceria com a EAPE e outros órgãos, a saber: ANA, CAESB, SLU, ADASA E IBRAM.

Maria Rosane Barros também destacou em seu relato dois cursos para professores ofertados por meio de outros órgãos do GDF: o Reeditor Ambiental (parceria entre a SEEDF e SEMA) e o Programa de Educação Ambiental Parque Nacional de Brasília (PNB).

É importante destacar que há representantes dos órgãos citados na composição da CIEA-DF, importante instância consultiva e deliberativa do DF, que também é formada por representantes de **movimentos da sociedade civil**. Ao contextualizar a história da CIEA-DF, Lêda destaca que esse coletivo é oriundo de um grupo de cerca 20 pessoas de instituições: públicas, privadas, ONGs etc. chamado GTEA-DF. Além da finalidade de compor essa comissão, o grupo se mobilizou para organizar a Rede de Educadores Ambientais do DF e Entorno (REA-DF). A cada Encontro de Educadores Ambientais a composição desse REA-DF era atualizada e a Escola da Natureza se incumbia de construir um catálogo a cada edição.

Uma vez formada, a CIEA teve importante atuação entre 2015 a 2017, pois se organizaram para construir de forma participativa o PDEA. (DISTRITO FEDERAL, 2017)

Cabe destacar que o desmonte das políticas ambientais do atual governo colocam em risco as conquistas de todo histórico, a consolidação da CIEA-DF e dos documentos que afetam a formação de professores para atuar com EA no DF.

É perceptível nos relatos das professoras como as descontinuidades em políticas públicas afetam a inserção e desenvolvimento da EA em contextos de formação docente e discente. Concordamos com Luís Fernando Costa, quando aponta que a formação docente em EA pode contribuir para consubstanciar as políticas públicas já existentes em EA, que ele afirma ser uma das ações privilegiadas pela GEAPLA. Por isso conhecer, valorizar e exigir avanços à consolidação da institucionalização da EA nas políticas públicas, setores governamentais e coletivos da sociedade civil fortalecerão nossa resistência à tamanho retrocesso e sucateamento imposto por esse cenário de desmonte.

Reflexões finais e o desejo pelo fortalecimento e continuidade do fluxo da EA no DF

A história da EA nos revela como seu nascimento e inserção se dão como um fluxo de contracorrente. Ela é herdeira do movimento socioecológico que emerge dos contextos de contracultura das décadas 1960 e 1970; ou seja, contra uma cultura hegemônica que desencadeia uma crise socioambiental, que se evidencia como uma crise civilizatória. Nessa conjuntura, movimentos de resistência e conflitos socioambientais marcam o histórico da EA.

Tais características também são percebidas no conjunto de circunstâncias da formação do Lago Paranoá no DF- elemento que pautou nossa metáfora para desenho e análise desta pesquisa- que, por sua vez, caminhou junto com a história da capital federal, Brasília. Como resistência, destacamos as enfrentadas: desde a transferência ou interiorização da capital federal para o Planalto Central; pelo governo JK quanto à incredulidade de muitos sobre se o Lago Paranoá viria a encher; dos candangos que habitavam a vila Amaury- inundada para a formação do Lago- e outras regiões do centro de Brasília, que receberam ordem de desocupação e deslocamento para a periferia do DF, configurando conflitos socioambientais.

Tal qual a contextualização de Brasília e do Lago Paranoá, os conflitos socioambientais se revelaram marcantes na história da inserção e enraizamento da EA no DF. A começar pelo pioneiro projeto de Educação Ambiental, realizado em 1977 na periférica região administrativa de Ceilândia, formada nesse processo de desocupação de pessoas de baixa renda do centro do DF.

Assim como o Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia, essa investigação- que teve o método autobiográfico como referencial teórico metodológico- apresentou-nos outros contextos da EA no DF. Entendendo que somos a “reapropriação singular do universal social e histórico” (FERRAROTTI, 2010) foi possível compreender elementos da inserção e desenvolvimento de EA na Educação Básica do DF por meio dos aspectos idiossincráticos revelados nas histórias de vida e percursos formativos de professoras que colaboraram e colaboram nesse processo. A investigação evidenciou que esses sujeitos são de diferentes áreas de formação, origens regionais do Brasil- algo bem característico da população de Brasília, que recebeu muitos imigrantes. Com essas professoras pudemos distinguir três faixas geracionais.

A história de vida e percurso formativo dessas professoras nos permitiram identificar as nascentes da EA escolar no DF, com destaque para o papel da Escola da Natureza na formação e na articulação de educadores(as) ambientais- a exemplo da composição e curso de formação após o GTEA-DF, grupo que originou a CIEA-DF-, a construção do Plano Distrital de EA e Política de Educação Ambiental Formal da SEEDF, ambas de 2017. É possível colher contribuições nos atravessamentos entre histórias pessoais e percursos da EA nacional e distrital, que trazem importantes elementos para a compreensão da inserção e enraizamento da EA na Educação Básica do DF, como reflexo do processo de institucionalização e enraizamento da EA brasileira.

Os atravessamentos aqui apresentados também nos implicam a revisitar o panorama histórico da EA, que revela um percurso de lutas e conquistas nos últimos 30 anos, os quais confluem com a história de vida de sujeitos que participaram da inserção e do enraizamento da EA na Educação Básica do DF. Nesse sentido, entendemos que as reflexões aqui desenvolvidas contribuem para a compreensão das dimensões subjetiva e histórico-social como complementares na formação de professores (as) e educadores (as) ambientais.

Os resultados desta pesquisa possibilitaram reconstruir um histórico da EA no DF com ênfase no contexto da Educação Básica a partir da distinção de três gerações. Consideramos que a primeira geração da EA no DF tem como marco inicial o pioneiro Projeto de Educação Ambiental da Ceilândia em 1977 e se encerra com a criação da Escola da Natureza em 1996. A segunda geração se inicia em 1997 com a consolidação da Escola da Natureza até o ano de 2009, marcado pela regulamentação da Política de EA do DF (PEA DF) que, por sua vez, institucionaliza a CIEA DF. Por fim, a terceira geração se dá após a referida regulamentação, marcada pelo ano de 2010 até o momento atual.

É importante ressaltar que reconhecemos que o histórico de EA no DF, reconstruído a partir desta tese, não apresenta uma história única e definitiva, pois há lacunas, mas reconhecemos que esses resultados trazem uma contribuição importante para compreender os atravessamentos entre os percursos pessoais e o enraizamento da EA escolar no DF. Também destacamos que outros sujeitos poderiam e teriam toda propriedade para contribuir com esse histórico. Algumas possibilidades compareceram nas falas das professoras participantes dessa pesquisa como, por exemplo, Yara Magalhães; Estevão Monti; Genebaldo Freire; Muna Yousef e Maria Izabel Magalhães; Hermínia Fernandes etc. Essas pessoas não foram contempladas pelos caminhos

metodológicos que estabelecemos nesta investigação, mas ainda assim, esperamos que se sintam homenageados(as) por este trabalho.

Os atravessamentos entre as histórias de vida e percursos formativos dos sujeitos desta pesquisa nos revelaram contribuições para formação de professores (as) para atuar com EA a partir de eventos que marcaram as histórias pessoais, da identificação de elementos pontuais e perspectivas teórico metodológicas que orientaram seus processos formativos, com destaque para a importância da institucionalização da formação docente para a EA.

Nas marcas das histórias de vida foi possível perceber a importância do encantamento e da epifania relacionados à experiência Larrosiana (2015) como elementos marcantes nas subjetividades dos sujeitos de pesquisa. Nas perspectivas teórico metodológicas discutimos os referenciais que evidenciados nas narrativas das professoras. A exemplo do que ocorre no Brasil, os referenciais da EA no DF identificados resultam de uma heterogeneidade de perspectivas - Ecopedagogia, Ecologia Profunda, Permacultura, EA crítica, Educação Integral - que trazem importantes contribuições para a formação de professores(as) que atuam com EA no contexto escolar.

Por fim, refletimos sobre a importância da institucionalização da EA no DF e de que modo isso reverbera na formação docente a partir de Leis e políticas públicas, da consolidação de organizações governamentais em relação dinâmica com coletivos da sociedade civil. Essa relação entre a dimensão pessoal, coletiva e institucional se constitui numa dinâmica de resistência da EA escolar, principalmente face a políticas governamentais de desmonte às conquistas históricas das políticas públicas ambientais, de modo geral, e da EA, em especial.

Levando esses aspectos em consideração, frisamos que a história socio-idiossincrática da EA no DF revelada pelas memórias nas histórias de vida e percursos formativos dos sujeitos nos permite compreender elementos da inserção e enraizamento da EA na Educação Básica do DF, sendo esse registro de suma importância política e acadêmica. Essa é a tese defendida por essa investigação.

Uma contribuição pertinente que a pesquisa nos aponta são os esforços para democratizar a EA, de modo que ela possa ter maior alcance na formação de professores(as) e estudantes de diferentes regiões administrativas no DF. É um aspecto que nos faz correlacionar novamente com a metáfora do Lago Paranoá. Mesmo sendo um patrimônio histórico distrital, o Lago não é acessível à toda população do DF, de modo que a população que reside no centro tem maior proximidade física. Entendemos que a

Escola da Natureza, EAPE e GEAPLA são os principais setores promotores de formação em EA em se tratando da SEEDF. Todas têm sua sede localizada no Plano Piloto, centro de Brasília, e historicamente o atendimento de docentes e discentes foi mais viabilizado para escolas próximas do centro do DF.

Relacionado ao centro de referência em EA, Escola da Natureza, realçamos o Programa Parque Escola, elaborado ainda na época da gestão de Lêda Bhadra e de atuação de Renata Lafetá, que realizou a tentativa de levar a formação que já era realizada nessa escola para os parques ecológicos das demais regiões administrativas, idealizando que cada cidade pudesse ter sua Escola da Natureza. cremos ser muito importante que toda bagagem que esta escola tem possa chegar às periferias do DF. Por isso, entendemos que a consolidação do Parque Educador- projeto elaborado a partir do Programa Parque Escola- é de suma relevância. Ainda no contexto das experiências de EA nas periferias do DF, este trabalho destacou os projetos das RAs de: Ceilândia, de importante contribuição pelo pioneirismo; de São Sebastião, com o Escola na Rua que hoje deságua na formação continuada proposta pelo Pedagogias Urbanas da Luna Lambert na EAPE; Samambaia, na escola classe 410 cuja proposta reflete no PPP e formações nos horários de coordenação pedagógica; Candangolândia, por meio da intervenção de mestrado de Maria Rosane Barros de recuperação do córrego Guará. Também destacamos o trabalho de importante notoriedade que vem sendo desempenhado pela Escola da Natureza da cidade de Brazlândia, situada a 50 km do centro de Brasília.

Capilarizar a EA para as regiões administrativas mais distantes do centro do DF e fortalecer as parcerias com outros órgãos governamentais e não governamentais para apoiar a formação docente e discente são ações que necessitam serem continuadas e fortalecidas, para além da consolidação dos projetos, programas e políticas públicas existentes. É necessário pertencimento para que todos possamos “nos banhar” e acessar não só os corpos d’água do Lago Paranoá, como também o potencial formativo da EA para a atuação nos contextos escolares do DF.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos números de parceiros existentes hoje. In: ALMEIDA, M.I. de (org). *Formação Contínua de Professores*. Ministério da Educação. Boletim 13. 2005. p. 11-17.
- ACSELRAD, H. Apresentação. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: _____ (Org.). *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FASE, 2004.
- ALVES, S. G.; SANTOS, S. L. Injustiças e conflitos socioambientais: o que são e como surgem? *Revista gestão sustentável ambiental*. Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 216 – 226. 2017.
- ANDRADE M. C. P; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. *IX EPEA -Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*. Juiz de Fora- MG 13 a 16 de agosto de 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- ANDRÉ, M. A. produção acadêmica sobre Formação de Professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM Educação – ANPEd. 2019. *Manifesto da Comunidade Acadêmica Brasileira da área de Educação Ambiental*. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifestoeducacaoambiental_janeiro2019.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- AVANZI, M. R. Ecopedagogia. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 35-49.
- BALANDIER, G. Prefácio à primeira edição em língua francesa. In FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal, RN: EDUFRN, 2014.
- BARBOSA, L. C. Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. In: IV ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS. *Anais...* Brasília: ENANPPAS, 2008. p. 1-21. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao11.pdf>> Acesso em: 07 mai. 2020.

BARROS, M. R. M. *Ludicidade na Educação Ambiental: percepção crítica e tomadas de decisão e ação sobre o contexto socioambiental do córrego Guará*. 239 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências- PPGEC)- Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R. BRANCO, A.B.G. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, NAS DCNs E NA BNCC. *Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Casa Civil. *Lei nº 9.795*, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Enraizamento da educação ambiental para um Brasil para todos*. Caderno 5: 2003/2006. Brasília: Secretaria Executiva, Diretoria de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. *Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental*. Série Documentos Técnicos, nº 7. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC). 2006a.

_____. *ProFEA: Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*. Série Documentos Técnicos, nº 8. Brasília: Órgão Gestor da Política nacional de Educação ambiental. 2006b.

_____. Ministério da Educação. *Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade*. Caderno SECAD 1. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – Ministério da Educação, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – Ministério da Educação, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília: Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação, 2012.

_____. Ministério do Meio Ambiente-MMA. Ministério da Educação-MEC. *Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos*. Brasília: MMA/MEC, 2018

_____. Casa Civil. *Decreto 9.672*, de 2 de janeiro de 2019. Brasília: Casa Civil, 2019a. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9672.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. Casa Civil. *Decreto 10.195*, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Casa Civil, 2019b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art9>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASÍLIA, *I Conferência Nacional de Educação Ambiental*. Declaração de Brasília para a Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e Ministério da Educação e do Desporto. MMA/MEC, 1997. 88 p. Disponível em < <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001871.pdf>> Acesso em 30 abr. 2020.

BERÇOTT, A. N. Q. *História urbana da orla do Lago Paranoá*, 162 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Brasília: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília.

BOAS, G. S. B. V. *Navegando no Lago Paranoá: Brasília e seus moradores Brasília*. Dissertação (Mestre em História). 137 f. 2016. Brasília Universidade de Brasília.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4, No. 1, 2002.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.01, p. 11-30, 2002

BUENO, B. O. O.; CHAMLIAN, H. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CAMPOS J. E. G., MATOS E. M.; GONÇALVES T. D. Estudo do Rebaixamento da Lagoa do Jaburu: Causas e Estratégias de Recuperação e Cartilha (Livrete): Vida e Esperança de Recuperação da Lagoa do Jaburu - Brasília - DF II Congresso em Inovação Tecnológica em Energia Elétrica. *Anais do II CITENEL 2003*

CARBELLO, S. R. C.; RIBEIRO, R. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 9(2), p. 365–377, 2014.

CARVALHO, I. C. M. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2001.

_____. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Editora Cortez- 4ª edição, 2008.

CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R. O. Um balanço da produção científica em EA de 2001 a 2009 (ANPED, ANPPAS E EPEA). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.16, n. 46, p. 119-134, jan./abr. 2011.

CATALÃO, V. M. L. *Educação Ambiental e escola- retorno ao naturalismo ou senha para transformação?* 194f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, Brasília, 1993.

CATALÃO, V. M. L., IBAÑEZ M. S. R. *Água como Matriz Ecopedagógica – uma experiência transversal de ecoformação*. [s/d.] Disponível em <http://cettrans.com.br/assets/artigoscongresso/Vera_Lessa_Catalao_e_Maria_do_Socorro_Rodrigues.pdf> Acesso em 21 dez. 2021

_____. Por uma pedagogia do fluxo para sustentabilidade da vida. *Revista ambientalMENTEsustentable*, 2015.

CAVALCANTE, R. Educação Biocêntrica um portal de acesso à inteligência afetiva. *Revista Pensamento Biocêntrico*. Edição nº 6. 2006.

COUSIN, C. S. *Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais*. 207 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2010.

CZAPSKI, S. A. *Implantação da educação ambiental no Brasil*. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto. 1998. 166 p.

_____. *Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007*. Série: Desafios da Educação Ambiental. Brasília, 2008.

DIAS, D. B; AVANZI, M. R. Pesquisa sobre Formação Inicial de Professores e Educação Ambiental: um olhar a partir do EArte. *XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na a pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção partilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto nº 12.960, de 28 de dezembro de 1990*. Aprova o Regulamento da Lei nº 41, de 13 de setembro de 1989 que dispõe sobre a Política Ambiental do Distrito Federal e dá outras providências.

_____. *Relatório de atividades: Governo Joaquim Domingos Roriz*. Volume 1. Dezembro, 1991, 440 p.

_____. Fundação Educacional Do Distrito Federal Departamento de Pedagogia. *Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania*. 2ª edição. Brasília, 1997. 64 p. (Cadernos da Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos, 1)

_____. *Decreto nº 33.409* de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a reestruturação administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Cidade Escola Candanga*. Brasília: SEEDF, 2014a.

_____. *Plano Museológico*. Brasília: Museu da educação do Distrito Federal, 2014b. Disponível em: <<http://www.museudaeducacao.com.br/ctx-10/plano-museologico/>> Acesso em: 15 mar. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. 1ª edição. Brasília, 2014c.

_____. *Decreto nº 37.140*, de 29 de fevereiro de 2016. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências.

_____. Secretaria do Meio Ambiente. *Plano Distrital de Educação Ambiental: PDEA*. Brasília, SEMA, 2017a

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Portaria nº 428, de 04 de outubro de 2017*. Brasília: SEEDF, 2017b

_____. *Decreto nº 38.073, de 21 de março de 2017*. Altera o Decreto nº 37.140, de 29 de fevereiro de 2016, que dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que especifica e dá outras providências. 2017c

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica*. 2ª edição. Brasília, 2018a.

_____. Secretaria de Estado de Educação; EAPE. *Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Brasília: SEEDF, 2018b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Político-Pedagógico Escola da Natureza*. Brasília: SEEDF, 2019a

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Brasília: SEEDF, 152 p. 2019b

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Informativo de curso Pedagogias Urbanas- o Direito à Cidade em Sociedades Sustentáveis*. 2019c Disponível em <http://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Pedagogias-Urbanas-%E2%80%93-O-Direito-%C3%A0-Cidade-em-Sociedades-Sustent%C3%A1veis.pdf>

Acesso em 25/01/2021

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

ERN. *Escola na Rua*. Página do Programa Escola na Rua @escolanarua no Facebook. Disponível em: <www.facebook.com/pg/escolanarua/about/?ref=page_internal> Acesso em: 07 mai. 2020.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN/São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

_____. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A. (coords.). *A Educação Ambiental no Brasil: Análise da produção acadêmica (dissertações e teses) - 1ª FASE - Projeto de Pesquisa*. Campinas: FE/UNICAMP, 2006. Apoio CNPq.

- FREITAS, D. M. S. *Na era da tecnologia ou da poluição: a educação ambiental praticada nas escolas públicas do Distrito Federal* – 2016. 117 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR- RS, 2016
- FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. *Rev. Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018
- GALIAZZI, M. C., CUPELLI, R. L. Narrando (re) existências: a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Cadernos do GT 22 da Anped, 2008. p. 1-17. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT22-4559--Int.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 1-10, 2. sem. 2006
- IHG-DF- Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal. *Lago Paranoá – a Origem*. Artigo de 23 de março de 2017 Disponível em <http://www.ihgdf.com.br/lago-paranoa-a-origem/> Acesso em 20 de novembro de 2020
- ILARI, M. D. S. Dez obras para se pensar a contracultura dos anos 1960. In: *Guia bibliográfico da FFLCH* [S.l: s.n.], 2016. Publicação online. Disponível em: <<https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Contracultura.pdf>>. <https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Contracultura.pdf> acesso em 28 de janeiro de 2021
- JACINTHO, C. R. S. *A Agroecologia, a Permacultura e o Paradigma Ecológico na Extensão Rural: Uma Experiência no Assentamento Colônia I-Padre Bernardo-Goiás*. 139 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. 2 ed. Natal: EdUFRN/São Paulo: Paulus, 2010.
- KAPLAN L.; LOUREIRO, C. F. B. Análise crítica do discurso do Programa Nacional De Formação De Educadoras(es) Ambientais-PROFEA: pela não desescolarização da Educação Ambiental. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v.27, n.02. p.177-196 ago. 2011
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

- LAMBERT, L. L. M. *O estudo do meio na educação ambiental formal: contribuições da teoria crítica da Geografia*. 115 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- LESTINGE, S. R. *Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento*. 247 f. 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais). Piracicaba: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo.
- LARROSA, J. *Tremores. Escritos sobre a Experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LISBOA, E. *Brasília faz encontro específico para educadores ambientais*. 2014. Disponível em: <<http://www.edgarlisboa.com.br/brasil-faz-encontro-especifico-para-educadores-ambientais/>> Acesso em: 07 mai. 2020.
- LIMA, G. F. C. Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educação e Pesquisa*, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.
- LOUREIRO, C. F. B. Proposta pedagógica educação ambiental no Brasil. *Educação Ambiental no Brasil*. Série Um Salto para o Futuro, Boletim 1, Ano XVIII,. Brasília, março, 2008.
- MIRANDA, E. Era uma vez... *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991
- MONTI, E. Educação Ambiental: políticas públicas de mobilização social e formação continuada. *Revista Recaminho*. V Encontro de educadores ambientais do Distrito Federal. Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos Brasília Ambiental. Brasília, 2009.
- MORALES, A. G. M. *A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações no curso de especialização da UFPR*. 233f. 2007. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- NEIVA, I. C. *Uma cidade encantada: memórias da Vila Amaury*. Brasília: Ed. da Autora, 2017.
- NERES, H. O. *Importância das cidades-satélites para Brasília: Uma análise Socioeconômica a partir da relevância da criação da Região Administrativa – RA XIII (Santa Maria)*. 33 f. 2012. Trabalho Final de Curso (licenciatura em Geografia). Departamento de Geografia da Universidade de Brasília e da Universidade Aberta do Brasil.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. 2.ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *A vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, A., FINGER M. Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

OLIVEIRA, T. M. G. Marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília pela ótica da erradicação de favelas. *Univ. Hum.*, Brasília, v. 5, n. 1/2, p. 49-76, jan./dez. 2008

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PATO, C.; SÁ, L. M.; CATALÃO, V. L. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre educação ambiental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v.25, n.02, p.213-233, 2009.

PEREIRA, K. S. *A retomada da educação integral em Brasília: fiel à concepção original de Anísio Teixeira?* 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Escola-Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *Anais do Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, 2013.

PEREIRA T. T. M. *Formação continuada de professores: uma pesquisa colaborativa sobre educação ambiental com docentes de anos iniciais do ensino fundamental*. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências)- Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RICARDO, L. M. *A Educação em diálogo com a cultura da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga*. 296 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília/ PPGE/FE, Brasília, 2017.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em EA (EPEA). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 235-263, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/12.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SANTANA, M. M. *Conflito socioambiental no uso irregular de áreas públicas na orla do Lago Paranoá*. 29 f. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Gestão Ambiental). Gestão Ambiental. Faculdade UnB Planaltina.

SANTOS, R. S. S. *Olhares a respeito da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores*. 279 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, DF, 2015

- SOBRINHO, H. C. R.; SUESS, C.; COSTA, L. F. C. Uma nova abordagem de natureza na Educação Ambiental: o caso do Projeto Parque Educador - Distrito Federal. *Revista Com Censo*. Volume 6, número 1. Março 2019
- SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.) *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.
- SOUSA, M. G. S., CABRAL C. L. O. *A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores*. Horizontes, v. 33, n. 2, 2015p. 149-158
- SORIA, E. C. R. *Ecologia Humana e Ecologia Profunda na Práxis de Educação Ambiental da Escola da Natureza*. 152 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília/ PPGE/FE, Brasília, 2012.
- SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO J. Educação Ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.
- SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S. *Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcos_Sorrentino.pdf >. Acesso em 28/01/2021.
- STUMPF, B. O. Percepções de educadores sobre a Permacultura como estratégia de Educação Ambiental escolar. IX ANPED Sul. *Seminário de pesquisa em Educação da região Sul*. 2012.
- TAMAIIO, I. A Política Nacional de Educação Ambiental. In: *Educação Ambiental no Brasil*. Salto para o futuro, Ano XVIII boletim 01, 2008. 03-12 p.
- TRAJBER R.; SORRENTINO M. Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor. In: MELLO S. S.; TRAJBER R. (Orgs.) *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO. Brasília. 2007. p. 13- 25
- TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. A formação de professores para a educação ambiental escolar. *Revista UNIMEP*. v. 22, p. 13-33, Ed. especial. 2015.
- TRISTÃO, M. *A Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes*. São Paulo: Annablume, 2004. 236 p. checar se é a mesma edição
- URBAN, T. *Saudade do matão: lembrando a história da conservação da natureza no Brasil*. Curitiba: editora UFPR; Fundação O Boticário de Proteção à Natureza; Fundação MacArthur. 1998.

VALENTIN, L. *A formação continuada de professores em Educação ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses)*. 161f. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

VASCONCELOS, H. S. R.; SPAZZIANI, M. L.; GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, J. B. A. Espaços Educativos Impulsionadores da Educação Ambiental. In *Educação Ambiental*. São Paulo. Ed. Cortez. Caderno CEDES Vol. 1, nº 1, 2ª Edição, 2012.

VIEIRA, K. M. S. *Tempo e mito no discurso jornalístico: um estudo dos enunciados sobre a Nova Era*. 97f. 2015. Dissertação (Mestrado Comunicação e Culturas Midiáticas) - Universidade Federal da Paraíba/CCHLA João Pessoa, 2015.

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE INFORMADO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa intitulada “*Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professores (as) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal*” sob a responsabilidade da pesquisadora **Deise Barreto Dias (estudante do curso de Doutorado em Educação em Ciência do PPGEdUC da Universidade de Brasília)** e sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Rita Avanzi (PPGEduC e Núcleo de Educação Científica do IB/UnB).

Esta pesquisa visa **compreender a inserção e desenvolvimento de EA na Educação Básica do DF, a partir de histórias de vida de sujeitos que influenciaram e influenciam nesse processo, e identificar, em seu percurso formativo, contribuições para a formação de outros (as) professores (as) que queiram atuar com EA em contexto escolar.**

O Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLI) será assinado por _____, **convidada a participar da pesquisa como um dos sujeitos entrevistados.**

Toda entrevista será gravada em equipamento digital de gravação e áudio mp3, para posterior desgravação.

O (a) entrevistado (a), produtor (a) de saberes, manifesta seu interesse em:

() **Ter sua identidade revelada**, identificando e respeitando sua trajetória histórico-biográfica. O (A) entrevistado (a) será citado (a) nominalmente, preservando o direito autoral do conteúdo de suas falas, fazendo jus aos saberes acadêmico-profissionais oriundos de seus estudos, reflexões sobre sua história de vida, incluindo sua prática acadêmica e profissional. Os resultados da pesquisa serão publicados com as referidas citações.

() **NÃO ter a sua identidade revelada/identificada.** O conteúdo de suas falas será apresentado no texto final da tese e em publicações que dela resultem, fazendo jus aos saberes acadêmico-profissionais oriundos de seus estudos, reflexões sobre sua história de vida, incluindo sua prática acadêmica e profissional, **mas sua identidade será preservada.**

Os (as) entrevistados (as) não terão gastos ou despesas financeiras por participar dessa pesquisa, por se tratar de uma atividade acadêmica sem fins lucrativos.

A pesquisa não apresenta riscos.

A pesquisa contribuirá como registro histórico da EA na Educação Básica do DF a partir do resgate e preservação das memórias docentes, bem como com reflexões no contexto da formação de professores.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original desse Termo de Consentimento Livre e Informado ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Deise Barreto Dias, telefone celular (61) 981510464, endereço residencial Condomínio Petrópolis Módulo B lote 20 a 24 casa 24- Nova Colina/Sobradinho-DF.** Poderá também entrar em contato com a professora Maria Rita Avanzi, orientadora desta pesquisa pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência da Universidade de Brasília, campus Darcy Ribeiro, pelo telefone (61) 3107 2908 ou email: mariarita@unb.br.

Brasília, _____

Assinatura da Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto acima, voluntariamente, após ter sido devidamente informado (a). _____

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
OU TESE DE DOUTORADO**

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifique e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 26 de abril de 2021.

Assinatura da discente:

Deise Barreto Dias

Programa: Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências PPGEdUC- UnB

Nome completo: Deise Barreto Dias

Título do Trabalho:

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientadora: Maria Rita Avanzi