



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

MARIANNE FERREIRA DA SILVA

**CONEXÃO AMBIENTAL E PERTENCIMENTO:
ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO PROGRAMA PARQUE EDUCADOR (DF)**

BRASÍLIA

2024

MARIANNE FERREIRA DA SILVA

**CONEXÃO AMBIENTAL E PERTENCIMENTO:
ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO PROGRAMA PARQUE EDUCADOR (DF)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Educação em Ciências.

Linha de pesquisa: Educação Científica e Cidadania

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

BRASÍLIA

2024

Marianne Ferreira da Silva

Conexão ambiental e pertencimento:

estudo de caso com estudantes de anos iniciais do Ensino Fundamental no Programa Parque
Educador (DF)

Aprovada em 04 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Rita Avanzi – Membro Interno - Presidente da Banca
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Vera Margarida Lessa Catalão – Membro Externo - Titular
Secretaria do Estado de Educação do DF/Universidade de Brasília

Prof. Dr. Samuel Molina Schnorr - Membro Interno - Titular
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Fernandes Lootens Machado - Membro Interno - Suplente
Universidade de Brasília

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

SS586cc Silva, Marianne Ferreira da
CONEXÃO AMBIENTAL E PERTENCIMENTO: ESTUDO DE CASO COM
ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
PROGRAMA PARQUE EDUCADOR (DF). / Marianne Ferreira da Silva;
orientador Maria Rita Avanzi. -- Brasília, 2024.
113 p.

Dissertação(Mestrado em Educação em Ciências) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação Ambiental Vivencial; . 2. Espaços não-formais
de educação;. 3. Parque Ecológico Saburo Onoyama.. I.
Avanzi, Maria Rita, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor da vida, por me guiar com perseverança pelos bons caminhos, sempre em Seus braços, seguindo mesmo sem entender o porquê do caminho e muitas vezes não querendo ir.

Aos meus pais, agradeço pelo amor incondicional, pela doação e pelo suporte constante durante toda minha trajetória. À minha irmã, pela paciência, confiança, ajuda e troca de ideias, ao meu irmão, pelo silêncio, por vezes desafiador, ao cunhado e a cunhada pelo incentivo em todos os momentos. Aos meus sobrinhos, pela constante ajuda e compreensão, e aos menores pela ansiedade compartilhada em finalizar o trabalho. Aos tios, tias e primos, pelas orações, em especial à tia Ilza pelo companheirismo, escuta, conselhos que nunca passaram despercebidos, e pelo seu sempre “eu te amo”.

À professora Maria Rita Avanzi, minha orientadora, o meu agradecimento pela confiança depositada em mim, em momento que nem eu acreditava. Por sua orientação humanizada, paciência, cuidado e profissionalismo acadêmico, o meu muito obrigada!

Aos professores e gestores do Programa Parque Educador, em especial ao coordenador da Educação Ambiental do IBRAM, Luiz Felipe Blanco de Alencar, pela colaboração e apoio durante todo o mestrado. À professora Luciana Carvalho Carrilho, pela força, ajuda e incentivo que me deram coragem nos momentos difíceis.

À Universidade de Brasília e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pelo acolhimento e por proporcionar esta formação.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por minha caminhada como profissional da educação e pela colaboração da pesquisa.

À professora Rosa e aos seus estudantes que participaram da pesquisa com todo o entusiasmo de pré-adolescente, enriquecendo este trabalho com suas vivências e percepções.

Aos meus amigos, pelo apoio emocional em tempo integral, pelas conversas que tornaram o caminho mais leve, pelas inúmeras ajudas. Aos meus colegas de mestrado em especial a Débora Padilha e Beatriz Dantas pelo companheirismo.

À Carla Dias, pelo socorro, apoio, escuta atenta nos momentos de desafios, pelos conselhos valiosos e, vale lembrar, os puxões de orelha nos momentos oportunos.

A todos que fizeram parte desta história, minha sincera gratidão.

RESUMO

Esta dissertação trata de uma iniciativa inovadora no Distrito Federal, o Programa Parque Educador, que se constitui como uma política pública de Educação Ambiental implementada por uma parceria interinstitucional entre Secretaria de Estado de Educação, Secretaria de Meio Ambiente e Instituto Brasília Ambiental. O objetivo da investigação foi analisar práticas de Educação Ambiental do Programa Parque Educador, desenvolvidas no Parque Ecológico Saburo Onoyama em parceria com uma das escolas de educação básica da rede pública do Distrito Federal, visando investigar suas contribuições para o desenvolvimento de noções de encantamento e pertencimento ao meio ambiente em estudantes participantes do programa. Trata-se de um estudo de caso, pautado pela abordagem qualitativa, desenvolvido com uma turma de estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF, inscrita no programa. O desenvolvimento da pesquisa se deu por meio das seguintes etapas: exploratória, que compreendeu a análise documental sobre o referido programa; produção de dados sobre o caso, a partir do desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental Vivencial com uma turma de estudantes em encontros realizados no Parque Saburo Onoyama, localizado em Taguatinga-DF; e análise de dados, com base no método de Laurence Bardin. Os resultados recuperam o histórico do programa, desde sua criação em 2018, e indicam que o quantitativo de escolas de educação básica atendidas no Parque Saburo Onoyama até 2023 totaliza 62 unidades escolares de dez Regiões Administrativas do DF. Quanto ao estudo de caso, os depoimentos colhidos em materiais produzidos pelos estudantes foram agrupados em três categorias: experiência sensorial, sentidos atribuídos ao ambiente do parque e conexão ambiental. A pesquisa revelou como a interação com o ambiente natural, através dos sentidos, é importante para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Há indícios de que as atividades proporcionaram relações de confiança entre os estudantes e deles com as professoras, além de momentos de introspecção e contato direto com a natureza. Como resultado, houve uma ampliação de sentidos atribuídos ao ambiente, demonstrando o potencial do parque como um ambiente integrador, que oportuniza bem-estar e aprendizados sobre elementos naturais e culturais. Este estudo oferece uma perspectiva sobre como as atividades em ambientes externos à sala de aula é importante para conectar teoria e prática de maneira significativa e apresenta pistas de que as vivências no Programa Parque Educador favoreceram o desenvolvimento de uma relação de encantamento, conexão ambiental e pertencimento entre os estudantes e o ambiente do parque. Além de apontar contribuições do Programa Parque Educador para a Educação Ambiental do Distrito Federal, a dissertação reconhece a necessidade de pesquisas futuras que abordem lacunas identificadas no presente estudo.

Palavras-chave: Educação Ambiental Vivencial; Espaços não-formais de educação; Parque Ecológico Saburo Onoyama.

ABSTRACT

This dissertation deals with an innovative initiative in the Federal District, the Parque Educador Program, which is a public environmental education policy implemented by an inter-institutional partnership between the State Department of Education, the Department of the Environment and the Brasília Environmental Institute. The aim of the research was to analyze the environmental education practices of the Parque Educador Program, developed in the Parque Ecológico Saburo Onoyama in partnership with one of the public elementary schools in the Federal District, in order to investigate their contributions to the development of notions of enchantment and belonging to the environment in students participating in the program. This is a case study, based on a qualitative approach, carried out with a group of 5th grade elementary school students from a public school in the Federal District, enrolled in the program. The research was carried out in the following stages: exploratory, which included document analysis of the program; production of data on the case, based on the development of Experiential Environmental Education practices with a group of students in meetings held at Parque Ecológico Saburo Onoyama, located in Taguatinga-FD; and data analysis, based on Laurence Bardin's method. The results show the history of the program, since its creation in 2018, and indicate that the number of basic education schools served in the Saburo Onoyama Park by 2023 totals 62 schools in ten Administrative Regions of the Federal District. As for the case study, the testimonies collected from materials produced by the students were grouped into three categories: sensory experience, meanings attributed to the park environment and environmental connection. The research revealed how interaction with the natural environment, through the senses, is important for students' learning and development. There is evidence that the activities provided trusting relationships between the students and their teachers, as well as moments of introspection and direct contact with nature. As a result, there was a broadening of the meanings attributed to the environment, demonstrating the park's potential as an integrating environment that provides opportunities for well-being and learning about natural and cultural elements. This study offers a perspective on how activities in environments outside the classroom are important for connecting theory and practice in a meaningful way and presents clues that the experiences in the Parque Educador Program favored the development of a relationship of enchantment, environmental connection and belonging between the students and the park environment. In addition to pointing out the contributions of the Parque Educador Program to Environmental Education in the Federal District, the dissertation recognizes the need for future research that addresses the gaps identified in this study.

Keywords: Experiential Environmental Education; Non-formal educational spaces; Parque Ecológico Saburo Onoyama.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo da Educação Ambiental do DF	32
Figura 2 Representação cartográfica do Distrito Federal	37
Figura 3 Região administrativa de Taguatinga.....	37
Figura 4 Localização do ParqESO em Taguatinga DF.....	38
Figura 5 Foto da turma no primeiro dia de atividade no parque.	40
Figura 6 Quantitativo de estudantes atendidos no PPE e no ParqESO.	56
Figura 7 Divisão político-administrativa do DF, em destaque as Regiões Administrativas atendidas no Parque Ecológico Saburo Onoyama.	58
Figura 8 Trajetória do Programa Parque Educador	59
Figura 9 Estudantes colocando terra dos tubetes feito por eles com jornal.....	62
Figura 10 Execução da brincadeira cajá-caju	64
Figura 11 Dia do lazer	66
Figura 12 Início da atividade “passeio da lagarta”	68
Figura 13 Atividade “passeio da lagarta” nas trilhas do parque.....	69
Figura 14 Desenho da Moana sobre a atividade “Encontre a árvore”.....	72
Figura 15 Representação do torii, desenhado pela estudante Onça-pintada.....	76
Figura 16 Realização da atividade “Trilha Cega”.	78
Figura 17 Nascente Barro Branco.	Erro! Indicador não definido.
Figura 18 Registro do momento em que os estudantes realizavam a “caminhada silenciosa”.89	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Atividades desenvolvidas com a turma participante da pesquisa, no Parque Ecológico Saburo Onoyama	43
Quadro 2 Organização das categorias e divisão das subcategorias	48
Quadro 3 Orientações contidas nas estações para realização da atividade “caminhada silenciosa”	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de estudantes atendidos no ParqESO e no PPE.....	55
Tabela 2 Quantitativo de estudantes atendidos pelo Programa Parque Educador no Parque Ecológico Saburo Onoyama, no período de 2018 a 2023.	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	OBJETIVO GERAL.....	16
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	NOÇÕES DE NATUREZA E AMBIENTE	17
2.2	PERTENCIMENTO.....	18
2.3	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE EMBASAM A PESQUISA	22
2.3.1	Educação Patrimonial.....	Erro! Indicador não definido.
2.3.2	Ecopedagogia	25
2.3.2	Educação Ambiental Vivencial.....	26
2.4	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA PARQUE EDUCADOR	30
3	METODOLOGIA	34
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO.....	34
3.2	A PESQUISADORA.....	35
3.3	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	36
3.3.1	Etapa 1: Exploratória.....	36
3.3.2	Etapa 2: Produção de dados sobre o estudo de caso.....	40
3.3.3	Etapa 3: Análise de dados.....	47
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
4.1	DE PROJETO A PROGRAMA: A JORNADA DO PARQUE EDUCADOR	49
4.2	ESTUDO DE CASO NO PARQUE SABURO ONOYAMA	59
4.2.1	Entrevista com a professora.....	59
4.2.2	Relatos dos diários de campo.....	60
4.2.2.1	Menções às atividades do programa.....	61
4.2.2.2	Categorias emergentes.....	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
	ANEXOS.....	101

APÊNDICE	108
-----------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

Hoje, atuando como professora de Educação Ambiental, me faço o questionamento de quando tudo começou? Será que foi durante a infância, na escola, no colégio ou no ensino superior? Não sei quando, onde e nem porque, só sei que fui gradativamente me incomodando com o descaso do ser humano em relação ao meio ambiente, em prol do lucro a qualquer custo.

Durante a faculdade, no curso de Licenciatura em Biologia na Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis - GO, esse interesse se manifestava nas aulas e nas saídas a campo de botânica, zoologia, ecologia, geologia, fisiologia vegetal e botânica econômica; nas atividades extracurriculares e em cada trabalho que envolvia a temática. Esse gosto também foi em grande parte pelo fato que tive professores com engajamento nas questões ambientais que realizavam aulas de campo em locais e com finalidade específica.

Mesmo sem ter concluído a graduação, já trabalhava como professora de contrato temporário em escolas da rede pública de Anápolis. Naquele período, tive mais contato com a temática ambiental em atividades - como palestras, cursos, reuniões, eventos - promovidas tanto pela prefeitura quanto pelo Estado, com a finalidade da educação para o meio ambiente e para sua preservação ou conservação. Um deles, muito marcante para mim, aconteceu em uma fazenda de ecoturismo onde estava em implantação uma ecovila.

Após esse contato inicial com o magistério, vivi outras experiências agora no Distrito Federal (DF), como professora da rede pública de ensino. Uma delas foi preparar os estudantes para a II Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente de 2005, as demais foram atividades pontuais e isoladas em comemoração ao dia da água, do meio ambiente, da árvore.

Em 2009, comecei verdadeiramente a trilhar pela Educação Ambiental (EA), foi quando a Regional de Ensino do Recanto das Emas, pertencente à Secretaria do Estado de Educação do DF (SEEDF), na qual sou lotada, demandou à diretora da escola onde estava trabalhando indicar um(a) professor(a) para participar do curso de Educação Ambiental e Agroecologia ofertado pela Escola da Natureza¹, situada no Parque da Cidade², em Brasília (DF). Em conversas entre a diretora e a vice-diretora, a professora indicada fui eu, e a notícia chegou assim: “Marianne, você foi a escolhida e já fizemos sua inscrição em um curso lá na Escola da Natureza e começa tal dia”. Aceitei a indicação e a inscrição de bom coração, pois já havia escutado sobre a Escola

¹ Criada em 1996, é uma Escola de Natureza Especial na Rede Pública de Ensino do DF, que tem o objetivo geral de promover a Educação Ambiental em articulação com as unidades escolares da Rede Pública de Ensino do DF, a partir das políticas públicas de educação integral e educação ambiental propostas pela SEEDF (Distrito Federal, 2019).

² É um parque urbano, localizado na Asa Sul de Brasília-DF.

da Natureza e tinha vontade de conhecê-la. Fui, concluí o curso e, posteriormente, realizamos sua implantação na escola. Depois realizei outros cursos, participei de eventos, formações e assim fui caminhando na área ambiental. Após algum tempo, a Escola da Natureza não ofertava mais os cursos, os quais passaram a ser realizados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), da SEEDF.

Sempre que tinha oportunidade estava eu na EAPE realizando cursos até que, em 2017, durante um curso, a professora que o ministrava nos falou sobre um projeto de EA, que envolveria a Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), a SEEDF e o Instituto Brasília Ambiental³(IBRAM). Seria realizado em parques ecológicos do DF para atendimento a estudantes da rede pública e iria acontecer uma seleção de professores da rede pública de ensino para atuarem no projeto. No final da aula, fui conversar para entender melhor sobre a iniciativa e fui alertada a acompanhar no *site* da SEEDF e começar a escrever um projeto para a seleção. A partir desse momento, comecei a trabalhar em prol dessa seleção, fui passando de etapa em etapa até ser uma das professoras selecionadas a ir trabalhar em um parque ecológico como educadora ambiental.

Este projeto a que me refiro é denominado Programa Parque Educador (PPE) e ganhou importância na EA do DF desde sua implantação em 2018, sendo parte do Plano Distrital de EA (PDEA). Que de acordo com o PDEA o PPE "promove atendimento pedagógico aos estudantes e comunidades em unidades de conservação, buscando compreender as causas da crise socioambiental sob uma abordagem crítica de EA" (Distrito Federal, 2018, p.11), na perspectiva da Educação Patrimonial (EP) e da Educação Integral do Ser (EI). Esse programa foi resultado da Portaria Conjunta nº 2, de 17 de julho de 2015, do Termo de Cooperação Técnica de 02/2019, e do Termo de Cooperação Técnica nº 01/2024, entre a SEEDF, a SEMA e o IBRAM que juntos desenvolvem ações e atividades de interesse comum com estudantes da rede pública de ensino do DF.

As escolas são encaminhadas ao parque para realização de atividades ao longo do semestre letivo nas modalidades de dez ou quatro encontros, a depender da escolha realizada pelo(a) professor(a) ou direção da escola no momento da inscrição.

³ É uma autarquia vinculada a SEMA, criada em 28 de maio de 2007, para ser o órgão executor de políticas públicas ambientais e de recursos hídricos no DF com objetivo de integrar, no plano governamental, as atividades relacionadas com a preservação da qualidade ambiental e manutenção do equilíbrio ecológico, desenvolvidas pelos órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta do Distrito Federal, componentes do Sistema do Meio Ambiente. Responsável por gerir 86 Unidades de Conservação no DF. (Fonte: www.ibram.df.gov.br acesso em 14/06/2024)

No início, em 2018, as atividades eram desenvolvidas em quatro parques do DF, sendo a Estação Ecológica de Águas Emendadas em conjunto com o Parque Ecológico Sucupira, ambos em Planaltina, o Parque Ecológico de Águas Claras, em Águas Claras, o Parque Ecológico Saburo Onoyama, em Taguatinga, e o Parque Ecológico Três Meninas, em Samambaia. Em 2019, outros dois parques foram inseridos no programa, o Monumento Natural Dom Bosco, no Lago Sul, em conjunto com o Centro de Práticas Sustentáveis, no Jardins Mangueiral, e o Parque Ecológico e Vivencial do Riacho Fundo, localizado na Região Administrativa (RA) Riacho Fundo I-DF.

O PPE promove aos estudantes das escolas públicas do DF um atendimento diferenciado em EA Patrimonial, pois se trata de uma ação continuada de EA, que visa ampliar os conhecimentos sobre os parques do DF. Além disso, proporciona aos estudantes pensar, refletir sobre ações desenvolvidas no local onde vivem, atuar neste ambiente e, assim, desenvolver sentimentos de ser parte integrante do ambiente onde convivem. Torna-se relevante também pelo número de escolas e estudantes atendidos nos cinco anos de sua existência. Cabe ressaltar ainda que a cada ano cresce o número de escolas que buscam ser atendidas pelo programa.

Portanto, esta pesquisa tem como foco a EA que toma o PPE como objeto de estudo. Trata-se de um programa inovador no DF, que se constitui como uma política pública, implementada por uma parceria interinstitucional. Outra justificativa sobre a relevância deste objeto de estudo é a escassez de trabalhos que divulguem e reflitam sobre as atividades realizadas no PPE, sendo encontrados poucas publicações até o presente momento (Galvão, 2022; Carrilho, 2021; Santos, 2021; Carrilho; Silva, 2020, De Carvalho Sobrinho; Gengnagel; Claudino, 2018, De Carvalho Sobrinho; Suess; Da Costa, 2019).

A pesquisa parte de uma caracterização mais ampla sobre o PPE para focar em ações do Parque Ecológico Saburo Onoyama (ParqESO), situado na RA de Taguatinga-DF. A escolha do ParqESO como foco da investigação se justifica por minha atuação direta como professora do programa nesse local, o que oferece a oportunidade de observar de perto as práticas e desafios da EA no parque, estabelecendo relações com o histórico do PPE no atendimento às escolas de educação básica da rede pública do DF.

Como o PPE é um programa de EA que acontece em ambiente externo à escola configura-se como um espaço de educação não-formal. De acordo com Jacobucci (2008), qualquer local onde ocorra uma ação educativa que não seja o ambiente escolar é considerado um espaço não-formal de educação. Esses espaços podem ser categorizados como institucionais (Museus, Planetários, Jardins Botânicos, Parques Ecológicos, entre outros) e não institucionais (praças, parques, cinemas, campo de futebol, praia, rio entre outros). Ainda de acordo com a

autora, alguns desses espaços estão se tornando objetos de estudo de pesquisas na área de Educação com a finalidade de refletir sobre conexões entre eles e a Educação formal no Brasil.

A respeito das atividades educativas ao ar livre, Tiriba (2010) cita, que desde o início do século XX, o psicólogo Vygotsky concluía que crianças são seres pertencentes à natureza e à cultura, são corpos biológicos que se renovam e desenvolvem em convívio com outros seres da mesma espécie. As interações do convívio com o meio natural ao qual pertence influenciarão o bem-estar social e desenvolvimento pleno do ser. Uma vez que as crianças são seres pertencentes à natureza, é necessário transformar e repensar suas brincadeiras de modo a valorizar o contato com o mundo natural de que são parte. A autora usa o termo “desemparedar” as crianças para se referir a atividades que proporcionam a vivência em ambientes externos à sala de aula e até mesmo fora das escolas, pois considera que todos os lugares são propícios à aprendizagem, além de promover espaços para brincadeiras, relaxamentos, contemplação e trabalhar a diversidade de conhecimentos.

Para refletir sobre as contribuições do PPE para a formação ambiental dos estudantes participantes do programa, consideramos⁴ pertinente trazer a perspectiva vivencial, a qual defende que a EA não se limite à transmissão tradicional de conhecimentos e sugere que, por meio do contato direto com a natureza e atitudes de respeito e cuidado, é possível construir uma verdadeira consciência ambiental, ampliando a visão crítica e sensível dos educandos (Mendonça, 2007).

Rita Mendonça (2007), facilitadora de processos de aprendizagem com a Natureza ao ar livre, diz que a Educação Ambiental Vivencial (EA Vivencial) tem como processo educativo o ser humano de forma integral. A EA Vivencial prioriza e inclui o aprendizado por meio de experiências, usando o próprio corpo, as sensações e a percepção de si mesmo, dos outros e da natureza. De acordo com Genebaldo Freire Dias (2022, p.30), em 1889, Patrick Geddes, escocês considerado pai da EA, afirmou que “uma criança em contato com a realidade do seu ambiente não só aprenderia melhor, mas também desenvolveria atitudes criativas em relação ao mundo em sua volta”.

Nesse sentido, para Magalhães (2006), é importante reconectar o ser humano à natureza. Essa reconexão acontece quando ele se vê parte de um grande todo e não perde a noção de que ele também é um todo. A ideia não é ser apenas um usuário do meio ambiente, é pertencer a ele. Seguindo a mesma lógica, Brandão (2005) compreende que o ser humano faz parte de um

⁴ As passagens do texto que estão em primeira pessoa do singular tratam de minhas experiências como autora da dissertação. Aquelas que estão em primeira pessoa do plural se referem a trocas com minha orientadora ou com colegas de trabalho no parque.

ambiente quando ele se sente parte da comunidade, convive socialmente com as dificuldades diárias e faz parte da história local. Quando nos tornamos “parte de” também nos tornamos responsáveis e corresponsáveis pelos bens que são “bens-de-nós-todos”. O autor argumenta que

[...] este sentimento de pertencer a comunidades sociais de vida e de destino pode estender-se das “pessoas de minha família” a “todas as pessoas de minha religião” e, mais além, pode ir até “todas as pessoas do mesmo Planeta Terra, com quem reparto a inevitável aventura da Vida” (Brandão, 2005, p.52)

Graúdo e Guimarães (2017) complementam que o sentimento de pertencimento é uma força responsável por nos ligar a nós mesmos, aos outros e ao universo. Em trabalho anterior, Guimarães afirma que não tem como separar o ser humano da natureza: “é um conjunto, é sistêmico, precisa ser percebido em sua realidade complexa, na sua totalidade” (Guimarães, 2007, p.87).

Além da EA Vivencial, outras perspectivas da EA são de especial interesse para esta pesquisa por serem reconhecidas como fundamento para o PPE, em seus documentos oficiais: a Ecopedagogia e a Educação Patrimonial. A Ecopedagogia tem suas raízes na educação popular freireana. Também chamada de pedagogia da terra e compreendida como movimento pedagógico, que possui, além de um compromisso ecológico um compromisso ético-político. Está inserida em um movimento sócio-histórico que instrui os cidadãos a decidirem pelo seu futuro e promove uma “pedagogia nova e democrática” (Gadotti, 2000, p.174). Ela representa um projeto global cujo propósito é promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir do cotidiano. Para Gutiérrez e Prado,

Caminhar com sentido significa, antes de tudo, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentidos as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.67)

Ao tratar da Educação Patrimonial, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) reforçam que, quando uma comunidade detém o conhecimento e a posse de seu patrimônio se torna fortalecida para sua preservação, identificação e para desenvolver a noção de cidadão. Segundo os autores, “o patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que estão inseridos oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles” (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999, p. 6).

No que diz respeito ao ensino de ciências da natureza, Seniciato e Cavassan (2008) destacam que o contato com os ambientes naturais oferecem uma vantagem significativa sobre os métodos tradicionais. As aulas ao ar livre não apenas aumentam a motivação dos alunos, mas também favorecem uma integração entre diferentes formas de aprendizado, como o

perceptivo, o experimental e o lógico-matemático. Essa abordagem tende a criar uma aprendizagem rica e envolvente, levando a um desenvolvimento mais efetivo do conhecimento científico.

Compreendemos que ambientes ao ar livre são fatores importantes para o desenvolvimento humano e para o ensino de ciências naturais. Assim, reconhecemos a importância dos espaços não-formais de educação e do encantamento por esses espaços como caminhos para construção do conhecimento e para o desenvolvimento do pertencimento à natureza. Com base nisso, este trabalho busca responder as seguintes perguntas: Qual influência as atividades do Programa Parque Educador exercem sobre os estudantes quanto ao sentimento de pertencer aos espaços públicos de ambiente natural? O que o Parque Ecológico Saburo Onoyama representa para os estudantes participantes do programa? Em que o programa tem contribuído para a Educação Ambiental escolar no Distrito Federal?

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar práticas de Educação Ambiental do Programa Parque Educador por meio de um estudo das atividades desenvolvidas no Parque Ecológico Saburo Onoyama, em parceria com uma das escolas de educação básica da rede pública do Distrito Federal, visando investigar suas contribuições para o desenvolvimento de noções de pertencimento e encantamento ao meio ambiente em estudantes participantes do programa.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sistematizar o percurso histórico do Programa Parque Educador desde sua criação;
- Identificar as bases teóricas e metodológicas do Programa Parque Educador;
- Compreender como os estudantes de uma das escolas de educação básica da rede pública do DF se relacionam com as atividades desenvolvidas no ParqESO, ao longo de um semestre letivo;
- Investigar se as atividades de EA Vivencial, propostas no ParqESO, despertam nos estudantes a formação de novos sentidos ambientais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, exploramos um conjunto de conceitos fundamentais relacionados ao estudo sobre a importância da EA com foco especial nos ambientes naturais. Começamos por apresentar as noções de natureza e ambiente. Em seguida, abordamos a questão do pertencimento, destacando como as pessoas se relacionam com o lugar onde estão inseridas e como essa conexão influencia sua relação com o meio ambiente. Posteriormente, abordamos EA com intuito de apresentar as perspectivas da EA vivencial, da Ecopedagogia e da Educação Patrimonial. Além disso, discutimos sobre os espaços de educação não formal, com ênfase na EA. Por fim, oferecemos um breve panorama histórico da EA no Brasil e, de forma mais específica, no Distrito Federal.

2.1 NOÇÕES DE NATUREZA E AMBIENTE

Frente a várias visões sobre os conceitos de natureza e ambiente, exploramos as ideias de alguns estudiosos da área. Ribeiro e Cavassan (2013, p.71) conceituam natureza como uma “entidade real factível de ser percebida, [...] uma realidade oferecida ao conhecimento e passível de pensamento, mas que dele independe”, sendo “constituída por elementos que podem não estar direta e imediatamente em reação com um organismo”.

Em contraponto a esta ideia de uma natureza que existe *per se*, independe da compreensão humana, Gonçalves (2002, p. 23) defende que “Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens”, moldado conforme a cultura, não existindo um único conceito para o termo. O autor também observa que, após a Revolução Industrial, surgiu “a ideia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma ideia de homem não natural e fora da natureza” (GONÇALVES, 2002, p.35).

Para Mendonça (2012, p. 34) natureza “é onde a vida se mostra em plenitude nas mais variadas expressões. O que é da natureza não pode ser criado pelo homem. Pode - é claro - ser alterado e modificado pelo homem”. Louv (2016, p.30 e 31) propõe a natureza como um ambiente rico em biodiversidade, composto por elementos físicos e abióticos, compreendendo desde uma praça a uma mata intocada. E “apesar de muitas vezes nos vermos como algo separado da natureza, os humanos também fazem parte da natureza”.

Com relação ao conceito de ambiente, Ribeiro e Cavassan (2012; 2013) o compreendem constituído de elementos bióticos e abióticos com os quais a espécie humana interage e sobre os quais elabora conhecimentos. Essa interação é influenciada por questões socioculturais, que desempenham um papel importante nas dinâmicas de relacionamento entre ser humano e ambiente.

Conforme a perspectiva de Mendonça (2012), meio ambiente é um termo moderno com objetivo de designar o ambiente a nossa volta, especialmente quando as modificações nesse ambiente passaram a gerar consequências adversas e diferentes das desejadas. Conforme a autora, meio ambiente é “a natureza transformada de acordo com o talento, a história e o temperamento humanos, 'é moderno', nem sempre está vivo” (Mendonça, 2012, p.103). A autora complementa que os seres humanos transformam algo que tem vida em objeto que possua utilidade para si naquele momento. E ainda argumenta que o “meio ambiente envolve os aspectos da natureza transformados pelos seres humanos de forma a moldá-la de acordo com aquilo que consideram mais adequado para si” (Mendonça, 2012, p.104).

Reigota (2017, s.p.), por sua vez, considera meio ambiente como:

um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade.

Para Guimarães (2015, p.31) “O que se chama de natureza ou meio ambiente é um conjunto de elementos vivos e não vivos que constituem o planeta Terra”, sendo que “todos esses elementos se relacionam, influenciando e sofrendo influência entre si, em um equilíbrio dinâmico”. Para este trabalho, será adotada a interpretação de Guimarães (2015) que considera natureza e meio ambiente como um sistema complexo no qual todos os elementos estão conectados e em constante interação.

2.2 PERTENCIMENTO

De acordo com Graúdo e Guimarães (2017), nos encontramos imersos em uma sociedade “humanocentrada” onde o foco está no capital e em sua circulação. Neste contexto, os autores propõem a reflexão sobre se realmente “pertencemos à natureza” (Graúdo; Guimarães, 2017, p.2).

Para Carlos Brandão (2005), pertencimento é um sentimento que identifica o ser humano a um grupo ao qual está inserido. Nós nascemos pertencendo a um grupo familiar e a

um local, onde vivemos e interagimos com outros seres da mesma espécie ou de outra e com o próprio ambiente em si. A partir do momento que nos aventuramos pela vida para explorarmos, transformarmos e compartilharmos diferentes espaços naturais, formamos nossas representações de pertencer e nos identificamos com espaços que nos remetem aos nossos sentimentos, saberes, significados e valores. Sendo assim, a construção do sentimento de pertencer é desenvolvida ao longo da vida do ser humano. Para construção de identidade, o local é muito importante, pois esse espaço onde vivemos e que compartilhamos será a ligação que levará à identificação do ser humano àquele local. Essa identificação pode se dar por meio de cheiros, de músicas, de brincadeiras, de vivências.

Para o autor, nos tornamos verdadeiramente humanos ao nos relacionarmos com as "coisas" e os "cenários" da natureza, atribuindo-lhes palavras, sons, nomes, significados, utilidades e valores. Ao transformar elementos naturais, como galhos, pedras e plantas, em artefatos culturais, estamos constantemente recriando nossa própria identidade. Nesse contexto, o autor levanta uma reflexão sobre a relação entre o que é "meu" e o que é "nosso": por que valorizamos tanto o que consideramos "meu" ou que está sob "minha posse", enquanto aquilo que é coletivo, mas não está totalmente sob nosso controle, recebe menos cuidado? Seria isso também parte do que é "meu"?

Esse sentimento e essa consciência do “meu”, do “nosso”, do “dele” e do “deles”, não é tão complicado quando estou dentro da “minha casa” e entre “os meus”. Mas, e dela para fora? Como é que esses limites e essas fronteiras valem do portão da casa para fora dela? Mais de uma vez temos ouvido alguém dizer algo mais ou menos assim: “dentro da minha casa eu não quero um palito de fósforo no chão, mas do portão dela para fora tanto faz”. (Brandão, 2005, p.42)

De acordo com Da Silva Pieper, Behling e Domingues (2014), quando nos sentimos pertencentes a um grupo, local ou comunidade e reconhecemos que também fazemos parte dela, somos aptos a agir e intervir nos eventos que moldam seus destinos. Para as autoras, a experiência de participar proporciona a percepção de estar envolvido em algo maior, sendo assim, o sentimento de pertencer está intimamente relacionado à ideia de participação, à medida que o grupo se percebe como participante das atividades do dia a dia daquele ambiente, surge um compromisso compartilhado pelo que é construído coletivamente. Dessa forma, os resultados alcançados, independentemente de seu desfecho, pertencem a todas as pessoas envolvidas no processo (Da Silva Pieper; Behling; Domingues, 2014).

Para Lestinge (2004), a compreensão do conceito de pertencimento revela a delicada relação entre o ser humano e o ambiente a sua volta. Ela afirma que especialmente em face do agravamento da crise ambiental atual, a falta de pertencimento, muitas vezes, pode levar a uma

ausência de responsabilidade. Segundo a autora, o conceito de pertencimento pode apresentar duas interpretações, uma conectada ao sentimento de “espaço territorial” e a outra “compreendia a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva” (Lestinge, 2004, p.40).

De acordo com Magalhães (2006), embora as leis ambientais e os documentos oficiais estejam inseridos em uma linguagem técnica, é evidente que o cuidado, a preservação e a proteção, neles presentes, inspiram sentimentos nobres como participação, corresponsabilidade, solidariedade e equidade. Para ela, é nesse contexto que surgiu o termo pertencimento como uma base sólida capaz para suportar atitudes e valores coerentes com as ações necessárias para promover mudanças socioambientais. A autora reforça que diante do sentido de pertencer, o ser humano se sente parte de um grande todo, mantendo a consciência de que ele também é um todo. Argumenta que “pertencer ao meio ambiente e não ser somente o seu usuário (mesmo que respeitando as leis) é condição para o atendimento das expectativas de mudanças sociais relevantes e duradoras” (Magalhães, 2006, p. 45).

Ainda de acordo com a autora (Magalhães, 2006), pertencimento representa uma manifestação viva e efetiva do sentimento de unidade presente na alma humana, capaz de gerar não apenas a percepção de estar incluso, mas também as vivências de respeito, afetividade, cuidado, cooperação e coevolução na diversidade.

Em busca de uma conceituação sobre pertencimento, Laís Mourão (2005) diz que para entendermos a atual crise socioambiental em que estamos inseridos, é essencial refletir sobre a concepção de ser humano. A autora ressalta que a ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna influenciou a formação de uma imagem da pessoa humana como ser automatizado, desprovido de raízes e desconectado de seu ambiente. Disso resulta uma negligência das relações que nos constituem como seres humanos e ignora o que esteja ligado aos interesses e bem-estar dos indivíduos.

A autora ainda destaca a presença de uma visão limitada e desarticulada do ser humano, a qual tem sido frequentemente mencionada não apenas como uma das causas da crise ambiental, mas também identificada como o principal desafio a ser vencido, no que diz respeito à falta de ação política na abordagem dos riscos ambientais e da exclusão social. Dessa forma, a autora complementa que a deterioração socioambiental resulta da carência de conhecimentos práticos que estabelecem as relações de pertencimento mútuo entre ser humano e ambiente, formando assim indivíduos moldados a depender de relações artificiais de existência e controlados por mecanismos desconhecidos. Diante dessas colocações, a autora conclui que “os seres humanos perderam a capacidade de pertencimento” (Mourão, 2005, p. 248).

Para Mourão (2005), nos discursos e práticas de EA, o conceito de pertencimento não tem uma definição formal e racional, sendo caracterizado quase sempre de forma superficial e ingênua. A autora enfatiza a importância do enraizamento físico e biológico do sujeito humano, bem como a dimensão cultural para a formulação de diretrizes que visem a compreensão crítica do conceito de pertencimento nas propostas de EA, possibilitando que os educadores as operacionalizem em sua prática educativa. Para a autora, o enraizamento físico e biológico do sujeito humano desempenha um papel essencial na compreensão de seu pertencimento às condições de vida. Diversas culturas humanas têm buscado explicar nossa condição como filhos do universo, seja por meio da mitologia ou da linguagem científica. Essas abordagens desempenham um papel importante na construção de nossa identidade humana e na definição do nosso lugar no mundo (Mourão, 2005).

Para a autora, a ideia de pertencimento implica considerar a subjetividade como dimensão essencial do conhecimento humano e vivente. A integração da subjetividade é uma condição para acessar a objetividade, ou seja, alcançar um conhecimento que seja reconhecido como parte de nós e que busque ser coerente com a complexidade da vida (Mourão, 2005).

De acordo com Silva (2018), a promoção do sentimento de pertencimento leva as pessoas a se sentirem encorajadas a cuidar de e a valorizar o espaço no qual estão inseridas. Essa ação de pertencer a um determinado local leva o indivíduo a refletir de forma mais profunda e crítica sobre o local em questão e a buscar melhorar sua qualidade de vida. Grün (2008) acrescenta que desenvolver uma percepção consciente de um lugar e vivenciar essa conexão é uma maneira de nos sentirmos conectados com o mundo e de estabelecermos uma relação com o espaço não humano. O autor ainda ressalta a importância de começarmos uma reavaliação da necessidade do conhecimento local e da valorização desse espaço. Para os autores Do Nascimento; Lopes; Korndorfer (2022), quando a identidade com o local é pouca ou inexistente observa-se o distanciamento do ser humano em relação às espécies nativas, em prol das exóticas, muitas vezes influenciados pela atratividade estética ou pela moda.

Graúdo e Guimarães (2017), por sua vez, acreditam em uma visão pedagógica que valorize a reconexão com a natureza por meio de relações não convencionais da sociedade, em interações dialógicas e horizontais, embasadas em sentimentos de amorosidade, coletividade, solidariedade e criticidade.

2.3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL QUE EMBASAM A PESQUISA

Neste tópico, apresentamos três perspectivas relacionadas à EA. Iniciamos com a Educação Patrimonial e a Ecopedagogia por serem abordagens reconhecidas como fundamento do Programa Parque Educador em seus documentos oficiais. A Educação Patrimonial busca promover a valorização do patrimônio cultural e natural, enquanto a Ecopedagogia visa à transformação social e ecológica por meio da educação, promovendo uma reflexão sobre a relação sociedade, cultura e ambiente.

Em seguida, tratamos da EA Vivencial por compreendermos seu potencial para embasar as reflexões sobre as atividades desenvolvidas no Parque Ecológico Saburo Onoyama, no contexto do PPE, uma vez essa perspectiva da EA se pauta na importância da experiência direta com o meio ambiente para a aprendizagem.

2.3.1 Educação Patrimonial

De acordo com Florêncio, Clerot, Bezerra e Ramassote (2014), a Educação Patrimonial, no Brasil, tem sua origem em 1936 com a elaboração, por Mário de Andrade, do anteprojeto que criaria em 1937, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional que tinha o objetivo de preservar o patrimônio histórico e artístico nacional. Em 1946, o SPHAN tornou-se Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e somente em 1994, passou a ser chamado de Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

No ano de 1975, foi criado o Centro Nacional de Referência Cultural, cuja proposta “se orientava para a atualização da discussão sobre os sentidos da preservação e convergia para a ampliação da concepção de patrimônio” (Florêncio, Clerot, Bezerra e Ramassote, 2014, p. 7). Posteriormente, em 1981 teve a criação do Projeto Interação, que tinha como objetivo o “apoio à criação e ao fortalecimento das condições necessárias para que o trabalho educacional se produzisse referenciado na dinâmica cultural, reafirmando a pluralidade e a diversidade cultural brasileira” (Florêncio, Clerot, Bezerra e Ramassote, 2014, p. 9).

Em 1983, o termo Educação Patrimonial foi introduzido no Brasil como uma metodologia baseada no modelo *heritage education*, criado na Inglaterra (Florêncio, Clerot, Bezerra e Ramassote, 2014). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o artigo 216 expandiu o conceito de patrimônio, que foi estabelecido em 1937. Assim o patrimônio histórico

e artístico, passou a patrimônio cultural brasileiro, constituído por bens de natureza material e imaterial⁵.

De acordo com Pelegrini (2006), desde os anos de 1990 tem ocorrido um aumento significativo no reconhecimento do patrimônio cultural e natural como uma ferramenta essencial para proteção da independência, soberania e identidades culturais das nações latino-americanas. Contudo, os desafios enfrentados por aqueles que se dedicam à proteção dos bens culturais não se restringem somente em encontrar métodos eficazes para o desenvolvimento da educação patrimonial e ambiental, envolvendo também a conscientização e a valorização desses bens.

A autora destaca que, durante algum tempo, a preservação de ecossistema, paisagens naturais, conjuntos arquitetônicos, centros urbanos, monumentos, sítios arqueológicos, peças móveis, manifestações culturais e artísticas eram vistas como algo arcaico, com intenção de frear o avanço do desenvolvimento e a transformação da natureza. Diante das mudanças impostas pela modernização, a defesa do meio ambiente e das tradições culturais assumiram um novo significado de assegurar a imortalidade dos símbolos da identidade nacional, cultural e ecológica. Portanto, apenas nos últimos anos do século passado, a conservação dos recursos naturais e culturais passou a ser compreendida como uma ação positiva e compreensível.

Apoiando-se em Souza Filho (1997), De Freitas (2015) destaca que o patrimônio ambiental-natural e cultural brasileiro é essencial para a cultura, visto que sua possibilidade de extinção coloca em risco o desaparecimento da sociedade. Enquanto o patrimônio natural é fundamental para a sobrevivência física da humanidade, devido a sua ligação intrínseca com os ecossistemas, o patrimônio cultural assegura a sobrevivência dos povos, pois representa o legado e testemunho de sua vida.

Para que o patrimônio cultural se torne um verdadeiro e potente motor de sustentabilidade nas várias comunidades brasileiras, especialmente aquelas que enfrentam desigualdade socioeconômica, é importante implementar ações educativas que priorizem o “conhecimento, proteção, conservação e promoção dos bens culturais” (De Freitas, 2015, p.33). É papel das escolas, universidades, associações de bairro, clube de mães, igrejas, sindicatos, Organizações não Governamentais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público desempenhar um papel ativo na promoção de tais ações educativas para que haja um despertar de sensibilidades para a preservação do patrimônio cultural (De Freitas, 2015).

⁵ [IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional](#), acessado em 13/12/2024.

Scifoni (2017) esclarece que o termo “educação patrimonial” surgiu em 1983, durante a realização do Seminário do Museu Imperial de Petrópolis, no Rio de Janeiro, associado a um trabalho desenvolvido em museus da Inglaterra. O termo foi consagrado nos anos de 1990 com a publicação de Horta e colaboradores, porém causou grande rejeição devido ter sido publicizado sem uma discussão sobre o tema. Alguns autores optaram por utilizar outras denominações como “ação educativa em museus”, “ação museal”, “educação para o patrimônio” entre outras.

Em 1999, foi publicado o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, por Horta, Grunbrg e Monteiro. Segundo as autoras a educação patrimonial consiste em um trabalho educacional contínuo e estruturado, que utiliza o patrimônio cultural como principal fonte de conhecimento e desenvolvimento pessoal e coletivo. Ainda de acordo com as autoras, a Educação Patrimonial atua como uma ferramenta de “alfabetização cultural”, capacitando o indivíduo a perceber o ambiente a sua volta, compreendendo o contexto sociocultural e a história. Esse processo conduz ao fortalecimento da autoestima tanto dos indivíduos como da comunidade, promovendo a valorização da cultura brasileira em sua multiplicidade e pluralidade.

Silveira e Bezerra (2007) elucidam que a educação patrimonial ocupa espaços interdisciplinares, o que torna difícil adotar uma definição única. Apoiando em Chagas (2006) e Bezerra (2006), Silveira e Bezerra (2007) pontuam que não é possível separar a prática educativa da ideia de cultura e de patrimônio, sendo assim consideram que a expressão educação patrimonial é um pleonasmo.

Conforme abordado por Pelegrini (2006), nos últimos anos do século XX, o conceito de patrimônio, que abrangia sítios arqueológicos, obras de arte, monumentos, conjuntos arquitetônicos ou antigos objetos referentes às representações do poder político, foi ampliado aos diferentes modos de viver, expressões de linguagens, celebrações, festividades, culinárias, englobando a forma como se utilizam os bens, os espaços físicos e as paisagens. A valorização dos bens simbólicos como o patrimônio incentivou a sociedade a buscar o reconhecimento de suas manifestações culturais e identitárias. Ainda de acordo com a autora, o reconhecimento de que o patrimônio vai além dos bens das classes dominantes revelou que tanto o conceito de patrimônio quanto as ações para sua preservação são construções sociais, historicamente arquitetadas, capazes de promover o sentido de pertencimento nas pessoas.

Para De Freitas (2015), a educação ambiental e patrimonial deve ser direcionada de maneira que contemple a pesquisa, o registro, a exploração das potencialidades dos bens culturais e naturais, levando em consideração a memória, as raízes culturais e a valorização da diversidade. A partir do momento que o cidadão se reconhece integrante de seu ambiente, sua

autoestima tende a elevar e ele começa a valorizar sua identidade cultural. Essa vivência possibilita ao indivíduo tornar-se agente na preservação do patrimônio em sua totalidade. Ainda segundo o autor, quando a comunidade se apropria dos bens culturais e do conhecimento adquirido, que são elementos essenciais na conservação sustentável do patrimônio, há um fortalecimento aos sentimentos de identidade e pertencimento, além de estimular a luta por seus direitos e a prática efetiva da cidadania.

2.3.2 Ecopedagogia

Gutiérrez e Prado (2013) cunharam o termo Ecopedagogia a partir da compreensão de que a cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade surgirão como resultado de práticas pedagógicas que integrem a aprendizagem a partir das experiências do dia a dia. Os autores reconhecem a necessidade de uma mudança significativa em nossa compreensão do papel que o ser humano deve desempenhar no ecossistema planetário, visando alcançar seu equilíbrio ecológico. Argumentam que a dificuldade da atual sociedade em se tornar sustentável consiste em encontrar novas formas de existir e se relacionar neste mundo. Neste contexto, os autores destacam a importância da pedagogia e da cidadania ambiental na era planetária, que transcende os limites estreitos da educação tradicional fundamentada na lógica competitiva e acumulativa, na busca indiscriminada de ter, sem levar em conta os limites da natureza e a demandas dos demais seres dos cosmos.

A proposta de “harmonia ambiental” apresentada por Gutiérrez e Prado (2013) baseia-se em pilares como a flexibilidade, o respeito, a diversidade social, cultural, de gênero e a valorização da biodiversidade. Os autores enfatizam que os seres humanos, romperam com o equilíbrio natural, colocando em risco a existência do próprio ser humano. Para restabelecer essa harmonia, defendem que devemos olhar para nós mesmos com uma cosmovisão semelhante à de nossos antepassados. Diante da necessidade do novo equilíbrio entre indivíduo e planeta, é necessário criar e organizar espaços que, alinhados com as demandas da sociedade planetária, sejam abordados pedagogicamente a partir das experiências diárias (Gutiérrez; Prado, 2013).

Ao moldarmos nossas vidas nesse novo ambiente, não podemos mais negligenciar a importância da retroalimentação dos sentimentos, emoções e intuições como apoio da relação entre seres humanos e natureza (Gutiérrez; Prado, 2013). Gadotti (2000), revela que diante a era do conhecimento, a pedagogia ocupa um importante papel, como observamos:

“na era do conhecimento, a **pedagogia** tornou-se a ciência mais importante porque ela objetiva justamente promover a aprendizagem. A era do conhecimento é também a era da sociedade ‘aprendente’: todos tornaram-se aprendizes. A pedagogia não está mais centrada na didática, em como ensinar, mas na ética e filosofia, que se pergunta como devemos ser para aprender e o que precisamos saber para aprender e ensinar. E muda a relação ensino-aprendizagem” (Gadotti, 2000, p.46, grifo do autor).

Gadotti visualizava, no início dos anos 2000, que nessa era do conhecimento surgiria um perfil de professor atualizado, um aluno transformado, uma instituição educacional renovada, um sistema de ensino reestruturado e um currículo modificado. Suas argumentações são em favor de uma escola diferente, que não seja apenas transmissora de conhecimento tradicional, mas que adote um projeto ecopedagógico, ou seja, projeto ético-político, que construa significado, esteja conectada com o mundo e seja inovadora. Diante desse atual paradigma está inserida a Ecopedagogia que “não é uma pedagogia escolar, ela valoriza todos os espaços da formação, atribuindo à escola o papel de articuladora desses espaços” (Gadotti, 2000. p.47).

Para Gadotti (2000), a Ecopedagogia é uma abordagem que tem o objetivo de promover a aprendizagem do sentido das coisas a partir das experiências do dia a dia. Um de seus pressupostos é “encontrar o sentido ao caminhar”, o que requer ação, imersão no contexto e estar aberto a percorrer novos caminhos, em vez de apenas observar. De acordo com Gutiérrez e Prado (2013), ao abrir novos caminhos, é fundamental caminhar com um propósito claro, pois a direção que nos conduz não está no horizonte próximo nem distante, nós que devemos carregá-lo a partir de nós mesmos. Para darmos sentido ao que realizamos, devemos aguçar nossa percepção. O seu próprio sentido ou o dos outros se forma uma ou várias vezes durante o caminhar e esse sentido não é dado, nem transmitido, nem repassado ou imposto, ele é o elemento central do processo e é único em cada caminho.

2.3.2 Educação Ambiental Vivencial

A EA Vivencial considera o encantamento como um fator determinante para a construção do conhecimento, compreendendo que sem a sua presença o conhecimento não nos afeta verdadeiramente (Mendonça, 2017). Nesta perspectiva, a EA é capaz de criar métodos para gerar sentimentos inéditos que oportunizam novas relações do sujeito com o meio, direcionando para diferentes formas de pensar e abrindo espaços para ações criativas e restauradoras (Mendonça, 2007).

Para Mendonça (2007), a inclusão do corpo às propostas vivenciais é justificada pela compreensão de que ele desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, sabendo que o cérebro compõe nosso corpo e é nele que experienciamos o mundo e armazenamos memórias. A autora destaca que nosso cérebro é incrivelmente complexo e nos permite viajar por grandes distâncias no tempo e no espaço sem a necessidade de deslocar fisicamente e abstraindo da realidade. Para ela, frequentemente, podemos adquirir conhecimentos de maneira teórica, na maioria das vezes sem perceber plenamente o envolvimento ativo e determinante do corpo. É comum negligenciarmos as experiências vivenciadas como percepções, sensações e emoções corporais que se manifestam em nosso corpo. Frequentemente, optamos por confiar nas representações mentais das coisas, em vez de nos envolvermos diretamente com elas (Mendonça, 2007).

Ainda de acordo com Mendonça (2007), a diferença primordial entre o ensino convencional e o vivencial reside no fato de que no primeiro a educação se baseia no conhecer sem vivenciar e sem inserir as informações num contexto, não as convertendo em sabedoria. Para a autora, o aprendiz quase sempre absorve conhecimentos a partir de experiências de outras pessoas, podendo não ter significado para ele. A autora sustenta que muitas das estratégias do sistema educacional formal consideram o sujeito que aprende separado daquilo que é aprendido, como se o conhecimento pudesse existir desvinculado daquele que o adquire. Por outro lado, ela afirma que na perspectiva vivencial, a aprendizagem é de corpo inteiro, pois a pessoa se conecta consigo mesmo, gerando uma aprendizagem verdadeira, pois é o corpo que vivencia e internaliza o conhecimento (Mendonça, 2007).

Essa perspectiva da EA reconhece as vivências como um componente essencial, uma vez que despertam nos indivíduos a consciência da responsabilidade em relação ao mundo e os engaja em um contexto amplo, que abrange passado, presente e futuro, com propósito de que os conceitos sejam incorporados e se transformem em comportamentos ativos que possam gerar diferentes formas de viver e novas culturas (Mendonça, 2007).

Segundo a autora, as vivências desempenham um papel significativo no processo educacional ao possibilitar um desenvolvimento mais aprofundado dos aspectos afetivos e da percepção dos conceitos, permitindo uma interação mais íntima com o conhecimento. Ao tocar no núcleo da vontade, as vivências abrem espaços para uma abordagem mais profunda da aprendizagem, integrando um conjunto mais amplo de conhecimento. Elas convidam as pessoas a aprenderem a viver de forma mais plena e significativa. Argumenta ainda que é essencial nos aproximarmos daquilo que “pulsa”, que nos une e nos conecta com a Terra. (Mendonça, 2007).

Segundo Assis e Mazzarino (2015) a abordagem vivencial enfatiza a importância de estimular a construção e reconstrução de novos significados em relação ao ambiente, buscando despertar no indivíduo a capacidade de se perceber e reconhecer sua participação ativa e compartilhada, resgatando a habilidade de “sentir a natureza”.

Na ação de sair da sala de aula há um poder político e social que ultrapassa os limites do ambiente escolar, tem o sentido de buscar a construção de uma sociedade inclusiva que valoriza as diferenças e as diversas opiniões. Para a autora, em todos os momentos desafiadores existem oportunidades ricas de aprendizagem. (Mendonça, 2017). Para Mendonça (2005) as experiências na natureza estão aliadas ao processo de ensino de estruturas de pensamentos, já que para possuir uma compreensão verdadeira são necessárias vivências diretas. “Quando vivenciados, os conceitos se tornam inquestionáveis.” (Mendonça, 2005, p.127).

Podemos estabelecer uma relação dessa perspectiva apresentada por Rita Mendonça com a pesquisa de Senicicato e Cavassan sobre a contribuição de atividades em ambientes naturais para o ensino de ciências da natureza. A pesquisa desses autores se fundamenta na teoria de Piaget, que atribui à afetividade um papel central, ao lado da inteligência, na formação da conduta humana. Afetividade e inteligência são vistas como aspectos complementares que evoluem juntos ao longo do desenvolvimento infantil e adolescente. Os autores afirmam que a teoria piagetiana reforça que toda conduta humana é impulsionada pela afetividade, que fornece a motivação e a energia, enquanto o ajuste dos meios e a técnica constituem o componente cognitivo, seja sensorio-motor ou racional. Dessa forma, a afetividade é considerada essencial para a construção das estruturas lógicas do pensamento. Mencionam ainda que Piaget distingue três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, que é adquirido pela experiência com objetos e suas relações; o conhecimento herdado, moldado por uma programação genética, como certas percepções, incluindo a visão de cores e o reconhecimento de dimensões espaciais; e o conhecimento lógico-matemático, que inicia a partir da experiência, mas gradualmente se desvincula dela, surgindo das coordenações das ações do sujeito sobre os objetos (Senicicato; Cavassan, 2008).

No campo da EA vivencial, o termo “Vivências com a Natureza” corresponde a tradução da expressão inglesa *sharing nature*, cunhada por Joseph Cornell, em 1979, para se referir a uma visão de mundo e a uma pedagogia específica. Essa abordagem integra uma proposta de experimentação de conceitos, observação das emoções, sentimento e pensamentos, de maneira subjetiva, com intuito de contribuir para a conservação da natureza. Apesar do nome parecer genérico, ele designa uma abordagem própria direcionada a um conjunto de práticas a

serem trabalhadas em ambientes naturais, focado na interação “com” a natureza e não somente “na” natureza ou “para” a natureza (Mendonça, 2007).

Joseph Cornell é educador naturalista e desde os anos 1970 tem sido reconhecido mundialmente por trabalhar atividades com a natureza, auxiliando pessoas a terem uma conexão pessoal com o ambiente natural (Cornell, 1996, 1997; Mendonça, 2007). Segundo Cornell (1997), especialmente as crianças e adolescentes se beneficiam ao terem contato direto com algo que desperta o sentido de admiração e proporciona alcançar e sentir diferentes realidades. Ao aprenderem por meio de contato direto, eles passam a compreender de forma mais ampla o mundo que os cerca. O autor enfatiza que só teremos condições de conhecer verdadeiramente a natureza quando adquirirmos empatia e conexão direta com ela.

Sua metodologia é baseada “na consideração de que há um grande espaço a ser percorrido no caminho da busca da compreensão e da interação com a natureza” (Mendonça, 2000, s.p.). Ao longo de anos de experimentação e aprendizado, Cornell (1996, 1997) desenvolveu um conjunto de princípios que considera necessários para a realização do seu trabalho. A esses princípios, que se ajustam de forma sistemática e flexível, deu o nome de “Aprendizado Sequencial” definido por ele como “estágios para desenvolver a percepção da natureza”: “Estágio 1- Despertar o Entusiasmo; Estágio 2 – Concentrar a Atenção; Estágio 3 – Dirigir a experiência; Estágio 4 – Compartilhar a Inspiração” (Cornell, 1997, p.15).

Cornell (2005) enfatiza que antes de iniciar as atividades é necessário lembrar sobre as cinco regras ao ar livre. Ele as descreve da seguinte forma:

A primeira: ensine menos e compartilhe mais; segunda: seja receptivo; terceira: concentre a atenção da criança; quarta: observe e sinta primeiro, depois fale; quinta: um clima de alegria deve prevalecer durante a experiência. (...)
[Foram essas] regras de educação ao ar livre que me ajudaram a trabalhar com a energia vibrante das crianças, desafiando-as a deixar de lado as travessuras e buscando atividades mais construtivas e principalmente mais agradáveis (CORNELL, 2005, p. 25).

Mendonça (2005) entende que a partir do momento que as pessoas procuram estar com a natureza, estão em busca de um maior contato com elas mesmas e para haver essa conexão, primeiro é preciso silenciar, pois a natureza possui um silêncio próprio. A autora afirma que caso não ofereça um tempo de silêncio, a experiência não acontece e ela segue seu caminho isolada do visitante agitado. Nesse sentido, podemos notar uma relação das ideias de Cornell e Mendonça com o que surgiu na década de 1980, no Japão, denominado *shinrin-yoku*, que se traduz como “banho de floresta”. O objetivo do banho de floresta é “oferecer um antídoto ecológico para o esgotamento provocado pelo boom tecnológico e inspirar os residentes a restabelecerem uma nova ligação com as florestas com o intuito de as proteger” (Mourão;

Ferraz, 2022, p.38). Os autores informam que apesar do termo banho de floresta ter surgido na década de 1980, foi somente em 2004 teve início a investigação científica sobre a relação entre floresta e saúde. Afirmam ainda que este estudo revelou cientificamente que o banho de floresta pode reforçar o sistema imunológico, controlar a ansiedade, a depressão e a raiva, além de reduzir o estresse e promover um estado de relaxamento. Como conclusão do estudo, foi verificada a diminuição dos níveis de cortisol e de adrenalina, da pressão arterial e a variação da frequência cardíaca e, conseqüentemente, um aumento na sensação de bem-estar (Mourão; Ferraz, 2022).

2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL: CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA PARQUE EDUCADOR

O intuito deste tópico é situar a criação do Programa Parque Educador no contexto da EA no mundo, no Brasil e no DF. “Educação Ambiental” foi um termo que surgiu durante a Conferência em Educação, na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha em 1965. Nessa época, as pessoas já sentiam a necessidade de discutir sobre as questões ambientais e mudanças de pensamento sobre o ambiente (Rufino; Crispim, 2015). A questão ambiental vem sendo discutida no contexto mundial bem antes da Conferência de Estocolmo, sediada na Suécia, em 1972.

No Brasil, em 1542 já existiam normas e punições para o corte de madeira, que foi estabelecida pela primeira Carta Régia Brasileira (Dias, G., 2022). Em 1850, a exploração florestal em terras descobertas tornou-se proibida pela Lei 601 editada por D. Pedro II, porém foi ignorada e um grande desmatamento se fez para monocultura do café (Dias, G., 2022).

A Constituição Federal do Brasil, datada de 1988, reconhece que é direito de todos os brasileiros um meio ambiente harmônico, saudável e que todos possam usufruir por uma melhor qualidade de vida, sendo de responsabilidade do Poder Público e da coletividade o dever da sua defesa e conservação para comunidades de hoje e do amanhã. A referida Constituição atribui ao Poder Público a promoção da Educação Ambiental a todos os estudantes em todos os níveis de ensino.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei n.º 9.795/1999, é um marco importante para a institucionalização da EA no Brasil, pois estabelece diretrizes que promovem e regulamentam a inserção de práticas educativas voltadas para a sustentabilidade em vários níveis e contextos sociais. A EA é definida pela PNEA como um componente necessário e permanente da educação nacional, incentivando sua aplicação formal

nas instituições de ensino e em espaços não-formais, como comunidades e organizações. A PNEA institui ações educativas que visam formar cidadãos e comunidades para compreenderem questões ambientais e adotarem práticas mais sustentáveis para a conservação dos ecossistemas.

No DF, a EA teve início em 1977, em Ceilândia, RA criada em 1971 e situada a 35km de Brasília. De acordo com Deise B. Dias (2021), em sua tese de doutorado que buscou reconstituir o histórico da EA a partir de pesquisa biográfica com expoentes da EA no DF, o Projeto de Educação Ambiental de Ceilândia, que teve início logo após a Conferência de Tbilisi, recebeu uma comissão da UNESCO para sua implantação junto a Secretaria de Educação e Cultura. Era realizado nas escolas públicas dessa RA e fundamentado em dois pilares: levantamento das necessidades, interesses e problemas da comunidade (NIPs) e unidades de aprendizagem integradas (UAIs) (Dias, D., 2021). Para a escolha dos temas que integrariam o currículo, realizava-se uma pesquisa junto à comunidade para eleger as NIPs e, a partir delas, os estudantes pontuavam as UAIs que mais aproximavam de suas necessidades. Esse projeto teve duração até 1980, quando o novo governo o extinguiu (Dias, D., 2021).

De acordo com a autora, após a extinção do projeto de Ceilândia, em 1980, somente em 1991 outra atividade de impacto sobre EA foi desenvolvida, com a criação do projeto “Cerradim e seus amigos”, cujo público-alvo eram estudantes do ensino fundamental anos iniciais. Esse projeto contava com visita do boneco Cerradim às escolas, apresentação teatral sobre a história do boneco e, ao final, os estudantes recebiam um exemplar da história em formato de gibi ecológico (Dias, D., 2021). Em 1992, nasceu o Núcleo do Jaburu. Destinado a estudantes do 6º ano, ele era realizado no Palácio do Jaburu, residência oficial do vice-presidente do Brasil, onde os estudantes permaneciam o dia todo para realizarem atividades de EA com o tema Cerrado. Para participarem desses projetos, os professores realizavam curso de formação antes da intervenção na escola e da visita ao Palácio do Jaburu (Dias, D., 2021).

Ainda de acordo com Deise B. Dias (2021), no ano de 1995, teve início a implantação do Projeto Escola Candanga. Conforme afirma seu Caderno 1 (Distrito Federal, 1997, p.14), o projeto defendia “um currículo baseado na concepção de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e social”. Uma característica marcante dessa escola era o envolvimento ativo da comunidade e dos professores.

No ano seguinte, em 1996, a Escola da Natureza foi criada pela SEEDF e aprovada pelo Conselho de Educação, com o objetivo de atender estudantes e professores da rede pública do DF, proporcionando-lhes atividades direcionadas à EA (Dias, D., 2021). A Escola da Natureza desempenha papel importante na formação educacional e na promoção da cidadania ambiental

a estudantes da rede pública do DF e a professores. Durante o período de 2004 a 2014, a escola promovia cursos de EA destinados à formação de professores e a pessoas com interesse na temática.

A trajetória da EA ao longo dos anos no DF é apresentada no Plano Distrital de Educação Ambiental (Distrito Federal, 2017) em um esquema cronológico representado em cinco momentos, como indicado na Figura 1.

Figura 1 - Linha do tempo da Educação Ambiental do DF



Fonte: DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 6

A etapa final da Figura 1 ilustra a ação intitulada Parque Educador, que, conforme o Plano Distrital de Educação Ambiental, vem sendo realizada no Distrito Federal desde 2018, como parte do Programa Brasília nos Parques.

O Programa Parque Educador (PPE) pode ser compreendido como um projeto de EA na interface entre a educação formal e a não-formal. Segundo Gohn (2006), a educação não-formal é aquela que se adquire no ambiente por meio de trocas de experiências, especialmente em locais de atividades coletivas diárias. Os espaços de aprendizagens estão localizados além das escolas, onde há interações intencionais e coletivas. Trata-se de uma educação que forma pessoas para serem verdadeiros cidadãos do e para o mundo. Gohn (2014) complementa que o aprendizado constituído e compartilhado não é casual, pois os processos que o desencadeiam possuem intenção e propostas definidas.

A PNEA conceitua a EA não-formal como: “as ações e práticas educativas voltadas para a sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente” (Brasil, 1999). Esse conceito destaca que a EA vai além do ambiente escolar e da transmissão formal de conhecimentos, abrange práticas mais amplas e dinâmicas, desempenha um papel crucial na formação de uma cidadania ativa, incentiva o engajamento direto da comunidade em questões ambientais. A EA insere-se no processo educativo de cada cidadão e se desenvolve em conjunto com outras atividades

realizadas ao longo da vida, sendo assim, a EA não-formal tem papel importante na formação da cidadania (Trilha,1996 apud Tristão, 2011).

Conforme Tristão (2011), a EA não-formal se destaca por ter uma maior capacidade de abordar questões ambientais locais que possuem uma relevância social de utilidade para a comunidade. Contudo, o principal desafio da implementação efetiva da EA não-formal é a diversidade de grupos e suas necessidades específicas que necessitam ser atendidos.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, que se configurou como um estudo de caso, pautado pela abordagem qualitativa. É composto de três seções, a primeira apresenta o referencial metodológico do trabalho e as demais descrevem como se deu o desenvolvimento da pesquisa.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO

De acordo com Minayo (2016), a abordagem qualitativa é utilizada para estudo da história, das relações sociais, das representações culturais, das crenças, das percepções e das opiniões, resultando as interpretações que os seres humanos fazem sobre a maneira como vivem, como produzem seus objetos e sobre a forma de agir e sentir. Nessa abordagem, o papel da pesquisadora é o de vincular de forma habilidosa o “conhecimento construído na área e as novas evidências” (Lüdke; André, 2018, p.5) construídas ao longo da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (2018), ao desejar analisar algo singular e intrínseco, o estudo de caso é a abordagem preferencial. Por se tratar de um método de pesquisa qualitativa, que surge de uma situação natural, é abundante em dados descritivos, adota um plano de pesquisa flexível e aberto, além de buscar a compreensão da realidade de forma complexa e contextualizada.

Lüdke e André (2018) trazem sete características fundamentais do estudo de caso, que são:

1) “visa à descoberta” - ainda que tenha partido de pressupostos teóricos iniciais, como pesquisadora, estive atenta a elementos que emergiram no processo, seguindo o pressuposto de que o conhecimento não é algo finalizado e sim “uma construção que se faz e refaz constantemente” (p.21);

2) enfatiza a “interpretação em contexto”, o que significa dizer que “para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que o objeto se situa” (p.21);

3) “busca retratar a realidade de forma completa e profunda”, o que significa dizer que enfatiza a complexidade das situações, “evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (p.22);

4) utiliza uma variedade de fontes de informação, obtidas em diversos momentos de formas variadas e com diversos informantes;

5) “revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas”, ou seja, como pesquisadora procurei compartilhar as vivências que o estudo me proporcionou de forma que o(a) leitor(a) possa estabelecer relações com suas próprias experiências, o que as autoras denominam de “generalizações naturalísticas” (p.23);

6) “procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (p.23), considerando o pressuposto de que a realidade é diversa e sujeita a interpretações variadas, não existindo uma única perspectiva que seja completa;

7) “Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa” (p.23). Para isso, são utilizados diferentes formatos de apresentação dos dados, sendo que os relatos escritos ganham um tom informal, são diretos e bem articulados, de forma que se aproximem da experiência do(a) leitor(a).

Lüdke e André (2018, citando Nisbet e Watt, 1978) delineiam o desenvolvimento do estudo de caso em três etapas, sendo a primeira a exploratória. Esta etapa se refere ao momento de definir as questões que serão abordadas no estudo, estabelecer os primeiros contatos para acesso ao campo de pesquisa, identificar os informantes e as fontes de dados relevantes para o estudo. A segunda é a produção de dados e compreende a escolha dos aspectos mais pertinentes e a definição do recorte, ambas fundamentais para atender aos objetivos do estudo de caso e obter uma visão mais profunda da situação em análise. A terceira etapa é a análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório. Desde a etapa inicial de exploração do estudo, é fundamental reunir dados, analisar e compartilhar os resultados com os informantes, a fim de permitir que expressem suas opiniões sobre a relevância e precisão das informações obtidas. As fronteiras entre essas três etapas são muitas vezes entrelaçadas, visto que algumas atividades se desenvolvem simultaneamente ao longo do processo da pesquisa.

3.2 A PESQUISADORA

No contexto do trabalho, desempenho simultaneamente as funções de pesquisadora e de educadora ambiental do PPE, como professora de carreira da SEEDF e parte integrante do corpo docente responsável pela implantação do programa desde a fase inicial. Minha profunda imersão no programa dificulta a separação dos papéis de professora e pesquisadora. Como professora do programa, atuei no planejamento, organização e execução das atividades no ParqESO, juntamente com a professora Luciana Carvalho Carrilho, minha colega de trabalho no parque.

Estive atenta aos cuidados éticos em questão a coleta de dados e exposição dos participantes do estudo de caso (professora e estudantes). Foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Informado (apêndice A, B e C), o primeiro destinado ao coordenador do programa, o segundo destinado à professora e o último destinado ao responsável pelos estudantes.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos as três etapas do desenvolvimento da pesquisa em coerência com o proposto por Lüdke e André (2018), sendo a primeira etapa denominada exploratória, a segunda etapa a produção de dados e a terceira etapa a análise e interpretação sistemática dos dados concluindo com a elaboração do relatório.

3.3.1 Etapa 1 – Exploratória

Nesta etapa, além de buscar informações que nos permitissem, em um primeiro momento, caracterizar o PPE, intentamos situar o Parque Ecológico Saburo Onoyama (ParqESO) como lócus para o estudo de caso e selecionar a escola e, mais especificamente, a turma que participaria da pesquisa.

Para a caracterização do PPE, foram analisados os documentos de criação e regulamentação da ação, a saber: a Portaria nº 2/2015, o Plano de Trabalho, o Termo de Cooperação Técnica nº 2/2019, Plano de Trabalho (SEI/DF 141729473) e Termo de Cooperação Técnica nº 01/2024. O resultado da análise desses documentos será apresentado no próximo capítulo.

Como mencionado na introdução, o PPE promove atendimento em seis parques do DF e o ParqESO foi o escolhido para realização da pesquisa. O ParqESO está localizado em Taguatinga, que foi a primeira RA⁶ a ser criada no DF, em 1958. Recebeu esse nome devido à fazenda Taguatinga, que existia no local. É um nome originário da língua tupi, “Taguá (ou tauá, tayá, taôá) significa terra, e tinga quer dizer branco ou branca” (Lopes, 2020, p. 36), é designado barro branco devido à ocorrência geológica comum na região. Nas imagens 2, 3 e

⁶ O Distrito Federal está constituído por 35 Regiões Administrativas, cujos limites físicos definem a jurisdição da ação governamental para fins de descentralização administrativa e coordenação dos serviços públicos. [Administrações Regionais – Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal \(segov.df.gov.br\)](https://www.segov.df.gov.br) 20/03/2024

4, apresentamos o mapa do Distrito Federal, destacando a RA de Taguatinga e a localização do ParqESO.

Figura 2 – Representação cartográfica do Distrito Federal



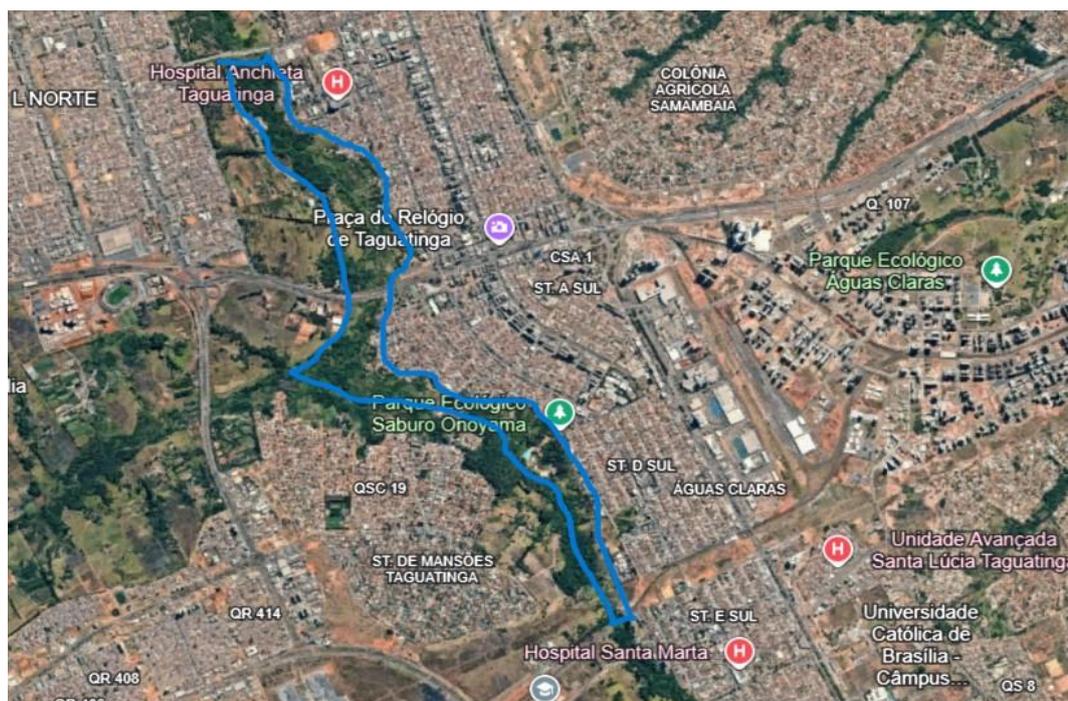
Fonte: Google Earth (20/05/2024)

Figura 3 - Região administrativa de Taguatinga



Fonte: Google Earth (20/05/2024), modificado pela autora.

Figura 4 - Localização do ParqESO, em Taguatinga-DF



Fonte: Google Earth (22/09/2024), modificado pela autora.

Quanto ao histórico do ParqESO, até o momento da finalização deste trabalho, não foi possível acessar documentos que registrem oficialmente sua criação. Em parceria com a professora Luciana Carvalho Carrilho, que atua comigo no programa e no parque, realizamos uma busca no Arquivo Público do DF e não encontramos informações, solicitamos a documentação à Administração de Taguatinga e não a obtivemos. As informações compartilhadas nesta dissertação foram colhidas por nós em conversas com usuários do parque e pessoas da comunidade. Relataram-nos que o nome era Parque Florestal, mas é popularmente conhecido pelos apelidos “vai-quem-quer” e “perereca”. Em 1988, após o falecimento do Sr. Saburo Onoyama⁷, o parque foi renomeado como Parque Vivencial Saburo Onoyama e, em 1996, passou a ser Parque Ecológico Saburo Onoyama.

Uma vez que o ParqESO foi escolhido como o *locus* da pesquisa por ser o ambiente de atuação da pesquisadora, a pesquisa foi desenvolvida com uma das escolas inscritas no PPE

⁷ Saburo Onoyama, agrônomo japonês, chegou ao Brasil em 1954 com sua família, estabelecendo-se inicialmente no estado de São Paulo. Em 1958, foi convidado a vir cultivar as terras do cerrado na futura Brasília, inicialmente instalou-se na região próxima ao córrego do Riacho Fundo. Em 1960, mudou-se para o Núcleo Rural de Taguatinga, onde fundou a Chácara Onoyama, na qual desenvolvia técnicas da agronomia. A chácara é até hoje referência em plantas ornamentais. Onoyama trabalhou muito com o intuito de contribuir com a agricultura regional. Seu compromisso, dedicação e inovação deixaram marcas que ainda são lembradas em Brasília e, principalmente, em Taguatinga, onde recebeu inúmeras homenagens, incluindo o título de pioneiro e de cidadão honorário (Carrilho; Silva, 2020).

durante o segundo semestre de 2023. O desenvolvimento da pesquisa levou em consideração as particularidades do local e da escola.

No início dos semestres letivos, as escolas se inscrevem para participar do PPE, no *site* do IBRAM, onde preenchem um formulário com os dados da escola, da turma e optam pela modalidade de atendimentos - quatro ou dez encontros. Na modalidade de quatro encontros, as turmas comparecem ao parque uma vez por mês, geralmente na última semana. Já as turmas que optaram pela outra modalidade recebem dez atendimentos ao longo do semestre. No ParqESO, no segundo semestre de 2023, quando foi desenvolvida a pesquisa, tivemos 12 escolas inscritas para dez encontros e 17 escolas inscritas para quatro encontros.

Após o período de inscrição, é realizada a seleção das escolas. Por semestre, são contempladas seis turmas para modalidade de quatro encontros e seis para modalidade de dez encontros, essas turmas podem ser de uma mesma escola ou de escolas diferentes. No momento da seleção, são observados os seguintes critérios: escola que ainda não tenha participado do programa, escola que atenda estudantes em tempo integral e a distância entre a escola e o parque não pode exceder 100 quilômetros por dia, o limite da quilometragem é devido ao contrato do transporte.

É importante ressaltar que os estudantes das turmas selecionadas para participar do programa, uma vez definidos, devem ser mantidos os mesmos em todos os encontros. Não é aconselhável a troca e o acréscimo de estudantes, exceto no caso de novos estudantes que ingressarem em alguma turma em atendimento. Essa exigência se deve ao fato que as aulas são encadeadas e interconectadas, fazendo referência aos temas trabalhados em encontros anteriores.

Para definição da turma que participaria desta pesquisa, alguns critérios já haviam sido definidos antes das escolas do 2º semestre de 2023 serem selecionadas. O primeiro critério foi que seriam estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, preferencialmente 4º ou 5º anos, por estarem na mesma turma em sua escola, pois quando são estudantes dos anos finais ou do ensino médio, a escola forma um grupo misto para participar das atividades no parque e os estudantes não são da mesma turma, o que dificultaria reuni-los quando fosse preciso ir à escola para realização de atividades complementares. A justificativa para escolha do 4º ou 5º ano foi por estarem em processo de alfabetização mais adiantado e, com isso, serem mais autônomos. Por fim, cabe ressaltar que, em especial no ParqESO, optamos em não atender a Educação Infantil e nem as turmas de 1^{os} e 2^{os} anos, pois os banheiros destinados aos estudantes não ficam próximos à sala de aula e esses estudantes têm maior necessidade e frequência de usá-los.

Diante desses critérios, a turma escolhida foi a do 5º ano B da Escola Classe 512 de Samambaia-DF. A turma foi constituída por 17 estudantes (oito meninas e nove meninos), a maioria com idade de dez anos, exceto dois, um com 11 anos e outro com 13 anos (Figura 5). Dentre os estudantes, um é diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, outro com Deficiência Intelectual e outros dois estão em estágio de avaliação.

Figura 5 - Foto da turma no primeiro dia de atividade no parque.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

3.3.2 Etapa 2: Produção de dados sobre o caso

Um dos instrumentos de pesquisa utilizado foi entrevista com a professora regente da turma do 5º ano B da Escola Classe 512 de Samambaia-DF, a professora Rosa⁸ já havia participado do programa no ano anterior com outros estudantes.

Foram realizadas duas entrevistas com a professora Rosa, ambas presenciais e registradas em gravador de áudio, mediante assinatura no Termo de Consentimento Livre e Informado (Apêndice B). A primeira entrevista foi sendo realizada no local de trabalho da professora, com base em um roteiro estruturado (Apêndice D). Este não foi nosso primeiro contato, pois ela já havia participado da reunião que realizamos no dia 24/04/2023, na qual contamos com a participação dos(as) professores(as) responsáveis pelas turmas selecionadas a participar do PPE naquele semestre e de um representante da comissão pedagógica da escola. Participaram também um dos gestores do programa e as professoras atuantes no parque. O

⁸ Os nomes da professora e dos estudantes foram alterados para preservar suas identidades e garantir sua privacidade. Os nomes fictícios dos estudantes foram escolhidos por eles.

propósito dessa reunião foi apresentar e discutir sobre o termo de compromisso do programa, informá-los como são os atendimentos no ParqESO, esclarecer as dúvidas persistentes dos(as) professores(as) e ter um contato direto com as escolas.

A intenção da primeira entrevista foi coletar informações sobre os motivos que a levaram a retornar ao programa, identificar as contribuições que ela considera que o programa trouxe para sua prática pedagógica, levantar suas expectativas para o semestre, além de suas impressões gerais sobre a parceria com o parque.

No decorrer do último encontro realizado na escola, no dia 11/12/2023, fiz outra entrevista com a professora Rosa. Nessa entrevista semiestruturada (Apêndice E), nosso objetivo foi obter informações a respeito dos estudantes, sobre a participação deles nas atividades no parque, tanto antes quanto depois das visitas. Buscamos também entender como a experiência no parque influenciou suas interações e envolvimento nas aulas, assim como a capacidade de refletir sobre as vivências e as contribuições do programa e do parque para o ambiente da sala de aula.

Durante a entrevista, procurei estabelecer uma dinâmica de interação caracterizando um momento de reciprocidade como recomendado por Lüdke e André (2018). Segundo as autoras, a entrevista se destaca em relação a outras técnicas por sua capacidade de obter informações imediatas e atuais.

Outro instrumento de investigação utilizado foi a observação participante, que segundo Bogdan e Biklen (1994) pode compor com a entrevista na produção dos dados. Como uma das professoras responsáveis por desenvolver as atividades no ParqESO, me ocupei também de observar a turma, registrar os momentos das aulas por meio de fotos, gravações em áudio e anotações, além de propor a produção de materiais pelos estudantes, os quais foram analisados posteriormente.

A organização das aulas no parque é cuidadosamente planejada pela equipe de duas professoras. Elas são estruturadas em etapas que envolvem: a recepção dos estudantes e professores, o acolhimento, Prática Integrativa de Saúde (PIS), atividades programadas para o dia, intervalo para lanche, retomada das atividades, momento de lazer (quando viável), avaliação oral do conteúdo abordado e encerramento.

As atividades foram planejadas com base nos livros “Vivências com a Natureza” (volume I e II) de Joseph Cornell (2005 e 2009) e em acordo com o Plano de Trabalho de 2019. Essa estrutura pode ser flexibilizada de acordo com as condições climáticas do dia. As atividades desenvolvidas com a turma do 5º ano B estão explicitadas no Quadro 1.

Da mesma forma, a professora Luciana, propôs algumas vivências como a atividade de escavação do solo, para a observação de invertebrados no solo, algumas práticas integrativas de saúde e a construção do canteiro de ervas. O agente de parque, Juliano Queiroz, também propôs atividade no meliponário (coleção de colmeias de abelhas sem ferrão, de várias espécies, nativas do Brasil) do parque, onde observamos a organização das colmeias, tanto na parte externa (abertura de acesso) quanto na parte interna de alguns dos exemplares. As demais atividades realizadas nos atendimentos já eram atividades propostas ao longo dos anos no programa.

Todas as atividades que constam do Quadro 1 foram consideradas para produção de dados desta pesquisa, a partir de registros que os estudantes faziam em diário de campo após participar de cada encontro.

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas com a turma participante da pesquisa, no Parque Ecológico Saburo Onoyama, consideradas para produção de dados.

Encontro	Data	Objetivos	Atividades
1º	06/09/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar e ampliar os sentidos audição e olfato; • Compreender a importância da concentração e da confiança no colega e nos condutores da atividade. • Demonstrar a importância de exercitar o corpo; • Compreender a dinâmica do programa; • Conhecer a história do parque, do patrono - Saburo Onoyama e suas dependências do parque; • Relacionar diferenças entre o ambiente do parque e o ambiente externo ao parque; • Compreender a importância do Parque Ecológico Saburo Onoyama ser uma Unidade de Conservação. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Passeio da lagarta, atividade proposta por Joseph Cornell (2005); b) Prática Integrativa de Saúde - Alongamento; c) Explicação sobre o Parque Ecológico Saburo Onoyama e sobre o Programa Parque Educador; d) Confeção de tubetes (reutilizando jornal e rolinhos de papel higiênico); e) Semeadura de ervas aromáticas; f) Avaliação sobre o as atividades desenvolvidas no programa; g) Plantio de uma muda de árvore do Cerrado.
2º	20/09/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber o ambiente a sua volta (sol, sombra, grama, concreto, terra); • Trabalhar a noção do espaço por onde movimenta (sobe, desce, vira à direita ou à esquerda, segue em linha reta, longe, perto); • Refletir sobre o cuidado e a confiança com o colega; • Despertar a atenção, observação, sentidos e concentração. • Compreender a importância de realizar a separação dos resíduos sólidos; • Estabelecer relação entre alimentos <i>in natura</i> e alimentos industrializados (processados e ultraprocessados); • Demonstrar a quantidade de açúcar presente nos alimentos industrializados; • Alertar sobre o consumo excessivo desses alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Prática Integrativa de Saúde – Respiração consciente; b) Caminhada cega, atividade proposta por Joseph Cornell (2005); c) Encontre a árvore, atividade proposta por Joseph Cornell (2005); d) Separação dos resíduos resultante do lanche do dia, em resíduos orgânicos e recicláveis; e) Contagem da quantidade de açúcar presente em alimentos industrializados, comuns em nossa alimentação.

3° (encontro realizado na escola)	09/10/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a capacidade de atenção e concentração; • Proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado sobre o meio ambiente; • Compreender que o planeta Terra é o nosso meio ambiente; • Compreender que a cidade também é um meio ambiente; • Entender que o ser humano é natureza. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Prática Integrativa de Saúde – Respiração com olhos fechados e silêncio; b) Debate sobre meio ambiente natural e meio ambiente modificado; c) Representação em forma de desenho do parque; d) Representação em forma de desenho do parque com ele incluso.
4° (Dia de Lazer)	19/10/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular saúde e bem-estar; • Proporcionar interação social e interpessoal; • Incentivar momentos de diversão e relaxamento; • Fortalecer o senso de comunidade e pertencimento. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Uso das dependências do parque como: piscina, parquinhos, quadras de esporte, trilhas e área para piquenique.
5°	24/10/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar a percepção sensorial; • Trabalhar a coordenação motora e o equilíbrio; • Conectar ao ambiente onde nos encontramos; • Explorar o tato para vencer os obstáculos; • Estimular e explorar a concentração. • Identificar que tipo de seres vivos encontramos no solo; • Compreender a importância do solo para o ciclo de vida de alguns seres vivos; • Relacionar a importância do solo para os seres vivos. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Prática Integrativa de Saúde – Caminhada a cega, conduzida e orientada pelas professoras; b) Trilha cega, atividade proposta por Joseph Cornell (2005); c) Escavando o solo a procura de seres vivos.
6°	01/11/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o conhecimento sobre os frutos do cerrado; • Desenvolver a conscientização sobre a diversidade de frutos no cerrado; • Estimular o reconhecimento de características específicas dos frutos do cerrado; • Promover a associação entre características e identidades dos frutos e do cerrado. • Estabelecer a relação entre as abelhas, a produção de frutos e sementes; • Entender a importância das abelhas e a produção de alimentos; 	<ol style="list-style-type: none"> a) Prática Integrativa de Saúde – meditação guiada; b) Que fruto eu sou? Inspirada na atividade Vaivém dos animais do livro Vivências com a Natureza, de Joseph Cornell (2005); c) Conhecendo uma colmeia por dentro; d) Transplante das mudas das ervas aromáticas da primeira aula, para o canteiro definitivo.

		<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar mortes de abelhas e agrotóxicos das lavouras; • Compreender o momento de transplantar as mudas dos tubetes para um local fixo; • Relacionar a diferença entre o desenvolvimento das mudas. 	
7º (Visita a 37ª Feira do Livro de Brasília)	29/11/2003	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a leitura; • Enriquecer o conhecimento cultural; • Conhecer e interagir com diversos autores; • Explorar a criatividade; • Participar de atividades lúdicas apresentadas na Feira; • Visitar a exposição de animais empalhados do Jardim Zoológico de Brasília-DF; • Visitar alguns monumentos de Brasília. 	<ol style="list-style-type: none"> Visitação à Biblioteca Nacional e Museu Nacional; Visitação à Feira do Livro; Participação nas atividades promovidas pelos autores, editoras, e nos stands da Feira; Visitação à Catedral de Brasília e passeio pela Esplanada dos Ministérios.
8º	06/12/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar/Aumentar/Intensificar a consciência sensorial, com atenção aos cheiros, sons, paisagem durante a caminhada; • Proporcionar um tempo para auto-observação; • Compreender a importância da solitude, experimentando um tempo sozinho a fim de obter clareza mental e recarregar energias; • Desenvolver habilidade com mapa. • Compreender a história do papel; • Compreender a importância da separação dos resíduos e a reciclagem deles; • Entender a economia de recursos naturais na reciclagem; • Reconhecer os catadores de recicláveis como trabalhadores; • Saber a importância dos artesões. 	<ol style="list-style-type: none"> Prática Integrativa de Saúde – alongamento e automassagem usando o bambu, e a brincadeira chamada de cajá-caju com o bambu; Caminhada solitária, atividade proposta por Joseph Cornell (2005); Confecção de papel reciclado.
9º (encontro realizado na escola)	11/12/2023	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a compreensão dos estudantes, sobre as questões trabalhadas ao longo dos encontros no parque; • Documentar e avaliar por meio das respostas dos estudantes, como foi a participação no do primeiro dia no parque; • Coletar informações da professora sobre a participação dos estudantes do decorrer dos dias após as atividades no parque; 	<ol style="list-style-type: none"> Vídeo com fotos da turma durante a participação das atividades no parque; Questionário; Dinâmica da caixa de chocolate (adaptada), agradecimentos e despedida.

		<ul style="list-style-type: none">• Obter informações da professora como o programa contribuiu para sua prática pedagógica.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros no diário de campo.

* A turma não teve os 10 encontros no parque, devido ao quantitativo de feriados no segundo semestre de 2023, a escola cancelou dois encontros, dois encontros foram realizados na escola e participaram da Feira do Livro de Brasília. O Programa promove visitação a outros espaços que integram a educa o ambiental, integral e patrimonial no DF.

3.3.3 Etapa 3: Análise de dados

Durante esta etapa, foquei em analisar os diários de campo dos estudantes. Agendei com eles uma última visita à escola para encerrar as atividades e recolher os diários, mas apenas sete estudantes compareceram. A baixa presença se deu por já terem participado da colação de grau do 5º ano, ocorrido na sexta-feira anterior à visita. Solicitei à professora que contatasse os outros estudantes para entregar os diários e, assim, consegui rever 12 diários e realizamos a análise de cada um deles.

Observei que, em alguns diários, os estudantes retiraram algumas páginas, motivo de terem muitas atividades incompletas e às vezes sem nenhum registro. Se eu tivesse organizado um portfólio em que, a cada encontro, entregasse uma folha para os estudantes registrarem suas reflexões e, posteriormente a recolhesse, talvez resultasse em relatos mais ricos e detalhados.

Para realizar a análise dos diários de campo, recorri a Laurence Bardin (2011), que afirma que a análise de conteúdo visa desvendar o que está além das palavras. A autora também descreve a análise de conteúdo como um processo estruturado em várias fases: a) Pré-análise: é a fase preparatória, onde o material a ser analisado é escolhido e organizado; b) Exploração do Material: na qual o conteúdo é codificado e categorizado; c) Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação: consiste em tratar os dados codificados e categorizados para interpretar os resultados e tirar conclusões.

Na fase de pré-análise, fiz uma leitura detalhada de todos os diários de campo e organizei as respostas inicialmente em tabelas no *Word*, criando uma tabela para cada questão. Posteriormente, transferei todas as respostas para uma planilha do *Excel* para obter uma organização mais eficiente e visualizá-las melhor em seu conjunto para facilitar as próximas fases. Na fase de exploração do material, realizei a codificação dos escritos, para isso marquei os trechos que tinham sentidos semelhantes com uma mesma cor, depois outro conjunto de palavras com o mesmo sentido era identificado com outra cor, e assim por diante até não conseguir identificar sentidos diferentes.

Após concluir essa etapa, passei para a categorização, que consistiu na organização do material codificado em unidades de registros, agrupando aquelas que possuíam palavras ou sentidos semelhantes. Desse processo, resultaram três categorias nomeadas de experiência sensorial, sentidos atribuídos ao ambiente do parque e conexão ambiental, cada uma composta de suas respectivas subcategorias (Quadro 2). Na fase de

tratamento dos resultados, os dados foram analisados e interpretados com base no referencial teórico deste estudo, visando responder ao objetivo da pesquisa.

Quadro 2 - Organização das categorias e divisão das subcategorias

Categorias	Subcategorias	Unidades de registro
Experiência sensorial	Visão vendada	Trilha vendada; vendas pretas; vendados
	Olfato	Cheiro
	Tato	Tocar; segurar; sentir (tocar)
	Audição	Ouvir
	Ar livre	Ar livre; respirar melhor; ar
Sentidos atribuídos ao ambiente do parque	Atrativos naturais e patrimoniais	Nascente; rio; aranha; escorpião; abelha; lagarto; borboleta; bichos e torii
	Cuidado e conservação	Cuidar; preservar
	Estudos naturais	Estudar; aprender; sobre a natureza; saber; conhecer
	Superação	Medo
	Estético	Maravilhosas; lindo
Conexão ambiental	Guias de confiança	Colega; confiança; equipe
	Bem-estar	Felicidade/feliz; me senti bem; leve/leveza; calma; tranquilidade; respiração melhor; legal.
	Conhecimento sensível	Vento no meu rosto; cheiro bom; ar puro; barulho/canto dos pássaros; barulho das árvores; cheiro de terra molhada
	Interpretação do ambiente	Tem grande raiz; encontrei minhocas; encontrei bichinhos e folhinhas diferentes; a terra está cheia de raízes; [nascente barro branco] tem uma cor de água que nunca vi; tem uma ponte com água branca embaixo

Fonte: elaboração própria a partir dos diários de campo dos estudantes participantes da pesquisa

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos neste capítulo, os resultados da pesquisa. Primeiramente, realizamos um estudo detalhado dos documentos que fundamentam o programa, destacando seus objetivos, suas metas e estratégias pedagógicas. Essa análise documental permitiu compreender a estrutura e os propósitos do programa, bem como as diretrizes que orientam suas práticas. Para uma caracterização geral do Programa, também foram colhidos dados sobre o número de escolas atendidas desde sua criação e as RAs onde se localizam.

Em seguida, passamos a uma análise detalhada das atividades desenvolvidas pela turma escolhida para o estudo de caso ao longo do 2º semestre de 2023, quando participou do programa. Esta análise não se limita à descrição das atividades, mas inclui registro dos estudantes em seu diário de campo, depoimentos da professora e anotações em diário de campo da pesquisadora. Esses elementos proporcionaram reflexões a respeito dos objetivos propostos para esta pesquisa, permitindo avaliar se foram alcançados e quais foram as percepções e aprendizados dos participantes.

Como mencionado, a turma era composta por 17 estudantes, no entanto foi analisada a produção de 12 diários de campo, pois os demais não foram entregues no dia determinado e, mesmo marcando outra data para o recolhimento, somente uma aluna o levou. Além dos diários de campo, analisamos também um questionário aplicado antes de iniciar as atividades no parque e os registros feitos pelos estudantes na atividade da “Caminhada Silenciosa”.

4.1 DE PROJETO A PROGRAMA: A JORNADA DO PARQUE EDUCADOR

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise dos documentos que fundamentaram o Projeto Parque Educador, instituído pela Portaria Conjunta nº 02/2015, e que fundamentam o Programa Parque Educador (PPE), instituído pelo Termo de Cooperação Técnica nº 01/2024. O PPE é uma oportunidade única para que estudantes e a comunidade se engajem com a natureza e a cultura local de forma prática e direta.

A análise da Portaria Conjunta nº 2, de 17 de julho de 2015 nos permite conhecer o histórico do Projeto Parque Educador (PPE). Ele faz parte do "Programa DF nos

Parques⁹" e originou-se de uma parceria estabelecida em 2015 entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Proteção Animal do Distrito Federal (SEMA) e Instituto Brasília Ambiental (IBRAM). Esse projeto abrange a implementação de ações de Educação Ambiental (EA), Educação Integral (EI) e Educação Patrimonial (EP) em Unidades de Conservação (UC) e em alguns Parques Ecológicos (PE) no Distrito Federal (DF).

A referida Portaria define os objetivos do projeto. Dos nove objetivos apresentados, os três primeiros integram o Eixo Transversal "Educação para a Sustentabilidade" no currículo da rede pública do DF (Distrito Federal, 2018), especialmente nas escolas de educação integral. O intuito é incentivar a inclusão de práticas e conteúdo de EA nos planos de cada escola e levar práticas e conhecimentos de EA para além das escolas, atingindo a comunidade em geral. O objetivo seguinte enfatiza a contribuição da EA para a construção de cidadãos conscientes e engajados, promovendo a diversidade e a sustentabilidade. Outros três objetivos destacam a importância da colaboração entre profissionais da educação, facilitando a troca de conhecimentos técnicos e pedagógicos, a atualização constante de professores e estudantes em relação aos temas de EA.

Além disso, intenciona oferecer oportunidades para que estudantes, professores e a comunidade possam explorar e aprender em ambientes naturais. Por fim, os dois últimos objetivos visam aumentar a presença da comunidade escolar em atividades nas UCs, garantindo condições adequadas de segurança e atendimento, priorizando a comunidade escolar, assegurando que as atividades de EA ocorram regularmente nesses espaços (Distrito Federal, 2015).

Além do artigo que aborda os objetivos, a resolução detalha as responsabilidades dos servidores da carreira magistério público do DF que participarão do programa e explicita as competências de cada instituição: SEEDF, SEMA e IBRAM. A norma estabelece a criação de um Comitê Gestor encarregado da administração do programa, composto por dois representantes de cada Secretaria e do Brasília Ambiental, sendo um titular e outro suplente. A portaria prevê que a função de Presidente do Comitê Gestor seja ocupada por um dos representantes da SEEDF. O Comitê tem diversas atribuições, incluindo a elaboração do Plano Gestor, a avaliação e aprovação do Plano de Trabalho Anual das equipes de professores(as) de cada parque, a proposição e acompanhamento

⁹ O Programa DF nos Parques, instituído pelo Decreto nº 44.608, de 07 de junho de 2023, revoga o Programa Brasília nos Parques, criado pelo Decreto nº 37.115, de 15 de fevereiro de 2016.

dos cursos oferecidos aos docentes pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), a realização de reuniões com as equipes atuantes de cada parque, e a formulação do Plano de Trabalho da parceria (Distrito Federal, 2015).

Entre 2015 a 2017, ocorreu o período de estruturação do projeto, marcado por intensa atividade organizacional, planejamento e execução de diversas ações. Essas iniciativas incluíram a aquisição de materiais para os parques, reformas nas estruturas dos locais que seriam contemplados pelo projeto, e a elaboração e execução do edital de seleção dos professores(as). Como parte da equipe de educadoras do projeto, pude constatar que este intervalo de tempo foi muito importante para estabelecer as bases necessárias para seu desenvolvimento bem-sucedido nos anos subsequentes.

Em setembro de 2017, foi publicado no Diário Oficial do DF, o edital para o Processo Seletivo Específico de Servidor(a) de Carreira de Magistério Público do Distrito Federal no cargo de Professor(a) da Educação Básica, para exercício em UCs e em PEs do DF, com o objetivo de preencher vagas para o cargo de Educador(a) Ambiental e Patrimonial, para execução de atividades de EA (Distrito Federal, 2017). Decorrido o processo de seleção, foram selecionados oito professores(as), dentre os quais me incluo, sendo que cada parque ficaria com dois docentes responsáveis. Os parques inicialmente contemplados com o projeto foram: a Estação Ecológica Águas Emendadas e o Parque Ecológico Sucupira, na RA de Planaltina; o Parque Ecológico de Águas Claras, na RA de Águas Claras; o Parque Ecológico Saburo Onoyama, na RA de Taguatinga e o Parque Ecológico Três Meninas, na RA de Samambaia.

Com base em minhas notas a partir das falas dos gestores, ao longo do período que tenho atuado como educadora do projeto, esses parques foram selecionados por já possuírem algumas estruturas físicas adequadas para receber os estudantes, como salas, banheiros, trilhas, atrativos ambiental e patrimonial. Além disso, contou o fato de estarem localizados em RAs que possuem um número significativo de escolas. É importante destacar que, até o momento, a RA de Águas Claras não possui escola pública, com exceção de uma creche, mas o parque foi contemplado por sediar o Centro de Referência de Educação Ambiental do IBRAM e por estar estrategicamente localizado próximo a RAs com grande quantitativo de escolas, como Taguatinga, Ceilândia, Guará e Cidade Estrutural, além de possuir estruturas físicas adequadas para atender aos estudantes.

Ainda com base em minha atuação como educadora, pude constatar que no primeiro semestre de 2018, as atividades do projeto tiveram início com a seleção e distribuição de professores(as) nos parques. O mês de fevereiro foi dedicado à formação desses docentes,

conduzida por educadores(as) e servidores(as) da SEEDF, da SEMA e do IBRAM, juntamente com professores(as) da Universidade de Brasília, profissionais da Secretaria de Saúde e do Corpo de Bombeiro do Distrito Federal, além de profissionais de outras instituições. Esta formação foi realizada por meio da EAPE-DF e com apoio da Escola da Natureza de Brasília. Durante a formação foram realizadas visitas aos parques contemplados no programa, à Escola Parque da Natureza de Brazlândia, que se situa na RA de mesmo nome, e outros espaços que poderiam enriquecer o conhecimento, promovendo a troca de saberes e experiências.

Ainda hoje, no início de cada semestre, promovem-se formações com professores(as) do programa, complementadas por atividades ao longo do período letivo. Quando surgem temas relevantes que possam contribuir para o aprimoramento dos docentes e do programa, também são realizadas atividades específicas de aperfeiçoamento.

A Portaria Conjunta nº 2/2015 explicita que o programa foi pensado para atender prioritariamente as escolas públicas de educação integral do DF (Distrito Federal, 2015), proporcionando a elas e aos estudantes a oportunidade de trabalhar a EA, EI e EP em ambientes diferentes do convencional, além de promover saídas a campo com atividades diversificadas. Acompanhando o programa como educadora, desde o início de sua implementação, foi possível acompanhar as alterações que ocorreram e foram sendo resolvidos ao longo dos anos, como, por exemplo, a quantidade de encontros e as escolas atendidas. No primeiro semestre, as escolas foram indicadas pela SEEDF. As escolas que atendiam a educação integral eram oferecidos 12 encontros no parque. Esses encontros aconteciam nas três primeiras semanas do mês, sendo que a última semana ficava reservada para atendimentos eventuais. Para esses últimos, as escolas efetuavam a inscrição no *site* do IBRAM e agendavam uma única visita ao parque, no entanto não houve muita procura.

Com o intuito de resolver a questão das escolas que seriam atendidas e da baixa demanda nas visitas eventuais aos parques, o Comitê Gestor, no segundo semestre de 2018, decidiu expandir o atendimento a todas as escolas da rede, independentemente de serem de educação integral, passando de 12 para 10 encontros e criando a modalidade de 4 encontros. A divulgação para inscrição das escolas passou a ser realizada por intermédio das Coordenações Regionais de Ensino por meio das redes sociais, principalmente do IBRAM e da SEEDF. As escolas que têm interesse em participar fazem a inscrição pelo *site* do IBRAM, onde preenchem um formulário informando a opção de dia, horários e preferência pela modalidade de quatro ou 10 encontros. Como mencionado

anteriormente, na modalidade de quatro encontros, as turmas vão uma vez por mês, normalmente na última semana do mês, sendo que as demais semanas ficam destinadas às turmas da modalidade de 10 encontros.

Em todos os parques os atendimentos são realizados nas terças, quartas e quintas-feiras nos turnos matutino e vespertino. São atendidas seis turmas na modalidade de dez encontros e seis turmas na modalidade de quatro encontros. O transporte dos estudantes é de responsabilidade do programa, custeado pelo IBRAM por meio de compensação ambiental do próprio órgão e por emendas parlamentares de alguns deputados do DF.

No primeiro semestre de 2019, foi elaborado e assinado o Plano de Trabalho [01 (23598350) SEI/GDF 00391-00019728/2017-79], que é um documento suplementar, que detalha a execução do PPE. O Plano delinea as ações a serem executadas pelo programa, que incluem: acolher as escolas da Rede Pública de Ensino do DF nos parques; engajar a comunidade do entorno das UCs na conservação e proteção dos espaços; e colaborar com as escolas participantes para elaborar projetos que incentivem a implementação de Escolas Sustentáveis.

O referido Plano destaca a Ecopedagogia ou a Pedagogia de Terra como referencial adotado pelo projeto, visando promover processos reflexivos, criativos e críticos para despertar a autonomia, a criatividade e a solidariedade. Além disso, é mencionada a Educação Patrimonial que considera o cotidiano e a redescoberta do verdadeiro significado dos eventos ao nosso redor, estabelecendo conexões dos estudantes com seu patrimônio local. Uma outra abordagem metodológica é a Educação Integral que privilegie a arte, a observação do espaço e o (re)conhecimento do corpo por meio da experienciação. Portanto, a Ecopedagogia, a Educação Ambiental e Patrimonial e a Educação Integral constituem as bases orientadoras do programa.

O Plano de Trabalho de 2019 previa a inclusão de dois novos parques, sendo o Parque Ecológico Dom Bosco e Centro de Práticas Sustentáveis (CPS) localizados, respectivamente, na RA do Lago Sul e RA de São Sebastião, e o Parque Ecológico e Vivencial do Riacho Fundo, localizado na RA do Riacho Fundo I.

Esse documento apresenta também o alinhamento com a política curricular da SEEDF através dos pressupostos teóricos do Currículo da Educação Básica da SEEDF (Distrito Federal, 2018), por meio do eixo transversal – Educação para Sustentabilidade, e da Lei Nº 9394/96, art. 22, que traz como objetivo da educação básica promover o desenvolvimento integral do educando, proporcionando uma formação comum essencial

para participar da vida em sociedade e oferecer recursos para avançar em sua trajetória profissional e em estudos futuros.

Devido às lacunas que existiam na Portaria Conjunta nº 2, que instituía a parceria, principalmente em relação à participação do IBRAM, foi proposta a elaboração de um Termo de Cooperação Técnica (TCT) nº 2/2019. Apesar de ter sido elaborado e assinado em 2019, o TCT só entrou em vigor no primeiro semestre em 2020. Esse novo instrumento jurídico incorpora os objetivos da portaria original, fortalece a Política de EA Formal e de EP, ambas da SEEDF, além de se respaldar na Política Ambiental do DF, do Sistema Distrital de Unidades de Conservação e do Sistema Nacional de Unidades de Conservação. As demais cláusulas e subcláusulas do documento detalham as competências de cada parte envolvida e aspectos administrativos para garantir o bom andamento do projeto.

Com o TCT publicado, foi lançado no Diário Oficial do DF o Edital Nº 47, de 16 de outubro de 2019, para seleção de servidores(as) da Carreira Magistério Público do DF, do Cargo de Professor de Educação Básica, para exercício no PPE. Ao final deste processo, que aconteceu no segundo semestre de 2019, a equipe passou a contar com doze professores.

Em 2020, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID 19, como educadora atuante no programa, pude acompanhar sua adaptação para modalidade remota, com aulas *on-line*. No segundo semestre de 2021, ele sofreu uma nova adaptação para a modalidade híbrida, que consistia em turmas reduzidas e em revezamento: em uma semana a escola participava com metade da turma e na outra semana participava com a outra metade. No decorrer do semestre, com o retorno à normalidade, finalizamos com a participação presencial de todos os estudantes da turma. Já em 2022, os atendimentos retornaram como antes, totalmente presenciais.

Em 15 setembro de 2023, durante as comemorações da Semana do Cerrado e dos cinco anos do programa, foi concedida uma Moção de Louvor na Câmara Legislativa Distrital (CLDF) aos professores(as), executores(as) e colaboradores(as) que atuaram no PPE e aos profissionais da Escola da Natureza de Brasília, pelos cinco anos de programa e pelo compromisso com a defesa da EA no DF. Foi concedida pelo presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa do DF.

No dia 27 de setembro de 2023, pude acompanhar a comemoração dos cinco anos de atividade do PPE no evento “Aprender com o Cerrado”, realizado no auditório da EAPE. No turno matutino, cada parque convidou uma turma do semestre vigente para

prestigiar a comemoração, enquanto no turno vespertino o convite foi às escolas que participaram em semestres anteriores, uma por parque, para compartilhar as contribuições do PPE para a turma e a escola, bem como os resultados alcançados durante sua participação no programa. Durante o evento, os participantes receberam um eco copo comemorativo e desfrutaram de um lanche preparado com produtos do cerrado.

A tabela 1 detalha o número de estudantes atendidos anualmente no programa e no Parque Ecológico Saburo Onoyama (ParqESO). Como mencionado anteriormente, nos primeiros anos, 2018 e 2019, o programa estava presente em quatro parques. A partir de 2020, ele expandiu suas atividades para seis parques, mas o número de estudantes foi significativamente reduzido devido à pandemia COVID-19, quando os atendimentos nesse ano foram limitados a apenas um semestre e no formato *on-line*. Em 2021, o número de estudantes ainda foi inferior aos anos anteriores, devido ao retorno gradual após a pandemia e ao fato das turmas estarem com número de estudantes reduzido. No entanto, no segundo semestre desse mesmo ano, houve uma retomada à normalidade. Em 2022 e 2023, houve um aumento significativo no quantitativo de estudantes atendidos, as turmas já poderiam ser atendidas com até quarenta estudantes por escola e com os seis parques realizando os atendimentos.

Tabela 1 - Número de estudantes atendidos no ParqESO e no PPE.

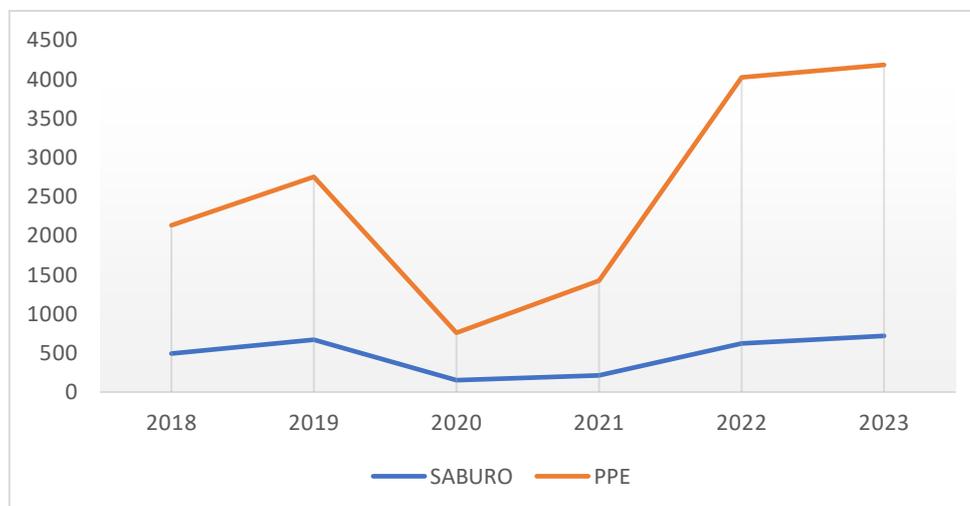
ANO	ParqESO	PPE
2018	489	2.130
2019	667	2.754
2020	152	758
2021	211	1.421
2022	624	4.026
2023	718	4.234
Totais	2.861	15.323

Fonte: Comitê gestor do projeto, sistematizado pela autora.

Durante o primeiro semestre de 2018, no ParqESO, foram realizados atendimentos específicos, programados para a última semana de cada mês, quando os estudantes participavam de uma única visita ao parque. Durante esse semestre, o projeto recebeu oito turmas de diferentes escolas, para um único atendimento resultando em um total de 432 estudantes atendidos.

A figura 6 apresenta um comparativo entre o quantitativo de estudantes atendidos no PPE e no ParqESO nos anos de 2018 a 2023. É importante observar que a linha do do ParqESO possui as mesmas flutuações que a linha do quantitativo de atendimentos do PPE.

Figura 6 - Quantitativo de estudantes atendidos no PPE e no ParqESO.



Fonte: Comitê gestor do projeto (2023)

Entre os anos de 2018 a 2023, o ParqESO atendeu escolas de 10 RAs do total de 35 RAs que constitui o DF (SEGOV - <https://segov.df.gov.br/> 2024). Já foram atendidas escolas das RAs: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Recanto das Emas, Riacho Fundo I, Samambaia, Sol Nascente, Taguatinga e Vicente Pires. Foram atendidas as seguintes unidades escolares: Centro de Educação Infantil¹⁰ (CEI), Escolas Classes¹¹ (EC), Centro de Atenção Integral à Infância e ao Adolescente¹² (CAIC), Centro de Ensino Fundamental¹³ (CEF), Centro Educacional¹⁴ (CED), Centro de Ensino Médio¹⁵ (CEM), como apresentado na tabela 02. Essa classificação é de acordo com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

¹⁰ Centro de Educação Infantil – destinado a oferecer, exclusivamente, a Educação Infantil: creche e pré-escola.

¹¹ Escola Classe – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação de Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

¹² Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC – destinado a oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola e o Ensino Fundamental – anos iniciais.

¹³ Centro de Ensino Fundamental – destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1.º e 2.º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, podendo, excepcionalmente, ofertar o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos.

¹⁴ Centro Educacional – destinado a oferecer as séries/ os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, bem como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos integrados.

¹⁵ Centro de Ensino Médio – destinado a oferecer o Ensino Médio e/ ou o Ensino Médio integrado à Educação Profissional e o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos e/ou o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos Integrado.

Tabela 2 - Quantitativo de estudantes atendidos pelo Programa Parque Educador no Parque Ecológico Saburo Onoyama, no período de 2018 a 2023.

Regiões Administrativas	Quantidade de escolas	Classificação das Unidades escolares					
		CEI	EC	CAIC	CEF	CED	CEM
Brazlândia	1		1				
Ceilândia	22		9		9	2	2
Gama	2		1		1		
Guará	2		2				
Recanto das Emas	8		2		5	1	
Riacho Fundo I	1		1				
Samambaia	4		3	1			
Taguatinga	20	1	10		7		2
Vicente Pires	1		1				
Sol Nascente	1		1				
Total	62	1	31	1	22	3	4

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pelo comitê gestor do PPE.

Na figura 7, que representa o DF, são destacadas as RAs atendidas pelo PPE no ParqESO entre os anos de 2018 a 2023. Esse mapa oferece uma visão abrangente da extensão do projeto, evidenciando as RAs que foram beneficiadas e permitindo uma análise detalhada da distribuição geográfica das escolas atendidas no parque, o impacto que o projeto teve quanto a acessibilidade de estudantes e profissionais da educação no parque durante esses anos e a contribuição para consolidação da identidade do parque.

No primeiro semestre de 2024, tivemos a elaboração e aprovação do novo Plano de Trabalho (SEI/DF 141729473). Diante desta aprovação e publicação no Diário Oficial do DF nº 180 de 10 de junho de 2024, e do Termo de Cooperação Técnica nº 01/2024 (Processo SEI/DF nº 04039-00000464/2024-24), com vigência a partir de 19 de julho de 2024, válido por 60 (sessenta) meses e podendo ser prorrogado, o que era denominado Projeto Parque Educador passou oficialmente a Programa Parque Educador. A figura 8 apresenta a trajetória do PPE.

O Termo de Cooperação Técnica nº 01/2024 tem como principal objetivo assegurar a continuidade do PPE. A análise realizada no Plano de Trabalho (SEI/DF 141729473) em relação ao anterior Plano de Trabalho [01 (23598350) SEI/GDF 00391-00019728/2017-79] revelou que ambos possuem convergências significativas, como a ênfase na EA e na EP, o apoio ao eixo transversal “Educação para Sustentabilidade” do Currículo em Movimento e a utilização dos PEs como espaços educadores. Ambos planos

Figura 8 - Trajetória do Programa Parque Educador



Fonte: a autora (2024)

4.2 ESTUDO DE CASO NO PARQUE SABURO ONOYAMA

Neste tópico serão apresentados os resultados obtidos a partir do estudo de caso realizado com estudantes do 5º ano da Escola Classe 512 de Samambaia. Inicialmente apresentaremos impressões gerais da professora da turma para, em seguida, trazer uma análise dos relatos dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas nos encontros dos quais participaram.

4.2.1 Entrevista com a professora

Realizei duas entrevistas com a professora Rosa, a primeira foi realizada na primeira visita à escola e a segunda no encontro final com a turma, também na escola. Inicialmente, a professora destaca seu entusiasmo e motivação em participar novamente do PPE, pois havia participado no ano anterior com outra turma. Ressaltou a importância de iniciativas como essa para o aprendizado, especialmente nas disciplinas de ciências, geografia e história, destacando a relevância de associar esses conteúdos com a conservação do patrimônio histórico e ambiental. Ela acredita que o programa, ao incluir aulas práticas em um ambiente natural, como o Parque Saburo Onoyama, cria uma experiência educacional diferenciada, que vai além das "quatro paredes" da sala de aula e fortalece o aprendizado dos estudantes.

Relata que alguns temas trabalhados no programa, como o desperdício de água, o descarte adequado de lixo e a alimentação saudável são abordagens mais concretas e

vivenciadas do conteúdo. Ela observou que, após as visitas ao parque, os alunos se tornam mais atentos a essas questões e conseguem relacioná-las a suas rotinas, especialmente quando discutidas em sala de aula. A experiência prática, segundo ela, faz com que o conteúdo ganhe relevância e seja compreendido com mais facilidade, influenciando inclusive o engajamento dos alunos no projeto.

Comenta sobre o entusiasmo dos alunos ao frequentar o parque, observa que os estudantes, ao longo do semestre, começaram a antecipar ansiosamente as visitas e a pedir para retornar ao local, reforçando o vínculo com o ambiente. Esse desejo, muitas vezes, se estendia à família, quando os estudantes manifestavam interesse em levar parentes ao parque, mesmo que muitas vezes esse interesse seja pela questão do lazer, da piscina.

Segundo a professora, durante o programa as relações interpessoais entre os estudantes foram intensificadas, criando laços de amizade, cooperação e cuidado entre eles, além de criar novas afinidades. O caráter social do PPE, segundo Rosa, foi um dos mais gratificantes, pois contribuiu para o amadurecimento social dos alunos e para construção de uma comunidade escolar mais unida.

Ao avaliar a execução do projeto, ela sugeriu maior visibilidade do PPE nas escolas, defendendo que professores(as) e estudantes sejam informados sobre o programa desde o início do ano letivo, para que compreendam a importância das atividades práticas no parque e que possam integrá-las ao conteúdo curricular de maneira eficaz. Para ela, é fundamental que os estudantes vejam o projeto como uma aula prática essencial e não apenas como um "passeio pela natureza".

Por fim, ela expressa gratidão pela oportunidade de participar do PPE, reafirmando seu desejo de continuar no programa devido ao enriquecimento proporcionado nas aulas e ao engajamento dos estudantes. Ela ressalta que o programa expande os horizontes deles e estimula o engajamento com o aprendizado de forma prática e significativa.

4.2.2 Relatos dos diários de campo

Esta seção destina-se a análise e discussão dos relatos dos diários de campo dos estudantes. Primeiramente, identificamos quais foram as atividades mencionadas espontaneamente nos diários de campo, as quais estão apresentadas na primeira subseção. Em seguida, analisaremos os relatos a partir de categorias emergentes que serão apresentadas na seção correspondente.

4.2.2.1 Menções às atividades do programa

Ao analisar as “Menções às atividades do programa” nos registros dos estudantes em diário de campo, é possível reconhecer um engajamento significativo dos participantes em diversas atividades. As atividades mencionadas pelos estudantes refletem a diversidade e a relevância das experiências propostas pelo programa com a intenção de desenvolver um aprendizado ativo e participativo. As principais atividades mencionadas incluem as experiências com olhos vendados (19 registros de dez estudantes), a caminhada silenciosa (13 registros de sete estudantes), o plantio (onze registros de seis estudantes), a confecção de papel reciclado (nove registros de cinco estudantes), a brincadeira cajá-caju (sete registros de cinco estudantes), a alimentação saudável (três registros de três estudantes), a escavação (dois registros de dois estudantes) e a decomposição dos alimentos (um registro de uma estudante).

As atividades com os olhos vendados e a caminhada silenciosa receberão um tratamento diferenciado e serão discutidas, respectivamente, nas categorias “Experiência sensorial” e “Conexão ambiental”.

A semeadura de ervas e o plantio de uma muda do cerrado no parque foram atividades amplamente mencionadas por seis estudantes. Kiwi, quando questionado, sobre qual lembrança levava do parque, mencionou que foi “O dia que plantei minha própria plantinha” (11/12/2023). Para essa atividade, eles produziram seus próprios tubetes com auxílio de jornal, como descrito no depoimento Lindo sobre a atividade, “fizemos recipiente de jornal para plantar” (06/09/2023). Concluída a confecção dos tubetes, os estudantes preencheram com terra adubada figura 9, escolheram as sementes de ervas disponíveis e realizaram a semeadura. A semeadura foi feita em dois tubetes: um ficou no parque para construirmos um canteiro de cheiros e o outro foi entregue no final do encontro para levarem para a escola ou para casa, com o objetivo de observarem o desenvolvimento da semente e cuidarem da futura planta.

Figura 9 - Estudantes colocando terra dos tubetes feito por eles com jornal.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

A estudante Onça-pintada comentou sobre o plantio de uma muda do cerrado realizada no primeiro encontro: “plantamos uma planta cagaita” (06/09/2023). As estudantes Flor e Maoma, em seus relatos sobre o primeiro encontro no parque, mencionaram: “a gente plantou plantas” (06/09/2023) e “a plantação foi muito legal” (06/09/2023), destacando o aspecto prático da atividade. Nos encontros seguintes, antes de irem embora e quando havia tempo hábil, eles eram convidados a regar a muda, como registrado por Onça-pintada “depois fomo regar uma planta” (20/09/2023). Pois, para nós, professoras do programa, o ato de cuidar é tão ou mais importante que o de plantar (figura 10).

A confecção de papel foi uma atividade mencionada por cinco estudantes. Vênus a mencionou em duas ocasiões diferentes: no dia 06/12/2023, ele relatou "fizemos folhas de papéis" e, em 11/12/2023, ao responder à pergunta de quais atividades tinha gostado, ele disse "fazer papel". Luz também descreveu a atividade como prazerosa, dizendo: “as garotas foram fazer papel e foi muito legal a cor do meu papel foi bronze” (06/12/2023). Diante das colocações dos estudantes podemos inferir que essa atividade despertou grande interesse entre eles. O intuito da atividade não é apenas ensinar uma habilidade nova, mas também destacar a importância do consumo consciente e os benefícios da reciclagem e reaproveitamento de materiais.

Figura 10 - Estudantes cuidando das mudas transplantadas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Durante a confecção de papel, os estudantes foram apresentados ao processo de reciclagem de papel usado. A atividade envolveu várias etapas, desde a preparação da polpa de papel até a secagem das novas folhas, proporcionando-lhes uma compreensão prática do ciclo de reciclagem. Na atividade também é ressaltada a importância da reciclagem para a sustentabilidade, discutindo como contribui para reduzir o descarte indevido e a conservar recursos naturais. Eles aprenderam sobre o impacto ambiental da produção de papel, incluindo a quantidade de água utilizada pela indústria e a destruição de vegetação nativa, como o cerrado, para o plantio principalmente de eucalipto e pinus.

A atividade também enfatizou a valorização do trabalho dos catadores de recicláveis. Os estudantes foram incentivados a refletir sobre o papel crucial desses profissionais na cadeia de reciclagem e a importância de reconhecer e respeitar seu trabalho. Ao final da atividade, os estudantes não apenas adquiriram uma nova habilidade, os levamos a pensarem sobre o impacto do consumismo para o meio ambiente. Eles perceberam que ações simples, como a reciclagem, a compostagem, o reaproveitamento de materiais entre outras podem contribuir para a conservação dos recursos naturais e a sustentabilidade socioambiental. A oficina de papel reciclado é, praticamente, uma síntese das atividades propostas ao programa envolvendo vários temas abordados durante o semestre.

Caju-cajá é uma brincadeira que conhecemos durante a primeira formação realizada em 2018 com as professoras da Escola da Natureza de Brasília. Esta atividade envolve coordenação motora e lateralidade (direita e esquerda), sendo realizada no ParqESO com pedaço de bambu de aproximadamente 1m. A atividade foi mencionada por cinco estudantes em sete registros, eles costumam adorar essa prática e é possível

observar que sempre demonstram entusiasmo durante sua execução (figura 11). Os registros no diário de bordo, no entanto, apenas mencionam a atividade, sem descrevê-la ou qualifica-la, como observado nos depoimentos de Luz e Kiwi “fizemos uma brincadeira chamada cajá-caju” (06/12/2023), “brincamos de caju e cajá” (06/12/2023).

Figura 11 - Execução da brincadeira cajá-caju



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

A brincadeira de caju-cajá é mais do que uma simples diversão, é uma ferramenta educativa que ajuda no desenvolvimento motor e na percepção espacial dos estudantes. Eles aprendem a cooperar e a se comunicar de forma eficaz para manter a sincronia necessária na movimentação dos bambus. A atividade exige atenção e ritmo, pois os participantes precisam mover de maneira sincronizada, soltando o bambu que fica na posição vertical, ocupando o espaço indicado e pegando o próximo bambu sem deixá-lo cair. Além dos benefícios físicos, a brincadeira também promove a interação social e o trabalho em equipe, fortalecendo a habilidade de resolver problemas em conjunto.

Durante o semestre, também abordamos sobre os alimentos trazidos pelos estudantes para o lanche. Realizamos uma análise da quantidade de açúcar presente nos alimentos industrializados mais consumidos por eles, o que foi mencionado por três estudantes, a exemplo de Onça-pintada, que relatou: “falaram do quanto de açúcar tem cada alimento” (20/09/2023). Kiwi, quando questionado sobre o que vivenciou ou aprendeu durante sua participação no PPE, respondeu “saber o quanto de açúcar tem nas comidas”. Outros estudantes apenas fizeram uma menção à atividade, como no depoimento do Lindo “A professora explicou sobre os alimentos” (20/09/2023). Após a explicação, eles compartilharam suas percepções sobre a quantidade de açúcar presente

em diversos alimentos frequentemente consumidos por eles. Essa atividade teve como objetivo promover uma reflexão sobre o consumo de alimentos industrializados e a importância de adotar uma alimentação saudável e equilibrada. Os estudantes foram incentivados a analisar seus hábitos alimentares diários, reconhecendo os efeitos negativos do consumo excessivo de açúcar e de outros ingredientes prejudiciais. Além disso, a atividade incluiu uma demonstração prática, onde os estudantes puderam ver a quantidade real de açúcar contida em bebidas e industrializados populares, o que gerou um impacto visual e reforçou a mensagem sobre a necessidade de moderação e seleção criteriosa dos alimentos. A discussão se estendeu para a importância de uma dieta balanceada, rica em frutas, verduras e legumes, e nos cuidados com alimentos ultraprocessados.

Outra atividade citada por dois estudantes foi a escavação. Luz relatou: “E teve escavação e não achamos nada além de escorpião” (24/10/2023). O achado do escorpião, embora pareça insignificante no relato da aluna, gerou grande excitação entre eles, que puderam observar de perto esse aracnídeo e discutir seu papel no ambiente. Durante a escavação, os estudantes utilizaram ferramentas apropriadas, como pequenas pás de jardinagem, recipientes para colocar o que foi encontrado. Essa atividade tem o propósito de permitir que os estudantes explorem o solo em busca de seres vivos, proporcionando-lhes a oportunidade de se conectar com o ambiente e reconhecer os organismos que nele habitam, despertando interesse e curiosidade sobre a vida abaixo da superfície. Representa uma experiência educativa valiosa sobre a biodiversidade do solo.

Sobre a atividade de “Compostagem”, somente a estudante Onça-pintada mencionou “várias frutas que iam se decompor e se transformarem em adubo”, referindo-se aos resíduos orgânicos resultantes do lanche que compartilhamos no parque. Desde o primeiro encontro, durante o lanche, ensinamos os estudantes a separar seus resíduos sólidos em recicláveis e orgânicos. Os resíduos recicláveis são direcionados aos recipientes próprios para coleta seletiva, enquanto os orgânicos são depositados na composteira e minhocário. Essa ação tem a intenção não apenas de promover a responsabilidade ambiental, mas também de ensinar sobre a importância do ciclo de vida dos resíduos. Os estudantes podem ver como os restos de alimentos, como cascas de frutas e vegetais, se transformam em adubo para o solo, fechando assim o ciclo de nutrientes. A prática da compostagem é fundamental para reduzir a quantidade de resíduos enviados aos aterros e para enriquecer o solo de forma natural.

Além disso, os estudantes têm a oportunidade de observar o processo de decomposição de perto, o que pode despertar neles um senso de responsabilidade ambiental e uma compreensão dos processos naturais, em especial do ciclo dos nutrientes. No parque temos, um minhocário, onde as minhocas ajudam na macrodecomposição dos resíduos orgânicos, além de oferecer uma experiência educativa prática sobre a importância desses pequenos seres na manutenção da saúde do solo.

Uma atividade muito desejada e aguardada pelos estudantes é o dia do lazer, que inclui o uso das piscinas (figura 12), das quadras e dos parquinhos de brinquedos infantis. São experiências que proporcionam grande euforia, além de ser uma oportunidade para confraternização, socialização e relaxamento nos diversos espaços do parque. As atividades realizadas neste dia contribuem para o desenvolvimento físico, a coordenação motora, e promoção da saúde e bem-estar de todos.

Figura 12 - Dia do lazer



Fonte: Professora Rosa (2023)

O dia destinado ao lazer faz parte dos encontros programados no PPE e, para a(s) escola(s) que opta(m) por não usar a piscina, oferecemos outras atividades de lazer no parque no dia do atendimento regular da turma. Os estudantes podem aproveitar todas as outras atividades que o parque oferece.

A piscina do ParqESO é pública e aberta a toda a comunidade, seu funcionamento é de quinta-feira a domingo, sendo quinta-feira o dia de menor movimento, o que permite seu melhor aproveitamento pelas escolas. Por isso, reunimos nesse dia da semana, as três

turmas atendidas em cada turno, matutino e vespertino. Com essa logística, estudantes de diferentes escolas podem interagir durante as brincadeiras. Além das piscinas, as quadras, os parquinhos, as trilhas e as sombras das árvores oferecem oportunidades para atividades como futebol, peteca, vôlei, brincadeiras nos balanços, escorregadores, gira-gira e a prática de jogos educativos, como jogo da memória, quebra-cabeças e jogos de tabuleiro.

Durante a avaliação realizada no último encontro, pedimos aos estudantes que indicassem outras atividades de sua preferência, que não o dia do lazer. Essa solicitação foi feita porque o dia do lazer é, por natureza, um momento excepcional de grande diversão, e se destaca das demais atividades. Nosso objetivo é obter uma avaliação equilibrada das diversas atividades desenvolvidas ao longo do programa, para identificar qual(is) teve(tiveram) impacto significativo ao longo dos encontros no parque.

4.2.2.2 Categorias emergentes

Nesta seção, organizamos os relatos em três categorias, como apresentado no quadro 2, acompanhadas das respectivas unidades de registro a partir das quais foram criadas. As categorias aqui apresentadas representam aspectos importantes das atividades desenvolvidas no ParqESO que envolvem EA, EI e EP. Elas são essenciais para desenvolver reflexões sobre os objetivos desta pesquisa.

Categoria: Experiência sensorial

A categoria “experiência sensorial”, apresentada no quadro 2, expressa uma dimensão fundamental da nossa interação com o mundo, envolvendo a percepção e interpretação dos estímulos captados pelos nossos sentidos. Sentidos esses que não apenas nos permitem absorver informações do ambiente, mas também influenciam nossas emoções, memórias e comportamentos. Para essa categoria, consideramos depoimentos dos estudantes que mencionavam alguns sentidos ao narrar sobre a experiência nas atividades do PPE, incluindo a experiência de estar ao ar livre em um parque.

Essa categoria é composta por cinco subcategorias, definidas com base nos termos mais mencionados pelos estudantes em seus depoimentos. As cinco subcategorias são: visão vendada, que engloba depoimentos que exploram a percepção sensorial na ausência da visão; olfato, composta por registros que focam nos cheiros; tato, aqueles que destacam

as sensações ao tocar diferentes texturas; audição, que enfatizam a percepção dos sons; e ar livre, que abordam a experiência de estar em um ambiente aberto e natural.

Em um total de 12 estudantes, 10 mencionaram a experiência de olhos vendados, o que nos leva a inferir que esta foi a experiência mais marcante para eles, possivelmente pelo fato de terem sido instigados a perceberem o ambiente por outro sentido que não o sentido predominante da visão. Cornell (2005) menciona que as atividades nas quais os olhos estejam obstruídos desviam nossa autopercepção, permitindo uma melhor compreensão do ambiente ao nosso redor, e quando somos vendados temos de explorar os demais sentidos como o olfato, tato, audição, que muitas vezes ficam em segundo plano. As atividades que proporcionaram essa experiência foram: o passeio da lagarta, caminhada cega, encontre a árvore e trilha cega, descritas em *Vivências com a Natureza*, por Cornell (2005).

A atividade nomeada por Cornell (2005) como “passeio da lagarta” foi realizada no primeiro encontro no parque (Figura 13). Somente uma estudante conhecia o local. Sobre a realização da atividade, a aluna Onça-pintada retrata a dificuldade em realizar a trilha com olhos vendados: “fomos conhecer o parque, mas conhecer o parque vendados deve ter sido um pouco difícil para todos”. A trilha foi considerada desafiadora, pois os estudantes tinham de realizá-la em silêncio, concentrados, superando o medo do desconhecido, despertando os demais sentidos e atentos, além de desfrutar do ambiente.

Figura 13 - Início da atividade “passeio da lagarta”



Fonte: arquivo da autora (2023)

Cornell (2005) afirma que dependemos mais da visão do que de qualquer outro sentido. Durante as atividades realizadas com a venda nos olhos, essa dependência ficou

bem evidente, como podemos acompanhar no depoimento de Lindo, que foi gravado em áudio logo após a finalização da atividade, “...levei uns sustinhos na subida e na descida, ele (o colega) me levava para cada canto que eu ficava com muito medo” (20/09/2023).

Além do que mencionaram em seus diários de campo, ao observar o comportamento e expressões verbais dos estudantes ao realizarem a trilha vendados, ouvimos expressões do tipo “vou cair”, “estou perdido”, além de demonstrarem agitação. Podemos inferir que experimentaram ansiedade e medo ao terem a visão bloqueada, o que sugere o quanto confiam nesse sentido para se orientar e sentir segurança. Mesmo sentindo desconfortáveis e inseguros, nenhum deles tirou a venda durante as atividades, isso demonstra certa segurança e confiança que tiveram nas professoras e nos colegas (Figura 14). Na pesquisa de Quintas (2019), realizada em ambiente externo a sala de aula, no Parque Olhos D’Água na Asa Norte-DF, a autora observou que ao envolver os sentidos e oferecer uma nova percepção sobre a natureza, as atividades em conjunto e com uso das vendas apoiam o desenvolvimento da empatia e o fortalecimento da confiança recíproca.

Figura 14 - Atividade “passeio da lagarta” nas trilhas do parque



Fonte: arquivo da autora (2023)

Vênus disse que, “Eu gostei muito porque eu confiei nos meus amigos”. Essa experiência mostrou que quando a visão é bloqueada temporariamente os outros sentidos ficam mais aguçados, mas a sensação de vulnerabilidade é marcante. As atividades com o uso das vendas proporcionaram duas reflexões, uma sobre a dependência da visão no nosso dia a dia e como sua ausência pode impactar em nosso comportamento e no emocional; e a outra sobre a conexão dos sentidos e nossa capacidade de adaptação diante

dos desafios. O ambiente natural ao ar livre incentiva o desenvolvimento integral do ser, alinhando corpo, sentidos, emoções e o pensamento (Mendonça, 2017).

Durante todas as atividades no parque, sempre incentivávamos os estudantes a explorar seus sentidos, exceto o paladar. A ideia era fazê-los parar, fechar os olhos e sentir seus próprios corpos. Pedíamos que sentissem as batidas do coração e o ritmo da respiração. Orientávamos para que sentissem os raios do sol na pele, o vento sobre o corpo, os cheiros de locais específicos do parque. Pedíamos também que ouvissem os sons das cigarras, dos grilos, o canto dos pássaros, o barulho do vento nas folhas, as conversas e os movimentos das pessoas no parque, além dos carros nas ruas próximas ao parque.

A intenção das atividades com os olhos vendados era ampliar a percepção sensorial deles e promover um estado de atenção nos sentidos disponíveis naquele momento (audição, olfato e tato), promovendo assim uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor. Nesse sentido, Zanon (2018) destaca que:

Quando um grupo caminha de olhos vendados em fila, um segurando nos ombros do colega da frente, em um ambiente natural, são aguçados sentidos como o tato, o olfato e a audição. A atividade desenvolve ainda atenção e confiança. Assim, as referências sobre aquele ambiente serão outras, serão enriquecidas (p.20).

Sobre o sentido do olfato, outra subcategoria analisada, quatro dos dez estudantes fizeram menção sobre suas experiências olfativas durante as atividades no parque. Todos mencionam que sentiram o cheiro das plantas, a exemplo deste trecho escrito por Eduarda, que destacou a experiência de “sentir cheiro de árvores”. Sentir o cheiro das árvores não apenas traz uma sensação de frescor, mas também evoca memórias e emoções, intensificando a ligação com o ambiente natural. Acredita-se, assim como Zanon (2018), que:

Muitas vezes, as memórias ligadas à natureza moram feito semente dentro de cada um de nós. Podem ser sementes adormecidas ou sementes-broto, planta rasteira, arbusto ou até árvore crescida, mas sempre sementes com grande potencial. Dessas memórias ecoam paz, alegria e conexão com o eu interior. Isso acontece porque as atividades em ambiente natural têm o potencial de construir uma passagem direta até o coração. Uma passagem que pode começar com o perfume do lírio-do-brejo, com a música de um pássaro, com o sabor do cambuci, com uma roda de conversas ou uma caminhada de silêncios ao ar livre (p. 13).

Os relatos dos outros estudantes sobre o cheiro das plantas sugerem que estejam se referindo a eucaliptos, uma vez que há vários exemplares deles espalhados pelo parque e que, durante o passeio, incentivamos respirações profundas ao passar por essas árvores.

Esses relatos destacam a importância do olfato na construção de uma experiência sensorial completa.

Outra subcategoria a ser analisada é o tato. O tato é o sentido de tocar, pegar, segurar e sentir com as mãos, criando no imaginário a percepção dos objetos. Em um total de 12 estudantes, sete relataram suas experiências com o tato. Esse sentido foi muito explorado em duas atividades mencionadas acima e denominadas por Cornell (2005) de "Encontre a Árvore" e "Trilha Cega". Em ambas atividades, os estudantes tinham de tocar no caule da árvore para captar o máximo de informações sobre ela, sendo que, em uma das atividades, ele deveria ser guiado pelo colega e, na outra, guiado por um barbante entre as árvores.

O aluno Kiwi descreveu em seu diário de campo sua experiência tátil como:

Minha amiga Stitch escolheu uma árvore para eu tocar. Depois nós que ficamos sem a venda tinha que adivinhar qual árvore tocou, no 1º eu errei mas no 2º acertei. Kiwi (20/09/2023)

Esse depoimento nos leva a refletir sobre a importância de atividades sensoriais na aprendizagem. A experiência do estudante citado acima sugere que as atividades desenvolvidas com tato ajudaram a desenvolver habilidades de percepção e memória. Em resposta à solicitação que fizemos aos alunos de um relatório sobre a atividade “encontre a árvore”, a aluna Moana fez a representação (Figura 15), com o seguinte dizer: “Esse desenho representa eu e minha amiga eu estou vendada e minha amiga estava me guiando para eu sentir o machucado das árvores e o tronco se ele é mais grosso ou fino” (20/09/2023). Sua percepção expressa como o tato pode revelar detalhes importantes que, muitas vezes, passam sem serem percebidos. Todos os relatos dessa subcategoria sugerem que os estudantes deram importância às informações percebidas pelas mãos.

Figura 15 - Desenho da Moana sobre a atividade “Encontre a árvore”



Fonte: arquivo da autora (2023)

Na subcategoria audição, foi incluído o registro em diário de bordo de um único estudante, Lindo, ele o fez em dois momentos diferentes. Sobre uma atividade no dia 20/09/2023, ele registrou “ouvimos o canto dos pássaros” e sobre uma atividade realizada no dia 24/10/2023, registrou “ouvimos o canto dos pássaros e o barulho das cigarras”.

Isso não implica que os demais colegas não tenham ouvido os sons, pois, durante alguns momentos das práticas integrais de saúde, tínhamos um tempo destinado ao silêncio, quando todos os estudantes eram convidados a escutar os sons do parque. A capacidade de discernir e apreciar os sons nos proporciona uma sensibilidade e uma conexão com o ambiente ao nosso redor. Mendonça (2005) menciona que para ouvir os sons ao nosso redor é necessário um importante treinamento. A experiência de anos com educadora do programa, tem me permitido observar o progresso do exercício de parar e escutar ao longo de cada semestre no parque. No início, os estudantes estão muito dispersos, mas, ao final, já estão bem mais atentos.

O relato exclusivo do estudante Lindo, citado anteriormente, destaca a importância de desfocar o sentido que mais usamos, a visão, e explorar os outros sentidos. Por meio do seu relato, somos incentivados a abrir nossos ouvidos para os sons sutis do ambiente e, assim, nos conectarmos mais profundamente com o mundo ao nosso redor.

Na subcategoria “ar livre”, cinco estudantes relataram suas experiências. Luz, ao ser questionada se recomendaria o programa para algum colega ou amigo, respondeu com entusiasmo “sim, você sai de sua sala de aula para uma nova experiência ao ar livre!” (11/12/2023). Suas palavras e as de outros dois estudantes nos levam a refletir sobre a importância do aprendizado em ambientes abertos, reconhecendo que a interação externa à sala de aula pode alterar a percepção deles. Tiriba (2010) destaca que a participação em atividade fora da sala de aula promove aprendizados que equilibram o humor e o bem-estar, equilibrando ações com desejos. A mudança de local de aprendizagem gera uma sensação de liberdade e estímulos sensoriais únicos aos estudantes.

As estudantes Eduarda e Stitch relataram que no parque o “ar que é mais fresco” (06/09/2023) e que é “um lugar muito melhor para respirar...o que mais gostei foi do ar” (06/09/2023). Esses depoimentos sugerem que o parque proporciona um ambiente agradável, que eles reconhecem como ar de boa qualidade. A presença da vegetação contribui para a sensação de frescor e de ar puro que os estudantes experimentaram.

Além disso, essa subcategoria enfatiza a importância de sair do ambiente tradicional de sala de aula para experiências ao ar livre. Essa mudança de cenário, da sala de aula convencional para o espaço educador não formal que é o parque, incentiva a colaboração e a comunicação entre os estudantes de forma espontânea e informal. No PPE, eles realizam atividades em grupo, resolvem problemas juntos e compartilham suas descobertas, fortalecendo os laços de amizade e a coesão da turma. Neste sentido, Tiriba (2010) reforça que ao sair das salas de aula convencionais, os alunos descobrem um novo mundo de possibilidades. Essa mudança de ambiente proporciona uma ruptura com a rotina tradicional de ensino, abrindo espaço para novas formas de aprendizado e interação com o conteúdo. A autora expressa a importância e necessidade das crianças terem momento de contato com o ambiente fora da sala de aula, o brincar ao ar livre. São momentos de imersão e interação sensorial importantes para formação integral e contextualizada do ser.

A análise desta categoria “Experiências sensoriais” revela como a interação com o ambiente natural, através dos sentidos, é importante para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Mendonça (2007) afirma que o aprendizado acontece de maneira integral, que o corpo todo participa do processo de aprendizagem, promovendo interações que enriquecem a experiência educativa. Mendonça e Neiman (2013) enfatizam a conexão entre corpo e ambiente natural, defendem que a interação

sensorial desperta novas percepções, transforma, remodela o corpo e dá origem a novas atitudes, dinâmicas e expressões.

Louv (2016) complementa essa visão ao destacar a importância do uso dos sentidos em experiências diretas em ambientes naturais, alertando para as consequências negativas da ausência desse contato nas crianças. Segundo ele, a falta de interação com o ambiente natural provoca o “Transtorno de Déficit de Natureza (TDN)”, termo criado pelo autor que ressalta a necessidade de promover vivências sensoriais ao ar livre. O autor traz uma citação de John Dewey na qual ele incentivava a integração dos estudantes com o meio ambiente da região: “A experiência (fora da escola) tem seu aspecto geográfico, seu lado artístico e literário, científico e histórico. Todos os estudos resultam dos aspectos da única terra e da única vida vivida nela” (p. 219), essa ideia enfatiza a interconexão entre diferentes componentes curriculares e a vida prática. A experiência fora da sala de aula ou da escola é rica e diversificada, abrangendo vários aspectos do conhecimento humano.

Categoria: Sentidos atribuídos ao parque

A categoria “Sentidos atribuídos ao Parque” é composta por cinco subcategorias que unificam diferentes aspectos das vivências dos estudantes no ambiente do parque (Quadro 2). As subcategorias refletem a diversidade das interações e aprendizados proporcionados pelas atividades desenvolvidas nesse espaço, destacando desde a apreciação estética até o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais.

A primeira subcategoria, “Atrativos naturais e patrimoniais”, explora a interação dos estudantes com a biodiversidade, com os elementos naturais e com a dimensão cultural do parque, destacada pela presença do torii¹⁶, um portão tradicional japonês. A segunda subcategoria, “Cuidado e conservação”, aborda as práticas e atitudes do cuidado e conservação do meio ambiente promovidas entre os estudantes. A terceira subcategoria, “Estudos naturais”, destaca o aspecto educativo das atividades no parque, enfatizando seu potencial para o aprendizado sobre a natureza por meio de estudos e observações diretas.

¹⁶ São portões majestosos que marcam a entrada dos santuários xintoístas, geralmente estão localizados em espaços abertos, próximos à natureza. Simbolizam a passagem do mundo físico para o mundo espiritual e passar por ele é considerado um ato de purificação. São feitos de pedra, metal ou madeira, normalmente pintados de vermelho ou laranja. No Japão, a cor vermelha é representativa do sol e da vida, e também associada à proteção contra maus presságios e desastres (Fonte: coisasdojapao.com; dicionariodesimbolos.com.br Acesso em 17/09/2024)

A quarta subcategoria, denominada “Superação”, explora as emoções de receio, medo e desafio enfrentadas pelos estudantes durante algumas atividades. A quinta subcategoria, “Estético”, foca na apreciação estética dos estudantes pelo ambiente do parque. A união dessas subcategorias proporciona uma visão abrangente das diversas experiências que os estudantes tiveram, destacando a importância de um ambiente natural como espaço de desenvolvimento pessoal, educacional e emocional.

A subcategoria “Atrativos Naturais e Patrimoniais” agrega depoimentos mencionados por oito estudantes que relatam sua interação com a biodiversidade, compreendida aqui como patrimônio natural, e o contato com um monumento japonês, construído pelos familiares do Sr. Saburo em homenagem ao patrono do parque.

O contato direto com a fauna e a flora locais proporciona uma oportunidade para abordagens educativas que estimulem um entendimento mais profundo dos ecossistemas e da interdependência entre seus diferentes componentes. Os depoimentos dos estudantes expressam alguma compreensão sobre a riqueza e a diversidade do ambiente com o qual eles interagiram.

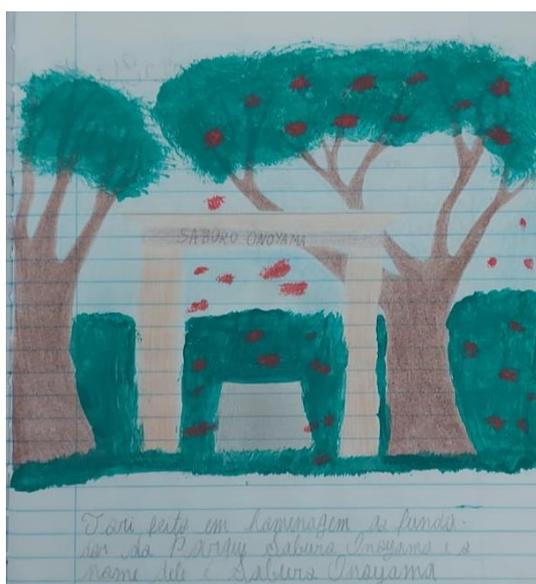
Vênus, quando questionado sobre a lembrança que levaria do parque, menciona especificamente a "nascente Barro Branco" (11/12/2023), enquanto Luz expressa fascínio por encontrar "uma aranha verde" (06/09/2023). Trança também demonstrou o deslumbre sobre os animais que conseguiu avistar: “Uma aranha verde com olhos vermelhos e pintas pretas” (06/09/2023), sobre o que tinha aprendido no parque ela respondeu que tinha sido sobre "abelhas que não têm ferrão" (11/12/2023) e por observar "um lagarto"(06/12/2023), além de mencionar sobre o "rio branco"(06/12/2023), Flor citou o “canteiro de borboletas” (06/09/2023). Esses relatos mostram o quanto os estudantes ficaram impressionados com os diferentes seres vivos que encontraram.

Jerisvaldo descreve os "bichos interessantes de ver", Eduarda e Onça-pintada destacam o interesse pelas árvores. Kiwi resume a experiência no parque como sendo "uma floresta", devido à quantidade de árvores em sua área. Essas experiências não só despertam a curiosidade e possibilitam uma ampliação do conhecimento dos estudantes sobre a biodiversidade local, mas também incentivam uma apreciação mais profunda e um respeito pelos ambientes onde vivemos.

O atrativo da cultura japonesa presente no parque foi mencionado por duas estudantes. Quando questionada que lembrança levava, Luz menciona "o tori", ressaltando sua presença marcante no local. Onça-pintada, por sua vez, destaca que "encontramos um torii que foi construído em homenagem ao fundador do parque, o

Saburo Onoyama", como representado por ela na Figura 16. Esta estudante também ofereceu outra explicação mais detalhada sobre o monumento, dizendo que "o torii é um portal japonês e que onde tiver um torii é um local sagrado", enfatizando a importância dessa estrutura para os povos orientais. Esses depoimentos ilustram como o torii não apenas enriquece a experiência dos estudantes no parque, mas também os conecta com uma tradição cultural e espiritual. A presença do torii, no parque, proporciona uma oportunidade para os estudantes se envolverem com a cultura japonesa, promovendo uma compreensão e um respeito pelas tradições a ele associadas.

Figura 16 - Representação do torii, desenhado pela estudante Onça-pintada.



Fonte: arquivo da autora (2023)

A subcategoria “Cuidado e conservação” aborda as práticas e atitudes de proteção ao meio ambiente, destacando a ênfase no compromisso com a preservação e conservação ambiental. Entre os 12 estudantes, quatro trouxeram relatos incluídos nesta subcategoria. Os depoimentos mostram um compromisso com ações de proteção ao ambiente, como o de Kiwi: “cuidar do meio ambiente” e Vênus: “Eu aprendi bastante mas uma das coisas mais legais foi preservar a natureza.”. Luz reforçou essa ideia, destacando a importância de "cuidar e preservar o meio ambiente", o que sugere que os estudantes identificaram uma intencionalidade voltada à conservação ambiental nas atividades.

Ao envolver os estudantes em atividades relacionadas à manutenção do espaço onde habitamos, a EA se torna uma prática ativa. A promoção de atitudes de cuidado e preservação são importantes para estimular um senso de responsabilidade e

pertencimento, incentivando os jovens a serem agentes de mudança em suas comunidades. O envolvimento direto em práticas de conservação reforça a necessidade de ações coletivas para enfrentar os desafios ambientais globais.

Quando chegam ao parque, os estudantes ficam deslumbrados com a abundância de árvores e a riqueza da vegetação. Essa reação de surpresa e encantamento destaca a diferença marcante entre o ambiente do parque e o de suas comunidades de origem, que comumente é escasso de árvores. A experiência de estar cercado por uma natureza exuberante proporciona-lhes uma nova perspectiva sobre a importância dos espaços verdes e a necessidade de conservá-los.

A intencionalidade de nosso trabalho é que essas vivências no parque possam não apenas despertar a admiração pela beleza dos espaços conservados e preservados, mas também reforçar a compreensão da importância da conservação ambiental. Buscamos estimulá-los a contrastar a riqueza do parque com a escassez de vegetação em suas comunidades, de modo que os estudantes sejam incentivados a valorizar e cuidar o meio ambiente, que se sintam incomodados com o descaso a esses espaços e entendam que ações de cuidado, conservação e preservação são essenciais para garantir que mais áreas verdes possam existir e prosperar, tanto no parque quanto em suas próprias comunidades.

Inferimos a partir dos depoimentos que houve uma internalização das práticas de cuidado ambiental entre os estudantes. Esses relatos sugerem que eles participaram das atividades com engajamento e demonstraram entendimento sobre a importância das ações para a conservação ambiental. No entanto, esta pesquisa não produziu dados que nos permitam avaliar se esse engajamento se estendeu a suas comunidades e se teve ou terá uma mobilização em prol de espaços verdes e uma cidade saudável. A lacuna em relação a essas informações aponta para a importância do desenvolvimento de investigações futuras que possam verificar a ampliação do engajamento percebido no parque na relação com suas comunidades.

A subcategoria “Estudos Naturais” foi construída a partir de unidades de registros que expressam estudos e aprendizados sobre a natureza. Essas unidades foram mencionadas por três dos 12 estudantes e suas falas indicam um envolvimento ativo com os conteúdos abordados. Jerisvaldo relatou “conheci plantas novas”. Stitch fez três menções sobre a atividade do primeiro encontro que foram incluídas nesta categoria. Em duas delas, quando questionada sobre como foi a experiência inaugural do programa e o que chamou sua atenção, ela relatou que: “Eu achei muito legal aprendi sobre a natureza” e “da para estudar e para aprede sobre a natureza” (06/09/2023). Em resposta à pergunta

sobre o que eles tinham aprendido, a mesma estudante respondeu que foi “sobre as plantas do cerrado e frutos”.

Consideramos que essas atividades incentivam a curiosidade, contribuem para o aprendizado sobre o meio ambiente e despertam uma paixão pelas ciências da natureza, ao serem incentivados a observar, questionar e refletir sobre o ambiente. A partir dessas atividades, o que se busca é preparar os estudantes para se tornarem cidadãos informados e atuantes sobre as questões ambientais. Reconhecemos, no entanto, que os relatos não mencionam conceitos ou processos naturais mais especificamente.

“Superação” foi uma subcategoria criada para agrupar depoimentos dos estudantes que se referiam a um certo medo que o contato com o ambiente do parque lhes causou. Foi mencionada por dois estudantes. Kiwi, em seu relato sobre o primeiro dia de parque, mencionou: "fiquei com medo da parte que o maribondo posou em mim" (06/09/2023), indicando uma experiência que envolveu a presença de um inseto que oferecia perigo naquele momento. Flor relata sua experiência na atividade da “Trilha Cega” (figura 17), “confesso que fiquei com um pouco de medo mas que depois peguei as manhas”(24/10/2023), destacando uma possível superação do medo inicial. Essa subcategoria explorou as emoções de receio, medo e desafio enfrentadas pelos estudantes durante algumas atividades no parque.

Figura 17 - Realização da atividade “Trilha Cega”.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

As atividades que inicialmente causam medo, mas que são eventualmente superadas, ajudam a construir a autoconfiança e a resiliência dos estudantes. O enfrentamento de situações desafiadoras, como a presença de marimbondos ou a navegação em uma trilha cega sendo guiado por um barbante, proporciona oportunidades

para que os jovens aprendam a gerenciar suas emoções e a lidar com o medo de maneira construtiva.

“Estético” foi uma subcategoria criada a partir de expressões e depoimentos dos estudantes sobre a beleza do parque. Nela incluímos registros do diário de campo de somente uma estudante, mas notamos que, no decorrer dos encontros, alguns estudantes faziam relatos orais sobre a quantidade de árvores, a variedade de espécies, o cheiro de algumas plantas, a beleza dos troncos, das folhas, da altura das árvores. Moana, em seu diário de campo, fez um relato sobre o que mais chamou sua atenção, ela escreveu: "nunca vi tanta planta num lugar só" (06/09/2023). Ao explicar o desenho que fez sobre o primeiro encontro no parque, narrou: “aquela natureza é muito linda eu amei tudo” (06/09/2023), essas observações nos permitem inferir o quanto ela ficou maravilhada com a abundância de plantas no local. As reações dos estudantes não apenas destacam a beleza evidente do ambiente, mas refletem seu encantamento.

Quando pensamos na natureza, a palavra entusiasmo se irmana à palavra encantamento. Bem dizia o filósofo Sócrates: “A sabedoria começa com o encantamento”. O entusiasmo e o encantamento abrem muitas portas, entre elas a do acolhimento. E, ao acolher, somos também acolhidos por uma força grande demais para ser ignorada. A força que nos cerca em todo lugar e que nos influencia nas pequenas coisas (Zanon, 2018, p. 16).

A beleza do ambiente, além de impressioná-los, os envolveu em uma experiência que despertou maravilhamento e apreciação pela natureza, mostrando como a estética pode tornar a experiência educacional ao ar livre mais rica e transformadora. As manifestações de admiração mostram que a apreciação da beleza vai além do olhar, envolvendo uma conexão mais profunda com o ambiente natural. A abundância de plantas e as paisagens do parque oferecem aos estudantes uma experiência de tranquilidade, novidade, despertando sentimentos de surpresa e encantamento.

A categoria "Sentidos atribuídos ao Parque" reflete a variedade de experiências vividas pelos estudantes, destacando sua importância como um espaço de aprendizado, conexão com a natureza e desenvolvimento pessoal. As subcategorias abordam desde a admiração estética e o aprendizado sobre a biodiversidade até o enfrentamento de desafios emocionais e a apreciação da cultura representada pelo torii. Cada aspecto explorado pelos estudantes no espaço do parque contribuiu para uma compreensão do mundo a nossa volta e das suas próprias capacidades.

Essas vivências demonstram que o parque tem potencial para atuar como um ambiente integrador, onde eles podem ter contato direto com a natureza e com aspectos

culturais. Ao final, os estudantes não apenas ampliam seu conhecimento sobre o meio ambiente, mas também desenvolvem um senso de responsabilidade e pertencimento, percebendo a importância de conservar esses espaços e de valorizar as diferentes culturas e tradições que enriquecem sua formação. Assim como Horta, Grunberg e Monteiro (1999) destacam: “O patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles” (p. 6).

Carvalho (2006) destaca a importância de três dimensões na prática de EA: a dimensão cognitiva, a estética e a da participação política. No contexto analisado, observamos que as duas primeiras dimensões ficaram evidentes nos depoimentos dos estudantes. Observamos a dimensão cognitiva nos relatos sobre o conhecimento adquirido e na ampliação do entendimento a respeito da natureza. A dimensão estética foi expressa pela valorização da beleza dos espaços naturais. A dimensão da participação política, que poderia ser um desdobramento das duas primeiras dimensões, não foi priorizada por esta pesquisa, devido à idade dos estudantes e ao curto tempo que tivemos para o desenvolvimento do trabalho.

Categoria: Conexão Ambiental

A categoria "Conexão Ambiental", apresentada no quadro 2, agrega depoimentos que foram feitos ao final do programa, após algumas atividades que proporcionaram aos estudantes experiências com o ambiente do parque tanto em pares quanto individualmente, visando promover fortalecimento das relações interpessoais por meio de exercícios de confiança mútua e cooperação, bem como o desenvolvimento pessoal através de desafios que exigem a autonomia e uma avaliação sobre suas percepções, sensações.

Essa categoria se decompõe em quatro subcategorias: "Guias de confianças" ressalta a importância da colaboração e da confiança mútua entre os estudantes e as outras três subcategorias, “Bem-estar”, “Conhecimento sensível” e “Interpretação do ambiente” advêm, principalmente, da experiência dos estudantes ao realizar uma trilha sozinhos, mas também representam uma avaliação do conjunto de atividades do programa. A experiência de investigar o meio, tanto individual quanto coletivamente, visando construir novos aprendizados e novas formas de se relacionar com o parque é o que une essas subcategorias. Elas foram criadas para refletir as experiências mais impactantes relatadas

pelos estudantes, demonstrando como o aprendizado ao ar livre pode enriquecer tanto o desenvolvimento individual quanto coletivo, ampliando a compreensão e uma conexão mais profunda com o ambiente.

A subcategoria denominada "Guias de confiança" reúne relatos que destacam momentos marcantes e significativos aos estudantes que vivenciaram a atividade. Os depoimentos de cinco dos doze estudantes foram agrupados nesta subcategoria. As atividades mais expressivas na produção desses depoimentos foram: "Caminhada Cega" e "Encontre a Árvore", de Cornell (2005). Em ambas, os estudantes foram divididos em duplas, onde um deles ficava vendado enquanto o outro atuava como seu guia. Na atividade "Encontre a Árvore", o guia direcionava a pessoa vendada até um indivíduo arbóreo para que o explorasse com as mãos e, depois de tirada a venda, o reencontrasse. Nos registros, a maioria dos estudantes não se deteve na descrição das dinâmicas em si ou da árvore escolhida pelo colega, o aspecto mais presente nos depoimentos dos estudantes vendados foi o cuidado e a atenção que o colega demonstrou ao guiá-los, destacando a confiança mútua entre os pares, como pode ser observado nos relatos transcritos a seguir:

A coisa mais interessante foi a trilha vendado porque você tem que ter confiança no seu colega! (Vênus, 20/09/2023)

meu colega que me guiou eu sentir segurança nele foi bom. (Eduarda, 20/09/2023)

Fica evidente que a atividade não apenas aprimorou a capacidade de percepção sensorial, mas também fortaleceu os laços de cooperação e confiança entre eles.

Esses depoimentos corroboram a visão de Tiriba (2010), que argumenta que atividades lúdicas em ambientes externos à sala de aula podem promover sentimento de solidariedade e de companheirismo. A dinâmica "Encontre a Árvore" exemplifica como a colaboração e a confiança entre os estudantes são essenciais para o sucesso da atividade, fomentando um ambiente de apoio e segurança. Além disso, ao dependerem uns dos outros para realizar a tarefa, os estudantes aprendem a valorizar e a confiar em seus colegas, reforçando a importância de trabalhar em equipe e desenvolvendo um forte senso de comunidade. Nesse contexto, a cooperação, como destacada por Brotto (2002), envolve trabalhar em conjunto com metas comuns, as ações são conjuntas e os resultados favorecem a todos.

Portanto, a categoria "Guias de Confiança" não só evidencia habilidades sensoriais e a percepção do ambiente natural, mas também o desenvolvimento das relações

interpessoais e da confiança mútua. Essas experiências são cruciais para o crescimento pessoal e social dos estudantes, criando um ambiente educativo onde a solidariedade e o companheirismo são valorizados e incentivados.

A partir de uma vivência individual na trilha, colhemos relatos dos estudantes sobre suas experiências e percepções a respeito da atividade que realizaram sem a presença constante dos professores ou colegas. Essa atividade é uma adaptação de “Caminhada silenciosa - uma atividade especial”, de Cornell (2005), que é uma trilha percorrida de modo solitário pelo estudante. O objetivo dessa atividade foi promover uma conexão ainda maior dos estudantes à natureza e ao espaço do parque, fortalecendo o sentimento de pertencimento e encantamento, além de coletar pistas sobre essa integração.

Essa foi a última atividade realizada e a primeira vez que eles andaram pelo ParqESO sozinhos. No parque, temos uma regra que os estudantes não podem caminhar sem a companhia de um(a) professor(a) da escola ou nossa, educadoras do programa, por motivo de segurança. Ao longo dos encontros, eles conheceram o parque e seus atributos naturais, culturais e os espaços de lazer e, ao final, realizamos a atividade “Caminhada silenciosa”, quando tiveram um momento sozinho nas trilhas.

Para essa atividade, a turma foi dividida em duas equipes, eles preferiram se dividir em uma equipe de meninos e outra de meninas. Enquanto uma equipe participava da caminhada silenciosa a outra equipe participava da oficina do papel reciclado, depois trocamos as equipes. Fizemos as orientações sobre a atividade e cada estudante recebeu uma prancheta, contendo: um mapa da trilha com destaque para o caminho por onde deveria passar, uma folha com algumas questões a serem respondidas ao longo da atividade, além de lápis e borracha. Antes de adentrar à trilha tinham de responder a primeira questão que era sobre a(s) expectativa(s) para realização daquela atividade.

A trilha tinha pontos de parada, nomeados como estação. No total, eram três estações e, em cada estação, havia um papel com orientações para contemplação do espaço e reflexão, e outra orientação sobre a atividade a ser desenvolvida naquela estação, conforme apresentado no quadro 3. Depois da terceira estação, eles foram recebidos em um espaço onde deveriam permanecer isolados e em silêncio para finalizar as duas últimas questões propostas. Somente depois de finalizadas, podiam conversar. O intuito desta atividade foi avaliar o grau de conexão dos estudantes com o ambiente do parque, observando o quanto se sentiam íntimos e integrados a esse espaço.

Quadro 3 - Orientações contidas nas estações para realização da atividade “caminhada silenciosa”.

Estação	Orientações para cada estação
1	<p>Nesta estação você é convidado a observar o ambiente a sua volta. Para começar, sente-se na cadeira, com olhos fechado faça três longas respirações calmamente e tranquilamente.</p> <p>Sinta o cheiro, olhe a sua volta tente ouvir o canto dos pássaros, o movimento das folhas no alto das árvores, o som das folhas secas no chão, o barulho das pessoas, dos carros na rua, a brisa leve no seu rosto...</p> <p>Agora, escreva na sua folha o que você está sentindo ou o que vem à mente neste momento. Não tenha medo e nem vergonha em escrever.</p>
2	<p>Nesta estação você é convidado a sentar no chão e observar o material que encontra na caixa. Esse material foi utilizado durante uma de nossas aulas. Pegue uma pazinha e dê algumas cavada na terra, sinta o cheiro da terra, observe como esse solo é constituído.</p> <p>Agora, escreva na sua folha um breve relatório de como o dia dessa aula.</p>
3	<p>Essa estação é a da nascente Barro branco.</p> <p>Contemple o momento e o espaço que se encontra.</p> <p>Fale um pouco sobre este momento em que ela está tão maravilhosa com sua coloração branca.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Para esta atividade, realizamos dois tipos de registros. O primeiro aconteceu durante a trilha, onde os estudantes puderam observar e interagir diretamente com o ambiente natural, anotando na prancheta suas impressões e experiências em cada estação. O segundo registro foi realizado posteriormente, em casa, onde os alunos foram convidados a escrever uma carta para um colega, descrevendo suas vivências e opiniões sobre o programa. Alguns alunos redigiram a carta de acordo com a solicitação enquanto outros fizeram um relato compartilhando o que vivenciaram no parque naquele dia. Vamos apresentar ambos os registros. Primeiramente, abordaremos os registros da prancheta, destacando as observações e reflexões dos alunos durante a imersão na atividade. Em seguida, apresentaremos os registros dos diários de campo.

Na análise da primeira estação, foram encontradas unidades de registro que se referem à conexão dos participantes com sensações de bem-estar, proporcionadas pelo ambiente do parque, o que nos levou a criara a subcategoria “Bem-estar”. Dos treze estudantes, sete mencionam sentimentos de felicidade e bem-estar, como podemos acompanhar nos trechos transcritos a seguir:

Felicidade. (Vênus, 06/12/2023)

o sentimento que sinto é feliz. (Simbsons, 06/12/2023)

eu me senti bem. (Joaquim, 06/12/2023)

e uma sensação de lazer, leveza e calma. (Luz, 06/12/2023)

eu me sinto leve. (Trança, 06/12/2023)

Eu sinto minha respiração melhor ... (Moana, 06/12/2023)

Tive o sentimento de tranquilidade. (Onça-pintada, 06/12/2023)

As expressões como: “legal” (Ruan, 06/12/2023) e “achei legal” (Flor, 06/12/2023), indicam uma percepção positiva do ambiente. Também na terceira estação, comparecem “aula foi muito legal” (Simbsons, 06/12/2024) e “aula esta sendo legal” (Onça-pintada, 06/12/2024). O uso desses termos sugere que o parque e o programa são vistos como um espaço agradável e, portanto, também foram agrupados nesta subcategoria. Com essas falas, podemos inferir que os estudantes experimentaram uma relação emocional positiva com o ambiente ao seu redor, sugerindo que a experiência no parque contribuiu para melhorar o humor e proporcionar um estado de contentamento.

A subcategoria “Conhecimento sensível” agrega falas que retomam a experiência sensorial que havia sido mencionada nas atividades com os olhos vendados. A diferença aqui é que os estudantes expressam certa ampliação da percepção pelos diversos sentidos, ainda que fizessem uso também do sentido da visão.

eu sinto um leve vento no meu rosto. (Stitch, 06/12/2023)

tem um cheiro muito bom. (Kiwi, 06/12/2023)

ar puro e os barulho dos pássaros. (Jerisvaldo, 06/12/2023)

... os barulhos das árvores e muito bom e os passarinhos cantando e uma sensação boa. (Moana, 06/12/2023)

Esses depoimentos reafirmam que os participantes estavam atentos aos estímulos sensoriais do ambiente. Nossa intencionalidade de despertar essa consciência sensorial, que identificamos nesses depoimentos finais dos estudantes, foi iniciada no primeiro encontro e reforçada ao longo dos demais. Essas experiências despertam o conhecimento sensível que, segundo Duarte Júnior (2000), é um saber corporal básico, intrínseco a nossas vivências e experiências cotidianas, que antecede ao conhecimento intelectual e se constrói a partir de uma integração corpo-mente, percepção-reflexão, sujeito-ambiente.

O autor argumenta que o saber sensível está presente no equilíbrio do corpo ao andar, no olhar, no ouvir, no degustar, no tatear o mundo ao redor. É uma apreensão do mundo que antecede uma elaboração em conhecimentos inteligíveis e articulados lógica e racionalmente. Consideramos que a noção de conhecimento sensível se aproxima da ideia de encantamento contemplada no objetivo geral desta dissertação.

Na segunda estação, as unidades de registros reafirmam essa ampliação da percepção sensorial, fazem menção a atrativos do parque e reforçam a percepção positiva do ambiente. A maioria das respostas se refere à experiência sensorial do olfato, mencionando sensações agradáveis ou não agradáveis ao sentir o cheiro de terra molhada, como podemos acompanhar nos trechos seguintes:

Sinto cheiro de terra molhada e tem cheiro bem leve. (Stitch, 06/12/2023)

Cheiro de terra molhada. (Trança, 06/12/2023)

a terra tem um cheiro pouco doce e ela também esta um pouco molhada. (Kiwi, 06/12/2023)

eu senti um cheiro de terra molhada. (Jerisvaldo, 06/12/2023)

Não cheira bem. (Joaquim, 06/12/2023)

Esses escritos revelam uma percepção sensorial específica de cheiro da terra, na qual o olfato se destaca como o sentido predominante utilizado pelos estudantes para descrever sua experiência. Devido ao cheiro ser várias vezes citado, podemos inferir que foi uma característica marcante do ambiente com impacto significativo para o grupo. Somente Joaquim teve uma constatação diferente dos demais, o que nos leva a perceber que ele não teve uma experiência agradável com essa atividade. Podemos inferir que a imersão sensorial não só aumenta a percepção dos participantes sobre o ambiente, mas promove uma conexão emocional com a natureza.

A subcategoria “Interpretação do ambiente” também comparece nesta estação. Por exemplo, alguns estudantes citaram sobre seres vivos que tiveram contato, como observamos nos relatos:

tem uma grande raiz. (Vênus, 06/12/2023)

encontrei algumas minhocas e pedras bonitas. (Ruan, 06/12/2023)

Cavar foi muito legal encontrei vários bichinhos diferentes e folhinhas diferentes na terra. (Moana, 06/12/2023)

a terra está cheia de raízes. (Joaquim, 06/12/2023)

Os trechos destacam experiências ligadas a seres vivos presentes na terra. As descrições refletem um envolvimento ativo dos estudantes com a atividade de cavar e observar o que encontrar na terra. Enquanto Vênus e Joaquim tinham suas observações nas raízes das plantas, o foco de Ruan e Moana foi nos pequenos animais que vivem no solo. Moana também expressa claramente o entusiasmo ao executar a atividade desta estação, que promoveu a apreciação da biodiversidade do solo e aguçou a curiosidade.

Na terceira estação, os escritos refletem percepções dos estudantes sobre um atrativo específico do parque, a nascente barro branco, cujas águas ficam leitosas no período chuvoso devido às características do solo. A partir das descrições, podemos identificar várias outras unidades de registro emergentes, como a surpresa, a curiosidade, a apreciação estética e a observação da qualidade do ambiente.

A dimensão cognitiva vem aliada ao sentido estético (Carvalho, 2006), como pode ser acompanhado nas frases transcritas abaixo:

ela e muito bonita porque ela tem uma cor de água que nunca vi. (Vênus, 06/12/2023)

Ela está tão clara quanto a neve (Luz, 06/12/2023)

Essa água branca e linda muito mesmo parece que derramou leite. (Moana, 06/12/2023)

Refletem a impressão dos estudantes sobre a característica da água de cor branca. Suas reações são de uma admiração estética da cor incomum da água. Diante desses relatos, podemos inferir que houve uma conexão deles com o ambiente, refletindo sobre o que estão vendo, e buscando formas de comunicar suas experiências.

Outros textos se referem ao mesmo atrativo do parque sem atribuir-lhe uma qualidade como observado nos seguintes relatos:

achei uma ponte com uma água branca embaixo de muitas árvores. (Ruan, 06/12/2023)

aqui tem uma ponte de madeira tem água branca e a terra tá molhada. (Kiwí, 06/12/2023)

e um lago branco bem diferente. (Jerisvaldo, 06/12/2023)

Nessas descrições, podemos notar que eles não observam apenas a água e sim o ambiente em que ela se encontra.

A estudante Onça-pintada fez o seguinte relato, “É bom ver a nascente tão branca e sem nenhum lixo na água dela”. Este comentário sugere que a participante não apenas observou a coloração incomum da água, mas também apreciou o fato de que a água estava livre de poluição. Podemos notar um olhar cuidadoso para perceber a ausência de resíduos na nascente e no entorno.

A estudante Stitch enfatizou sua experiência de escuta: “Sinto barulho dos pasárinhos”. Ela não falou da nascente, mas isso não indica que não a tenha visto só que neste momento ela foi tocada pelos sons dos pássaros.

Simbsons descreveu a nascente como “muito estranho”, indicando que nem todos os participantes acharam a cor da água bonita ou interessante. Esse sentimento de estranheza pode inferir que a aparência da água não correspondeu às expectativas que ele tinha em relação a cor de uma nascente. De forma semelhante Joaquim, comentou: “achei a água diferente”, reforçando a percepção de que a cor incomum da água despertou surpresa.

Ao serem convidados a avaliar a atividade “Caminhada Silenciosa”, as respostas dos estudantes reafirmam as subcategorias que já compareceram nas estações. Estiveram presentes **sensações de bem-estar e tranquilidade**, como na de Stitch “Achei muito calmo eu vi um lagarto” e na de Trança “Eu achei muito legal e muito calmo. Eu gostei de estar sozinha na natureza”. Esses depoimentos sugerem que as estudantes estavam conectadas e atentas ao ambiente e que a última valorizou o tempo para uma reflexão interior. A subcategoria “Conhecimento sensível” comparece no **sentido estético** presente na fala do estuante Vênus “A nascente barro branco ela é muito bonita” (figura 18), o que vem integrado ao **aprendizado cognitivo** presente nesta frase de Ruan: “Muito boa conheci coisa novas árvores o rio branco e passaros”, marcando a “Interpretação do ambiente”. Moana fala sobre a **superação do medo** que teve ao iniciar a trilha “Foi muito legal, deu muito medo na hora, mas depois ficou tudo bem, zero medo”. Suas palavras sugerem que o ambiente inicialmente a intimidava e ao adentrar na atividade esse medo foi superado, e finalizou a trilha se sentindo bem.

Figura 18 - Nascente barro branco.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023)

Em seu relato, “Achei muito legal a trilha não tinha muito lixo”, Onça-pintada, destaca a satisfação de realizar a trilha. A observação sobre os poucos resíduos sugere que a participante está ciente da importância da conservação do espaço do parque e fez uma interpretação da qualidade do ambiente.

Podemos observar também outros indícios de **desenvolvimento de um conhecimento sensível** relacionado aos efeitos positivos do trabalho de silêncio, escuta e observação realizado ao longo dos encontros, o que fica explícito no registro de Joaquim durante a caminhada: “Silêncio é bom” (06/12/2023). O canto dos passaros o cheiro é bom”, o que reforça um saber que se constrói com todo o corpo e está relacionado à apreciação dos sons naturais e do silêncio que o ambiente oferece. Essa valorização do silêncio e da solitude destaca a importância desses espaços para o descanso e revigoramento mental e do bem-estar.

Já no depoimento da estudante Flor “Eu vi um macaco e também vi um paisariro mas achei bom e vou ficar com saudades”, podemos perceber que a aluna teve foco na realização da atividade, pois conseguiu avistar alguns animais. Vale observar a avaliação que faz do programa quando diz da lembrança que leva consigo.

Para conseguir ver o macaco, o lagarto e observar a nascente, junto à vegetação do parque, foi necessário que os estudantes tivessem uma imersão no ambiente, despertando sua sensibilidade por meio do silêncio, permitindo alcançar uma percepção sensorial mais aguçada.

Ao elaborar o diário de bordo em casa sobre o que aconteceu durante o encontro no parque nesse dia, registrando o que considerou mais marcante e relevante, a atividade da "Caminhada Silenciosa" (figura 19) foi mencionada por seis dos doze estudantes.

Nos relatos dos estudantes, há depoimentos como os de Flor, que descreveu a empolgante experiência: “agente andou na trilha sozinho sem ninguém foi massa achei até um macaco queria até pegar para levar pra casa mas não podia” (07/12/2023). Trança relata: “Eu andei no meio do mato, vi um lagarto e um rio branco” (07/12/2023). Inferimos que a atividade foi uma experiência desafiadora, pois ao se guiar pela trilha eles tinham de confiar em seus conhecimentos de mapa, em seu próprio senso de direção, na tomada de decisões, na capacidade de solucionar problemas e lidar com situações imprevistas.

Figura 19 - Registro do momento em que os estudantes realizavam a “caminhada silenciosa”.



Fonte: arquivo da autora (2023)

Mais uma vez foi possível verificar como eles perceberam a presença dos animais ao seu redor, especialmente os pássaros, das árvores, do vento, do cheiro das trilhas, dos sons próximos, tanto do parque quanto da rua. Essa percepção é importante para compreender a sensibilidade e atenção que eles demonstraram durante a prática, bem como a capacidade de se conectar tanto com a atividade quanto com o local.

Retomando o objetivo desta pesquisa que é investigar as contribuições das atividades desenvolvidas pelo PPE para o desenvolvimento de noções de pertencimento nos estudantes participantes do programa, podemos dizer que os relatos demonstram a sua importância para desenvolver essas noções, pois sugerem autossuficiência, imersão, autoanálise e conexão emocional com o ambiente. Consideramos que essas experiências

enriquecem o desenvolvimento pessoal e a conexão dos estudantes com o mundo natural, ajudando-os a se sentirem parte integrante do ambiente ao seu redor. Podemos observar essa conexão nos dois próximos registros após o último encontro no parque, o primeiro é uma carta que o estudante Vênus escreveu para seu amigo e o segundo é um relato sobre o último dia de atividades no parque:

Parque Saburo Onoyama 07 Dezembro 2023. Querido Davi. Espero que essa carta encontre você bem. Quero compartilhar com você a minha experiência incrível em um dia no parque. Na última quarta, aproveitamos o dia ensolarado, brincamos, comemos, fizemos folhas de papéis, fiz uma trilha, me perdi nela, e a professora me encontrou porque já havia um tempinho que eu estava perdido mas deu tudo certo. Espero que um dia possamos visitar juntos esse parque e criar memórias incríveis. Mal posso esperar para compartilhar essas experiências com você pessoalmente. Com carinho, Vênus Melo. (Vênus, 07/012/2023)

Hoje foi o ultimo dia de ir para o parque educador quando eu cheguei em casa fiquei um pouco triste porque eu nunca mas vou com meus amigos la no parque mas as professora do parque educador falou que agente pode com nossos pais então eu vou marcar um dia para ir.

Ah já ia me esquecendo agete andou na trilha sozinho sem ninguém foi massa achei ate um macaco queria até pegar para levar pra casa mas não podi. (Flor, 06/12/2023)

A atividade realizada foi planejada para incentivar essa conexão, proporcionando momentos em que os estudantes pudessem pausar e realmente observar o que estava ao seu redor. Além da confiança nos colegas, os relatos e avaliações sobre a atividades sugerem o desenvolvimento de um conhecimento sensível (Duarte Jr., 2000) e uma ampliação da habilidade de interpretar o ambiente ao seu redor, incluindo as dimensões cognitivas e estéticas (Carvalho, 2006). A presença dos pássaros, por exemplo, serviu como um indicador importante de como os estudantes estavam sintonizados com o ambiente. A interação com as árvores, o vento, a percepção sensorial como o cheiro da terra, das plantas, principalmente dos eucaliptos, a atenção aos diferentes sons revelou o quanto eles estavam conscientes dos vários aspectos da natureza e como esses elementos influenciam suas experiências no parque.

Essas experiências não apenas destacam a importância do ambiente do parque como um espaço de aprendizado como mostram o impacto que esse contato direto pode ter no desenvolvimento da sensibilidade ambiental dos estudantes. Essa sensibilidade ampliada, que pode ser identificada em vários relatos ao longo do trabalho, dá indícios de que as atividades contribuíram para despertar o encantamento dos estudantes pelo parque. Ao se sentirem mais íntimos do ambiente e ao perceberem os detalhes da vida ao seu

redor, os jovens desenvolvem um maior apreço pela natureza e uma consciência mais profunda da importância do espaço do parque (Mendonça, 2017)

Por outro lado, a falta de contato com a natureza pode gerar um distanciamento que afeta não apenas a relação com o meio ambiente, mas também a conexão do indivíduo com sua própria essência. Como ressalta Zanon:

O afastamento entre ser humano e natureza levou a diversos outros afastamentos, inclusive à desconexão de cada um com o seu eu mais profundo. Quando o ambiente natural, o rio ou o céu se tornam estrangeiros no nosso cotidiano, nós corremos o risco de não reconhecer o fluxo que nos une à natureza e os presentes ofertados por ela. E se não há reconhecimento, podemos sofrer um embrutecimento na nossa forma de interagir com o ambiente natural e com o nosso semelhante. Corremos o risco de agir como se a natureza fosse desvinculada de nós mesmos (Zanon, 2018, p.15).

A categoria "Conexão" destaca como a atividade proposta vai além do simples estímulo sensorial, promovendo um conjunto diversificado de habilidades para o desenvolvimento pessoal. A atividade trabalha aspectos como o equilíbrio, a confiança no colega, a capacidade de se orientar no espaço e o desafio de estar sozinho. Ao estimular novas formas de aprendizado sobre o ambiente ao nosso redor, a atividade incentiva a curiosidade e o espírito de aventura.

Essa abordagem educativa também promove o desenvolvimento pessoal ao desafiar os estudantes a serem independentes e a refletirem sobre seus próprios pensamentos e emoções. Além disso, fortalece as relações interpessoais por meio de exercícios de confiança mútua e cooperação, criando um ambiente de aprendizado colaborativo e enriquecedor.

Essa perspectiva é reforçada por diversas pesquisas recentes, que apontam os impactos positivos do contato com a natureza no desenvolvimento infantil, como destacado por Barros (2018):

(...) os últimos anos vimos surgir muitas pesquisas que sugerem o que alguns educadores, pais e especialistas atestam há décadas: o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (Barros, 2018, p. 17).

Ainda sobre o pertencimento, os relatos sobre o conjunto de atividades realizadas nos dão dicas de que a experiência foi importante para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos estudantes ao parque. Em alguns relatos percebemos o despertar da

sensibilidade e uma maior apreciação pelo ambiente, fortalecendo a ligação emocional com o parque. O sentimento de pertencimento traçado por da Silva Pieper (2014) oferece ao indivíduo relações plenas, tanto no âmbito subjetivo quanto objetivo, que envolvem ações constantes voltadas à interação com o meio ambiente, reconhecendo-o como um patrimônio cultural a ser preservado por um grupo ou comunidade.

Sentimento de pertencimento a um lugar vai além de estar presente. Quando se sente pertencente a um lugar, a pessoa o vê não apenas como um simples lugar, mas como uma extensão de si mesma. Esse vínculo afetivo e emocional é construído por meio das memórias, experiências, próprias emoções e conexões que faz com que o lugar se torne significativo (Brandão, 2005). De forma complementar, Catalão (2011) ressalta que a construção de significado está intimamente ligada aos sentidos e à corporeidade. Através do corpo, registramos as vivências e transformamos o cotidiano em uma fonte de valor e sentido, reforçando o vínculo afetivo com o lugar ao qual pertencemos. Assim, o pertencimento e a percepção sensorial se entrelaçam na criação de uma conexão entre o ser humano e o espaço ao seu redor.

Esses momentos de introspecção e contato direto com a natureza, vivenciados no ParqESO, não apenas ampliaram a capacidade de observação, de equilíbrio, de propriocepção, de localização e interpretação de mapa, mas também destacaram a importância de momentos de solitude e autoanálise no processo de aprendizado e crescimento pessoal. Tais experiências são corroboradas por Mendonça (2007), que defende que a interação direta com o ambiente natural, aliada a atividades lúdicas ao ar livre, pode catalisar o desenvolvimento de habilidades sensoriais, emocionais e sociais.

A conexão entre a experiência prática e o contato com a natureza não só contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, mas também revela um aspecto emocional e transformador fundamental, como destacado por Cornell:

É muito importante – quase essencial - que as primeiras experiências das pessoas com a natureza sejam surpreendentes e fascinantes. Esse contato inicial afasta por alguns momentos as preocupações e angústias que temos com nós mesmos, que impedem nossa identificação com outras formas de vida. Libertos dessa opressão e expandindo nossa visão e nossos interesses, o amor pela natureza surgirá espontaneamente. E as recordações desses momentos de expansão e de fato atuam como lembranças que podem funcionar como estímulos para criarmos um modo de vida mais sensível (Cornell, 2005, p.163).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou mostrar a importância das práticas de Educação Ambiental Vivencial, realizadas no contexto do PPE, como um meio de promover o envolvimento dos estudantes com o ambiente. A análise das atividades desenvolvidas no Parque Ecológico Saburo Onoyama, em parceria com uma escola da rede pública do DF, demonstrou que vivências diretas em um ambiente natural favorecem o desenvolvimento de encantamento por parte dos alunos, contribuindo para um sentimento de pertencimento em relação ao meio ambiente.

O estudo demonstrou que práticas imersivas no ambiente do parque, aliadas ao conteúdo de Educação Ambiental, criam oportunidades para que os estudantes compreendam e valorizem os ecossistemas ao seu redor. O Programa Parque Educador se apresenta como uma prática pedagógica valiosa no incentivo à curiosidade e ao respeito pelo ambiente, promovendo uma Educação Ambiental que ultrapassa os limites da sala de aula. Reunindo a teoria e a prática, o programa colabora com a aprendizagem, produzindo efeitos positivos tanto no desenvolvimento pessoal dos estudantes quanto na sensibilização coletiva sobre as questões ambientais.

As atividades realizadas em parques, e algumas apresentadas neste trabalho, contribuem também para o ensino de ciências da natureza, pois os ambientes externos à sala de aula nos apresentam diferentes forma de trabalhar os conteúdos curriculares, usando exemplos reais em integração com o ambiente. Os parques se apresentam como ambientes mais conservados ou menos modificados pelo ser humano, como é o caso dos espaços das escolas. Esta pesquisa se desenvolve a partir de experiências diretas com a natureza, buscando conexões ambientais e um conhecimento integrado à prática e à vivência. Intenciona a valorização do patrimônio natural e cultural, favorecendo a integração entre diversas áreas do conhecimento para, com isso, contribuir com uma formação integral dos estudantes e com sua preparação para serem cidadãos engajados na sociedade.

O trabalho se aprofunda apenas em parte das atividades desenvolvidas em um dos parques que compõem o Programa Parque Educador, o Parque Ecológico Saburo Onoyama. Cabe lembrar que o programa está presente em seis parques diferentes, cada um com suas características próprias e com equipes de professores(as) que desenvolvem atividades distintas. As atividades e metodologia de cada equipe podem variar conforme as especificidades do parque e de seu entorno, e de acordo com os objetivos educacionais

pretendidos. As distintas abordagens dentro do programa é um diferencial, pois permitem que estudantes venham a ter experiências únicas e adaptadas aos contextos de cada parque, no caso de algum estudante participar em parques diferentes em semestre/anos diferentes, enriquecendo o processo de aprendizagem e a conexão com o ambiente das Unidades de Conservação como espaços não-formais de educação.

A pesquisa também buscou sistematizar dados quantitativos sobre o número de atendimentos no programa durante seus cinco primeiros anos e as regiões administrativas atendidas pelo ParqESO. Com essa sistematização, podemos observar a abrangência e repercussão do programa em seus anos de atuação.

A partir dos dados compilados por este trabalho, podemos inferir que o PPE tem importante contribuição para educação ambiental escolar do DF, com destaque para o número de escolas atendidas, que pode chegar a 72 turmas e cerca de 2.000 estudantes por semestre em diferentes regiões administrativas. O fato de ser um programa de ações continuadas com as unidades escolares atendidas traz uma contribuição ímpar para o fortalecimento de práticas pedagógicas de educação ambiental escolar. O depoimento da professora participante desta pesquisa reafirma a contribuição do PPE para essas práticas pedagógicas, em especial quando considera que iniciativas como o PPE contribuem para o aprendizado de conteúdos relacionados à conservação e ao patrimônio cultural e histórico. A professora afirma ainda que as aulas práticas proporcionam uma experiência educacional diferenciada, que vai além das "quatro paredes" da sala de aula e fortalece o aprendizado dos estudantes.

Com a dimensão do programa, com um número significativo de estudantes e escolas atendidos, não foi possível avaliar com esta pesquisa o alcance das ações desenvolvidas no enraizamento da Educação Ambiental nas escolas, na prática docente e no dia-a-dia tanto dos professores quanto dos estudantes que participarem do Programa Parque Educador. Ainda assim, acreditamos ser uma iniciativa importante de acesso a uma Educação Ambiental Patrimonial e Integral, diferenciada das trabalhadas em sala de aula, devido às vivências que os estudantes e professores(as) têm durante as aulas de campo nos parques.

Portanto, destacamos a necessidade e importância de novas pesquisas sobre o Programa Parque Educador, para investigar a abrangência e efeitos de suas ações tanto nas escolas quanto nas comunidades, além de registrar e refletir sobre atividades desenvolvidas em outros parques. Consideramos que esses trabalhos irão fortalecer o

Programa como uma política pública no campo da Educação Ambiental Patrimonial e Integral.

Para finalizar, comento um pouco sobre a Marianne de hoje. Depois de alguns anos longe do meio acadêmico, voltei e enfrentei várias dificuldades. Considero que cresci tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Hoje sou uma estudante, profissional, cidadã e pessoa bem diferente daquela no início do mestrado. Foi curto, porém intenso, desafiei-me e sai da zona de conforto em busca de experiências e oportunidades de aprendizado. Perseverei em momentos de dificuldades - que não foram poucos, compreendi a arte e os desafios de ser e estar como pesquisadora, aprendi a interpretar os dados que inicialmente eram indecifráveis e vivenciei que ser pesquisadora é estar sempre pronta para aprender e se reinventar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, P. A. G.; MAZZARINO, J. M. A potencialidade do método vivências na natureza para a Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 10, n. 4, p. 58-78, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2 ed. Alana: Rio de Janeiro, 2018.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília 5 de outubro de 2009. Seção 1, p.17. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Data de acesso: 16/09/2023.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

CARRILHO, L. C. Educação ambiental e patrimonial: possibilidade de atividade intencional da prática social para o desenvolvimento integral na educação básica. In: SILVA, R. S. C. *et al* (orgs.) **Convergências metodológicas na educação básica**. Paco. São Paulo, 2021.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (org.). **Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EDUFSCar, 2006.

CARRILHO, L. C.; SILVA, M. F. Breve biografia de Saburo Onoyama: Patrimônio Cultural no projeto Parque Educador em Taguatinga/DF. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 208-216, 2020.

CATALÃO, V. M. L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **Revista Terceiro Incluído**, v. 1, n. 2, p. 74-81, 2011.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a Natureza**: atividades na natureza para todas as idades. 1 Tradução: Maria Emília de Oliveira. São Paulo: SENAC/Melhoramentos, 1997.

CORNELL, J. **Brincar e aprender com a natureza**: um guia sobre a natureza para pais e professores. 1 Tradução: Maria Emília de Oliveira. São Paulo: SENAC/Melhoramentos, 1996.

CORNELL, J. Vivências com a natureza 1: guia de atividades para pais e educadores. Tradução: Arianne Brianezi et al. São Paulo: Aquariana, 2005.

DA SILVA PIEPER, D.; BEHLING, G. M.; DOMINGUES, G. **Pertencimento, patrimônio e meio ambiente**: um diálogo necessário para a sustentabilidade. *DELOS: Desarrollo Local Sostenible*, v. 7, n. 21, 2014.

DE CARVALHO SOBRINHO, H.; GENGNAGEL, C. L.; CLAUDINO, S. Práticas pedagógicas em Geografia para uma educação cidadã emancipadora. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 6, n. 2, p. 87-100, 2018.

DE CARVALHO SOBRINHO, H.; SUESS, R. C.; DA COSTA, L. F. C. Uma nova abordagem de natureza na Educação Ambiental: o caso do Projeto Parque Educador-Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 1, p. 10-19, 2019.

DE FREITAS, T. M. A educação para o Patrimônio Cultural como estratégia de desenvolvimento local. **Ágora**, v. 17, n. 2, p. 32-41, jul./dez. 2015.

DIAS, D. B. **Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professoras (es) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 10. ed. São Paulo: Gaia, 2022.
DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal Departamento de Pedagogia. **Escola Candanga**: Uma Lição de Cidadania. 2ª edição. Brasília, 1997.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria do Meio Ambiente. **Plano Distrital de Educação Ambiental**: PDEA. Brasília, SEMA, 2018.

DO NASCIMENTO, G. M. B.; LOPES, C. G. R.; KORNDÖRFER, C. L. A orientação e oportunidade no contato com a natureza na infância e fase adulta. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 17, n. 2, p. 172-188, 2022.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O SENTIDO DOS SENTIDOS: A EDUCAÇÃO (DO) SENSÍVEL**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FLORÊNCIO, S. R.; CLEROT, P.; BEZERRA, J.; RAMASSOTE, R. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. *Brasília, DF: Iphan*, 2014.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 5. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, v. 2, n. 1, Porto, 2014.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 2006.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GRAUDO, D.; GUIMARAES, M. Pertencimento e Educação Ambiental: reflexões iniciais. **IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, 2017.

GRÜN, M. A importância dos lugares na educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. 1.], 2013. DOI: 10.14295/remea.v0i0.3384. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3384>. Último acesso em: 25/09/2023.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 12^a.ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Brasília: UNESCO, p. 85-93, 2007.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HORTA, M. L. P; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em extensão**, v. 7, n. 1, 2008.

LESTINGE, S R. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. (Tese de Doutorado) Programa de Pós Graduação em Recursos Florestais, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

LOUV, R. **A última criança da natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: 2^a ed. E.P.U, 2018.

MAGALHÃES, Y. M. A Relação Ecológica e Educação Integral. In: CATALÃO, V. L. RODRIGUES, M. S. **Água como matriz ecopedagógica** – um projeto a muitas mãos. Brasília: UnB, 2006.

MENDONÇA, R. **Atividades em áreas naturais** [livro eletrônico]. 2. ed. -- São Paulo: Ecofuturo, 2017.

MENDONÇA, R. **Conservar e criar: natureza, cultura e complexidade**. São Paulo. Senac, 2005.

MENDONÇA, R. Educação Ambiental Vivencial. In: FERRARO Jr, L. (org) **Encontros e Caminhos** – Formação de Educadores Ambientais e Coletivos Educadores. Vol. 2. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de EA. Brasília, 2007.

MENDONÇA, R. **Meio ambiente & natureza**. São Paulo. Senac, 2012.

MENDONÇA, R; NEIMAN, Z. A natureza como educadora: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividade extraclasse. 2ª ed. São Paulo: Aquariana, 2013.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes; 2016.

MOURÃO, J.H; FERRAZ, H. Banho de Floresta. In: **Percursos & Ideias**. Vol. 12, 38-45, Porto, 2022. Disponível: <https://percursosideias.iscet.pt/index.php/contacts>. Data de acesso: 20/03/2023.

MOURÃO, L. Pertencimento In: FERRARO Jr., L. A. (org.) **Encontros e Caminhos: Formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

PELEGRINI, S. C. A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista Brasileira de História**, v. 26, nº 51, p. 115-140. São Paulo, 2006.

QUINTAS, J. S. S. **Noção de pertencimento: uma experiência em educação ambiental com estudantes do 4º ano do ensino fundamental I**. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental** [livro eletrônico]. 1. ed. *eBook*. São Paulo: Brasiliense, 2017.

RIBEIRO, J. A. G.; CAVASSAN, O. Um olhar epistemológico sobre o vocábulo ambiente: algumas contribuições para pensarmos a Ecologia e a Educação Ambiental. **Filosofia e História da Biologia**, v. 7, n. 2, p. 241-261, 2012.

RIBEIRO, J.A.G.; CAVASSAN, O. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. **Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 8, n. 2, p. 61-76, 2013.

RUFINO, B.; CRISPIM, C. Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. In: **VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**. Porto Alegre. 2015.

SCIFONI, S. Desafios para uma nova educação patrimonial. **Revista Teia**, v. 18, n. 48, p. 5-16, Rio de Janeiro, 2017.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. **Ciências e Cognição**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 120-136, 2008.

SILVA, P. C. **Banhos de Floresta**: Um Roteiro para Experiência da Natureza Terapêutica na Trilha Cariocas e Cânions 2 - Parque Nacional Chapada dos Veadeiros – GO. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília - Planaltina - DF, 2018.

SILVEIRA, F. L. A.; BEZERRA, M. Educação patrimonial: perspectivas e dilemas. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; BELTRÃO, Jane Felipe; ECKERT, Cornelia (org.). **Antropologia e patrimônio cultural**: diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 81-97.

SOUZA FILHO, C. F. M. **Bens Culturais e Proteção Jurídica**. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1997.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

TRISTÃO, V. T. V. **Educação Ambiental Não Formal: a experiência das organizações do terceiro setor**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ZANON Sibélia; **Educando na natureza**. [livro eletrônico] 1. ed. – São Paulo: Ecofuturo, 2018.

ANEXOS

Anexo A

FORMULÁRIOS DE INSCRIÇÕES

Inscrições Projeto Parque Educador - **10 encontros**

Preencha os dados abaixo para concorrer a uma das vagas do Projeto

Informações Importantes

Este formulário é para as Escolas com interesse em participar do projeto na modalidade de **10 Encontros**

Grupos regulares de **até 40 estudantes**, prioritariamente do 3º ao 7º ano, que visitarão as Unidades de Conservação 1 vez por semana, nas três primeiras semanas do mês, durante todo semestre. Essa modalidade é indicada a todas as séries e modalidades de ensino da Rede Pública de Ensino, em especial ao Ensino Integral no contra turno.

Cada escola poderá inscrever até dois grupos para participarem do projeto, destacando que eles participarão em dias e/ou turnos diferentes. Para inscrever 2 grupos, preencha este formulário 2 vezes.

Destacamos que os grupos devem ter no máximo 40 estudantes, e que podem ser formados por mais de uma turma, desde que sejam da mesma série e modalidade de ensino. A exceção se faz no caso de turmas reduzidas com estudantes especiais que não podem ser completadas com outros estudantes.

Os atendimentos acontecem de terça a quinta-feira nos seguintes horários:

1 - Turno Matutino: 08:30 hs - 11:30 hs

2 - Turno Vespertino: 14:00 hs - 17:00 hs

O período de encontros do 2º semestre de 2023 se dará de agosto a dezembro.

Para o 2º semestre de 2023, serão disponibilizadas vagas para os seguintes Parques Ecológicos/Unidades de Conservação:

1 - Parque Ecológico Águas Claras - Águas Claras;

2 - Parque Ecológico Três Meninas - Samambaia;

3 - Parque Ecológico Saburo Onoyama - Taguatinga;

4 - Estação Ecológica de Águas Emendadas / Parque Ecológico Sucupira - Planaltina;

5 - Parque Ecológico Dom Bosco;

6 - Parque Ecológico e Vivencial do Riacho Fundo.

PRONTOS PARA UMA EXPERIÊNCIA NO CERRADO?

ESPERAMOS VOCÊS NO PARQUE!

Dúvidas?

E-mail: geapla.deint@edu.se.df.gov.br / educ.ibram@gmail.com

1. Parque/ Uc Escolhida

Marcar apenas uma.

() Parque Ecológico Águas Claras - Águas Claras

() Parque Ecológico Três Meninas - Samambaia

() Parque Ecológico Saburo Onoyama - Taguatinga

() Estação Ecológica de Águas Emendadas / Parque Ecológico Sucupira - Planaltina

() Parque Ecológico Dom Bosco

() Parque Ecológico e Vivencial do Riacho Fundo II

DADOS DA ESCOLA

2. Nome da Escola _____
3. Região Administrativa
 Marcar apenas uma.
- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Águas Claras | <input type="checkbox"/> Brazlândia | <input type="checkbox"/> Candangolândia |
| <input type="checkbox"/> Ceilândia | <input type="checkbox"/> Cruzeiro | <input type="checkbox"/> Fercal |
| <input type="checkbox"/> Gama | <input type="checkbox"/> Guará | <input type="checkbox"/> Itapoã |
| <input type="checkbox"/> Jardim Botânico | <input type="checkbox"/> Lago Norte | <input type="checkbox"/> Lago Sul |
| <input type="checkbox"/> Núcleo Bandeirante | <input type="checkbox"/> Paranoá | <input type="checkbox"/> Park Way |
| <input type="checkbox"/> Planaltina | <input type="checkbox"/> Plano Piloto | <input type="checkbox"/> Recanto das Emas |
| <input type="checkbox"/> Riacho Fundo I | <input type="checkbox"/> Riacho Fundo II | <input type="checkbox"/> Samambaia |
| <input type="checkbox"/> Santa Maria | <input type="checkbox"/> São Sebastião | <input type="checkbox"/> SCIA |
| <input type="checkbox"/> SIA | <input type="checkbox"/> Sobradinho | <input type="checkbox"/> Sobradinho II |
| <input type="checkbox"/> Sudoeste/Octogonal | <input type="checkbox"/> Taguatinga | <input type="checkbox"/> Varjão |
| <input type="checkbox"/> Vicente Pires | <input type="checkbox"/> Outro | |
4. Endereço com ponto de referência _____
5. Telefone _____
6. Participou do Projeto anteriormente?
 Sim Não

RESPONSÁVEL PELA INSCRIÇÃO

Pessoa que será o contato para tratar sobre a participação da Escola

7. Nome _____
8. Disciplina que ministra (Responder caso seja Professor) _____
9. Celular _____
10. E-mail _____
11. A escola está ciente de que deverá disponibilizar 2 pessoas responsáveis para acompanhar os alunos em todos os encontros?
 Pelo menos uma dessas pessoas deverá ter autonomia para tomar decisões a respeito dos alunos, tratar de casos de indisciplina, organizar e distribuir o lanche e acompanhá-los em casos excepcionais como acidentes ou problemas de saúde.
 Sim Não
12. A escola está ciente de que o lanche é de responsabilidade da própria unidade escolar?
 Os lanches devem ser de fácil manuseio e deve-se evitar o uso de copos descartáveis.

Sim

Não

INFORMAÇÕES SOBRE A TURMA

13. Etapa

Marcar apenas uma.

Alunos do Ensino Regular

Alunos da Educação Profissional

Alunos da Educação de Jovens e Adultos

Outro

14. Ano.

Serão priorizadas turmas do 3º ao 7º ano. Podem participar no mesmo grupo alunos de anos diferentes, no entanto, não é viável incluir no mesmo grupo faixas etárias muito diferentes.

1º ano do Ensino Fundamental

2º ano do Ensino Fundamental

3º ano do Ensino Fundamental

4º ano do Ensino Fundamental

5º ano do Ensino Fundamental

6º ano do Ensino Fundamental

7º ano do Ensino Fundamental

8º ano do Ensino Fundamental

9º ano do Ensino Fundamental

1º ano do Ensino Médio

2º ano do Ensino Médio

3º ano do Ensino Médio

15. Faixa Etária

Marcar apenas uma.

06 a 10 anos

11 a 13 anos

14 a 18 anos

Acima de 18 anos

16. Quantidade de alunos da Turma

Máximo 40

17. Informe em quais dias/turnos a escola tem disponibilidade para participar:

Cada grupo irá ao parque uma vez por semana (sempre no mesmo dia/turno) durante as 3 primeiras semanas do mês. Marque os dias disponíveis para participação da escola e, após seleção a escola será informada de qual dia participará.

Marque todas que se aplicam.

- Terça-feira - Matutino
- Terça-feira - Vespertino
- Quarta-feira - Matutino
- Quarta-feira - Vespertino
- Quinta-feira - Matutino
- Quinta-feira - Vespertino

18. A escola desenvolve algum projeto dentro da temática ambiental e/ou patrimonial? Se Sim, descreva rapidamente.

19. Informe aqui qualquer observação que julgar relevante como, por exemplo, a necessidade de algum atendimento especial.

ANEXO B



**PROJETO PARQUE EDUCADOR
PARQUE ECOLÓGICO SABURO ONOYAMA**

Queremos conhecer você!

Olá! Somos as professoras Luciana e Marianne, trabalhamos no Projeto Parque Educador. Este formulário é para que possamos saber um pouco sobre você. Estamos ansiosas para recebê-los no parque. Sejam muito bem-vindos!

- 1 - Qual o seu nome? _____
- 2 - Qual a sua idade? _____
- 3 - Qual o nome da sua escola? _____
- 4 - Na escola, qual o ano que você está? _____
- 5 - Qual o nome do (a) seu (sua) professor (a)? _____
- 6 - O que você mais gosta na sua escola? _____
- 7 - Qual seu lugar/local preferido? _____
- 8 - Você conhece algum parque ecológico localizado no Distrito Federal ou em outro estado do Brasil? _____
- 9 - Você já visitou o Parque Ecológico Saburo Onoyama? _____
- 10 - E o Parque Vai-quem-quer, você conhece? _____
- 11 - O que você acha que é o Projeto Parque Educador? _____
- 12 - O que você espera aprender no Projeto Parque Educador? _____
- 13 - O que você entende por meio ambiente? _____
- 14 - O que você entende por pertencimento? _____
- 15 - Se você pudesse ter um superpoder para causar um impacto positivo no meio ambiente, qual seria esse superpoder e como você o usaria? _____

Obrigada!
Equipe Saburo Onoyama

ANEXO C



Projeto Parque Educador
Parque Ecológico Saburo Onoyama

Avaliação Diagnóstica da Equipe Pedagógica 2º Semestre/2023 -

Prezado (a), Professor (a),
 é com muita alegria que os recebemos no Projeto Parque Educador! O formulário objetiva conhecer o docente e as especificidades da sua turma que contribuam para um planejamento personalizado do Plano de Trabalho, adequado a cada ano/etapa de ensino da Educação Básica. Contamos com vocês! Abraços

Profa. Luciana e Profa. Marianne

1. E-mail _____
2. Nome _____
3. Nome da unidade de ensino e local _____
4. Qual sua função exercida na unidade de ensino?

<input type="checkbox"/> Coordenador (a)	<input type="checkbox"/> Diretor (a)
<input type="checkbox"/> Professor (a) regente	<input type="checkbox"/> Professor (a) colaborador (a)
<input type="checkbox"/> Supervisor (a) pedagógico (a)	<input type="checkbox"/> Outra: _____
5. Qual sua área de formação?

<input type="checkbox"/> Arte	<input type="checkbox"/> Ciências/Biologia
<input type="checkbox"/> Educação Física	<input type="checkbox"/> Filosofia
<input type="checkbox"/> Física	<input type="checkbox"/> Geografia
<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Matemática
<input type="checkbox"/> Pedagogia	<input type="checkbox"/> Outra: _____
6. Qual o ano/série e a turma de regência? _____
7. Total de estudantes. _____
8. Você possui estudantes com necessidades especiais?

Sim

Não
9. Caso a resposta da questão anterior seja positiva, quais as deficiências e adaptações necessárias para as aulas de campo no parque?

10. Qual o objetivo da escola em participar do Projeto Parque Educador?

11. Quais os critérios adotados pela equipe pedagógica para realização da inscrição desse ano/série e turma no Projeto Parque Educador?

12. Atualmente, a escola desenvolve projetos de Educação Ambiental e/ou Patrimonial?

() Sim

() Não

13. Desenvolveu em anos anteriores?

() Sim

() Não

14. Em caso de resposta positiva na questão anterior, liste o (s) nome (s) dos projetos realizados na escola. _____

15. Como o Projeto Parque Educador pode contribuir para sua turma e os projetos ambientais e patrimoniais desenvolvidos na escola?

Projeto Parque Educador

Equipe Saburo Onoyama

APÊNDICE

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Esta é uma autorização para a realização da pesquisa intitulada “*A influência da educação ambiental vivencial nas atividades realizadas no Projeto Parque Educador no Parque Ecológico Saburo Onoyama*”, a ser desenvolvida pela discente Marianne Ferreira da Silva (matrícula 22/0005885), no Parque Ecológico Saburo Onoyama em Taguatinga (DF), como pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, sob responsabilidade da Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, no período de agosto de 2023 a julho de 2024.

Objetivo do projeto: analisar as práticas desenvolvidas no Parque Ecológico Saburo Onoyama por meio do Projeto Parque Educador, em parceria com escolas da educação básica da rede pública do Distrito Federal, visando investigar suas contribuições para o desenvolvimento de noções de encantamento e pertencimento ao meio ambiente por estudantes participantes do projeto, relacionando-as aos fundamentos da educação ambiental vivencial, ecopedagogia e educação patrimonial.

Instrumentos de pesquisa: diário de bordo, desenhos, atividades complementares, entrevistas, depoimentos, fotos, filmagens, gravações em áudio, observações durante a execução das atividades pelos estudantes, bem como análise documental e entrevistas realizadas com responsáveis pelo projeto.

Risco: para minimizar riscos de constrangimento, o trabalho não divulgará os nomes ou qualquer informação que permita a identificação dos sujeitos. Em nenhum momento será feito juízo de valor quanto às concepções expostas pelos participantes.

Benefícios: as informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências.

Privacidade: os depoimentos coletados poderão ser transcritos e utilizados no projeto em questão e em publicações a ele relacionadas, porém a privacidade dos(as) entrevistados(as) será respeitada, ou seja, seus nomes, imagens ou qualquer outro dado que possa identificá-los(as) será mantido em sigilo.

Eu, Luiz Felipe Blanco de Alencar, matrícula nº 195.158-0, Educador Ambiental do Instituto Brasília Ambiental, declaro ter sido informado sobre os pontos acima descritos e assino livremente esse termo de consentimento.

Brasília, _____ de _____ de 2023.

Luiz Felipe Blanco de Alencar

Professora responsável pela orientação: Maria Rita Avanzi

(Matrícula 1028774) Cel: (61) 991764736

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Esta é uma autorização para a realização da pesquisa intitulada “*A influência da educação ambiental vivencial nas atividades realizadas no Projeto Parque Educador no Parque Ecológico Saburo Onoyama*”, a ser desenvolvida pela discente Marianne Ferreira da Silva (matrícula 22/0005885), no Parque Ecológico Saburo Onoyama em Taguatinga (DF), com a turma do 5º ano B da Escola Classe 512 de Samambaia (DF), como pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, sob responsabilidade da Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, no período de agosto de 2023 a julho de 2024.

Objetivo do projeto: analisar as práticas desenvolvidas no Parque Ecológico Saburo Onoyama por meio do Projeto Parque Educador, em parceria com escola da educação básica da rede pública do Distrito Federal, visando investigar suas contribuições para o desenvolvimento de noções de encantamento e pertencimento ao meio ambiente por estudantes participantes do projeto, relacionando-as aos fundamentos da educação ambiental vivencial, ecopedagogia e educação patrimonial.

Instrumentos de pesquisa: diário de bordo, desenhos, atividades complementares, entrevistas, depoimentos, fotos, filmagens, gravações em áudio, observações durante a execução das atividades pelos estudantes, bem como análise documental e entrevistas realizadas com responsáveis pelo projeto.

Risco: para minimizar riscos de constrangimento, o trabalho não divulgará os nomes ou qualquer informação que permita a identificação dos sujeitos. Em nenhum momento será feito juízo de valor quanto às concepções expostas pelos participantes.

Benefícios: as informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na produção de conhecimentos na área de Ensino de Ciências.

Privacidade: os depoimentos coletados poderão ser transcritos e utilizados no projeto em questão e em publicações a ele relacionadas, porém a privacidade dos(as) entrevistados(as) será respeitada, ou seja, seus nomes, imagens ou qualquer outro dado que possa identificá-los(as) será mantido em sigilo.

Eu, Rita de Cássia de Freitas, matrícula 230.367-1, professora da secretaria de estado de educação do Distrito Federal, declaro ter sido informado sobre os pontos acima descritos e assino livremente esse termo de consentimento.

Brasília, _____ de _____ de 2023.

Nome da professora e matrícula

Professora responsável pela orientação: Maria Rita Avanzi
(Matrícula 1028774) Cel: (61) 991764736

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Prezado(a) responsável,

Esta é uma autorização para utilização das produções escritas, dos desenhos, relatos e imagens de seu/sua filho(a) em atividades realizadas no Projeto Parque Educador no Parque Ecológico Saburo Onoyama e em sala de aula como fonte de dados para dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, da Universidade de Brasília, da mestranda Marianne Ferreira da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Maria Rita Avanzi do Núcleo de Educação Científica (NECBio)/IB – UnB.

Título da Pesquisa: A influência da educação ambiental vivencial nas atividades realizadas no Projeto Parque Educador no Parque Ecológico Saburo Onoyama

Justificativa: Este estudo reflete um caminhar de práticas e reflexões. Tem o propósito de investigar e conhecer as contribuições de aulas de campo vivenciadas no Parque Ecológico Saburo Onoyama (ParqESO) pelo Projeto Parque Educador (PPE) no despertar de uma nova conexão com o ambiente natural e do sentimento de pertencer a esse meio ambiente, além de promover reflexões a respeito das atividades vivenciadas.

Objetivos: Analisar as práticas desenvolvidas no ParqESO por meio do PPE, em parceria com escolas da educação básica da rede pública do DF, visando investigar suas contribuições para o desenvolvimento de noções de encantamento e pertencimento ao meio ambiente por estudantes participantes do projeto, relacionando-as aos fundamentos da EA vivencial, ecopedagogia e educação patrimonial.

Procedimentos: A produção de dados será durante as atividades do PPE realizadas no ParqESO, podendo ser estendidas à escola, por meio de fotos, gravações em áudio, filmagens, relatos, atividades escritas ou desenhos. As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas exclusivamente na elaboração da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e em publicações acadêmicas a ela relacionadas.

Riscos: para minimizar riscos de constrangimento, o trabalho não divulgará os nomes ou qualquer informação que permita a identificação dos sujeitos. Em nenhum momento será feito juízo de valor quanto às concepções expostas pelos participantes.

Você pode solicitar mais informações sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar que seu/sua filho(a) participe, retirar seu consentimento

ou interromper a participação a qualquer momento. A participação de seu/sua filho(a) é voluntária. O estudante não receberá nenhum auxílio por participar desta pesquisa, bem como não terá ônus financeiro.

DECLARAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE

Eu, _____, autorizo o(a) aluno(a) _____ a participar desta pesquisa. Fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e instrumentos de produção de dados. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim desejar. A orientadora, Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, e a pesquisadora Marianne Ferreira da Silva certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas, poderei contatar a pesquisadora Marianne Ferreira da Silva, pelo celular (61) 9 9677-8152 ou e-mail: marianne.ferreira@edu.se.df.gov.br, e sua orientadora Maria Rita Avanzi, celular (61) 9 9176-4736; email: mariarita@unb.br.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável pelo(a) participante

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora: Marianne Ferreira da Silva (matrícula 206839-7)

Data ____/____/____

Assinatura da orientadora: Maria Rita Avanzi (matrícula 1028774)

APÊNDICE D

Roteiro de entrevista estruturada

1 - Professora, você já participou do projeto com outras turmas, tanto no Parque Saburo Onoyama quanto no Parque Três Meninas e o que fez com que voltasse e quisesse participar do PPE novamente?

2 – Quando você participou do PPE em nos anos anteriores, ele contribuiu com suas práticas pedagógicas?

3 - Fale sobre alguma(s) dessa(s) contribuições

4 - O que você espera do PPE nesse semestre?

5 - E o que você, como professora, acha do PPE?

6 - E quanto as críticas. Têm alguma crítica?

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista semiestruturada

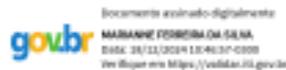
- 1 - Como você avalia a participação dos estudantes no PPE?
- 2 – Os temas e demais assuntos trabalhados no PPE refletiram em sala de aula? Como?
- 4 - E em Geografia em patrimonial?
- 5 - E como que era o comportamento deles dias antes de irem ao parque e depois de irem, a questão do entusiasmo na segunda-feira e terça-feira, eles falavam sobre o parque? Ou era só no final da aula de terça-feira quando você avisava pra eles?
- 6 - E depois que eles iam como era o comportamento deles? Queriam voltar? Não queria?
- 7 - As suas expectativas do início do semestre foram contempladas em relação ao parque?
- 9 - Eles tiveram um cuidado maior entre eles?
- 10 – Então, os laços se fortaleceram?
- 11 - Você percebeu alguma diferença neles durante o semestre sobre a questão do pertencimento, de estar conectado com o parque, de querer voltar no parque? Mesmo sem ser do projeto, chamar a família?
- 12 - E você pretende retornar ao projeto? Por quê?
- 13- Alguma coisa que você quer falar e que não perguntei?

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, 18 / 12 / 2024.



Assinatura do/a discente:

Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência

Nome completo: Marianne Ferreira da Silva

Título do Trabalho: CONEXÃO AMBIENTAL E PERTENCIMENTO:

ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO

ENSINO FUNDAMENTAL NO PROGRAMA PARQUE EDUCADOR (DF)

Nível: (x) Mestrado () Doutorado

Orientador/a: Maria Rita Avanzi