

Ecoformação: uma estratégia para refletir os princípios da Carta da Terra na formação humana

Eco-formation: a strategy to reflect the principles of the Earth Charter in human development

Rosana Gonçalves da Silva e Vera Margarida Lessa Catalão. Universidade de Brasília (Brasil).

Resumo

Este trabalho aborda a realização de uma ecoformação-pesquisa desenvolvida com professoras e crianças em uma escola pública de ensino fundamental pública situada em Brasília – Distrito Federal, Brasil. O princípio da solidariedade entre as comunidades de vida articulou as atividades durante a pesquisa, em que entrelaçamos a educação ambiental, linguagem poética e ecologia humana na formação humana. A ecoformação foi uma das estratégias utilizadas para criar coletivamente um espaço educador sustentável, bem como, um processo intersubjetivo de produção de conhecimento enraizado na experiência e construído de forma cooperativa, afetiva e lúdica. Essa relação deu relevância ao conhecimento produzido e articulado na interação e integração dos seus autores. A experiência estética e a afetividade facilitaram a mobilização dos participantes da pesquisa na identificação dos problemas da sua comunidade a partir de uma observação atenta sobre os ambientes natural/construído da escola, de relações interpessoais harmônicas e da adoção de uma atitude responsável para com o seu território. A partir do conhecimento vivencial da Carta da Terra foi instalado um processo de conscientização e reflexão sobre os espaços educativos, considerando a noção de cuidado como forma humana de sustentação da vida e o agir local para pensar o agir global.

Astract

This paper deals with the realization of an eco-formation-research developed with teachers and children in a public elementary school located in Brasilia - Distrito Federal, Brazil. The principle of solidarity between the living communities guided the activities during the research, in which are joint environmental education, poetic language and human ecology in human development. The eco-formation was one of the strategies used to collectively create a sustainable educative space as well as an inter-subjective process of knowledge production rooted in experience and built upon cooperative, affectionate and playful modes. This relationship added relevance to the knowledge produced and articulated in the interaction and integration of their authors. The aesthetic experience and affection facilitated the mobilization of the research participants in identifying their community's problems starting from a close observation of the school's natural/built environment, the harmonic interpersonal relationships and the adoption of a responsible attitude towards their territory. From the experiential knowledge of the Earth Charter, it was settled a process of awareness and reflection on the educational spaces, considering the notion of care as a human form of life support and a way of acting locally to think the global acting.

Palavras chave

Educação ambiental, Escola sustentável, Formação Humana.

Key-words

Environmental Education, Sustainable School, Human Development.

Os fios da trama

O presente texto apresenta as reflexões tecidas coletivamente, a partir de uma experiência de ecoformação realizada na Escola Classe Granja do Torto (Brasília, Distrito Federal – Brasil). Esta experiência formativa foi desenvolvida com professoras e crianças dessa escola pública, como uma das estratégias utilizadas para criar coletivamente um espaço educador sustentável durante uma pesquisa-ação desenvolvida como parte da investigação acadêmica em curso na Universidade de Brasília (2012-2016). “*As tessituras do conhecimento transdisciplinar na teia complexa da formação humana*” é uma ecoformação-pesquisa que nasceu do desejo de investigar as interações entre as bases físicas, biológicas e sócio-culturais propostas por MORIN, de modo a realizar vivências educativas estruturadas pela relação entre a Linguagem Poética e a Ecologia Humana. Esta relação nos indica um constante diálogo entre uma atitude criativa e eticamente cuidada, a partir da valorização das experiências cotidianas na escola.

As relações citadas acima sinalizam que é na possibilidade de re-significação do

ato educativo, essencialmente, pela transformação do modo de ver e de pensar tal processo para a construção de novos significados, que podemos reconhecer o fato de que somos todos aprendentes e ensinantes, construindo uma coletividade pensante.

Portanto, o investimento a se fazer para a Educação que queremos pressupõe uma ação concreta de transformação do mundo, de envolvimento, que as coisas se transformem com a participação dos diversos atores em seus múltiplos ambientes formadores. Uma Educação com uma multiplicidade de abordagens que possa nutrir e despertar a multidimensionalidade humana.

Esse processo pode ser fertilizado pela Educação Ambiental. Compreendemos que a Educação Ambiental tem como um dos seus eixos primordiais o estudo das relações dos seres com seu meio ambiente e busca, acima de tudo, a solidariedade, a ética com estética, a igualdade e o respeito à diferença, por meio de práticas interativas e dialógicas. A Educação Ambiental traz em primeiro plano, caminhos de organizações simbólicas e de sentido, com a função de pensar o real e de criar novas atitudes e comportamentos, diante

do consumismo na nossa sociedade, e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos.

Essa mudança de valores pode ser oxigenada pelos princípios éticos contidos na *Carta da Terra*. Em essência, a *Carta da Terra* defende os direitos de todas as formas de vida, o cuidado com a natureza e com o presente e futuro da Terra. A *Carta da Terra* esclarece que todos devemos compartilhar a responsabilidade de melhorar o mundo em que vivemos. Assim, ela é um documento inspiração ética e tem um grande potencial educativo, ainda, não suficientemente explorado nos contextos educativos.

O projeto Carta da Terra inspira-se em uma variedade de fontes, incluindo a ecologia, as tradições religiosas, a literatura sobre ética global, o meio ambiente e o desenvolvimento, a experiência prática dos povos que vivem de maneira sustentada, além das declarações e dos tratados intergovernamentais e não governamentais relevantes. Nesse sentido, ela é um complemento imprescindível da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. (GADOTTI, 2010, p. 13)

Para incorporar esta visão amorosa, nós precisamos superar os métodos fragmentados e as pedagogias pragmáticas, utilitaristas, voltadas para a uma educação individualista e distanciada da cooperação e da partilha sensível na produção do conhecimento no âmbito da escola. Nós

precisamos de uma ecopedagogia cujo centro é a vida:

[...] considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à identidade e à diversidade. Considera o ser humano em movimento, como ser “incompleto e inacabado”, como diz Paulo FREIRE (1997), em permanente formação, interagindo com os outros e com o mundo. A pedagogia dominante centra-se na tradição, no que está congelado, no que produz humilhação para o aprendente pela forma como o aluno é avaliado. Na ecopedagogia, o educador deve acolher o aluno. A acolhida, o cuidado, é a base da educação para a sustentabilidade promovida desde 2002 pelas Nações Unidas com a criação de uma “Década” dedicada a ela. (GADOTTI, 2001, p. 15, 16)

Na escola, além do gesto amoroso para com todas as formas de vida e a implementação da educação para a sustentabilidade, precisamos refletir sobre o que sustenta o ecossistema escola e o que pode promover a solidariedade nas relações. Ainda, que ações e atitudes virtuosas podem contribuir com a formação de professores e estudantes, incluindo a sustentabilidade na educação?

A mudança de paradigma passa por uma linguagem capaz de atinir as mentes e corações das pessoas, e que nos ajude a rever nosso padrão de desenvolvimento. E, de posse de uma linguagem é possível imaginar, inventar, classificar, descrever,

relacionar, refletir. E, na integração mente-corpo, a criatividade surge como uma criatividade autêntica e necessária para a construção de abordagens metodológicas em Educação Ambiental baseadas nos recursos da sensibilidade e da linguagem poética.

Uma transformação necessária é a construção de uma razão sensível que desemboca na sensibilidade, no ritmo da vida com suas paixões que, como nos orienta MAFFESOLI, “vão tornar-se alavancas metodológicas que podem servir à reflexão epistemológica, e são plenamente operatórias para explicar os múltiplos fenômenos sociais, que, sem isso permaneceriam incompreensíveis” (1998, p. 53).

Uma educação transformadora que se qualifica na relação entre educando-mundo, encontramos na Ecologia Humana. “Invoca-se para a educação o desafio de formar novas gerações capazes de superar os limites e os impasses das gerações anteriores e do nosso padrão civilizatório gerador da crise ambiental contemporânea” como nos ensina CATALÃO (2009, p. 255). Ecologia Humana é um ponto de encontro das ciências humanas e das ciências físicas e biológicas. A Ecologia Humana trabalha novas perspectivas educativas e “explora as potencialidades dos aprendizes exercitando, além da racionalidade, a sensibilidade, o imaginário, o pensamento intuitivo e o sentimento de si e do mundo” (2009, p. 263).

A sensibilidade nos contextos escolares e até mesmo em várias situações do cotidiano, ainda é considerada apenas como oposto da lógica e irrelevante para a construção de conhecimento. MORIN nos traz a sensibilidade como partícipe da complexa condição humana.

A rede nervosa mergulha as suas raízes cada vez mais ramificadas, apertadas, profundas, no interior do organismo, suscitando exprimindo aquilo que a constitui a própria intimidade de um ser: a sua sensibilidade. A partir daí, a sensibilidade transforma os acontecimentos exteriores que afetam o ser em acontecimentos interiores. (1999, p. 203)

Ao considerar o papel da sensibilidade e da criatividade na educação de nossas crianças, estamos ligando o seu mundo interno com o seu mundo externo. Pois, o caminho para essa ligação é a dimensão dos símbolos e dos sentidos da poética da vida.

É a linguagem poética que vai fazer este percurso e superar uma visão maniqueísta, que separa educação crítica de Ecologia Humana. Entendo ser necessário o contato sensível com a natureza para encontrar o ser inteiro para o inteiro ambiente. Nesse sentido, a Ecologia Humana integra a sensibilidade à razão crítica. Quando falamos em ambiente inteiro, estamos falando em todas as dimensões do ser. (SILVA, 2008, p. 60,61)

Com essa pesquisa buscamos a expressão criativa e uma estética compartilhada, onde o sujeito se autoriza a mostrar sua singularidade, a dimensão criativa que fortaleça a formação humana, pois esta habita entre o sujeito e suas camadas mais profundas de expressão, compreendendo a arte como expressão que pode ser vivida na vida cotidiana.

A espiral metodológica

Um mundo complexo que comporta uma riqueza infinita de aprendizados, o método da pesquisa buscou caminhos de reciprocidade entre coração e mente em uma atitude de encontro<>relação com o mundo e que ainda se configura como um mundo a conhecer. Assim, vamos nos encorajando para “*prosseguir na aventura do conhecimento que é diálogo com o universo*”. A abertura ao diálogo como estratégia para adentrar no “*mundo concreto e real dos fenômenos*”, ao “*visível complexo*” que fora dissolvido (MORIN, 1998, p. 190, 191). Precisamos desse diálogo aberto para poder fazer o que MORIN (Ibid., p. 192) distingue estratégia de método.

(...) A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar as incertezas. (...) O que chamamos de método é um memento, um “lembrete”.

(...) O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca deixá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

A complexidade ao mesmo tempo que é concentração na direção do saber total é também, o antagonismo desta concentração. A atitude, portanto, para não nos curvamos às dificuldades da pesquisa é o “*uso estratégico da dialógica*” (Ibid., p. 192). A totalidade torna-se possível no jogo das interações parte-todo e do confronto das polaridades onde os conceitos lutam, complementam e dialogam entre si. Nesta perspectiva, a complexidade como orientação teórica e a transdisciplinaridade, como base das estratégias da ação, nos ajudaram a fazer travessias, refinando nossa compreensão de educação como nascimento ou mesmo em outra perspectiva, como uma ação contínua e para a vida inteira. Portanto, os sujeitos envolvidos nos processos educativos como sujeitos que querem ser inteiros. A ilusão do estado de fragmentação não sustenta um processo educativo que intenciona anelar os mundos físico, biológico e cultural.

A experiência em espiral inicia-se com a adoção metodológica da Pesquisa-ação

Existencial (BARBIER, 2002) que re-habilita o sensível e a reintroduz o sujeito na construção do conhecimento. Ela promove um movimento dialógico que reúne forma e conteúdo, tendo como foco o processo na criação de eixos que fortalecem o pensar junto e a leitura de mundo como prática da realidade, que implica em reconhecer nosso lugar no contexto coletivo.

A Pesquisa-ação está ligada à problemática da abordagem Transversal, sendo assim:

[...]esta abordagem de pesquisa rompe com a dicotomia sujeito/objeto na investigação dos fenômenos. Quebra com a imparcialidade no percurso da pesquisa, pois, o observador no ato de observar já está intervindo. Esta abordagem metodológica fertiliza-se na transversalidade, que sinaliza a autoria, a inventividade e a autonomia nos processos educativos, pois, privilegia a corporeidade, a arte, a discussão e reflexão dos temas propostos na perspectiva de uma educação integral. (SILVA, 2008, p. 41,42)

Portanto, “o espírito da criação está no cerne da Pesquisa-ação Existencial”. Ela favorece maior interação com outras possibilidades metodológicas e viabiliza a estrutura e organização de estratégias concretas de atuação. A Pesquisa-ação Existencial expressa-se “como uma arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo” (BARBIER, 2002, p. 67,68). Esta arte de rigor clínico configura uma aborda-

gem e uma compreensão de cada situação em sua singularidade. Cada fenômeno é único e deve ser observado como tal. Ao mesmo tempo, o fenômeno acontece em um contexto e não está isolado, não pode ser generalizado, mas ele carrega situações dialógicas e dialéticas. As situações da pesquisa na perspectiva existencial requerem um desenvolvimento no/do coletivo. Pois, “as partes estão coerentemente ligadas, de uma maneira multidimensional e multirreferencial” (Idem, 2003, p. 45).

BARBIER diz que cada sujeito está ligado a si e ao seu corpo, às suas emoções e aos seus desejos, às suas memórias e aos seus universos de significações internas, a cada detalhe da vida e a tudo que faz sentido para ele. “A pessoa está igualmente ligada em uma relação ou a vários grupos (a qual pertence ou de referência)”. É com o grupo que o sujeito, em sua singularidade, desenvolve “a estratégia coletiva, o jogo das alianças e das lideranças, os efeitos das artimanhas e dos desafios”. É na relação com o grupo que operacionalizamos “mecanismos” de cuidado, de sentidos, “de defesa individuais e coletivos”. Portanto, “estar situado” é uma outra forma de falar sobre implicação (ibid., p. 46).

Essa reflexão coopera com a noção de implicação, que é essencial à metodologia adotada, sobretudo, ela nos ajudou a pensar as outras estratégias fundamentais da Pesquisa-ação existencial: a formação do grupo de pesquisador coletivo e a escuta

sensível. Estas duas estratégias estruturaram a metodologia.

O trabalho de campo foi realizado na *Escola Classe Granja do Torto*, envolvendo os educandos e os seus professores em uma diversidade de atividades artísticas/culturais e estratégias auto-eco-coformativas. O curso de ecoformação teve carga horária de 40h como estratégia de pesquisa para a composição do grupo de pesquisador coletivo. As oficinas ecopedagógicas foram o espaço de convivialidade, onde as expressões criativas e simbólicas fecundaram um processo para os sentidos e significados, uma abertura epistemológica qualitativa para ampliar a nossa compreensão das complexidades sujeito-objeto. Todo o trabalho era iniciado e encaminhado com rodas de conversa, no sentido de potencializar a escuta sensível.

Portanto, a ecoformação foi tomada como o ambiente favorável para a composição do pesquisador coletivo. A intenção foi despertar uma ideia força que atraísse as pessoas pela compreensão de que educação se faz no plural com os sujeitos e seus desejos cambiantes, na qual todos somos aprendentes. A ecoformação foi o nicho ecológico de relações, onde pudemos nos aproximar e criar laços de confiança. Trabalhamos portanto, na perspectiva da auto-eco-organização denominada por MORIN (1997), incluindo o “cuidado político, ético, estético e cultural como transversalidades irreduzíveis” (MACEDO, 2012, p.

109) para pensar a prática docente com as contribuições da linguagem poética como instrumento fundamental para que a sensibilidade se abra, não somente para o conhecimento, mas para uma ação implícita e concreta em educação ambiental.

A abertura ao sensível é, também, a abertura para um olhar mais ecológico do meio e das relações entre espécies, pensando a vida e a educação com toda a sua complexidade. A escuta sensível faz essa mediação como estratégia na pesquisa. A escuta sensível é a presença integral, revela-se como a articulação da audição <> olhar <> pele <> olfato <> paladar em sintonia com o intelecto<>sensibilidade. Esta estratégia é de caráter clínico, pois, percebe, com todos os sentidos, as situações e suas singularidades. Temos ainda, um sentido meditativo em que “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (BARBIER, 2002, p. 94). A compreensão desde o interior é definida como existencialidade interna e por meio desta, podemos trabalhar com um grupo na aceitação do outro, de seus sistemas de crenças e valores. Pois, a escuta sensível acolhe “multirreferencialidade” (ARDOINO, 1998), é preciso “saber escutar o ‘lugar’ diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade criadora” (BARBIER, 2002, p. 95).

A partir de tudo que foi dito, agregamos à espiral as contribuições da complexidade, em seus vários princípios - auto-organização, recursividade, realimentação, aleatoriedade, espontaneidade e bifurcações.

Para MORIN, a dialógica ordem/desordem/organização e sua complexidade surgem ao se verificar *“empiricamente que fenômenos desordenados são necessários, em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, que contribuem para o aumento da ordem”* (2011: 92). O princípio dialógico por meio de inúmeras inter-retroações está presente e em ação no mundo biológico, físico e antropológico. Para a compreensão dessas inter-retroações, faz-se necessária a reintrodução do sujeito na produção do conhecimento, rearticulando a relação indivíduo-sociedade-espécie, adentrando o sentido de sistema e organização.

O sistema é concebido como unidade organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos. Essa interação da organização e do sistema são três faces de um único fenômeno, o conceito trinitário que pode ser compreendido como um conceito em três, três conceitos em um. Está no átomo, na molécula, na sociedade, nas estrelas e é um modo organizacional de pensar a realidade (MORIN, 1997: 102). A organização transforma, produz, liga, mantém, ou seja, é a disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade com-

plexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. De acordo com MORIN, as ideias de organização e sistema ainda estão dissociadas. O sistema é o caráter fenomênico e global das inter-relações cuja disposição constitui a sua organização. O que liga os dois conceitos é o conceito de interrelação que dotada de estabilidade ou regularidade toma um caráter organizacional e produz um sistema. Temos a partir do conceito trinitário:

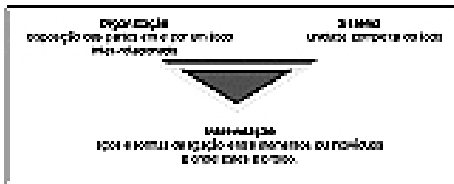


Figura 1: conceito trinitário. Fonte: MORIN (1997, p. 101)

Um sistema na perspectiva moriniana diz respeito à unidade complexa do todo inter-relacionado, portanto as partes podem também constituir-se sistemas em uma outra estrutura de organização.

Para tratar da complexidade do real, MORIN propõe o paradigma da distinção-conjunção-multidimensionalidade para superar o paradigma da disjunção-redução-unidimensionalidade. Não se trata de abandonar e sim integrar *“a unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reducionismo)”* (2011: 22). O autor propõe ainda o princípio da *“recursão organizacional”* como um processo em que os produtos

e efeitos são ao mesmo tempo causais e produtores do que os produziu e o “princípio holográfico” que reconhece não apenas a parte no todo, mas o todo na parte. *“Hoje, a nossa necessidade histórica é encontrar um método capaz de detectar, e não ocultar, as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as interdependências e as complexidades”* (MORIN, 1997: 19).

Os caminhos na perspectiva da invenção/criação nos levam a compreender o jogo das interações e a produção de conhecimento torna-se mais rica quanto mais ricas são as interações, a diversidade física e biológica, na sua natureza, traz *“a ideia e a imagem do fogo heraclítico eructante, trovejante, destruidor e criador é precisamente a do caos original donde saiu o logos”* (MORIN, 1997: 60). A complexidade dialoga com a incerteza nos processos de pesquisa e produção de conhecimento, nos fala de um novo universo que mantém sua generatividade, abalando os conceitos e associando os contraditórios.

A proposta metodológica da pesquisa baseia-se na teoria da complexidade, portanto, considera a organização que reúne organicamente as coisas da *“física ao homo”* em uma certa *“diversidade de ações, transformações e produções”* (MORIN, 1997: 145, 151). Para tanto, necessitamos de intervenções pedagógicas efetivas. Necessitamos mediar espaços para promover a aprendizagem que signifique

“envolver-nos no processo de compreensão, apropriação e expressão do mundo” e promover práticas educativas que *“tornem possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades”* (GUTIÉRREZ, 2002: 94).

Aprendemos com GUATTARI (1990) que as revoluções contemporâneas ocorrem de forma molecular quando coletivos inovadores se encontram e resistem ao padrão hegemônico. Encontraremos as possibilidades de consolidar sistemas de ação coletiva entre educadores a partir da construção de culturas de cooperação, da participação em movimentos pedagógicos, nos quais estejam presentes dinâmicas mais amplas de reflexão e disponibilidade para a renovação.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental instaura o espaço de aprendizagem em um sentido amplo e significativo, envolvendo o ato educativo em sua integralidade. Faz acontecer a ciranda nossa de cada dia: o cotidiano e a existência como essências da formação humana para que a convivência cotidiano-escola seja um constante diálogo entre tempos/espaços educativos.

Encontramos na arte a ligação do mundo interno com o mundo externo no sujeito. Pois, o caminho para essa ligação é a dimensão dos símbolos e dos sentidos da poética da vida. A linguagem poética faz este percurso para superar uma visão ma-

niqueísta, que separa educação crítica de Ecologia Humana. Entendemos ser necessário o contato sensível com a natureza para encontrar o ser inteiro para o inteiro ambiente. Nesse sentido, a Ecologia Humana integra a sensibilidade à razão crítica. Quando falamos em ambiente inteiro, estamos falando em todas as dimensões do ser.

Assim, aproveitamos para introduzir a Abordagem Triangular sistematizada desde os anos 1980, por Ana Mae Barbosa e em um processo de construção coletiva em que a autora contou com uma rede de colaboradoras. A natureza epistemológica da Abordagem Triangular revela-se como um sistema que inter-relaciona:

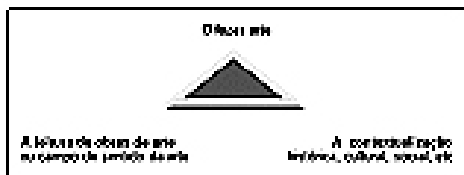


Figura 2: Sistematização da abordagem triangular Fonte: BARBOSA (2009)

O triângulo como metáfora da triangulação cognoscente para Ana MAE deve impulsionar “a percepção de nossa cultura, da cultura do outro e relativizar as normas e valores da cultura de cada um”. E nessa reconstrução e reorganização direta com a realidade aprendida com Paulo FREIRE, “a abordagem triangular respeita a ecologia da educação” (BARBOSA, 2009: XXXII, XXXI).

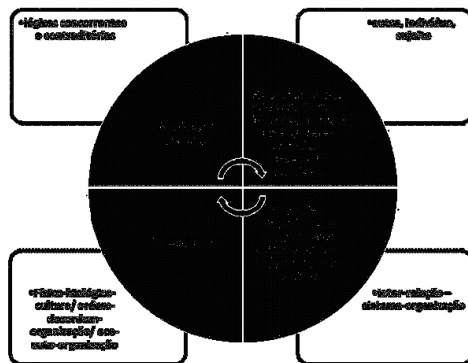


Figura 3: Espiral da ecoformação. Fonte: Rosana GONÇALVES DA SILVA, projeto de qualificação da pesquisa, 2014.

A imagem sintetiza alguns princípios do Método da Complexidade selecionados para a criação das estratégias em Arte/Educação e Educação Ambiental. O campo de sentido foi o ambiente estético da própria escola, considerando que ela está em Brasília e no coração do Cerrado. Toda a articulação metodológica para a ecoformação compreendeu a noção de sujeito-intérprete e a visão de um ser mais sensível, bem como, um modo de encarar a vida com mais cuidado e respeito pelos seres vivos, estabelecendo um laço entre as estratégias com o ser no mundo da pedagogia Freireana. E, é assim, que a Carta da Terra (In GADOTTI, 2000) constituiu o conjunto de princípios e atitudes trabalhados nas atividades poéticas e pedagógicas nas oficinas. O movimento da Carta da Terra na perspectiva da Educação e pela “Ecopedagogia” (GUTIÉRREZ, 2002) esclareceu o tema sustentabilidade.

Deste modo, a ecopedagogia instaurou o espaço de aprendizagem em um sentido amplo e significativo, envolvendo o ato educativo em sua integralidade: o cotidiano e a existência como essências da formação humana. Para tanto, necessitamos de intervenções pedagógicas efetivas para mediar espaços e “envolver-nos no processo de compreensão, apropriação e expressão do mundo” e promover práticas educativas que “tornem possível o desenvolvimento de nossas próprias capacidades” (GUTIÉRREZ, 2002: 94). Esse espaço necessário de produção de conhecimento coletivo nos colocou como percurso ecoformativo, o seguinte anelamento:

- *Corporeidade*: momento inicial com o potencial de estimular a presença e a participação criativa e inteligente do corpo.
- *Roda de abertura*: introdução do tema do encontro, trazendo questões e/ou inserções de um poema, música, pensamento, autor, etc.
- *Momento de criação*: propõe potencializar a criatividade e a imaginação, fazendo uso de uma diversidade de materiais e a troca de conhecimentos, a partir de um tema gerador;
- *Linguagem poética*: favorece a percepção do espaço criativo singular, a capacidade de instituir o novo, envolve também, a expressão artística e abordagem conceitual e técnica da arte como área de conhecimento;
- *Ensaio poético*: planejamento coletivo da ação para contemplar a participação

das crianças. Momento em que podemos refletir juntos que “planejar é pronunciar o mundo para modifica-lo; planejar é um ato dialógico e humanizador; planejar propicia importantes vivências educativas; planejar é integrar a escola à realidade local; planejar é compreender que um outro mundo é possível; planejar é construir sentido para o caminhar da comunidade escolar; planejar é reiterar a natureza plural e democrática da escola”(CARIA, 2011, p. 107 et seq.)

- *Roda de conversa*: momento para reflexão dos conteúdos e vivências, bem como, encaminhamentos necessários ao andamento do trabalho.

Os elementos foram articulados conforme o tema/conteúdo (Apêndice D) envolvido em cada encontro. Assim, pudemos experimentar uma diversidade de estratégias formativas ao conferir singularidade a cada encontro. A inspiração do roteiro veio da minha pesquisa de mestrado¹ (2008) e do curso *Água como matriz ecopedagógica*² (2008). “*Tudo isso dentro de uma metodologia participativa que permite a apropriação de noções ambientais e a*

1 SILVA, Rosana G. O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental – Uma Ciranda Multicolor. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação 2008.

2 Roteiros de um Curso D'Água: Água como matriz ecopedagógica, Educação e Gestão sustentável das águas no Cerrado. Vera LESSA CATALÃO e Maria do Socorro RODRIGUES (orgs). UNESCO/UnB. Brasília (2008).

emergência de potencialidades humanas integradoras de manifestações humanas culturais e naturais capazes de obedecer e guiar forças da Vida” (CATALÃO, RODRIGUES, 2008, p. 10).

O diferencial do curso de formação foi a participação das crianças. O aprendizado vivencial pela Carta da Terra pode ser mobilizado pelo objetivo educacional que inclui o uso de “*processos educacionais flexíveis e contextualizados*”.

Esses processos devem oferecer “*experiências e reflexões que estejam fortemente relacionadas e enraizadas na realidade contextual dos alunos. Tais processos devem envolver diretamente os alunos e abordar suas prioridades o máximo possível*” (GADOTTI, 2010, p. 95). Promover a participação da criança em uma ecoformação, significa ainda, um aprendizado que coopera com as noções de ética e estética na escola, colaborando com o desenvolvimento da cidadania e agregando tais noções ao relacionamento do ser humano e a natureza/cultura.

Após o desenvolvimento das atividades com os professores houve a roda de conversa em que adequamos o planejamento para cada turma. As professoras consideraram não somente a idade das crianças, também a conexão com o currículo e conteúdos que pudessem conectar à oficina vivenciada.

Os roteiros das oficinas foram referenciados nos princípios da Carta da Terra e no Método da Complexidade. A Carta da Terra pertence ao gênero narrativo, portanto, resgata dimensões afetivas com o ser que nos correspondemos, amplia nosso conhecimento do outro e alimenta nosso imaginário de modo a criar uma pluralidade de ações que abrigam as múltiplas dimensões humanas. Já, o Método nos oferece perspectivas de produção de conhecimento diferenciadas ao entrelaçar as esferas física, biológica e sócio-cultural.

Ainda, a ecopedagogia viabilizou a potencialização dos projetos existentes na escola. Deste modo, tivemos acesso aos projetos realizados e eles foram contemplados nos encontros com professores e crianças. Um exemplo é o projeto “Virtudes” e o projeto “Gentileza gera gentileza”, ambos trabalham com o desenvolvimento de atitudes que convergem com a Carta da Terra. A partir do princípio “comunidade de vida *“trabalhamos com valores e virtudes, indo além ao encorajar uma “visão biossensível”*” (GADOTTI, 2010, p. 91).

A experiência atravessou campos de conhecimento distintos, como literatura e outras expressões artísticas; conhecimentos científicos e tradicionais. Consideramos que uma pesquisa ecoformativa no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade nos capacita a pensar materialidades simbólicas. Os produtos que surgiram foram emergências nascidas não só das

nossas águas, mas tal qual o barro foram a modelagem com o ar, a terra e o fogo na queima que retroalimenta a cultura.

Observar, caminhar com sentido e decantar a experiência coletiva

Com base em tudo o que foi dito, a ecoformação nos possibilitou a concretização de ações coletivas interdependentes em um trabalho que se constituiu durante um semestre letivo e com a força do coletivo, ele foi se alterando no caminho. A formação seguiu seu trajeto, fazendo a escuta do cotidiano da escola nos encontros, nas conversações e na coordenação pedagógica. Eis que um dia, na porta de entrada da Escola as diretoras da escola perguntaram-me se seria ético mostrar no Projeto Político Pedagógico, por meio de fotos, a situação da escola. Isto porque, elas gostariam de evidenciar a situação real, mas queriam fazer da forma mais ética possível. Eu considerei a atitude como uma forma de manifestar confiança, pois, já havia conversas anteriores da ecodormação-pesquisa percolar o PPP. Também, um gesto político que prima por resolver a situação sem mascarar a realidade, mas preservando a relação com a hierarquia.

Ali mesmo, na porta de entrada, uma intuição forte me veio e com clareza enun-

ciou o cotidiano da escola, novamente, e que era necessária outra mudança no planejamento. Com rapidez, eu respondi às colegas que poderíamos adiantar a “eco auditoria” para um diagnóstico participativo e formativo.

Segundo GADOTTI (2010), para uma ação coletiva concreto é preciso realizar uma “eco auditoria” para descobrir as situações dentro do ecossistema escola, nas quais estamos sendo insustentáveis. Assim, precisamos mapear tudo nos espaços das relações e no espaço físico. É bem típico do outono uma situação como esta: a disposição para a mudança e a reflexão refinada das pessoas ao demonstrarem uma observação dos movimentos e suas relações.

E foi assim que em um dia lindo de outono, que abrimos o trabalho de eco-auditoria com a atividade corporal: “caminhar com sentido³”:

*Ao som de palmas andar livremente pelo espaço;
Encontrar um ponto e caminhar em direção a ele, quando chegar;
Encontrar outro foco;
Repetir a caminhada até um ponto de*

3 Caminhar com sentido é uma vivência corporal elaborada por Vera CATALÃO, Yara MAGALHÃES e Joselita SANTOS a partir dos ensinamentos de Rolf GELEWSK. A atividade está publicada em Roteiros de um Curso D'Água: Água como matriz ecopedagógica, Educação e Gestão sustentável das águas no Cerrado. Vera LESSA CATALÃO e Maria do Socorro RODRIGUES (orgs).

*finido pelo grupo, quando chegar;
Encontrar outro foco em grupo;
Repetir a caminhada andando em zig zag, curva, etc.
Refletir sobre a caminhada individual e em grupo.*

Após esse momento, o grupo expressou alguns sentidos da atividade, especialmente, o quão ele nos permite estar presentes; percepção do espaço e do outro na convivência; atenção à respiração; autocentramento e que a objetividade pode vir embebida da leveza. Assim, para o grupo significou “*Compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se e sobrepor-se a nossas vidas cotidianamente*” (GADOTTI, 2010, p. 78). O nosso caminhar com sentido adentrou esse pensamento e, assim, foi proposto o roteiro da Eco auditoria: 1) organizar dois pequenos grupos; 2) caminhar com sentido; 3) identificar problemas estruturais, fotografar e relatar o processo; 4) refletir sobre ações que podem modificar a situação. O roteiro foi trabalhado com toda a escola. As reflexões do pesquisador evidenciam:

A experiência foi muito interessante, foi um novo olhar sobre os ambientes onde estamos inseridos todos os dias. Pensar o espaço educador com um olhar crítico, observando o que é sustentável e insustentável para um ambiente eco pedagógico seguro e

estimulador, foi algo que nunca tinha vislumbrado. Em nosso cotidiano escolar, estamos muito preocupados com a parte pedagógica voltada para assimilação dos conteúdos e desenvolvimento das habilidades trabalhadas e não nos damos conta de como anda o nosso espaço físico, a estrutura destinada às aprendizagens mútuas. Durante nossa auditoria foi possível identificar inúmeros problemas na estrutura física da escola. Observamos que, alguns problemas são fáceis de serem solucionados, penso que são sustentáveis, pois não provocam risco imediato ao ambiente, como reposição de lâmpadas, colocação de suporte para papel higiênico nos banheiros, pintura de paredes e portas entre outras coisas. No entanto, outros problemas, não dependem da equipe escolar, pois vão além das possibilidades da instituição, sem auxílio de pessoal especializado, como por exemplo, retirada de entulhos, poda de árvores e reparos na parte elétrica e de alvenaria, tornando o problema insustentável, já que provoca risco de acidente para as crianças e funcionários. Foi observado a necessidade urgente de se retirar sobras de materiais de construção localizadas atrás da sala dos professores, pois as crianças podem se ferir durante o recreio. No parquinho, há estacas de concreto que precisam ser retiradas, pois em caso de queda de algum aluno sobre as mesmas os ferimentos podem ser graves. Há ainda, entulhos, tanto de construção, quanto de poda da área verde, que precisam ser retirados como forma de prevenção à infestação de bichos peçonhentos. Observarmos

que há alguns espaços ociosos na área externa da escola que podem ser otimizados para uso dos alunos nos momentos de lazer. (...) Que existe um espaço comum de convivência, seja ele nossa casa, nossa rua, nosso bairro, nossa escola, nossa cidade, nosso estado, nosso país, nosso continente, nosso planeta. (Depoimento de professores)

Trabalhamos durante dois dias, caminhando e observando atentamente cada espaço da escola. Nada escapava aos olhares das crianças. A ecopedagogia conduz às crianças a pensarem e repensarem em suas atitudes com a conservação do planeta, sua diversidade, sua preservação e mudanças necessárias em nossa sociedade. Ao realizar a eco auditoria as crianças perceberam realmente quais as necessidades do ambiente em que passam grande parte de seu tempo e de sua vida. Comprometeram-se a cuidar e preservar seu ambiente escolar.



Figura 4: caminhar com sentido. Fonte: acervo coletivo de imagens. Brasília, outono de 2014.

E foi assim que o olhar distinto e intencional para com a escola proporcionou diálogos sobre uma árvore imensa e seca, bem ao lado do prédio. A preocupação era que se ela caísse colocaria todos em perigo. Ao passar pelo local com todas as turmas, ficamos bem em frente ao Guapuruvu, árvore que morreu já adulta na escola e ganhou histórico em nossa auditoria.



Figura 5: Espaços ético, estético e ecológico 1. Fonte: acervo coletivo de imagens. Brasília, outono de 2014

Nessa experiência coletiva nós trabalhamos com a atualização do conhecimento, encontrando na autoformação (si mesmo), na heteroformação (com o outro) e na ecoformação (com o ambiente) o processo tripolar de formação que aprendemos com PINEAU (2000). Por se tratar de um processo permanente, dialético e multiforme, essa tripolaridade nos confere mais sentido e direção por convocar um elo mais orgânico na educação.

Essa perspectiva “para o acompanhamento do processo auto-eco-co-formativo em

seus diferentes níveis de realidade prática, ética e teórica” (...) e “o paradoxo da co-construção de sistemas de conhecimentos”. (GALVANI, 2008, p. 3). Macroconceitos que aprendemos no percurso com as crianças tão presentes e pensantes que nos tiraram do lugar comum ... expressivas e sensíveis nos emocionaram e transformaram nossa humanidade. Foram ativas na concepção dos espaços e inspiraram cada detalhe do trabalho. Assim, o patrimônio da escola aumentou, prenhendo do afeto de cada pessoa da escola, e onde emerge a atitude de cuidado essencial para a sustentabilidade.

Durante o período de decantação da nossa experiência comum, surgiram os espaços e produtos que pensamos e criamos juntos. É a partir desse laço vital que a Carta da Terra foi tomada como manifesto da Ecologia Humana para a criação de ambientes éticos, estéticos e ecológicos na *Escola Classe Granja do Torto*. O princípio “Comunidade de vida” foi um tema que esteve presente na fundamentação filosófica do Projeto Político Pedagógico de 2014. A compreensão de que todo ser humano deveria se encontrar e comungar com todas as formas de vida nos traz a dinâmica de uma vivência ética, vitalmente social, econômica, natural e cultural. Uma vez que precisamos evidenciar a ecologia humana como uma contribuição concreta e articuladora de metodologias em ciências humanas. Segundo GADOTTI (2010, p. 91), ao encorajar uma visão biossensível estaremos cooperando

com as pessoas a se tornarem mais “conscientes e entenderem melhor a importância da biodiversidade, dos processos naturais e dos serviços de ecossistema proporcionados a todos os seres vivos”.

CATALÃO (2005, p. 06) partilha conosco que “a partir da observação da teia da vida é possível perceber como uma ação produz uma corrente de reações e assim reconhecer no princípio da reciprocidade a base da sustentabilidade da vida”. Essa relação do humano com os valores e a vida revela que ciência buscamos construir no diálogo arte/educação/ecologia e formação. Também, uma ciência que articule uma educação criativa e insurgente em seus diversos ambientes educativos. Compreender o ser humano e sua arqueologia bio/cultural na perspectiva anunciada é reconhecer a ecologia humana como a ciência que:

[...] debruça-se sobre a trama de relações do ser humano com outros seres e seu ambiente, tecendo um novo olhar que desenha no campo do imaginário um outro paradigma para religação dos saberes proposta por Edgar Morin. A ecologia humana percebe a realidade de forma mais holística. O mundo é visto de forma integrada e não como superposição de partes desconectadas, sem interação. A visão holística, complexa e dialógica constitui a base de sustentação da ecologia humana. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade orientam a construção de conhecimentos. (Idem, 2009, p. 263)

Em<>caminhamentos

Na ecoformação-pesquisa consideramos a Escola como um nicho ecológico local, portanto, um ecossistema capaz de reorganizar os tempos/espacos da aprendizagem coletiva. A ecoformação facilitou a mobilização dos co-autores da pesquisa na identificação não só dos problemas, mas a partir de uma observação atenta, a identificação dos pontos fortes dos ambientes natural/construído da escola e a adoção de uma atitude de cuidado, de responsabilidade e de envolvimento afetivo um com o outro e com o ambiente. Esse processo cooperou com a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, referente ao período 2014/2015, que fora submetido à Secretaria de Educação do Distrito Federal, em que a escola se manifesta comprometida com os princípios da Carta da Terra como referencial teórico/filosófico para a promoção da uma educação sustentável. No âmbito da pesquisa, a formação humana é compreendida como prática social intersubjetiva e a prática pedagógica em um campo de interações entre sujeitos, ambientes, interesses em seus histórico-sociais. Portanto, a ecoformação desenvolvida considera, também, a “razão sensível” (MAFFESOLI, 1998) e a “estética: estar juntos” (MAFFESOLI, 2010) como caminhos para produzir coletivamente conhecimento em educação ambiental.

Referências bibliográficas

- ARDOINO, J. (1998). Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas e formativas in Multireferencialidade nas Ciências e na Educação, Barbosa, J.G. (org.), pp São Carlos: UFASCar.
- BARBIER, René. A pesquisa-ação. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (2009). A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 7. Ed. ver. - São Paulo: Perspectiva.
- CARIA, Alcir de Souza (2011) Projeto Político-Pedagógico: em Busca de Novos Sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- CATALÃO, V. L. (2009). Sustentabilidade e educação: uma relação polissêmica. In Desenvolvimento, Justiça e Meio Ambiente. Pádua, José Augusto (Org.) pp. São Paulo: Peirópolis.
- CATALÃO, V. L. e RODRIGUES, M. S. (2008). Roteiros de um Curso D'Água: Água como matriz ecopedagógica, Educação e Gestão sustentável das águas no Cerrado. Vera Lessa Catalão e Maria do Socorro Rodrigues (orgs). - Brasília: Universidade de Brasília, UNESCO.
- CATALÃO, V. L. (2005). A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. Artigo apresentado no II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade em Vila Velha-ES.
- GADOTTI, Moacir (2010). A Carta da Terra na Educação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, (Educação Cidadã; 3)
- GADOTTI, Moacir (2000). Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis.
- GALVANI, Pascal (2002) A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In Educação e transdisciplinaridade II. Sommerman, Américo; Barros, Vitória M. de; Mello, Maria F. de. (Orgs.). I. Brasília/São Paulo: Unesco/Triom/USP, pp. 93-121.
- GUATTARI, Félix (1990). As três ecologias. Campinas, São Paulo: Papirus.
- GUTIÉRREZ, Cruz Prado e Francisco (2002). Ecopedagogia e Cidadania Planetária. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- MACEDO, Roberto S (2012). A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro.

- MAFFESOLI, Michel (2010). O Conhecimento Comum: introdução à sociologia compreensiva. Traduzido por Aluizio Ramos Trinta. – Porto Alegre: Sulina.
- MAFFESOLI, Michel (1998). Elogio da Razão Sensível. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- MATURANA, H. (2001) Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- MORIN, Edgar (2011). Introdução ao pensamento complexo. 4ª Ed. – Porto Alegre: Sulina.
- MORIN, Edgar (1999). O Método Vol. II - A Vida da Vida. Lisboa: Publicações Europa-América. 3ª Edição (Editions du Seuil, 1980).
- MORIN, Edgar (1998). Ciência com consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor- 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, Edgar (1997). O Método. Vol. I - A Natureza da Natureza. Lisboa: Publicações Europa-América. 3ª Edição (Editions du Seuil, 1977).
- PINEAU, Gaston (2000). O Sentido do sentido. in: Educação e Transdisciplinaridade, Nicolescu, B. (org.), Brasília: UNESCO.
- RANCIÈRE, Jacques (2009). A Partilha do Sensível: Estética e Política. São Paulo: EXO experimental.org. Editora 34.
- SILVA, Rosana G. (2008). O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental – Uma Ciranda Multicor. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília - Faculdade de Educação.