



FIGURA 1: Wheel of life (dança de Friedel Kloke – Roda da Vida) – Mandala de Marion Becker

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA DE PAZ-
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Caroline Castro de Mello

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA DE PAZ– CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Caroline Castro de Mello

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CASTRO DE MELLO, CAROLINE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA DE PAZ: CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES / CAROLINE CASTRO DE
MELLO.-2014.
100 p.; 30cm

Orientador: VALDO BARCELOS
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. FORMAÇÃO DOCENTE 2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL 3. CULTURA
DE PAZ I. BARCELOS, VALDO II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**Educação Ambiental e Cultura de Paz—Contribuições Para a
Formação de Professores**

Elaborada por
Caroline Castro de Mello

como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valdo Barcelos, Prof. PhD. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Deisi Sangoi Freitas, Prof^a. PhD. (UFSM)

Helenise Sangoi Antunes, Prof^a. Dr. (UFSM)

Elenor kunz, Prof. PhD. (UFSC)

Santa Maria, 07 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, uma palavra que me visitou muito nesses últimos meses... GRATIDÃO! Apreendi a pronunciar-la para além da voz, a pronunciar-la no seu total sentido, quando realmente o coração está tão cheio que transborda e só tem a agradecer. Podemos demonstrá-la não somente falada, mas principalmente com nossas ações de agradecimento. Esse trabalho, antes de ser uma necessidade profissional em minha vida, é uma necessidade de minha alma. Necessidade de agradecer pelos conhecimentos produzidos durante o período em que me dediquei a ingressar em um curso de mestrado, e, desta forma, materializar parte desses conhecimentos em uma produção escrita, que registre esse processo de desenvolvimento. Sendo assim, sou grata ao Universo, por conspirar minhas ideias e possibilitar o encontro com meu caminho. Grata à força da Mãe Terra, que tudo provém, manifestada em todas as mulheres que abençoaram meu caminho, que fizeram com que esse fosse mais suave e mais amoroso.

Grata aos meus pais, Dirceu e Elaine, por permitirem que eu conseguisse aqui chegar e aceitarem que nossas escolhas, por mais diferentes que sejam, são aquilo de mais valioso que possuímos. Grata aos meus irmãos, Danieli, Leonardo e Giovani, e ao meu sobrinho Luigi, por existirem e também auxiliarem na constituição do que sou hoje.

Gratidão ao meu marido, Edson, por caminhar ao meu lado durante esse trabalho e compreender meu processo de desenvolvimento, pois “quando uma pessoa vive de verdade, todos a sua volta também vivem¹”

Gratidão também aos companheiros do grupo de pesquisa Kitanda, pelas partilhas de conhecimento, risadas e alegria de viver, em especial ao Prof. Valdo Barcelos, que me acolheu ao grupo e possibilitou-me a construção desse trabalho, possibilitando meu desenvolvimento com autonomia e liberdade, sempre com uma palavra amiga nos momentos necessários.

Gratidão aos alunos que por mim passaram durante esse período, sem eles, minhas reflexões seriam vazias e minhas práticas impossibilitadas.

Gratidão às rodas de danças, dentro e fora da universidade. Ao Girafior – dança circulares (Adri e Lili) pelos momentos intensos e profundos de aprendizado.

¹ Estés, Clarissa Pinkola. Ciranda das Mulheres Sábias. Rio de Janeiro: Rocco, 2007, p.24

Àquelas que auxiliaram a manter a roda, na UFSM, na grama, no sol e sob o luar, Raquel e Deisi, juntas formamos um trio, para que essa energia continue sempre a circular, por todos os lugares que passarmos.

Grata aos (as) amigos (as) que estiveram presentes em meu caminho.

Gratidão ao apoio financeiro da Fapergs-Capes, que disponibilizou a bolsa de estudos exatamente no período em que eu mais precisei.

Gratidão à banca de avaliação desse trabalho, pela disponibilidade, apoio e contribuições que permitiram com que eu pudesse estar aqui hoje, mais confiante e determinada.

Enfim, tudo e todos apareceram e participaram de minha vida nesses últimos dois anos, todos em seu devido tempo, com suas devidas contribuições, como tinha que ser, dedico-lhes minha GRATIDÃO!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA UMA CULTURA DE PAZ – CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AÚTORA: CAROLINE CASTRO DE MELLO

ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO HERMES DE LIMA BARCELOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 07 de março de 2014.

Esta dissertação, ou construção dissertativa de um desejo de pesquisa, teve sua criação por meio do ingresso no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Encontra-se cadastrada na Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, sob a temática da Educação Ambiental. Por estar associando-a a realização de um sonho, não elencamos problemas de pesquisa e sim desejos, tendo como principal desejo investigar: Como nós, professores, podemos trabalhar com educação ambiental para uma cultura de paz? Buscamos alcançar esse desejo por meio de uma pesquisa qualitativa. Assim sendo, delineamos caminhos possíveis de alcançar esse desejo. Os caminhos que pretendemos percorrer para investigar como a Educação Ambiental pode estimular a cultura de paz na escola, nosso objetivo de pesquisa, serão trilhados com o auxílio de recursos bibliográficos e de experiências com práticas docentes. Com esse amparo foram produzidas estratégias educacionais que foram desenvolvidas para trabalhar a educação ambiental e a cultura de paz. Tais estratégias contemplaram o trabalho com mandalas e danças circulares e foram desenvolvidas com acadêmicos de cursos de licenciatura da UFSM. Ao longo dessa caminhada foi possível perceber que para possibilitar um ambiente acolhedor, de respeito, que contemple os valores ambientais, os valores de paz, é preciso viver esses valores. Dessa forma, não é possível oferecer aquilo que não se tem, portanto, a resposta para nosso desejo de pesquisa foi encontrada na necessidade trabalhar o autoconhecimento, para que possamos descobrir nosso próprio caminho, e entender que o processo de formação docente é permanente.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Cultura de Paz. Formação de Professores.

ABSTRACT

Master's Dissertation

Program of Post-degree in Education

Federal University of Santa Maria

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR A PEACE CULTURE – CONTRIBUTIONS TO THE TEACHER FORMATION

AUTHOR: CAROLINE CASTRO DE MELLO

PROFESSOR ADVISER: PROF. DR. VALDO HERMES DE LIMA
BARCELOS

Date and place of the Defence: Santa Maria, March 7th of 2014.

This dissertation, or constructive dissertation of a research desire, had its creation by entering the course of Master's degree in Education of the Program of Post-degree in Education of the Federal University of Santa Maria. It founds itself registered in the Research Line: Formation, Knowledge and Professional Development, under the topic of Environmental Education. By associating it to the achievement of a dream, we did not list research problems, but wishes, having as its main desire to investigate: How do we, teachers, can work with environmental education for a peace culture? We long to reach this desire through a qualitative research. Therefore, we draw possible ways to reach that desire. The paths we intend to course to investigate how the Environmental Education can encourage the peace culture at school, our researches' main goal, will be drawn with the assistance of bibliographic resources and teacher practice experiences. With this support, there were produced educational strategies that were developed to work the environmental education and the peace culture. Such strategies include the task of working with mandalas and circular dances and were developed with the academics of licentiate courses of UFSM. Through this path it was possible to realize that in order to make a welcoming, respectful environment, that includes the environmental and peace values, those values need to be lived. In that sense, it is not possible to offer something you do not own, therefore, the answer to our research desire was found in the need of working the self-knowledge, so that we can discover our own path, and understand that the process of the teacher formation is permanent.

Key-words: Environmental Education. Peace Culture. Teacher Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – mandala de Marion Becher: “wheel of life”, baseada na dança circular de Friedel Kloke (ciclo da vida).....	01
FIGURA 2 – Mandala do Ciclo do Pão.....	66
FIGURA 3 – Mandala do Ciclo de Vida do Humano.....	67
FIGURA 4 – Mandala do Ciclo da Laranja.....	67
FIGURA 5 – Mandala do Ciclo da Cana-de-açúcar.....	68
FIGURA 6 – Centro da Roda da Dança da Primavera.....	84
FIGURA 7 – Dança Circular em Aula Regular (Curso Pedagogia Diurno).....	88
FIGURA 8 – Dança Circular em Oficina Oferecida na UFSM (Semana da Calourada).....	89
FIGURA 9 – Dança Circular em Oficina Oferecida na UFSM (LAMEN).....	89
FIGURA 10 – Centro de Roda – Dança com alunos Disciplina de Estágio: Biologia.....	90
FIGURA 11 – Curso de Formação em Danças Circulares – Girafior Danças Circulares – Curitiba/ PR.....	90

SUMÁRIO

1. A ESCOLHA DO CAMINHO.....	12
1.1 O PORQUÊ DESSA ESCOLHA	20
1.2 MAS AFINAL, POR ONDE CAMINHAREMOS?	23
1.3. COMO CAMINHAREMOS?	25
2. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	40
2.1 AS RELAÇÕES – ECOLÓGICAS OU NÃO - QUE CONSTRUÍMOS AO LONGO DO TEMPO.....	44
3. OS CAMINHOS DE PAZ.....	52
3.1 POR UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	56
4. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS - POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA UMA CULTURA DE PAZ	61
4.1 MUDANÇA NO PONTO DE VISTA – MANDALAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	63
4.2 REFLEXÕES SOBRE NOSSO RELACIONAR - DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS.....	73
5. CAMINHOS DE AUTOCONHECIMENTO	91
6. UM CAMINHO SEM FINAL, UM CAMINHO CIRCULAR.....	96
7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

1. A ESCOLHA DO CAMINHO...

Um sonho, um desejo, ou um plano de vida? Difícil diferenciar, se é que temos que diferenciar. Nossos planos de vida deviam ser repletos de sonhos, desejos... Mas, nem sempre é assim, e, agora repenso, que bom... Que bom que nem sempre há planos, quando nos permitimos ouvir nossa voz interior, os planos não são mais necessários, precisamos apenas viver com mais atenção, andar mais devagar, escutar mais e falar menos.

Não seria mais fácil querer algo de retorno fácil, tanto financeiro quanto profissional? Sim, seria. Mas queria mesmo era “salvar o mundo”. Mas quem é você para salvar o mundo? Pergunta que insistia em visitar-me sempre que firmava em meus sonhos de mudança. E por muito tempo não sabia ao certo quem era, e, por isso, também não sabia ao certo se conseguiria alcançar alguma mudança. Mas se ainda estava aprendendo a conhecer, como queria salvar? Salvar o que? Que mundo é esse, que queria salvar? A princípio, acredita-se que estava a pensar que as coisas poderiam ser diferentes, que o que conhecia de ruim no mundo poderia mudar. E penso que isso já era um bom sinal. Indicava que percebia o que acontecia ao meu redor e, questionava.

Questionava a forma como as relações eram tão pré-determinadas em minha casa. Como todos assumiam papéis fixos e imutáveis. Por que aquilo que elas faziam eles não podiam fazer e vice-versa? Mas para essas questões, as respostas apareceram de maneira mais clara, sem precisar ler nada, elas simplesmente foram acontecendo e com elas fomos aprendendo. Aprendendo com as situações cotidianas, com uns com os outros, em família, estamos ainda aprendendo.

Mas, com todos esses questionamentos até então sem respostas, pensava ser necessário então uma mudança extrema, pois muitas coisas que via e sentia não correspondiam com o meu entorno. Prestava atenção ao que me acontecia, e com isso, questionava-me ainda mais: “Será que com os outros acontece isso também?” As diferenças pareciam ser um problema. Mas com o tempo fui percebendo que não podíamos ser iguais, e isso era bom. Passei a aceitar-me nas minhas diferenças e fui aprendendo a aceitar as diferenças nas outras pessoas (o que é bem mais difícil e demorado)

Lembro-me da incrível vontade de dançar aquela música que os outros não escutavam, então, sozinha no quarto, ia realizando os movimentos que a música determinava e por ali ficava se movendo por um tempo...não sei quanto tempo...mas movia-me ao som daquela música que só eu ouvia.

E agora, encontro na “Canção do bailarino”, de Bernard Wosien, alguma familiarização com tudo isso:

Tu, que moves o mundo,
 agora
 moves também a mim
 tu me tocas profundamente
 e me elevas alto a ti
 Eu danço
 Uma canção do silêncio,
 Seguindo uma música cósmica
 E coloco meu pé ao longo das beiras do céu
 Eu sinto
 Como teu sorriso me faz feliz²

E essas lembranças vêm à tona quando vamos encontrando as respostas para esses antigos questionamentos, que nunca deixaram de existir, apenas foram abafados por outros, que aparentemente, eram mais importantes nas épocas que foram sucedendo a infância e a adolescência.

Passei por muitas estradas, estradas determinadas e bem delineadas, com orientação e tudo que uma viajante precisa para não se perder. Delimitei um caminho pretendido por volta de uma década de vida terrena, quando cursava a quinta série do ensino fundamental. As definições pareciam tão claras que não restavam dúvidas: queria ser uma bióloga! Queria compreender mais as coisas da vida!

Essa definição me guiou até o ingresso ao curso superior, em ciências biológicas. Conquistei uma vaga em uma universidade federal, isso era mais que uma vitória, já era parte da realização de um sonho. Sonhos esses que, para acompanhar a vida, vão mudando, junto com a gente. Daria para compará-los com energia, não são criados, pois nunca sabemos quando foi que surgiram, quando nos damos conta estamos a devanear; também não são destruídos, pois em um

² Bernard Wosien, 2000, contracapa de sua obra póstuma: Dança: um caminho para a totalidade, organizada por sua filha, Gabriele Wosien.

determinado momento, seja por satisfação ou insatisfação, eles se transformam, já não são mais os mesmos.

E assim como a energia, os sonhos podem ser conservados por mais tempo, outros nem tanto. Aqueles que permanecem escondidos, fechados e bem reservados, conseguem prolongar seu estado sem muitas transformações, porém, aqueles que são expostos e manipulados, vão se modificando ao longo do caminho e quando percebemos já não são mais os mesmos que idealizamos no início de nosso caminhar.

E foi assim que as coisas foram acontecendo. Algumas frustrações apareceram, pois os sonhos eram, em sua maioria, tão fantásticos que a distância entre o mundo do devaneio e o mundo que estava aprendendo a conhecer, e que ainda queria salvar, era bem grande.

E com o tempo comecei a perceber que esse que é para mim o mundo, não o é para ti, nem para ele, ou para ela... Para cada um existia um mundo? Parecia que sim...Um mundo a ser salvo, para cada um... Podem até achar que é pretensão, que me acho superior e por isso queria “salvar” o mundo. Mas o que dizer? Assim mesmo que sentia, e os sentimentos não podem ser racionalizados enquanto sentimentos, podemos sim tentar compreendê-los e pensar: Por que me sentia assim? Em que domínio de ação (Maturana, 2006) encontrava-me quando assim sentia e por consequência agia? Não sei bem, mas hoje, lembrando de tudo isso, penso que poderia estar sob uma ação de não reconhecimento, ou seja, não conseguia reconhecer-me como parte desse todo (mundo, cidade, escola, família...). Por um tempo, foi difícil entender isso, mas penso hoje que devia ser isso mesmo, não me reconhecia. Por isso pensava que podia “ajudar a salvar o mundo”.

Sim, e eu posso salvar, mas o meu mundo! Agora, os outros já não sei, não tenho como saber, mas o meu, sim, ah o meu...será da maneira como eu o sonhar...pois entendi também, a partir de Maturana (2002), que podemos compreender as muitas realidades existentes, que aquilo que para mim era visto como mundo, a partir da realidade em que eu operava, hoje já não mais é assim. Logo, vou começando a entender que a objetividade pode estar entre parênteses, como denomina Maturana. “ Quero dizer que, colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender algo que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim”

(MATURANA, 2002, p.45). Logo, tudo que aqui for relatado, é claro, será assim descrito a partir dessa minha realidade, e não poderia ser diferente.

E assim estou descobrindo o mundo, os sonhos, a vida. Percebendo que nada é, apenas está. Que estamos juntos, reunidos e misturados, mas cada um com suas realidades. E, compreender tudo isso não é um processo que ocorre por difusão simples, pois, ainda continuam a processar aqui essas ideias, mais como em um transporte ativo, com muito gasto de energia, e assim, para alguns pensamentos entrarem, outros precisam sair, sem parar... Mas como todo transporte ativo, aquelas ideias que querem entrar são justamente os que já existem em maior número, e, portanto, dificilmente mudam a concentração do interior. Isso acontece nas melhores cabeças pensantes, e contra isso que precisamos resistir: contra o transporte ativo.

Precisamos dar lugar ao novo, àquilo que não estamos acostumados, àquilo que não nos é familiar, que pode fazer a diferença em nosso interior. Mas isso só acontece quando há um impulso para tal. E nesse caso, o impulso é aqui representado pelo curso de mestrado, não o curso em si, mas as minhas vivências durante essa época, essas sim foram muito significantes para ativar um processo de autoconhecimento. Muitas experiências foram adquiridas antes de chegar até o mestrado; e sem elas não seria possível hoje definir se esse foi realmente o maior impulso da caminhada, mas pode-se compreender que, nesse momento da minha vida, as maiores mudanças começaram a acontecer.

Para chegar até aqui, passei pelo trabalho no Departamento de Meio Ambiente, na Prefeitura de São Sepé, pelas turmas de ensino fundamental da escola João XXIII (sistema privado), pelo trabalho com projetos de desenvolvimento local, na Agência Sul-Americana de Desenvolvimento. E enquanto isso, ainda permanecia na Universidade. Após a Biologia ingressei no curso de Ciências Sociais, depois na Licenciatura em Sociologia, depois na Especialização em Geomática, mas em nenhuma dessas permaneci por muito tempo. Com as Ciências Sociais percebi que o animal que eu estava interessada em estudar encontrava-se mais perto do que imaginava. Descobri que pesquisar sobre pessoas era muito mais interessante do que sobre outros animais, pois nem se quer nos conhecemos e temos a pretensão de descrever tudo sobre a vida de outros animais. Na geomática percebi o quanto não queria trabalhar com pesquisas exatas e quantitativas.

Dessa forma, encontrei-me no campo de pesquisa da educação e, quando direionei minhas pesquisas para essa área, também foi direcionado o meu trabalho. Retornei para a sala de aula, conheci escolas públicas estaduais, e antes mesmo do que esperava, também pude atuar na docência na universidade, onde atualmente estou desenvolvendo meus trabalhos.

Vários são os direcionamentos que vão acontecendo a todo instante, percorrendo diversas dimensões de nosso ser, que vai se constituindo nesse percurso. Dentre essas dimensões também fui aprendendo, aos poucos, a conviver com um indivíduo macho da mesma espécie (Edson, meu marido). Essa dimensão do viver é um pouco mais complicada, pois não existiam livros, nem textos no xerox, tampouco vídeos explicativos. Mas, percebemos que quando vamos nos conhecendo melhor, fica mais fácil conviver com as outras pessoas, pois sempre tendemos a ver nelas os problemas de relação, se não aprendemos a nos perceber com atenção. E então vamos percebendo que nosso aprendizado ocorre no *fluir do viver*, conforme nos diz Maturana e Dávila (2009):

Pensamos que todas as experiências que nós seres humanos vivemos, em toda circunstância e qualquer que seja o nome que lhe damos, ocorrem-nos como aspectos do nosso viver humano no *fluir* de nosso viver biológico; e pensamos também que é por isso que podem ser cultivadas e expandidas, dando origem a diferentes modos de viver e conviver [...] (MATURANA; DÁVILA, 2009, p.63)

Esses autores (p.68) nos convidam a pensar sobre essas complexidades do nosso viver, sobre a importância de nos permitirmos viver em todas as dimensões de nossos mundos, sem deixar-nos dominar pelo apego as coisas que não são, pois todas são transitórias e não o são por si só e nem tem valor por si só. Assim, somos provocados a pensar que nosso viver, por ser um viver no *linguajar*³, somente será um viver de *bem-estar* se não deixarmos que a noção de passado e futuro nos altere a capacidade de buscar pela explicação, compreensão dos nossos desejos, das expectativas e da consciência de si, de ser e de estar no mundo.

³ O *linguajar* é um modo de conviver e ocorre como um *fluir* recursivo de coordenações de *fazer*es consensuais. Para Maturana, a linguagem é o modo de viver e conviver humano, não um instrumento relacional, embora ocorra no *fluir* relacional da convivência. (MATURANA; DÁVILA, 2009, p.170)

Entender esse processo é um tanto quanto complicado, porém, se ao menos buscarmos pela compreensão, já estaremos exercitando nossa capacidade de entender nosso viver, que só a temos por se tratar de um viver no *linguajar*. Ou seja, Maturana e Dávila nos mostram que não podemos descrever uma experiência e assim conseguir explicá-la a alguém se esse alguém não a conhece como sua própria experiência. Então, a proposta aqui é de apenas organizar tracejos de experiências para buscar a compreensão de como aconteceu tudo que foi desenvolvido nessa pesquisa. Sabendo que nem tudo que for aqui escrito será compreendido por todos, pois, para tanto, seria necessário compartilhar de tais experiências.

Durante esses processos, vale também destacar aqui que, além dos caminhos profissionais e pessoais, outra dimensão do seu mundo também trouxe grandes influências para esse trabalho: a dimensão espiritual. Sobre essa dimensão, é percebido que o interesse por assuntos de espiritualidade sempre esteve presente em minhas vivências, ora com mais intensidade, ora menos, mas nunca se escondeu, e isso que direciona esse trabalho para além de uma pesquisa rasa, sem referências pessoais. Portanto, é possível dizer que tudo que aqui foi desenvolvido, descrito aqui em partes, somente foi possível devido a esse processo de autoconhecimento espiritual que me encontro nesses últimos anos. A busca pelo autoconhecimento contribuiu para que encontrasse meu caminho, para que direcionasse minha energia aos meus objetivos e, para que pudesse acreditar em minhas capacidades.

Ao descobrir por Maturana (1997, p.43-44), que tudo aquilo que vivemos e fazemos não é trivial, que nossas ações são significativas sim, para nós e para os outros que vivem conosco, reafirma-se a noção de responsabilidade frente às coisas que acontecem conosco. Dessa forma, o que está aqui sendo descrito não o está sob a forma que é ou como foi, apenas está sendo, agora, sob a forma de reconhecimento de um *fluir do viver*. Sendo assim, o roteiro da caminhada que será aqui apresentado já se encontra em reformulação. Não mais encontraremos algumas descrições, pois outras foram ocupando seus lugares e organizando a viagem.

Para conseguir dar conta dos anseios e fervores provocados pelas leituras que ia descobrindo no caminho de mestranda, procurei muito por uma forma de pesquisar que me permitisse expressar tudo aquilo que estava vivenciando. Não

existia a pretensão de ordenar caminhos alheios, tampouco os meus, apenas pretendia encontrar uma maneira de refletir e analisar aquilo que ia aprendendo, considerando todas as dimensões de meu mundo.

A temática escolhida inicialmente se manteve, pois a Educação Ambiental era ainda meu desejo de pesquisa. Sabia também que a pesquisa deveria seguir por caminhos que não eram facilmente demarcados, pois as demarcações mais frequentes não condiziam com as rotas que estava planejando trilhar. Mas isso não significava que não existia um direcionamento, apenas era necessário defini-lo e daí em diante traçar o caminho.

E, por um momento descobri que não era a pressa em delimitar a estrada que me permitiria chegar mais rápido. Era necessário descobrir e conhecer os instrumentos que existiam e quais me possibilitariam iniciar a caminhada. Dessa forma, foram necessários momentos de parada, momentos de interiorização, para que essa pesquisa fosse construída. Tudo que se encontra aqui, não faz parte de um longo processo de escrita, mas sim, de um longo processo de preparação para escrita e de poucos momentos de escrita.

E assim comecei a entender por que algumas coisas que estavam tão perto, muitas vezes não eram percebidas antes. Essas não haviam sido vivenciadas, precisava de algo que as levasse ao saber da experiência. Quando Maturana e Dávila (2009, p.63) descrevem o Caminho do Tao, relatam o bem-estar como: “a experiência de *bem-estar* se estende a todas as dimensões relacionais do humano como uma experiência de harmonia psíquica e corporal em todas as dimensões do viver e conviver, qualquer que seja a circunstância em que se viva”. E isso me permitiu compreender que o *bem-estar* não está relacionado com *o que se vive*, mas sim com *como se vive o que se vive*.

Estou atentando para isso aqui, nesse trabalho, pois, percebi também que não era possível realizar um trabalho nessa temática se não estivesse bem comigo mesma. Como escrever e produzir algo sobre cultura de paz estando condicionada ao estresse e correria tão característico da vida de pós-graduação e trabalho? Isso não seria possível para mim. Por isso, esse trabalho, antes de ser o resultado de uma pesquisa de mestrado, foi um exercício de vida. Dessa forma, consegui ter clareza sobre minha temática de pesquisa: educação ambiental e cultura de paz, dentro do contexto da formação de professores.

Para chegar até aqui recebi auxílio de muitas pessoas que passaram pela minha vida e influenciaram minhas escolhas, mas a escolha por esse caminho de pesquisa foi minha, logo, minha também é a responsabilidade de caminhar e guiar aqueles que porventura quiserem comigo caminhar. Tenho a certeza de que essa escolha não é muito bem vista por muitos olhos acadêmicos, por isso, antes de tudo, preciso muito agradecer a oportunidade e disponibilidade de orientação que recebi do Prof. Valdo Barcelos. A partir dessa escolha, passei a contar com o apoio de muitas outras pessoas para seguir em frente, do grupo de pesquisa Kitanda – educação e intercultura, demais professores e colegas, tanto para delimitar e definir essa pesquisa quanto para qualificar minhas leituras e reflexões. Minha família também representa parte dessa definição, pois tudo que vivi também foi com eles compartilhado.

Até aqui, compartilhei um pouco de minha história, do que me trás até essa caminhada. Ao longo do meu caminho até aqui muitas outras experiências compartilhei, mas, nem todas posso aqui descrever, temos muitos outros assuntos a tratar, mas de alguma forma elas poderão aparecer. E, para quem quiser saber mais sobre minha história, deixo a canção do passarinho, dos índios Cariri Xocó:

Ô meu passarinho verde
Onde é que você mora?
(passarinho) Eu vou beber na flor da jurubeba.

1.1 O PORQUÊ DESSA ESCOLHA

Muito se fala hoje em Meio Ambiente e na busca pela paz, mas até que ponto realmente se discute e reflete sobre isso? O que nós, educadores estamos pensando sobre isso? Será que estamos promovendo uma educação ambiental, uma educação para a paz, ou apenas estamos alimentando um pensamento homogêneo e dominante de que “esse mundo está perdido” e a violência já é comum, já está constituída?

Este mundo assim como é para nós, nós o geramos no viver que vivemos. Nós podemos gerar outro mundo. E também podemos ensinar nossas crianças a viver neste mundo como podemos ensiná-las a dar-se conta que geramos o mundo no qual vivemos. (DÁVILA, 2005)

Acreditamos que o trabalho em Educação Ambiental precisa, em primeiro lugar, nos movimentar para o exercício de nos darmos conta que geramos o mundo do qual vivemos. Por isso, a Educação Ambiental tratada aqui vai muito além da preservação das áreas naturais, das espécies ameaçadas de extinção, reciclagem de resíduos e recuperação de áreas degradadas. Propomos dialogar sobre a preservação dos valores humanos, resgate do amor, flexibilização de pensamentos e descolonização dos saberes.

Propomos uma reflexão sobre nossos fazeres docentes, sobre nossos desejos, nossos viveres... Maturana (2005), ao falar sobre a importância da existência de um desejo de mudança, nos lembra que “nem sempre nos damos conta de nosso viver diante disso. Não nos damos conta de que o que fazemos, a cada momento, o fazemos por que queremos fazê-lo! Às vezes não queremos fazê-lo, porém o fazemos para conservar algo.” [...]

Assim, para realmente pensarmos e agirmos de outra forma, primeiramente precisamos assim o desejar, e sermos mais observadores de nós mesmos. “Algo é um percurso ou uma oportunidade só se o desejam. Às vezes, os percursos estão aí, por que não acontecem? Nada é um percurso em si, algo que se faz é um percurso, transforma-se em um percurso no momento em que exista o desejo” (MATURANA, 2005).

Contudo, pensamos que em primeiro lugar, para que possamos construir esse caminho, precisamos saber o que desejamos com isso. Logo, apresentamos como **objetivo principal** dessa caminhada: **investigar como a Educação Ambiental pode estimular a cultura de paz na escola**. Esse objetivo traz consigo muitos desejos: descobrir novos percursos, despertar novos quereres, mas principalmente, tornar-se um ambiente de paz, e poder conduzir no nosso trabalho essa paz.

Definida então temática da pesquisa, passamos para a identificação das delimitações desse caminho, ou seja, para a definição do desejo de pesquisa e os objetivos que seriam traçados para alcançá-lo. Nossa primeira definição foi pela educação ambiental, mas uma educação ambiental pautada nas concepções de Humberto Maturana, ou seja, uma educação ambiental que trabalhe com amorosidade⁴ e aceitação do outro, como legítimo outro em sua diferença, sendo o outro qualquer outro que esteja fora do eu.

De acordo com Barcelos (2010, p.45), “o grande desafio colocado para todos aqueles e aquelas que estão preocupados com questões ambientais e acreditam que a educação tem um papel importante nesse processo é: como tratar dessas questões também no cotidiano da escola”. Esse autor afirma ainda que nós, educadores e educadoras que estamos no ambiente escolar precisamos estar mais atentos às experiências de educação ambiental desenvolvidas fora do contexto escolar. Afirma que precisamos “buscar maneiras e alternativas metodológicas que nos possibilitem incorporar em nosso fazer pedagógico cotidiano a discussão sobre as questões ambientais”.

Gomes e Silva (2008, p.243) nos alertam para o que acontece na maioria dos trabalhos de educação ambiental escolar, “tendem a colocar a ação como principal objetivo da pesquisa, ou seja, a pesquisa parece sempre estar mais relacionada à resolução de problemas imediatos das práticas pedagógicas das escolas”. Por isso, desde já sinalizamos que essa não é a intenção dessa pesquisa. Em concordância com os referidos autores, consideramos a urgência dos problemas escolares, mas acreditamos que é necessário tomar cuidado para não deixar de lado a importância

⁴ Fundamentada na Biologia do Amar, que constitui o fundamento do *bem estar* no viver e conviver como dinâmica relacional. O amar consiste nas condutas relacionais através das quais o outro surge como legítimo outro na convivência com a gente. (MATURANA;DÁVILA, 2009, p.171)

do amadurecimento teórico do pesquisador. Por isso, a formação docente é, nesse caso, nossa principal objetivação de pesquisa.

Figueiredo (2007, p.4), apresenta também em suas pesquisas a partir da Perspectiva Eco-Relacional, a importância de se trabalhar a EA na formação de professores.

a formação do educador não deve se descolar das discussões relativas à EA. Tudo em nosso contexto encontra-se articulado e o educador precisa estar atento às questões atuais e de suas transformações. A EA é algo presente em nosso cotidiano e só estaremos contribuindo para uma educação contextualizada partindo do próprio “contexto”, do ambiente, no qual os indivíduos encontram-se inseridos. (FIGUEIREDO, 2007, p.4)

A partir disso, apresentamos a principal questão a ser respondida com essa pesquisa:

Como nós, professores, podemos trabalhar com educação ambiental para uma cultura de paz?

Para buscar as respostas para esse questionamento, alguns **objetivos específicos** foram produzidos:

1. Pesquisar sobre Educação para a Paz e a Educação Ambiental;
2. Investigar estratégias de trabalho com educação ambiental e cultura de paz em sala de aula.
3. Identificar as contribuições dessa pesquisa para a formação de professores.

1.2 MAS AFINAL, POR ONDE CAMINHAREMOS?

Acredito que um roteiro nesse momento poderia ser interessante, apesar de já termos apresentado o sumário. Esse roteiro pode também ser chamado de introdução, na maioria das pesquisas acadêmicas. Mas aqui chamaremos de roteiro. Ele já teve outras formas, mas foi sendo modificado de acordo com o caminhar da pesquisa.

Entre um caminho e outro encontraremos pequenas trilhas, que nos permitirão seguir em frente, dobrar ou recuar, de acordo com a vontade de cada um. Porém, para chegar até o final dessa viagem, precisaremos seguir esse roteiro que aqui apresento.

Aviso, portanto, que será necessário andar com muito cuidado para não se perder para sempre nos portais que irão se abrir. Preste muita atenção, pois ao iniciar esse caminho descobri que a fronteira entre as dimensões aqui exploradas são muito tênues. É possível transitar facilmente entre um mundo e outro mundo, pois como nos traz Boaventura de Souza Santos (2000), “a morte de um paradigma traz dentro de si o paradigma que há-de suceder [...] o que nasce é incomensurável com o que morre, não havendo, pois, nem ressurreição nem reencarnações”. Assim, convido você a transitar entre diferentes concepções paradigmáticas que começaram a me visitar durante o processo de mestranda, e ainda estão transitando, sem definições claras de fronteiras.

Depois que nos são apresentados alguns autores, como Maturana, Morin e Boaventura, só existe duas opções, esquecer que um dia ouvimos falar deles e retornar a “ordem normal dos pensamentos” ou permitir-se acompanhá-los, dentro de nossas limitações, é claro, e aos poucos perceber que a vida pode ser vista por outros ângulos. Passamos a descobrir que dimensões paralelas existem e que basta ajustar a frequência para entrarmos em uma ou em outra. Mas o que considero mais interessante é que passamos a nos ver livres para visitar uma e outra dimensão, sem sentir-se estranho ou “fora do padrão”. Passamos a ser livres, livres pensadores.

Dessa forma, fique à vontade para parar, descansar, correr ou voltar quando quiser. Tenhamos a certeza de que sempre que por aqui passarmos, algo poderá ser mudado, reconstruído, então, acompanhem-nos aqueles que se interessaram!

Para começar nossa viagem, precisaremos compreender como esse roteiro foi estruturado então, nossa primeira parada será a explicação de “COMO CAMINHAREMOS”, pois para cada tipo de trilha há uma preparação diferenciada, sendo assim, explicaremos como será essa. Nossa segunda parada será nos “CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL”. Se seguir essa rota poderá conhecer um pouco mais sobre os desejos por trilhar os caminhos da educação ambiental, a concepção de Educação Ambiental que escolhemos e discutiremos e como poderemos trabalhar Educação Ambiental seguindo as concepções de Humberto Maturana e Paulo Freire, contando com o apoio também de outros autores que já caminham por essa rota, como Valdo Barcelos, Marcos Reigota, entre outros. Logo adiante, passaremos pela trilha das “RELAÇÕES – ECOLÓGICAS OU NÃO - QUE CONSTRUÍMOS AO LONGO DO TEMPO”, aqui poderemos dialogar sobre como nos relacionamos e o quanto essas relações nos dizem sobre educação ambiental. Continuaremos a contar com o apoio dos autores que nos receberam nos caminhos da educação ambiental, porém, muitas experiências pessoais também referenciam essa etapa. Ainda nos caminhos da Educação Ambiental, poderemos encontrar algumas contribuições sobre a “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”. Seguindo nessas estradas precisaremos parar um pouco para conhecer outros peregrinos que nos convidam a dialogar sobre a Cultura de Paz, aqui encontraremos “OS CAMINHOS DE PAZ”, que nos levam a pensar e refletir sobre uma “EDUCAÇÃO PARA A PAZ”. Depois de passar por todos esses caminhos, percebemos que todos eles nos levam aos “CAMINHOS DE AUTOCONHECIMENTO”, aqui descobrimos que cada um deve seguir o seu caminho, pois muitos são os caminhos para chegar ao autoconhecimento, e não pretendemos e nem sabemos qual será o melhor para cada um seguir. Esses caminhos, portanto, nos convidam a refletir sobre nossas “EXPERIÊNCIAS DOCENTES”, e então criamos um espaço para isso. E por fim, a partir dessas reflexões, percebemos que poderíamos também trazer para esse caminho algumas experiências com “ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS” realizadas durante a prática docente. Tais estratégias foram desenvolvidas com o objetivo de trabalhar a educação e a cultura de paz. Escolhemos relatar aqui as estratégias educacionais com “MANDALAS” E “DANÇAS CIRCULARES”. Após essa apresentação, chegaremos ao final dessa caminhada, porém, também iremos descobrir um recomeço, pois descobrimos que O CAMINHO É CIRCULAR.

1.3. COMO CAMINHAREMOS?

Como toda viagem, essa também necessita de uma preparação. Difícil encontrar ao certo por onde se quer caminhar, ou por onde se pode caminhar. Quando precisamos criar um trajeto para trilhar nos damos conta da complexidade que será esse desafio, pois em outras circunstâncias, em outras ciências, apenas caminhava por aquelas trilhas já delimitadas e muito bem demarcadas, mas agora tudo foi muito diferente.

Foi e ainda é o ponto mais difícil da caminhada: saber por onde e até onde caminhar.

[...] a pesquisa é um processo sem fim, de idas e vindas criativas nos caminhos tortos da curiosidade [...] Caminhar por um caminho tortuoso é não pisar em terrenos sólidos, é lidar com o imprevisto, com o imponderável, com aquilo que pode fazer alterar objetivos. Enfim, vários são os desafios e obstáculos que se encontra quando não se conhece o caminho. (SEGATA, 2011, p.158)

Porém, mesmo não conhecendo o caminho, a decisão tomada foi a de desbravá-lo, descobri-lo, pois sabia apenas onde queria chegar. Partindo, portanto, da ideia de onde queria chegar, a delimitação dessa pesquisa começou a acontecer. A partir das aulas de Pesquisa em Educação, foi possível conhecer sobre algumas definições de tipos de pesquisa que poderia desenvolver. Mas, assim como Segata (2011, p.161), no início eu...

não percebia que não era preciso sair à procura de algo que não havia sido pesquisado para trazer o novo para a academia. Eu precisava, de fato, estranhar as coisas que já me pareciam naturalizadas: o novo, não estava em coisas inéditas para se olhar, mas em um jeito inédito de olhar para as mesmas coisas!

E esse novo jeito de olhar as coisas foi-me apresentado principalmente na disciplina de bases epistemológicas da educação, do Prof. Valdo Barcelos. As leituras de Boaventura de Souza Santos, Edgar Morin, Humberto Maturana e Paulo Freire foram cruciais para o surgimento de uma nova perspectiva para a pesquisa. A

partir daí, a ideia da necessidade de se produzir um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2000) foi tomando seu lugar nos pensamentos que surgiam. Mas como fazer isso? Como produzir algo a partir dessas novas paisagens que estava a vislumbrar? Sabia apenas que para produzir esse tipo de conhecimento precisava pesquisar algo que me movesse, que realmente me convidasse a ir além, com prazer em produzi-lo.

Pois bem, posto a noção de conhecimento apresentada por Santos (2000, p.78), como sendo uma espécie de trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para outro, B, designando por saber; para reconhecer a forma de conhecimento que se produz é necessário analisar o modo como se caracterizam os dois pontos, assim como a trajetória que conduz um ao outro.

Logo, vamos considerar aqui que o conhecimento que se pretende alcançar, ou seja, o caminho que se quer trilhar, tem por objetivo alcançar a produção de uma pesquisa, que comporte, ou, pelo menos tangencie o princípio da comunidade e a lógica da racionalidade estético-expressiva, descritos por Santos (2000, p.78) como “as representações mais inacabadas da modernidade ocidental.” Pois, segundo esse autor, somente retomando essas representações poderemos restabelecer as energias emancipatórias, transformadas em regulação pela modernidade.

Para tanto, precisamos visualizar o que cada uma dessas representações, expressas no domínio da regulação e da emancipação, respectivamente, pilares do paradigma moderno, podem representar para nossa caminhada. Sendo que o restabelecimento da emancipação passa pela consideração da solidariedade e do caos como formas de saber, e não de ignorância, como vêm sendo apresentados pela modernidade.

Primeiramente, analisemos como uma pesquisa pode contemplar o princípio da comunidade e da lógica da racionalidade estético-expressiva. Para o entendimento do princípio da comunidade, recorreremos à seguinte descrição de Santos (2000, p.75): “Para determinar as virtualidades epistemológicas do princípio da comunidade, saliento duas dimensões: participação e solidariedade.” A participação aqui apresentada é entendida como a importância da ciência na vida social, ou seja, do comprometimento e compromisso coletivo frente às ações produzidas pela pesquisa (paradigma de uma vida decente). Assim, a solidariedade

também é compreendida como o reconhecimento do outro, como produtor de conhecimento, nesse caso, tratado como sujeito da pesquisa, não como objeto.

Dessa forma, pretendemos alcançar esse princípio buscando nessa pesquisa subsídios teóricos que possam amadurecer os argumentos e embasar as práticas docentes, as atitudes e maneiras de conduzir o pensamento. Alcançar a dimensão da participação e solidariedade é parte desse processo, pois, ao trilhar esse caminho de pesquisa é necessário abrir-se para outras concepções, abrir-se para participar, participar ativamente do próprio processo de formação e permitir que nessa caminhada, a presença do outro esteja sendo aproveitada e estimulada. Reconhecer que a forma como trilhamos é moldada conforme o nível de envolvimento que nos permitimos. Envolvimento com as leituras, com os colegas, com o trabalho, com a família...todas essas dimensões da vida estão presentes em nossa pesquisa e, se não permitirmos que essas apresentem-se na pesquisa, a pesquisa também não encontrará significação para as demais dimensões.

O entendimento da lógica da racionalidade estético-expressiva aplicada à pesquisa vem através da forma como se pretende produzir e analisar a mesma. Sendo, dessa forma, compreendida como uma pesquisa não determinada, nem estanque, mas uma forma de pesquisa inacabada e aberta às diversas expressões, sentidos e interpretações. Uma pesquisa que proponha o prazer em conhecer, em descobrir, em resgatar o prazer roubado pelas repetidas rotinas laboratoriais, pela exatidão e retidão dos resultados unicamente quantitativos.

Optou-se aqui, portanto, por uma forma de pesquisar que contemple a cientificidade, mas que não se oponha ao prazer de produzir um conhecimento; conhecimento comunitário, que permita a abertura para o saber e reconhecimento do outro, que possibilite a expressão, dispersão e conversão dos sentimentos e das ideias. Esse tipo de pesquisa, porém, torna-se mais complexa e demorada, o que facilmente a exclui das atividades acadêmicas. Mas, acredita-se, assim como BONDÍA (2002, p.23) que com essa falta de tempo, a experiência torna-se cada vez mais rara e afasta-nos da “aprendizagem significativa’(grifo do autor), que vai além da simples repetição, sob a forma de formação rasa de opinião, de informações recebidas.

O reconhecimento da dificuldade para realização desse tipo de pesquisa é claro e bem percebido, mas a vontade de aventurar-se e descobrir algo novo é maior, e é condutora da coragem por essa escolha, amparada pelas ideias de

Jacques Gauthier, encontrei na sociopoética uma ótima referência para seguir essa caminhada.

Nós pesquisadores/as e educadores/as atuando na área da pesquisa ou educação intercultural somos heróis e heroínas de um conto de fadas. Somos orientados/as por um *desejo louco*, de paz interior [...] Aprendemos da história que esse desejo é um fantasma, que a revolução produz fantasmas e espectros, e também que nessa busca utópica transformamos, e, por consequência, transformamos o mundo, o nosso mundo. Portanto, desejemos, mais que nunca, a transformação, a revolução (GAUTHIER, 2003, p.2).

Dessa forma, seguindo também a “epistemologia da lentidão” (grifo meu), de Gauthier, e a busca pela experiência, de Larrosa (2002), pretende-se realizar um “processo de fabricação cooperativa da pesquisa, como modo de ser amistoso, gostoso, camarada, frente às hierarquias geradas pela velocidade capitalista e frente às marcas de exclusão oriundas do açoite e do castigo (GAUTHIER, 2003, p.7).” Pretende-se aqui desenvolver/ser um sujeito da experiência, como descrito por Larrosa (2002, p.24), ser passiva (“passividade feita de paixão, padecimento, paciência e atenção”), receptora e disponível, sem deixar de ser pesquisadora, tornar-se uma pesquisadora-pesquisada.

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para...

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara...

(letra da música Paciência, de Lenine⁵)

⁵ Disponível em <http://letras.mus.br/lenine/47001/>, acessado dia 12.12.2012.

E assim, atentar também aos três princípios da complexidade, apresentados por Morin (1991, p.88-90): O princípio do diálogo, da recursão organizacional e o princípio hologramático. No primeiro, encontra-se a necessidade de aceitar e contemplar as diferentes opiniões e análises frente a um mesmo propósito, ou seja, estabelecer uma pesquisa dialógica, assim como a lógica de diálogo apresentada por Paulo Freire, nos círculos de cultura, desenvolvidos a partir dos anos 60.

O segundo princípio, da recursão organizacional, é descrito como quando “os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu”. Ou seja, durante essa pesquisa pretende-se, como já foi dito acima, estabelecer uma conexão, em que os sujeitos serão pesquisados mas também pesquisadores, assim como o pesquisador dispõe-se a ser também sujeito. Assim, nessa pesquisa, ao passo em que estaremos pesquisando sobre, também estaremos nos permitindo ser pesquisados, então, ao longo da escrita poderão surgir reflexões acerca dos conceitos analisados, mas também sobre o que esses conceitos significam em nossas vidas, durante aqueles momentos em que estão sendo pesquisados.

No princípio hologramático, bem apresentado por Morin através da metáfora da célula, que contém o DNA de todo o organismo, porém é apenas uma parte dele, encontra-se a necessidade de uma visão da pesquisa para além das partes, porém, não somente do todo (holística). Compreende-se, nesse princípio, a importância da análise individual de cada sujeito da pesquisa, mas, sem deixar de considerar como essencial a análise geral, do todo pesquisado. Portanto, “a ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que por sua vez está ligada à ideia dialógica em parte (MORIN, 1991, p.90)”.

Essas considerações de Morin nos remetem também à ideia da autopoiese, de Maturana (2002), ou seja, a noção de que as estruturas vivas são sistemas fechados, estruturalmente determinados, que sofrem mudanças estruturais, determinadas em sua própria estrutura, podendo ser sofridas por agentes externos, que também se modificam ao modificarem as estruturas em questão. Mas essa é apenas uma das concepções de Maturana que nos leva a pensar e repensar sobre nosso processo de pesquisa e sobre nosso processo vital, em geral. Pois, além da concepção de autopoiese, pretende-se buscar em Maturana as considerações da Biologia do Amor e do Conhecimento, que muito têm a contribuir para nossa vida de docente/pesquisador.

A partir disso, buscaremos uma investigação em que os sujeitos que serão pesquisados, se alternarão entre sujeitos bibliográficos, autobiográficos, visioográficos e também entre formas não gráficas, formas de expressão para além das grafias escritas, pensadas ou visualizada, a expressão do que se sente a partir dessas expressões, do que está sendo produzido ao produzir. Ou seja, iniciada como pesquisa bibliográfica, porém, durante a caminhada foi possível aceitar a participação de sujeitos para além das páginas dos livros e artigos. Chegaram até mim professores em formação, ansiosos por aprender, primeiro da Pedagogia, depois Biologia e Educação Especial, com eles também vieram as inúmeras possibilidades de conduzir esse trabalho.

Por isso, podemos dizer que nessa pesquisa será permitido expressar para além da delimitação de sujeitos e objetos pesquisados, pois tentaremos apresentar o resultado de uma expressão do fazer pesquisa e do que se permite ser enquanto se faz pesquisa. Conforme Gauthier (2003,p.9) “a organização de linguagens, de códigos de compreensão e comunicação a partir de e dentro da experiência das energias da vida, torna possível o saber, o conhecimento.” Assim, apresentaremos também como a experiência docente e o convívio com os alunos de graduação da UFSM conduziram a pesquisa a descobrir novas trilhas. Essa permissão à descoberta, a investigação das experiências, traz mais uma vez a concepção sociopoética da pesquisa. Pois, Gauthier nos diz que:

A ciência deve interrogar as energias que são impressas nos corpos das pessoas, nos seus afetos, nas suas crenças e nos seus saberes. A pesquisa tem por objetivo resgatar as marcas do passado, mesmo quando são tão íntimas ou tão presentes em toda atividade, que as pessoas não as percebem mais. [...] dessas marcas inconscientes, sem as quais é impossível entender as experiências de vida das pessoas, seus saberes e não-saberes. (GAUTHIER, 2003, p.9)

Em busca do resgate por essas marcas, pretende-se mergulhar na pesquisa e descobri-se pesquisadora, descobrir-se pesquisadora e docente, sem precisar de distinções entre uma e outra. Para tanto, estaremos apoiados pela sociopoética, de Jaques Gauthier.

A Sociopoética, proposta de pesquisa criada por Jacques Gauthier, abre uma nova perspectiva teórico-metodológica no campo da educação popular. Porque propõe um processo grupal de produção do conhecimento, em que todos os integrantes se constituem como co-pesquisadores. Porque valoriza as categorias e os conceitos produzidos pelas culturas dominadas e de resistência. Porque considera o corpo como fonte de conhecimento: para além da imaginação, da intuição e da razão – processos de conhecimento largamente utilizados em nossa cultura – explora o potencial cognitivo das sensações, da emoção e da gestualidade. Porque promove a criatividade artística no aprender, no conhecer e no pesquisar. E porque enfatiza a dimensão espiritual, humana e política da construção de saberes. (FLEURI, 2001, na apresentação do livro “Uma Pesquisa Sociopoética”, organizado por ele, GAUTHIER e GRANDO)

Devido a essas características acima apresentadas, pensou-se na sociopoética como um método de pesquisa e ensino que contempla a possibilidade de trabalho em educação ambiental, voltada para uma cultura de paz, porém, nesse trabalho, não a utilizamos diretamente, devido principalmente ao encontro com a sociopoética ter sido mais tardio e as estratégias produzidas com o grupo terem sido realizadas durante aulas de disciplinas regulares de graduação e períodos curtos de oficinas.

Contudo, após várias leituras sobre educação e cultura de paz, durante o caminho, o trabalho de Jacques Gauthier chegou a meu conhecimento e maiores detalhes sobre esse tipo de pesquisa puderam ser explorados com o auxílio de Barcelos, durante uma agradável orientação e um bom cafezinho. Com isso, o direcionamento da pesquisa ganhou mais um amparo, que permitiu a visualização de aplicação de todas as ideias que iam surgindo para o trabalho. Dessa forma, segui adiante para saber um pouco mais sobre a sociopoética.

Fundada pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier, a sociopoética foi apresentada como sugestão metodológica de pesquisa a uma orientanda sua de doutorado, a Professora, agora Doutora em Enfermagem Iraci dos Santos, que deixou claro ao seu orientador que não queria sofrer durante seu processo de pesquisa. Dessa forma, Gauthier juntamente com Santos desenvolveram uma abordagem de pesquisa que propiciasse acima de tudo prazer ao ser desenvolvida.

Devemos honrar o tempo ao nos educar ao prazer de viver e pesquisar, até nas pós-graduações, e renunciar ao nosso compromisso com o sofrimento, a angústia e suas pequenas perversões institucionais, a fim de “buscar o saber”, realizar aquela necessária mediação entre os “sujeitos do saber” e o objeto de estudo que permite, na troca das experiências e dos

conhecimentos, superar o desafio da construção coletiva de novos saberes. (GAUTHIER, 1999, prefácio de “Enfermagem: Análise Institucional e Sócio-Poética)

As influências para a criação desse método surgiram a partir das experiências de Gauthier com trabalhos sobre a espiritualidade dos Kanaks (povo originário da Nova Caledônia), em escolas comunitárias vinculadas ao movimento de educação popular, práticas com poesia e teatro e a forma de praticar uma ciência sensível, que vinha sendo construída por Araci e algumas colegas de enfermagem, assim como o contato com culturas afro e indígena na Bahia e a inspiração teórica da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Essas experiências, portanto, foram agregadas com filosofias racionalistas ocidentais, ou seja, criou-se uma forma de fazer pesquisa a partir de bases epistemológicas interculturais, centradas no diálogo e na troca de conhecimentos (MATOS e VASCONCELOS, 2002).

Ainda nessa obra, buscou-se o esclarecimento maior de como é desenvolvido esse tipo de pesquisa. Encontramos nas declarações de Petit (MATOS E VASCONCELOS, 2002) a exemplificação de algumas oficinas desenvolvidas por Gauthier, as quais serviram de inspiração para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Na sociopoética, explica Petit (MATOS E VASCONCELOS, 2002, p.35), a estruturação espacial e temporal é feita a partir do dispositivo (assim são chamadas as técnicas utilizadas, baseado no conceito de Michel Foucault) do grupo-pesquisador. Dessa forma, na sociopoética o pesquisador oficial transforma-se em um facilitador de oficinas e o público alvo torna-se co-pesquisador. O poder de decisão pode ser compartilhado em todo o processo da pesquisa, inclusive na análise dos dados e socialização da investigação. Assim a sociopoética nos permite “transformar formas de poder em formas de autoridade compartilhada” (SANTOS, 2000, p.19) permitindo ao pesquisador transcender a pesquisa tradicional e lançar-se rumo ao caminho da emancipação paradigmática, descrita por Santos.

Inclusive, o termo já utilizado aqui de “desejo de pesquisa” no lugar de “problema de pesquisa” também se refere ao fato de que na sociopoética não existe a intenção de resolução de problemas, sendo essa a principal diferença entre ela e a pesquisa participante, que além de propor resolver problemas, tem o caráter conscientizador. Logo, Petit (MATOS E VASCONCELOS, 2002)descreve a

sociopoética como outra forma de leitura da pedagogia de Paulo Freire, diferente da já conhecida PP (pesquisa participante).

Por isso, essa perspectiva de pesquisa traz consigo também algumas inspirações teóricas que conduzem a forma como são desenvolvidas as oficinas: Análise institucional, esquizo-análise, o teatro do oprimido de Augusto Boal e a escuta mitopoética de René Barbier (Ibid., p.36). Em cada uma dessas linhas teóricas, a sociopoética encontrou algum conceito ou forma de trabalho que pode ser aproveitada.

Da análise institucional ela traz o conceito de “*analisador*” como uma pessoa, um acontecimento ou fenômeno que revela algum traço fundamental da face oculta da instituição, que traz à tona a coisa não dita, rechaçada como não significativa ou inexistente.”(ibid., p.36, grifo da autora) A análise institucional sugere que o pesquisador analise o contexto em que se fala, ou seja, não acredita na neutralidade do pesquisador, e por isso, sugere uma reflexão chamada de *análise das implicações*. Essa perspectiva de análise propõe que “as pessoas do grupo-pesquisador expressem seus sentimentos, motivações e reflexões num *diário itinerante*, que fica à disposição dos membros” durante o processo de pesquisa (id. grifo da autora).

Da esquizo-análise, a sociopoética trouxe a crítica radical a todas as tendências homogeneizadoras. Nessa linha teórica, trabalha-se com a noção de *devir*.

A esquizo-análise parte da constatação que nas nossas sociedades modernas predomina a tendência a serializar e moldar os indivíduos, em todas as dimensões – não somente econômica, mas também, social, tecnológica, semiótica midiática, corporal, biológica [...] através da noção de identidade que caracteriza, categoriza, rotula e cristaliza. (MATOS e VASCONCELOS, 2002, p.37)

Assim, considerando essa constatação, propõe ao invés da noção reducionista de identidade, o conceito de *devir*, como a explicação para uma forma de ser que não enquadre a pessoa, objeto ou situação em uma categoria já pré-determinada. O *devir* reconhece que não se é uma coisa, ou outra, como ser mulher, aluno ou criança, considera que além de apresentar-se como tal, a pessoa, objeto ou situação, pode ser também das maneiras como desejar, sem precisar se encaixar

em uma descrição específica de classificação, com definição exata e temporalizada. “O *dever* é então uma linha de fuga, algo que escapa à categorização socialmente produzida (ibid. p.37)”. Permitir-se pesquisar considerando essas inspirações metodológicas possibilita o enriquecimento da investigação e a descoberta de diversidades que, na maioria das situações de pesquisa, seriam anuladas e homogeneizadas.

A influência do Teatro do Oprimido de Augusto Boal é a possibilidade de, através da sociopoética, desenvolvermos a “arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo”, pois, considera a descoberta de Augusto Boal, enquanto diretor de teatro, de que não se deve determinar um caminho a ser seguido. Assim, a sociopoética “prega a auto-conscientização” e, seguindo as considerações de Gauthier e Santos (1996, p.16, apud. MATOS E VASCONCELOS, 2002) de que “...o único poder que nós reconhecemos é o de abrir um *dever*, graças ao dispositivo de pesquisa. Depois, quer o grupo como unidade heterogênea, quer cada pessoa, fará deste *dever* o que quiser. Isto é sua liberdade...”

Já da contribuição de René Barbier, a sociopoética se apodera do conceito de *escuta sensível*. Pois, segundo Matos e Vasconcelos (ibid.,p.39-40), esse autor ressalta a importância de estar aberto ao outro, aos sentimentos, atitudes e comportamentos, “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo” para compreender seus “sistemas de idéias, valores, símbolos e mitos”. Porém, relata que Barbier não propõe a “identificação ou adesão às referências do outro”, apenas o reconhecimento e aceitação.

Maturana (2002) nos propõe o reconhecimento do outro como legítimo outro em sua diferença. Barcelos e Schlichting (2012, p.33) explicam, com base nas concepções de Maturana, que esse reconhecimento ou não do outro está ligado às nossas construções culturais, e, por isso, pode ser modificado, não faz parte de nossa biologia, embora aconteçam em nossa fisiologia. Esses pesquisadores descrevem ainda que, um processo que acontece por exigência, por obrigação, que não flui da auto-conscientização, não provoca a geração da responsabilidade, do reconhecimento das consequências pelos próprios atos.

Se desejamos atender princípios, estamos agindo para atender à exigência proposta pelo princípio e não a partir de nós mesmos como seres legítimos na relação. Neste sentido, quando pensamos a aprendizagem e a educação, é importante estarmos atentos que a exigência nega a

responsabilidade. A responsabilidade surge da aceitação de nós mesmos e do outro, como seres legítimos nas relações (ibid, p.35).

Enfim, a sociopoética propõe uma forma de pesquisa por meio da construção coletiva do conhecimento, em que as relações entre o pesquisador-facilitador e o grupo-pesquisador possam estar pautadas no diálogo; no reconhecimento e valorização das diferenças; no estímulo às diversas expressões, sentimentos, sentidos e ideias; na escuta sensível e na responsabilidade da auto-conscientização; na análise individual e coletiva, sem oprimir a visão das partes e sem deixar de ver o grupo.

Sandra Petit também explica (MATOS e VASCONCELOS, 2002, p.42-43, grifo da autora) que na concepção da sociopoética, os dados que surgem da pesquisa não são “coletados”, como se estivessem nos esperando numa cesta, mas sim *produzidos* pelas condições de realização da pesquisa. Ressalta também que a interferência do pesquisador e de suas técnicas é inevitável, por isso, apresenta as oficinas como sendo uma forma de produção e análise dos dados.

Toda oficina começa com um relaxamento considerado parte integral da investigação [...] No próprio relaxamento, os membros do grupo co-pesquisador podem ser convidados pelos facilitadores a viajarem pela imaginação, fazendo livres associações com o tema gerador (ibid. p.43)

Após, o grupo, co-pesquisador, é incentivado a expressar suas produções conceituais utilizando diferentes formas de linguagem, principalmente simbólicas e criativas, chamadas de *confetos* (=conceito + afeto). Assim são denominados os conceitos produzidos pelos dispositivos sociopoéticos, por perpassarem a razão, intuição, emoção, sensação. Por isso, a autora salienta a importância do pesquisador estar à vontade com a técnica, pois a intencionalidade da mesma é a “geração de dados não previsíveis, que permitam tocar a afetividade e o inconsciente envolvidos no pensamento (ibid., p.43).”

É destacado também o fato de que essas técnicas geralmente provocam um estranhamento inicial no grupo. Esse estranhamento é destacado positivamente, pois possibilita mais questionamentos, dados heterogêneos e não acabados. E é

considerado ainda como necessário quando impera uma *ilusão grupal*, ou seja, uma tendência de manter uma visão idealizada de harmonia.

Por isso, acredita-se ser essa mais uma vantagem na utilização desses dispositivos apresentados pela sociopoética, pois, em grupos acadêmicos e escolares, essa tendência à uniformidade de reações e percepções é muito grande. Esse fato é percebido assim por tratar-se de um público que já está “formatado” nas condições, geralmente tradicionais, de análise e discussão.

Dessa forma, a utilização de técnicas como, por exemplo, questionários, entrevistas, estruturados ou semi-estruturados, não realizam esse “movimento” no grupo pesquisado. Logo, os resultados serão obtidos sem a consideração de outras formas de percepção se não a dissertativa.

Sugere-se, com isso, que o pesquisador – facilitador utilize de técnicas que mexam com os sentidos dos co-pesquisadores. Para tanto, “pode ser conveniente transportar o grupo para um referencial mitológico desconhecido ou pouco familiar para o mesmo” (ibid., p.46). Mas, independente da técnica utilizada, essa metodologia recomenda que sejam realizados registros em todos os momentos, e que as análises podem ser feitas durante as oficinas, pelos próprios co-pesquisadores.

Porém, é importante também lembrar que a sociopoética não possui objetivação de realização de análises individualizadas, mas sim, a descoberta da estrutura do pensamento do grupo, na sua heterogeneidade. E, essa descoberta deve ser compartilhada com o grupo e não apenas uma análise posterior e isolada realizada pelo pesquisador facilitador. Assim, após a explicação/análise individual de cada participante, sobre seus *confetos*, o pesquisador-facilitador deve propor que se faça uma análise coletiva do conjunto das produções, a cada encontro.

Em seguida, munido dos dados produzidos e das análises dos co-pesquisadores, o pesquisador-facilitador realiza sua própria análise, procurando descobrir a estrutura escondida do pensamento do grupo. Para tanto, exercita diferentes formas de análises, sempre do conjunto das produções referidas a uma determinada técnica (p.46)

Recomenda-se começar pela análise das produções não escritas, para que essas não sejam influenciadas pelos registros escritos. Pois a partir dessas, o

objetivo é descobrir, mediante leitura intuitiva, o que os desenhos, esculturas, e demais produções plásticas nos comunicam.

Para as análises de produções individuais escritas, a autora exemplifica alguns tipos:

- Análise classificatória: destaca as oposições, alternativas e escolhas;
- Análise transversal: destaca as ligações, ambigüidades e convergências;
- Análise filosófica: destaca as referências teóricas escolhidas pelo facilitador segundo suas inclinações;

E, para a análise do processo, pode-se utilizar de diversos artifícios como o diário itinerante, avaliações do grupo, gravações e anotações reverentes à dinâmica grupal. Existindo ainda outra possibilidade de análise denominada “surreal”. Esta sim, não convencional, “consiste em subverter a estrutura do pensamento do grupo, criando uma outra lógica.” Essa, porém, só pode acontecer após as análises classificatória e transversal, “utilizando os mesmos elementos dos co-pesquisadores, o facilitador relaciona o que estes separaram, propondo assim combinações e inversões inesperadas ao grupo (p.46-47).”

Assim, depois de concluída a análise do facilitador, ele “volta a se encontrar com o grupo para submetê-las ao crivo de sua avaliação.” Essa etapa é denominada de *contra-análise* e é considerada muito importante, pois aqui o pesquisador pode retificar, re-examinar e tornar mais precisas suas reflexões. Sugere-se que a apresentação das análises do facilitador para o grupo seja de maneira mais sintética e comunicativa, facilitando a compreensão e visualização do processo por todos.

Mas a pesquisa não para por aí, ainda há a última fase, em que deve ocorrer a socialização da pesquisa. Segundo Gauthier (2003, p.10) “o último princípio da sociopoética é a interrogação, pelo grupo-pesquisador, do sentido político, ético, humano, espiritual, do processo de pesquisa que ele desenvolveu, e das formas de socialização a serem desenvolvidas.”

A forma como a pesquisa será divulgada para um público mais amplo deverá ser também discutida e escolhida pelo grupo. Podendo ser através de publicação escrita, peça teatral, debate, filme, a depender da disposição e criatividade do grupo.

Enfim, todas essas considerações sobre a sociopoética foram consideradas importantes nesse espaço pois, mesmo não realizando diretamente esse tipo de pesquisa, muitos princípios da sociopoética estiveram presentes, como a produção de oficinas, produção de dados pelo grupo, considerando diversas formas de

expressão (escrita, falada, desenhada, dançada...). A preocupação em criar um ambiente que provocasse um estranhamento para o público acadêmico, para com isso movimentar as percepções e abrir caminho para a expressão de sentimentos, anseios, desconfortos e demais manifestações de emoções que pudessem ser porventura expressadas.

Mas, como algumas definições precisam ser aqui apresentadas, vamos tentar descrever como foi classificado esse tipo de pesquisa. De acordo com a abordagem do desejo de pesquisa, classificou-se esta como uma pesquisa qualitativa, por ser a melhor forma de contemplar as necessidades existentes nas pesquisas em Ciências Sociais.

Quanto à natureza dos objetivos, acredita-se tratar-se de uma pesquisa exploratória, pois, de acordo com Gil (2002, p.43), esse tipo de pesquisa tem como finalidade principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

O autor esclarece ainda que esse tipo de pesquisa seja geralmente desenvolvido quando se quer ter uma visão geral de um determinado fato para que, após um levantamento teórico consolidado, discussão com especialistas, entre outros, seja possível levantar hipóteses mais objetivas para o enfrentamento do problema. Pois, não se pretende esgotar o tema ou apontar soluções para o problema pesquisado. Pretende-se propor uma discussão e um chamamento aos educadores que estiverem dispostos a olhar para a educação ambiental sob outra óptica, uma óptica mais humana, mais otimista e crítica.

Com isso, definimos essa pesquisa como qualitativa, quanto à abordagem escolhida, exploratória, de acordo com seus objetivos, e, quanto à técnica, podemos citar a bibliográfico e a construção de propostas pedagógicas utilizando de estratégias de ensino com mandalas e danças circulares.

Gil (2002, p.77) destaca que para a técnica de pesquisa bibliográfica, a leitura do material é uma das etapas mais relevantes. Ele aponta ainda os objetivos dessa etapa de pesquisa:

1. Identificar as informações e os dados constantes do material impresso;
2. Estabelecer relações entre as informações e os dados obtidos com o problema proposto;

3. Analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores.

Já as estratégias pedagógicas serão organizadas sob a forma de oficinas e aulas, tendo como principal técnica de pesquisa, a elaboração de mandalas e danças circulares. Os dados produzidos nesses encontros serão registrados através de um diário de campo, fotografias e registros produzidos pelos participantes das aulas, de forma escrita, desenhada e dançada.

Para a análise dos dados, pretende-se utilizar do método hermenêutico-dialético, pois, segundo Minayo (2011, p.77) “nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida.” Apresenta como ponto de partida o *interior da fala* (grifo da autora), ou seja, quem está a analisar e produzir a fala, e como ponto de chegada o contexto histórico-social de quem a produz.

Como primeiro nível de interpretação a autora identifica a importância de destacar a conjuntura sócio - econômica e política que encontra-se o grupo pesquisado, por isso, para cada temática que abordaremos iniciaremos com uma breve busca pelo contexto histórico-social em que surgiram as pesquisas e debates sobre o assunto. Já no segundo nível de interpretação é que iremos focar nos pontos principais a serem destacados na pesquisa, pois, Minayo (2011) destaca que nessa etapa da análise devemos considerar as comunicações individuais, observações de condutas e costumes, e análise das instituições envolvidas. Assim, direcionaremos nossa análise considerando as formas de pensamento e reflexão que foram sendo construídas ao longo da pesquisa, as relações dos temas pesquisados e dessas reflexões com as condutas e costumes que temos hoje na educação em geral e na escola, em particular.

Assim, para a construção do último roteiro dessa caminhada, pretende-se seguir esses passos indicados por Minayo (2011), organizando os dados pesquisados, classificando as etapas mais significativas da pesquisa e relacionando-as com sua principal finalidade, a importância da pesquisa para a formação de professores.

2. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental, na escola ou fora dela, continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas. (REIGOTA, M. 1999, p.88)

A escolha por trabalhar a educação ambiental na formação docente se dá movida pelo propósito de reflexão para além do ser humano e do ser docente, mas para esse ser que se faz humano e docente nas suas relações. Freire (2005, p.82-84) nos convida a pensar sobre como nossas concepções e práticas pedagógicas nos conduzem a uma interpretação de humanidade e de mundo, em geral.

Dessa forma, assim também será pautado nosso trabalho pedagógico, baseado nas nossas interpretações de humanidade e de mundo, principalmente, de nossa humanidade e de nosso mundo, frente à humanidade e mundo que percebemos. Assim sendo, Freire nos remete a uma forma de ensinar a partir de uma prática problematizadora, que parte do caráter histórico e da historicidade dos homens. Nessa perspectiva, ele nos reconhece como “seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Ibid., p.83, grifo do autor).

Na busca por uma educação para cooperação, para o amar, mais especificamente aqui, a educação ambiental, acredito, assim como Barcelos (2010, p.83), que

nossas alternativas metodológicas na educação em geral, e na educação ambiental em particular, precisam de um envolvimento afetivo, lúdico, amoroso, de todos aqueles e aquelas que a ela se dedicam, sob pena de a transformarmos em mais uma tarefa a ser cumprida.

Sobre essa possibilidade de repensar a educação ambiental trazendo um enfoque mais amoroso, mais lúdico, buscaremos as concepções de Humberto Maturana, por meio do estudo da biologia do amor e do conhecimento.

Barcelos (2010, *ibid*), nos relata que o comprometimento é necessário para que ocorra a mudança de atitudes, de hábitos culturais, que nos levem a repensar nossos costumes, nossas práticas, enfim, nossa representação de mundo. Ainda sobre esse necessário envolvimento, Freire (2000, p.43) nos traz a contribuição para o entendimento de que é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai se descobrindo em seu mundo.

Ao encontrar com Reigota (1999), poderemos com ele dialogar sobre essas relações que vão sendo construídas ao longo do tempo. A partir dessa obra, ele nos permite trilhar por diversos contextos históricos sociais e nos convida a discutir sobre o papel dos ecologistas e educadores latino-americanos, em um período em que a problemática ambiental é discutida globalmente. E traz para o centro dessa discussão o nosso fazer enquanto profissionais da educação, sobre nossa atuação política, científica, cultural, social, artística e afetiva, enquanto também ecologistas. Ele nos apresenta uma proposta pedagógica para o trabalho em educação ambiental a partir da análise de imagens.

Com essa hipótese de trabalho comecei a estudar as imagens (desenhos, caricaturas, fotos, capas de livros, publicidades, etc.) da minha coleção na perspectiva da teoria das representações sociais, considerando que elas originam, difundem e “materializam” representações sociais presentes nos meios profissionais, culturais, sociais e acadêmicos, solidificando preconceitos e estereótipos ao mesmo tempo que “legitimam” posições equivocadas. (REIGOTA, 1999, p.93)

Pensar sobre essas representações sociais e a relação dessas com o meio ambiente é o foco do estudo de Reigota, amparado na análise de imagens. Esse encontro foi interessante, não somente para direcionar o olhar e subsidiar a pesquisa em EA, mas também para pensar nessa proposta pedagógica: análise de imagens. Enquanto que em Barcelos (2010, p.92) somos convidados a pensar sobre a proposta metodológica de análise de texto escrito. Ambas as propostas nos levam a um olhar crítico e inovador sobre a pesquisa em EA. Porém, como salienta Barcelos (2010), precisamos pensar em metodologias (no plural), quando falamos de educação e educação ambiental em particular. Pois, quanto mais diversa for a

estratégia metodológica, maior será a possibilidade de trazer o cotidiano das pessoas para esse trabalho.

Uma proposta metodológica em educação ambiental ao mesmo tempo em que parte, necessariamente, do cotidiano, à medida que está pautada por eventos de realidade local, não pode deslocar-se de uma reflexão e preocupação com o global, com o planetário. (BARCELOS, 2010, p.93)

Pensar em propostas pedagógicas acaba sendo o foco para aqueles que trabalham na área de metodologia de ensino. Mas, como apresenta Barcelos (2010, p.82), “o mais importante para o sucesso de nossa proposta metodológica de trabalho não está na sua coerência lógica e cientificidade de seus procedimentos, mas sim, na maneira como a desenvolvemos.”

Portanto, antes de discorrer sobre as propostas pedagógicas que foram escolhidas para esse trabalho, pretende-se encontrar uma referência para pensar em uma maneira de trabalhar Educação Ambiental, particularmente. Dessa forma, Barcelos, Reigota e Figueiredo, foram bases de encontro específico para leituras de EA. Com isso, pôde-se pensar em uma Educação ambiental dialógica, amparada na teoria pós-moderna e voltada para as relações, para a afetividade.

E, assim como Barcelos,

acredito que nossas alternativas metodológicas na educação em geral, e na educação ambiental em particular, precisam de um envolvimento afetivo, lúdico, amoroso, de todos aqueles e aquelas que a ela se dedicam, sob pena de a transformarmos em mais uma tarefa a ser cumprida. A falta de envolvimento dificulta a criação de raízes para a educação ambiental, na medida em que me parece fundamental, em educação, mudança de atitudes, de hábitos culturais que nos levem a repensar nossos costumes, nossas práticas, nossas atitudes. Enfim, nossa representação de mundo. (BARCELOS, 2010, p.83)

Contudo, pretendemos aqui explorar maneiras de se trabalhar a educação ambiental, primeiramente com professores em formação, pois, pensamos que para realizar algo diferenciado com as crianças e adolescentes, o professor precisa ter sido oportunizado a experimentar, ainda durante sua formação inicial, estratégias pedagógicas diferenciadas. Portanto, faremos uma parada para atentar primeiramente às relações que costumamos estabelecer em nossas vidas. Pois, segundo Barcelos (2010, p.64), “ao pensarmos em alternativas metodológicas em educação ambiental não podemos nos esquecer que em muitos casos o mais

importante não é o conhecimento científico e/ou a resolução do problema técnico enfrentado, mas sim, a forma como nos relacionamos com ele.” É necessário atentar para quais conhecimentos e saberes que estarão sendo mobilizados em nossas ações pedagógicas. A partir dessa reflexão então poderemos perceber se nossas relações são mais ou menos ecológicas na produção de conhecimento.

2.1 AS RELAÇÕES – ECOLÓGICAS OU NÃO - QUE CONSTRUÍMOS AO LONGO DO TEMPO...

Nesse momento, façamos uma parada breve. Vamos parar um pouquinho e olhar para trás, olhar para o que foi feito até então, por nós e por aqueles que antes de nós por aqui passaram. Querendo ou não, deixamos marcas, marcas que podem ajudar a construir algo melhor ou marcas que levam a destruição. Deixamos parte de nós, por isso, para ver o que há hoje por aqui, precisamos entender o que e quem por aqui esteve.

Reigota (1999, p.26) nos fala sobre o tempo (e sua relação com a ecologia), em suas diversas interpretações e consequências dessas para o entendimento do que consideramos por “tempo”. Quando observamos os acontecimentos por meio de notícias, principalmente aquelas divulgadas pelos meios de comunicação de massa, passamos a compreender um tempo sob uma velocidade e duração fictícia, de forma a visualizar os fatos de maneira fragmentada e sob a óptica apresentada naquela notícia. Nesse sentido, Reigota (1999) nos explica que

Momentos e processos fundamentais da história contemporânea passam a ter a sua duração e continuidade determinadas pelo tempo que esteve em evidência nos meios de comunicação. [...] Os acontecimentos existem como realidade enquanto são considerados notícia; a sua gravidade e/ou pertinência ficam condicionados ao tempo de duração que lhes foi dado. Cabe a história, a arte e à memória o exercício da recuperação, do possível tempo dos acontecimentos e suas consequências para a vida de milhares de pessoas e espécies. REIGOTA (1999, p.26)

Assim, tentaremos aqui fazer um breve apanhado do se percebe, registrado em minha história, como principais acontecimentos que envolvem a relação do homem com seus semelhantes e com as demais espécies, ou seja, um resgate da minha ecologia, em nosso tempo e espaço. Reigota (p.13), na mesma obra acima citada, define que a análise do tempo na ecologia requer a consideração da historicidade de todas as espécies animais e vegetais, assim como as diferentes formas de cultura e expressões artísticas produzidas pelos humanos, pois é através dessas que são representadas as complexas relações entre os seres vivos ao longo da evolução da vida em nosso planeta.

Para começar esse apanhado histórico, tomarei por base o tempo que me é registrado na mente, o tempo em que o pensamento ecológico foi sendo construído e foi amadurecendo em minhas memórias. A partir desse resgate temporal pessoal, buscarei a relação desses registros com o que se tem registrado a partir da cultura em que vivo e de que tenho acesso; tentarei então a relação de meu tempo de encontro ecológico com o encontro ecológico registrado no tempo de nossas notícias, científicas, por que não?

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais ou coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. (SANTOS, 2009, p.85)

A escolha por começar o resgate temporal e histórico da educação ambiental com minhas experiências em educação ambiental é, portanto, amparada na concepção de um novo paradigma científico, relatado por Santos (2000, 2009) como paradigma emergente. Nessa nova visão científica, o caráter autobiográfico nas produções da ciência é plenamente assumido. Santos (2009, p.85) justifica que não se trata de uma forma funcional de fazer ciência, pautada nas perspectivas de sobrevivência, mas sim, no encontro de uma forma de saber viver. Na produção de um conhecimento que nos auxilie a viver, enquanto o reconhecemos em nossas vidas e nossas vidas são reconhecidas em nossos estudos.

Pois bem, a partir de uma viagem no túnel do tempo pessoal, convido todos e todas que me acompanham para também a realizarem, pois acredito que muitos também poderão se reconhecer nesse processo, ou encontrar o seu processo de relação temporal com as questões ecológicas. Façamos um resgate de nosso tempo a partir de nossas memórias, uma “pausa para viver a experiência, escutar os silêncios, enfim, para criar um espaço-tempo onde os fatos que nos acontecem possam ser experienciados”, conforme relata Barcelos (2010, p.23) utilizando das “notas pelo saber da experiência”, de Larrosa Bondía (2002).

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo

Tempo, tempo, tempo, tempo...⁶

Em um tempo em que a ecologia era vista como aquilo que estudam os cientistas, chamados de biólogos, aqueles que ficam no meio da floresta, escondidos, anotando tudo que observam dos bichos: o que comem, como vivem, por onde andam e com quem se relacionam. Pensava-se que eram eles também que registravam aquelas imagens fantásticas que apareciam nos programas de televisão, com cenas raras de animais quase nunca vistos. Nesse tempo então surgiu o pensamento:

“Nossa, que trabalho incrível deve ser esse!!” Também quero fazer isso!”

Esse pensamento era reafirmado quando se via aquelas reportagens em que os pesquisadores descobriam espécies, realizavam estudos que contribuía para a sobrevivência de outras...E a noção de ecologia se construía ali, pelo que era visto na televisão, mais especificamente no globo repórter, pois o acesso a outros canais não era parte dessa realidade.

Nessa noção de tempo virtual, do trabalho, das pesquisas, dos processos vitais, foi construía a noção de ecologia, mais tarde agregada a visão técnica, apresentada na escola. Ainda no quarto ano, já participava do clube de ecologia. As atividades eram centradas em plantios de flores na escola e na praça central, além de hortaliças na horta da escola.

Aquela visão de que o biólogo ou qualquer pesquisador em meio ambiente, pesquisava e analisava aquele meio, podendo influenciá-lo, prejudicá-lo ou ajudá-lo, pois tudo isso era realizado em único sentido: pesquisador – meio ambiente. Ou seja, o pesquisador era um ser externo, que estava ali para estudar e propor alterações nos ambientes e na vida dos outros seres.

Até aqui, além dessa visão antropocêntrica das pesquisas na área ambiental, ainda foram consolidadas duas afirmações sobre ecologia e educação ambiental, que podemos encontrar em conversa com Barcelos (2010, p.46) como algumas das “mentiras” que parecem “verdades” quando analisamos os trabalhos de educação ambiental feitos pelas escolas.

⁶ Trecho da música “Oração ao tempo”, composta por Caetano Veloso, disponível em <http://letras.mus.br/maria-gadu/1969421/>.

A primeira “mentira” é que “Educação Ambiental é coisa para professores de ciências, biologia, ou de geografia” (no meu caso, nem pensava na geografia, pois quando me lembro da geografia, desta época, lembro-me apenas de mapas, nomes de países, estados e suas capitais). Então, o que se afirmava nesse tempo era a ideia de que “quem estuda ecologia deve fazer biologia”.

A segunda “mentira” que me parecia “verdade” era que: “ Educação Ambiental é coisa prática, para ser feita fora da sala de aula”. Essa “mentira” permaneceu como “verdade” ainda por muito tempo...mais que a primeira. Mas a “mentira” que mais se enraizou em minha memória, e acredito que é a que mais se fixa na mente da maioria das pessoas é que “A educação ambiental serve para conscientizar as pessoas”.

Não pretendemos aqui dizer o que é certo ou errado no trabalho em educação ambiental, mas sim, apontar para questões que por muitos anos foram consideradas “regra” para esse tipo de trabalho. Com isso, pretendemos sim chamar a atenção para o fato de que não existem formas pré-definidas e regras a serem seguidas, pois, primeiramente, a educação ambiental é um tema considerado transversal, e assim reafirmado pela Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999, ou seja, deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e não especificamente dentro ou fora da sala de aula. Chamar a atenção também para o caráter sensibilizador que a educação ambiental necessita, para que assim, sensibilizados ou não, cada um decida, conscientemente, que atitudes irão ser tomadas.

Esses conceitos foram ganhando espaço na formação de minhas concepções ambientais, e claro, já haviam se consolidado na sociedade em geral, por isso assim nos eram ensinados. Mas como esse pensamento se formou na nossa cultura ocidental? Como chegamos a pensar dessa maneira, o que nos conduziu a pensar assim?

Essas perguntas surgiram em um nível bem mais avançado do tempo, mas vamos pensar um pouco sobre isso agora...

A primeira definição aqui mencionada no resgate de memórias do túnel do tempo nos remete a concepção de ciência que era assimilada e ainda domina hoje nossas escolas e universidades, a ciência das especializações, das separações e fragmentações. Quanto a essa visão ou concepção de ciência, recorreremos a Santos (2000) para refletir um pouco sobre como esses conceitos foram e estão sendo trabalhados por nós ainda hoje, em nosso cotidiano.

Observando o que é defendido pela ciência moderna, ou paradigma dominante, conforme Santos (2000), a separação das ciências sociais das naturais, da emoção e razão, do corpo e espírito e do homem e natureza. Podemos compreender que essa forma de ver e pensar o mundo carrega uma mensagem de separação, de fragilização, ou seja, de opressão.

Santos (2000, p.56) nos permite perceber que por esse paradigma dominante construiu-se uma visão de natureza⁷ como simples fonte de bens e recursos naturais, externalizando, portanto, o homem dessa natureza, pois esse “deve explorá-la para o benefício comum da humanidade.” Nesse modelo de pensamento, a separação entre o ser humano e natureza é total.

A natureza é tão-só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar os seus mistérios. (SANTOS, 2000, p.62)

Posto isso, voltamos para a concepção moderna de natureza, de ciência, de conhecimento, que dominou e ainda domina parte de nosso tempo, para tentar compreender como chegamos até aqui. Partimos, portanto, com a noção de conhecimento regulação, posta pelo paradigma dominante.

Esse modelo de pensamento foi estruturado, segundo Santos (2002, p.60), a partir da revolução científica do século XVI e foi sendo produzido desde então pelas ciências naturais e exatas. Começou a ser discutido nas ciências sociais emergentes ainda no século XVIII, mas somente se estendeu a esse campo no século XIX.

A partir daí, do século XIX, podemos entender que a ciência ocidental passou a seguir um modelo de racionalidade, que tenta se sobrepor a dois tipos de conhecimentos, considerados inferiores, o senso comum e os estudos das humanidades. Essa ciência moderna, segundo Santos (2002, p.62), “desconfia

⁷ Para fins de esclarecimentos, ao utilizarmos o termo natureza, em escritos futuros, pretende-se com uma visão de integralização do homem aos demais pertencentes vivos e não vivos (considerando como vivo todo ser que nasce, cresce, podendo se reproduzir e morrer, não necessariamente nessa ordem, nem contemplando necessariamente todas as etapas); como algo faz parte de nós e de que nós fazemos parte. Uma visão construída com base na autopoiese, de Humberto Maturana, e na complexidade, de Edgar Morin, que serão discutidas nesse trabalho.

sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata”, pois as classifica como parte do conhecimento vulgar, portanto, ilusório.

Além de negar o saber da experiência, a ciência moderna encara o que não é quantificável como irrelevante, e assume uma forma de conhecimento em que tudo que é pesquisado precisa ser analisado separadamente, classificado, para somente então ser analisado em sua totalidade, como parte desse todo, que é a união dessas partes.

Podemos visualizar a partir disso o que nos trouxe a uma das “mentiras” que se tornaram “verdades” em educação ambiental, acima citadas. A de que precisamos ser profissionais das ciências naturais para trabalhar com educação ambiental. Partindo dessa concepção, muitas outras “mentiras” também acompanham nossas práticas pedagógicas como: precisamos estudar as partes da planta antes de entendermos seus processos vitais; as partes dos animais dividi-los em sistemas para bem de compreender suas diferenças e semelhanças; classificar os seres vivos, dando mais importância a isso do que ao estudo da própria importância desses, entre muitas outras...

A noção de que esse tipo de conhecimento é produzido com uma intenção de regulação, controle, também nos permite chegar até esse nosso vício de segmentação de concepções, conteúdos, profissões. Pois, enquanto a questão ambiental, por exemplo, for discutida apenas por técnicos das áreas das ciências naturais, ficará mais restrita aos conhecimentos e análises específicas, provavelmente não chegará ao nível de discussão que contemple questões sociais, econômicas e políticas.

Barcelos (1999, p.46-47) nos relata que esse direcionamento dos trabalhos relacionados às questões ambientais ao nível técnico pode ser compreendido no Brasil como herança do controle decorrente do regime militar. Nessa época (meados de 64), a ordem de progresso era a urbanização, expansão de áreas de plantio e de industrialização. Todas essas expansões não poderiam ocorrer sem o apoio do setor ambiental, que compreendia em técnicos das áreas naturais. “As questões ecológicas eram delegadas aos técnicos para que estes as resolvessem da melhor maneira possível desde que, para tanto, não as politizassem” (BARCELOS, 1999, p.47).

E assim que a maioria de nós experienciou e experiencia a educação, de forma apolítica, acrítica, que se diz neutra, mas na verdade segue uma ideologia

dominante, ou paradigma dominante. Essa forma de educação não se fez ou se faz presente apenas nos cursos superiores das ciências exatas; encontra forças também nas ciências humanas e na educação básica.

Viajando nesse túnel encontro-me com minhas vivências na escola e na universidade, e em todas elas, esse tipo de educação se fez presente, e, de acordo com minhas escolhas profissionais, a educação ambiental também seguiu esse caminho. Por muitas vezes, até mesmo denominada de “educação ambiental técnica”, pois claramente se negava a presença humana nos processos de educação, deixando claro que o papel do humano era o da interferência, daquele que tem o poder de mudar as paisagens naturais e salvar as espécies ameaçadas de extinção. Porém, destruindo-nos pouco a pouco, fomos aprendendo a “salvar” os outros seres e, o pior de tudo isso, fomos nos tornando professores e reproduzindo o que conosco fizeram.

Caímos na realidade da escola, na realidade do trabalho, na realidade da vida. Realidade essa muito diferente da acadêmica, mas não tão distante de nós. E essa é a parte boa dessa viagem, perceber-se não tão distante de tudo; perceber-se ainda, mesmo que de forma a não concordar com o que se percebe, mas perceber-se. Freire (1996, p.129) comenta o quanto é gratificante esse momento de reconhecimento de nossas condições, de nossas prisões. “Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegro saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento.” Portanto, é possível afirmar também que, todo esse processo de construção dissertativa tem-me permitido essas percepções e essas alegrias por reconhecer tais percepções.

E parte dessas alegrias se traduz no momento em que, em meio a almofadas, cobertor e mate, sentada sob um palett que encontrei no caminho (na sala de minha casa), deparo-me com a seguinte pergunta de Reigota (2002, p.44): “Se está correto considerar a educação como base e não como fim do desenvolvimento sustentado, que tipo de educação deve então ser realizada?” Além da pergunta, alegro-me também com a resposta que encontro: uma educação que enfatize a “mestiçagem”, relata Marcos Reigota utilizando do termo citado por Serres (1990).

A utilização desse termo é explicada por Reigota (2002, p.44-45) como uma educação que priorize as diferenças culturais, as diferentes maneiras de ser e ver o mundo, diferentes daquelas formas pré-estabelecidas como corretas. “Uma educação ‘mestiça’ e pós-moderna coloca em cheque todo o sistema educativo

fundamentado na produtividade e na transmissão de conteúdo científico baseado na ciência clássica.”

Esse autor salienta ainda que, produzir uma educação com essas características na América Latina, visando o desenvolvimento sustentado, não está longe de nossas possibilidades. Primeiramente por termos uma formação cultural mestiça, e essa já se manifesta, há muito tempo, em diversas formas, como através das artes plásticas, da música, da literatura e também da educação e ciência. Porém, o que ainda impera é a ideia de modelo ideal, de um tipo de educação que solucione todos os problemas, e, esse modelo acaba sendo buscado nos países desenvolvidos, tornando nossa educação nada sustentável.

A proposta que se pretende nessa pesquisa é encontrar-se com diversas formas de trabalhar educação ambiental visando à cultura de paz, metodologias que até então eram desconhecidas, não foram encontradas no meu túnel do tempo, até a chegada nesse curso de mestrado. Durante a graduação, obtive um grande avanço quanto à percepção de educação e papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, muito diferente daquela que trazia da educação básica, daquela que passei e que possivelmente iria reproduzir, daquela que ainda encontro na escola e na universidade, mas que tento ao poucos buscar distanciamento. Porém, como não tinha dedicado atenção à pesquisa em educação ambiental, ainda carreguei muitas concepções modernas durante esse processo.

3. OS CAMINHOS DE PAZ

O que é, mesmo a paz?

Será a simples ausência de guerra, de luta, de conflito? Será a paz sinônimo de inatividade? Não deve ser. [...]

Conflito faz parte da vida. A vida é conflito, é contradição, é alternância entre situações diferentes, o constante entre aspirações diversas. [...] Mas, se vivêssemos sempre em conflito, nossa existência seria insuportável. Precisamos de alternância; precisamos de consenso. Um ciclo que corresponde ao nosso processo vital [...] O consenso precisa ser substituído, periodicamente pelo conflito. A paz é, então, o equilíbrio entre conflito e consenso. [...] Paz é sabedoria, e, portanto, paz é um ideal. Que começa a se realizar quando lembramos que os outros também querem a paz.

(SCLIAR, M., 2004, p.164)

Todo o caminho pode ser de paz! Começemos então por essa premissa, não somente quando caminhamos rumo ao trabalho em Educação Ambiental, porém, aqui vamos falar mais especificamente dos caminhos que podem ser de paz quando caminhamos em busca da educação ambiental.

Os caminhos de paz, ou a busca pelo *bem-estar*, apresentado por Maturana e Dávila (2009) como um sentir-se satisfeito com a vida, sentir-se bem consigo mesmo, sempre foram almeçados. As culturas orientais foram as que mais se destacaram nesse caminho, fazendo com que práticas como a meditação fossem difundidas no mundo todo.

Atualmente, essas práticas e até mesmo o assunto “cultura de paz” tem sido mais difundido em nossa sociedade ocidental. Pois, conforme apresenta Barcelos (2006, p.99), “ a sociedade acaba funcionando em função dos horrores que ela própria produz”. E, nesse caso, os horrores produzidos aos ambientes externos a nós, humanos, são mais facilmente perceptíveis. Enquanto que os horrores que produzimos a nós mesmos, estes, não são tão facilmente identificáveis. Eles acabam por aparecer na forma de depressão, síndromes e demais distúrbios provocados pelos nossos próprios hábitos de vida.

Nessa mesma obra, Barcelos (2006) apresenta uma história sobre o que aconteceria em uma cidade se todos fossem infectados com um vírus cujo efeito fosse deixar todos pacíficos, amorosos. Nesse conto, fictício, é claro, ele relata o quanto os diversos setores sociais e econômicos estariam ameaçados se todos os

habitantes dessa cidade não mais agissem de forma violenta. As indústrias de armamentos, remédios, segurança, alimentos que prejudicam a saúde, e todas as demais, que se ligam a esse sistema entrariam em colapso, pois, todos procurariam seguir um padrão de vida que não condiz com a estrutura social em que se encontram.

Essa história nos leva a pensar na necessidade que muitas vezes nos é imposta de realizar determinadas ações. Ações essas que possivelmente não realizaríamos se não fosse essa pressão externa para tal. Vivemos em uma sociedade em que pensar sobre como as pessoas se sentem quando fazem determinada ação ou trabalho não é considerado importante, logo, as propostas de estímulo a paz pouco são reconhecidas. Mas isso é de difícil aceitação porque todos sabem, ou pelo menos a maioria, que a paz é um estado de espírito, ou poderia dizer, um estado emocional, que, lembremos-nos de Maturana, é produzido por nós, somente se nós assim quisermos.

Com isso, podemos compreender, contando com o auxílio de Barcelos (1999, p.99), que “o mundo não é um mero objeto para o qual olhamos. Ele é, fundamentalmente, o resultado de como o vemos.” Assim, não podemos afirmar que o mundo está *errado*, quando esse mundo será de acordo com o modo que olhamos para ele.

Para definir mais especificamente o que chamamos de caminhos da paz, podemos contar com a colaboração das palavras de Montessori (2004), que nos explica sobre essa paz, tão almejada em nossa sociedade atual.

A paz é um princípio prático da civilização humana e da organização social que está fundamentada na própria natureza do homem. A paz não escraviza o homem, pelo contrário, ela o exalta. Não o humilha, muito ao contrário, ela o torna consciente de seu poder no universo. E porque ela está baseada na natureza humana, ela é um princípio universal e constante que vale para todo ser humano. (MONTESSORI, 2004, p.54)

Essa paz descrita por Montessori, fundamentada na natureza humana, foi a principal busca de muitas civilizações, principalmente orientais, porém, a modernidade trouxe novos valores para a humanidade, valores externos ao homem, portanto, valores externos a paz. Resgatar esse princípio universal de paz urge como um dos maiores desafios do século XXI. Fato esse expressado pela Unesco,

através da criação de um programa para cultura de paz, declarando a primeira década desse século como a década da cultura de paz. Passados esses primeiros dez anos do início do século XXI, ainda há muito que se fazer em prol do estabelecimento de uma cultura de paz.

Construir a noção de cultura de paz certamente não foi tarefa fácil, mas nos brindou com avanços importantes. O fim da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo (2001-2010) traz reflexões sobre o que conquistamos e o que ainda há por vir, no tocante ao conceito de cultura de paz.

(DEFOURNY, Representante da UNESCO no Brasil, UNESCO e PRONASCI, 2010, p.8)

Porém, muito da visão desses esforços internacionais pela paz está focado em uma paz em contraponto com a guerra, uma paz visando à segurança e a garantia de cidadania para todos. Visão um tanto restrita, que pode ser ampliada quando se trabalha a educação para a paz.

O conceito de paz positiva apresentado por Jares (2007, p.31) pode nos orientar melhor sobre a paz que se busca com esse trabalho. Jares nos traz uma visão de paz que não faz o contraponto com o conflito, mas sim com a violência (nesse caso, a guerra é apenas um tipo de violência, organizada). O autor trabalha ainda com a perspectiva criativa do conflito, ou seja, com o direcionamento do conflito por meios positivos, voltados para suas resoluções, não para seu enfrentamento por meio da violência.

Conforme Jares (2007, p.31) a necessidade de uma concepção ampla de violência implica uma concepção ampla de paz. O autor relata também que, quando as necessidades humanas não são satisfeitas (necessidades básicas, materiais e não materiais), podem ocorrer quatro tipos de violência:

- A violência “clássica”, da guerra, do homicídio;
- A pobreza e, em geral, as privações no campo das necessidades materiais;
- A repressão e a privação dos direitos humanos;
- A alienação e negação das necessidades “superiores”.

Ele ainda descreve, baseado em Freire (1986), que “a paz se cria e se constrói com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se

constrói com a edificação incessante da justiça social”. E, pensando nisso, acredito que, uma das maiores dificuldades que os professores têm enfrentado na escola é saber lidar com essa situação. Com alunos que estão sob o foco de uma violência muito maior que a física, uma violência instalada muito antes de eles nascerem, a desigualdade social.

Acredito ser importante lembrar que, há alguns anos atrás, as crianças e adolescentes que estavam no foco dessa violência, em grande maioria, não frequentavam as escolas. Hoje estão tendo essa oportunidade, mas, isso infelizmente só acontece por obrigação. Ouvimos muito dos professores “mas no meu tempo não era assim”. Realmente, o público que frequenta as escolas públicas mudou muito nos últimos anos. Essas crianças e adolescentes chegam à escola e não a reconhecem como um lugar acolhedor, agradável, mas sim como uma instituição que os obriga a ser diferentes do que são. O resultado desse choque cultural é a grande evasão escolar que se instalou nas escolas públicas. O governo garante e obriga o acesso à escola, porém, a permanência nela ainda é um desafio.

A obrigatoriedade legal trouxe para dentro das escolas muitas crianças e adolescentes que não frequentavam as escolas. É claro que crianças e adolescentes de baixa renda iam para escola, mas eram aqueles cujos pais se preocupavam para que tivessem um futuro melhor do que eles tiveram. Hoje, muitos pais e avós matriculam seus filhos na escola por obrigação legal e para ganhar benefícios sociais. Assim, toda violência que essas crianças e adolescentes sofrem no seu dia a dia acaba refletindo na escola e os professores não estão sabendo lidar com essa situação. Continuam pensando em uma escola que não condiz com o público que a frequenta. Estamos tratando com culturas diferentes, não podemos pensar que os alunos que hoje estão na escola pública, lá estão para passar nesse ou naquele concurso, para conseguir esse ou aquele emprego. Precisamos nós, professores, trazer a significância da escola para eles, pois, para a maioria, a escola ainda é insignificante.

3.1 POR UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Quando Paulo Freire (1996) nos diz que “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” nos traz uma importante questão a ser debatida nesse processo em busca de paz: a formação docente. Como já havia mencionado acima, nós, professores, por muitas vezes não nos encontramos preparados para enfrentar toda essa violência presente nas escolas, que provém da sociedade e também da própria estrutura educacional.

Sobre as formas de violência provenientes da ausência de condições para as necessidades humanas básicas nós já vimos, porém, o que dizer da violência presente na estrutura educacional como um todo? Bem, vamos analisar o que Jares (2007, p. 34) tem a nos apresentar sobre a violência estrutural na atual forma de educação.

Jares (2007) classifica a violência estrutural presente em três áreas de atuação da educação: a função social, as relações interpessoais e o processo de construção e socialização do conhecimento. É evidente, nos diz Jares (2007, p.34) que algumas formas de violência estrutural produzidas no sistema educacional são produzidas e geradas na estrutura social, em geral, porém, mas outras são “próprias” (grifo do autor) do sistema educacional, principalmente derivadas do processo de construção e socialização do conhecimento.

E essas formas de violência derivadas da construção e socialização do conhecimento estão diretamente ligadas à formação docente. A forma como nós, professores iremos enfrentar os conflitos na sala de aula e no ambiente escolar, em geral, será como um espelho para a reação dos alunos perante essas situações. Enfim, provenientes ou não, diretamente ou indiretamente postas, as diversas formas de violência que se apresentam hoje na escola não podem continuar como se fossem “normais”. Concordo com Jares (ibid.) “Em todo caso, diante delas, não estamos predestinados a reproduzir nem aceitar passivamente esse estado de coisas [...]” precisamos tomar consciência das diferentes formas de violência para poder eliminá-las.

Aqui vamos destacar a violência presente nas formas de comunicação. Uma comunicação hierárquica apresenta-se automaticamente como antidialógica, negando um dos principais pontos da pedagogia de Paulo Freire, o diálogo.

Silenciosa, essa violência nos ataca sem que muitas vezes percebamos, mas nos deixa marcas muito graves e profundas que alguns tipos de violência física. Nossas palavras, nossos gestos, a maneira de nos comunicarmos, já indica ao outro, com quem nos comunicamos, a reação que ele deve ter. Se iniciarmos uma conversa com tom de superioridade, estamos deixando claro, por mais que não vocalizamos isso, que o outro que nos ouve é inferior a nós.

Assim, Paulo Freire (1996, p.34-35) nos alerta que: “Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando”. Esse pensar certo, apresentado por Freire, requer “profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos” (ibid. p.33). Nesse sentido, ele nos fala que se, durante uma comunicação, ocorrer a discordância do outro, “não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes do que a razão da discordância.” Precisamos, como educadores, mediar os conflitos, não aguçá-los. Precisamos contrapor as formas de comunicação violenta que, para muitos, já é considerada “normal”, pois assim se comunicam com pais, irmãos, amigos... Mas não será a partir de repressões que iremos reverter esse quadro. O que precisamos é buscar na amorosidade e no diálogo, pontos centrais da pedagogia de Paulo Freire, os pilares para o relacionamento com nossos alunos.

Existe um mito, que é alimentado ainda hoje pelos professores, de que “para ser um bom professor” é preciso ser severo, frio e ríspido. Muitos ainda dão o conselho de “não mostrar muito os dentes” quando chegamos a uma turma que ainda não conhecemos. A cada vez que ouço isso fico me questionando: por que não podemos ser felizes, alegres e sorridentes com nossos alunos? Nossa autoridade e respeito como professor não depende de rigidez e falta de sorrisos. Penso que uma atitude assim busca a intimidação, não o respeito. E concordo plenamente com Freire (1996, p.141) quando ele nos diz que “é preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*”. (grifo do autor)

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p.141)

Larrosa (2010) nos provoca a pensar de maneira mais profunda sobre o riso, principalmente o riso na formação do pensamento, ou no pensamento de formação, o riso nos discursos e nos ambientes pedagógicos. Um riso que mostra a realidade sob outros pontos de vista, que questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E deve ser por isso que o riso é tão negado nas instituições, de ensino, nas religiosas e em tantas outras que pretendem pregar alguma coisa. O riso apresenta-se como afronte, como desvio a seriedade da moral instituída nessas instituições.

O riso polemiza com o sério, entra em contato com o sério, dialoga com o sério, com essa linguagem elevada que pretende envolver o mundo e compreendê-lo e dominá-lo, com essa linguagem canonizada e aceita que não duvida de si mesma. O riso desmascara essa linguagem, retira-a de seu lugar, de seus esconderijos, a expõe ao olhar como ela é, como uma casca vazia. (LARROSA, 2010, p.178)

Sob esse aspecto, é interessante refletirmos um pouco quando o riso é condenado nas nossas escolas. Percebemos que o riso é aceito somente quando se trata de formas de facilitações para assimilação de conteúdo. Quando se trata de um riso comprometido com o conteúdo. Mas será que o riso fora do conteúdo não nos quer chamar a atenção justamente sobre o que esse conteúdo está a transmitir? Será que estamos transmitindo aquilo que de fato está a interessar nossos alunos? Larrosa (ibid, p.181) nos diz que “o riso destrói as certezas” e isso pode ser a intenção do riso no ambiente escolar, quando se quer provocar incertezas.

Precisamos estar atentos que, quanto mais sufocarmos os risos, nossos e de nossos alunos, estaremos sufocando as críticas, os questionamentos, que podem nos permitir crescer. Perde de crescer o professor, quando tranca seus risos e mesmo não concordando com as coisas, expressa o descontentamento em ira, Perde o aluno quando provoca e tumultua a aula, com seus risos desmedidos e não é provocado a expor seus motivos de riso, seus motivos de querer desconstruir aquele espaço sério de aprendizagem, que poderia ser mais alegre se esse aluno o integrasse, mas o contrário acontece, ele geralmente é posto para fora da aula. E assim vamos deixando nossas escolas cada vez mais frias e com pouca alegria.

Outro entendimento necessário, que Jares (2007) nos chama a atenção é para a diferenciação da violência e do conflito. A agressão ou qualquer

comportamento violento são respostas violentas a um conflito. Contudo, cabe, primeiramente aos professores, buscar pela resolução dos conflitos de forma não violenta. Também é importante que os próprios alunos sejam estimulados a buscar soluções não violentas para a resolução de conflitos diários, por menores que possam parecer. Salles (2009, p.4) salienta que “na escola esse processo (de resolução de conflitos) é fundamentalmente ligado ao papel do docente, na sua relação com valores próprios e institucionais, suas ideias e vivências em relação a violências, paz, conflitos e convivências”.

Precisamos, portanto, resgatar a amorosidade de nossas escolas, de nossos fazeres, pois são fazeres de gente, com gente e para gente. E quem é gente precisa lembrar que o é de forma inacabada, como nos diz Paulo Freire (1996, p.53). Se não percebermos nosso inacabamento, não percebemos também nosso condicionamento. E assim, condicionados a uma prática pedagógica mecanicista, negando a existência de risos, de confrontos, de alegrias, de mudanças, acabamos alimentando um ambiente onde a violência impera sobre a paz. Vamos procurar, assim como Freire (ibid., p.108), “viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecanicista, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca hipertrofia de uma ou de outra”.

Para tanto, é necessário que o foco da educação esteja voltado para uma cultura de paz. Isso necessita de nós, professores, uma forma de olhar complexa sobre o mundo, sobre a vida e sobre nós mesmos. E sabemos que para isso, é necessário estabelecer, primeiramente, um processo dialógico, de maneira a buscar a compreensão para a melhor resolução dos conflitos. Sabemos também que muitas são as dificuldades, mas precisamos buscar junto de nossos alunos uma forma de relacionar-se com mais amorosidade. Um simples gesto de gentileza pode ter um efeito muito grande para alguém que sempre se comunicou através de gritos e ofensas.

Em última instância, a posição de Paulo foi preponderante a de quem lutou pela harmonia entre os sujeitos históricos, e, pela solução dos conflitos, objetiva e prioritariamente, pelo diálogo amoroso (FREIRE, 2006, p.388). Ana Maria Freire também defende que, o trabalho incessante de Paulo Freire pela Paz, reconhecido inclusive pela indicação ao Prêmio Nobel da Paz, em 1993, se deu pela sua compreensão de educação para autonomia e libertação. Foi por esta sua postura de coerência impregnada de generosidade, mansidão e respeito diante das diferenças

étnicas, religiosas, políticas; por sua tolerância autêntica diante das diversidades de posturas e leituras de mundo culturais dos homens e mulheres no mundo; por seu comportamento de cuidado ético com as vidas (FREIRE, 2006, p.388).

Portanto, a partir desse maravilhoso legado de Paulo Freire para a educação, podemos, a partir de seu exemplo, refletir sobre o que nós, professores, podemos fazer para que nossa educação passe a semear uma cultura de paz. Podemos buscar nas leituras de Paulo Freire inspiração e estímulo, pois, como relata sua companheira Ana Maria, ele fez a diferença principalmente por sua postura, por sua determinação e pela sua maneira de enfrentar os conflitos que a vida lhe apresentou. Nunca foi passivo e, por isso, teve muito a contribuir para uma cultura de paz.

4. ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS - POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA UMA CULTURA DE PAZ

“Nem todo o vivido é maravilhoso ou inarmônico; a configuração de *sentires* relacionais de nosso agora é cambiante, e podemos, se somos conscientes disso na reflexão ao *olhar-sentir* como estamos vivendo nosso viver presente, mudar seu curso se assim desejarmos.”
(MATURANA E DÁVILA, 2009, p.231)

Foi então a partir da reflexão sobre as experiências vividas em sala de aula que decidi incluir nessa pesquisa algumas das estratégias que estava a desenvolver como docente do ensino superior. As estratégias que serão aqui apresentadas foram produzidas com turmas do sexto semestre da Pedagogia Noturno, quarto semestre da Pedagogia Diurno, quarto semestre da Educação Especial e sexto semestre de Ciências Biológicas, nas disciplinas de Ciências e Educação I, Metodologia do Ensino de Ciências e Estágio Curricular do Ensino Fundamental, na respectiva ordem dos cursos. Além desses momentos, foram organizadas oficinas para produção desse trabalho.

Portanto, os relatos, impressões e registros que apresentaremos fazem parte do compartilhar de ideias, experiências e sentimentos que foram vivenciados com estudantes de licenciatura, em geral, pois nas oficinas houveram outros participantes de diversos outros cursos. Não serão divulgados os nomes, quando apresentação de relatos escritos, apenas se o mesmo fazia parte de um encontro disciplinar ou em oficina. Acredito que essa informação seja relevante, pois, em aula regular, os alunos estão ali por uma obrigação disciplinar, já nas oficinas, optaram espontaneamente por participar, já sabendo do tema a ser trabalhado.

As estratégias contemplaram a produção de mandalas e a participação em rodas de danças circulares. Com a proposta de encontrar um caminho para trabalhar a cultura de paz por meio da educação ambiental, esse trabalho foi se configurando e, ao mesmo tempo, sendo experienciado. O fio condutor para essa temática foi amparado em práticas que possibilitassem vivências dinâmicas de envolvimento entre as pessoas (futuros educadores), umas com as outras e também consigo mesmas, em um movimento de integração e autoconhecimento.

Esse direcionamento foi conduzido por algumas leituras de Humberto Maturana, pois, na busca por uma estratégia de ensino-aprendizagem para a educação ambiental e cultura de paz, percebeu-se a necessidade de provocar movimentos que estimulassem a manifestação de emoções, para além da teorização das mesmas. Maturana e Dávila (2009, p.124) nos explicam que “no fluir de nosso viver as emoções que vivemos, os desejos, os gostos, as preferências que vivemos em cada instante guiam o curso do nosso viver [...]”. Com isso, esta atenção às emoções que vivemos enquanto vivemos e nos relacionamos é considerada como base para as análises a serem realizadas a partir dessa pesquisa, pois, segundo esses mesmos autores, “Na medida em que as condutas relacionais ocorrem no fluir relacional, é possível caracterizar as distintas emoções que distinguimos em nosso conviver segundo as condutas relacionais que as contêm. (ibidem, p.225)” Assim, com essas estratégias queremos também exercitar a tensão para as emoções que nos surgem e buscar relacioná-las com algumas condutas que são por elas instigadas.

Freire (1996, p.33) relata a importância de propiciarmos momentos para que a prática educativa-reflexiva possa ser trabalhada.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Dessa forma, poderemos, com uma prática docente reflexiva, perceber mais atentamente nossas condutas e perceber se essas estão sendo produzidas sob uma emoção de aceitação o negação, de nós mesmos e dos outros.

4.1 MUDANÇA NO PONTO DE VISTA – MANDALAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As mandalas sempre estiveram presentes nas manifestações culturais humanas, desde épocas primitivas, através de desenhos rupestres até manifestações arquitetônicas e artísticas nas mais diversas regiões do mundo. Ficaram mais conhecidas a partir da religiosidade budista e indiana, de onde vem a origem do nome (na língua sânscrita), que significa círculo, ou aquilo que circunda um centro. Esses desenhos circulares representam união, conexão, equilíbrio; estimulam sentimentos de tranquilidade e cooperação em quem com elas trabalha. São, antes de tudo, símbolos, que foram sendo construídos ao longo da história da vida na Terra, tanto por nós, humanos, quanto pelos outros seres da natureza (outros animais e plantas).

E, por serem símbolos, de acordo com Dahlke (1985, p.14), não excluem nem incluem, e não impõe limites, tal como as palavras e os números. Por isso, o trabalho com símbolos “jamais poderá satisfazer o intelecto, pois esse vive de classificar e discernir”. Assim, o autor nos diz que, ao estudar as mandalas: “o intelecto poderá acompanhar essa viagem e encontrar também o seu prazer nisso – uma vez que, de qualquer modo, ficará sem compreender o essencial.”

Essa visão é identificada com a cultura ocidental, em que o intelecto é separado da psique, ou das faculdades da alma, como descreve Tucci (1969, p.11). Esse autor nos chama a atenção pelo motivo ao qual a utilização mais conhecida das mandalas esteja associada à cultura da Índia, onde “o intelecto jamais predominou a ponto de sobrepor-se às faculdades da alma e de destacar-se dela, provocando assim a perigosa cisão entre o intelecto e psique, que é a doença de que sofre o ocidente.”

Considerando isso, essa proposta de trabalho com mandalas é apresentada como alternativa primeiramente com esse foco: equilíbrio, encontro do centro pessoal ou situacional, reflexão e conexão, mas também pode ser uma ferramenta metodológica para o ensino de ciências e educação ambiental.

A representação cíclica dos sistemas possibilitada pelas mandalas permite melhor compreensão e aprendizagem dos ciclos naturais, ciclos de produção ou sistemas sociais. Quando apresentados e organizados dessa forma, os ciclos

naturais, produtivos ou sociais passam a serem vistos sob outra óptica: a valorização do todo e não apenas das partes; a importância dos fluxos e não dos pontos isolados; as relações de interdependência; a importância da diversidade e padrões de manifestação dos elementos no sistema.

Todos esses princípios são encontrados nas mais diversas formas de organização social e natural, porém, quando tais sistemas são analisados sob uma óptica cartesiana, fragmentada e linearizada, perde-se a capacidade de valorização dos fluxos que os sustentam, da rede de interações que mantém os sistemas. Tais representações linearizadas, quando utilizadas como estratégias pedagógicas, estimulam a fragmentação dos conhecimentos e a segmentação das relações. Contrapondo a essas percepções, as formas mandálicas permitem que o estudo dos mais diversos sistemas possa ser realizado, tanto por crianças quanto por adultos, sob uma percepção ecológica e integradora.

A condução do trabalho com as mandalas assumiu esse caráter, emancipatório, quando permitimos que o caos se expresse (no inesperado) e que o outro (educando) produza o seu conhecimento, e que esse possa ser considerado válido (não limitado a reprodução). Considerando a necessidade de se trabalhar também a pessoa do educador, não somente difundir novas práticas metodológicas.

A primeira experiência foi desenvolvida com a turma da Pedagogia, na disciplina de Ciências e Educação I. Partimos dos princípios de alfabetização ecológica, de Frijot Capra (2006, 46-57), para buscar a compreensão da linguagem da natureza no trabalho com as mandalas. Nessa obra, o autor apresenta a necessidade de uma mudança no ponto de vista:

Uma vez que os sistemas vivos são não lineares e estão baseados em padrões de relacionamento, para entender os princípios da ecologia é preciso uma nova maneira de ver o mundo e de pensar – em termos de relações, conexões e contexto – o que contraria os princípios da ciência tradicional do ocidente. (CAPRA, 2006, p.48)

Assim, essa mudança compreende uma forma de pensar contextual ou sistêmica, também apresentada por Morin como a teoria da complexidade. “Precisamos fazer reaparecer cada vez mais a unidade multidimensional da realidade antropossocial ao articular ciências que até hoje encontram-se separadas [...] sem esquecer das ciências do imaginário e das crenças.” (MORIN, 2013, p.35)

Matos e Sampaio (2004, p.87) apontam para a educação ambiental como um dos instrumentos que a sociedade dispõe para recriar valores perdidos ou jamais alcançados. Indicam que o respeito pela vida implica uma responsabilidade planetária, que envolve uma nova filosofia de vida, que traz ao homem uma consciência ecológica e ambiental.

Com esse trabalho, portanto, procuramos a busca pela articulação das diversas áreas da ciência, pautados no pensamento ecológico e ambiental, considerando o imaginário dos educandos e suas crenças. A proposta de construção de mandalas para representar diversos ciclos (escolhidos por eles) foi pensada a partir dessa concepção.

A pesquisa, mesmo que superficial, sobre o que é a mandala se fez necessária, pois a maioria dos educandos nunca havia trabalhado ou atentado para o significado dessas formas simbólicas. Com isso, foi necessário estabelecer que, mesmo sendo essa criação conduzida por um eixo científico (explicação de um ciclo – de vida ou produtivo - análise de impacto) cada grupo desenvolveu sua mandala e estabeleceu suas simbologias para cada etapa representada.

Algumas das representações construídas em mandalas foram: o ciclo da água, ciclo do feijão, ciclo do vidro, além do ciclo do EVA, do papel, da cana de açúcar, da Jaca (fruta) e do vinho (bebida), utilizando diversos materiais para a composição, que foi além do simples desenho esquemático produzido anteriormente para representar cada um dos ciclos escolhidos (fotos abaixo).

Todos esses temas foram escolhidos pelos educandos, que primeiramente realizaram a representação em esquemas, sem saber da proposta de construção das mandalas. Assim, depois de criados os esquemas (forma por eles escolhida para apresentar os ciclos que pesquisaram), foi sugerida a criação de uma mandala para cada ciclo. Essa foi a forma escolhida para experimentar uma mudança de ponto de vista, fazendo referência à visão circular, não linear, dos sistemas, da vida.

Acredita-se que esse trabalho tenha sido muito importante, pois, a partir da proposta, todos precisaram pensar em outra maneira de representar aquele conhecimento que havia sido pesquisado e representado em forma de esquemas lineares. O exercício de *mudar o ponto de vista* foi o objetivo principal dessa atividade, o que acredito, tenha sido alcançado, pelo menos durante essa prática. Além de ser uma forma mais prazerosa de trabalhar o conhecimento, muitos educandos manifestaram-se satisfeitos com a possibilidade de utilização de suas

dimensões artísticas e cognitivas, para a construção de uma nova forma de ver um sistema ou ciclo, já conhecido, porém, nunca assim representado. Foi necessário, para a construir as mandalas, focar no centro do processo que se buscava representar e também qual (s) os fatores que estão diretamente ligados a ele, os fatores indiretos, além da representação priorizando imagens, sem a utilização da escrita. Abaixo, alguns registros desse trabalho:



FIGURA 2 - Mandala do Ciclo do pão



FIGURA 3 - Mandala do ciclo de vida do humano



FIGURA 4 - Mandala do ciclo da laranja



FIGURA 5 - Mandala do ciclo da cana-de-açúcar

Interessante também destacar aqui a dificuldade que alguns alunos tiveram em mudar a forma de representação de seu ciclo. Alguns, continuaram a construir um ciclo de sequência linear, porém, em círculo. A proposta de representar os elementos todos ligados ao centro do ciclo, considerando que ele não deveria apresentar início ou fim, pois as etapas estavam correlacionadas, foi de difícil expressão na construção da mandala. Outra dificuldade também foi a elaboração de um ciclo com outras formas de representação que não a escrita. Todos eles foram apresentados pelos autores e problematizados com a turma.

Muitos assuntos puderam ser problematizados a partir da elaboração das mandalas. Os principais foram:

- Ausência ou raridade de pessoas nos ciclos: Foi possível dialogar sobre essa constatação, que passou despercebido pela maioria, em todas as turmas em que esse trabalho foi realizado. Levantei então a seguinte questão: “Por que não representamos as pessoas nesses processos? Elas não participam ou elas não são importantes?” Quando as pessoas foram representadas, elas estavam apenas no papel de consumidoras finais do produto em questão, ou, como um produtor isolado. Quando o processo era industrial, ninguém se deteve em problematizar como tal processo acontecia, apenas, quais eram as fases mecânicas de tal processo.

- As relações de impacto ambiental foram omitidas ou esquecidas: Outro fato que eu realmente não esperava, mas aconteceu em unanimidade. Nenhuma

representação dos ciclos trouxe a parte “suja” do processo. Alguns foram acrescentando em suas falas, durante as apresentações, porém sem muitos aprofundamentos, após já termos problematizado essa questão nos trabalhos anteriores. Mesmo nos ciclos em que se representou processos industriais, a relação de impacto ambiental do processo não foi lembrada.

- A dificuldade em relacionar diferentes possibilidades para um mesmo produto ou ser: Essa questão também surgiu nos trabalhos, e foi bastante observada principalmente durante o processo de diálogo durante a elaboração do trabalho. Os grupos reuniram-se primeiro para definir o tema do trabalho, e, mesmo na etapa de elaboração de ciclo sem a apresentação da proposta da mandala, sempre havia apenas um direcionamento para o produto ou ser. Exemplo: Se o elemento principal do ciclo era uma fruta, era representado apenas um caminho possível para tal fruta. As diferentes possibilidades de destino para ela, como alimentação animal, alimentação humana direta, ou perda natural pela ação de decompositores não foi lembrada na maioria dos casos, o foco ficou concentrado no processo que envolvia a industrialização do produto, ou no pequeno ciclo, como no caso do pão: o grupo deteve-se em explicar quais eram os seus ingredientes, como mais uma forma de unir as partes e formar o todo.

Outra observação interessante de ser feita também é sobre a resistência a estratégias de trabalho desconhecidas. O medo ou receio do diferente levou alguns a negação inicial da proposta, inclusive com questionamentos sobre a importância de um trabalho como esse. Quando a proposta era lançada, olhos desconfiados e murmurinhos puderam ser observados. Houve um questionamento que consegui registrar na memória e anotar assim que se findou a aula: “ Mas professora, me explica o que tem a ver mandalas com as ciências? O que isso vai nos auxiliar como professoras?”

Apesar do tom de interrogação da aluna ser bastante agressivo, agradei-lhe pela oportunidade de mais uma vez explicar a proposta. E também lancei para a turma outro questionamento, após uma breve fala sobre as mandalas e a proposta de elaboração de ciclos de produção ou de vida: “como você explicaria um ciclo de vida, ou a origem de um produto, para uma criança que não sabe ler ou escrever?”

A aluna, mesmo após essa conversa e problematização da turma sobre o questionamento que provoquei, ainda lançava olhares desconfiados. Mas, interessante também foi o que eu observei acontecer em mim: Enquanto essas

situações de questionamento aconteceram, senti-me confortável e segura com a proposta que estava apresentando, mesmo essa não sendo conhecida ou referenciada por autores de importância na área da educação, que também acredito ser um fato que provocou desconfiança e receio por parte de alguns alunos (as). Fatos semelhantes a esse também ocorreram quando trabalhamos com as danças circulares, mas relatarei sobre as danças mais adiante.

A “Mudança no ponto de vista” – Frase que utilizei a partir do texto de Frijot Capra (2006,p.48), que foi trabalhado com as turmas, pois essa era uma das principais atitudes apontadas pelo autor para “entendermos a linguagem da natureza”, a mudança do ponto de vista. Assim, com a utilização dessa referência de Capra, o trabalho de elaboração de ciclos com mandalas foi denominado como “alfabetização ecológica”. Contudo, sabemos que atitudes assim não se desenvolvem da noite para o dia, logo, também não era essa minha intenção com o trabalho. Motivei-me pela provocação, pela quebra de paradigmas metodológicos no ensino de ciências, pelo entusiasmo com o novo, por parte de uns, e receio, por parte de outros. E assim, segui com a proposta de experimentar utilizar das mandalas como estratégia educacional, buscando como eixo principal do trabalho a busca por um centro, por uma raiz do sistema que estava sendo trabalhado.

E, ao longo das aulas, outras experiências com as mandalas foram surgindo. Quando trabalhei com a estratégia com a turma de estágio das Ciências Biológicas (turma cedida pela prof. Deisi Sangoi de Freitas), solicitei que eles pensassem na situação que estavam vivendo no estágio e buscassem representar uma mandala de seu momento. A partir desse trabalho, percebi que as mandalas estavam sendo trabalhado com seu maior propósito, com enfoque para o autoconhecimento.

Após a leitura do mesmo texto: “Falando a linguagem da Natureza” (Capra, 2006), os educandos foram convidados a pensar em seu centro, naquilo que acreditavam que estava guiando sua vida naquele momento, e assim construíram, cada um a sua mandala, utilizando materiais de desenho e pintura. Após a construção das mandalas, todos comentaram sobre suas criações e significações que atribuíam a elas.

Esse exercício possibilitou manifestações de experiências pessoais, sentimentos e reconhecimentos de situações que até então estavam “nebulosas”, segundo relato de alguns educandos. “Quando comecei a desenhar, pensei em uma

coisa, mas quando vi, saiu outra”, comentou uma menina que participou da experiência, “acho que era para ser isso mesmo!”

Cabe lembrar nesse momento do que Maria Gabrielle Wosien (WOSIEN, 1996, p.24) comenta sobre o caráter sagrado das ações humanas: “estando centrada e, por conseguinte, tendo um foco e uma direção, as ações humanas adquirem caráter sagrado.” Esse caráter sagrado, que comumente é associado ao trabalho com mandalas e danças circulares, nada têm a ver com religiosidade, mas sim, com o encontro consigo, com nosso divino interior, que muitas vezes pode ser estimulado com essas práticas, porém, não é diretamente ligado a elas.

Acredito que esse é um dos pontos mais questionados quando utilizamos essas estratégias na educação: o seu caráter sagrado. Porém, para aí um questionamento: por que ver-se como sagrado causa tanto espanto? Será que fomos tão acostumados a consagrar apenas divindades estranhas a nós? Enfim, quando conduzimos estratégias educacionais, de todos os tipos, podemos nos incluir como centro do processo e aceitarmos nosso caráter sagrado, ou, podemos nos excluir de tal processo e esperar sempre uma resposta, auxílio ou resultado de fora, a escolha é nossa, e escolhemos nos incluir.

Tal estratégia foi mais expressiva e profunda do que imaginávamos. No momento de comentar sobre seu desenho, outra aluna precisou sair da sala, pois ficou muito emocionada e pediu para retirar-se porque não queria chorar em frente aos colegas. Nessa situação, eu e a professora Deisi nos alternamos na continuidade da atividade e conversa com a aluna, que logo se recuperou e conversou com todos, aliviada, sobre as aflições que estava passando, nessa etapa de grandes mudanças na vida dela (época de estágio na escola).

Com isso, reafirmamos a importância de espaços vivenciais que estimulem a prática reflexiva no fazer-se e constituir-se docente, principalmente em fase de formação inicial. E, conforme afirma Ostetto (2007, p.201), sobre os momentos de partilha de sentimentos e lembranças acontecidos nos encontros, aparecem junto dos adultos educadores (as) crianças que ali estavam escondidas. “Alegres, tristes, brincantes; solitárias, tímidas, medrosas, faladeiras; curiosas, inteligentes, estudiosas. As relações familiares também apareceram: pai, mãe, filhos.” E, assim como Ostetto, também foi possível perceber que “nem só amor, como poderíamos imaginar, romanticamente, mas também sofrimento, abandono, trabalho, disciplina, repressão” estão presentes nesses momentos. Precisamos respeitar e incluir todos.

Acolher o sagrado de cada um e aceitá-lo é como acolher essa criança que habita em nós. Dar voz a nossa criança e escutar o que ela nos pede. Acredito que, se escutássemos mais as crianças, e se elas, crianças, recebessem apoio para continuar vivas, não precisaríamos acordá-la, resgatá-la, agora. Mas, infelizmente, nem sempre é assim, na maioria das vezes não é assim. Fomos calados, silenciados e imobilizados.

Abrindo-se aos sinais da “criança”, seguindo-lhe as pegadas, quantos tesouros poderia o adulto descobrir? Retomando as marcas da criança mítica, sua falta de valor inicial e seus feitos miraculosos e salvadores que mais tarde se revelam, teremos um símbolo valioso para a jornada de formação do professor. Por meio dele, razão e sensibilidade, pensamento e sentimento podem juntar-se, reaproximando o adulto da origem e, quem sabe, transformando a fragmentação em inteireza do ser. (OSTETTO, 2007, p.200)

Dessa forma, quando se pretende movimentar tudo isso, abrimos caminho para muitas transformações; aquelas que esperamos do mundo, dos outros...; aquelas que por muitas vezes julgamos impossíveis, pois não vemos mais essa criança, não a escutamos... Começam a se apresentar quando iniciamos nosso movimento externo e interno.

4.2 REFLEXÕES SOBRE NOSSO RELACIONAR - DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS

O fio condutor para essa temática foi amparado em práticas que possibilitassem vivências dinâmicas de envolvimento entre as pessoas (futuros educadores), umas com as outras e também consigo mesmas, em um movimento de integração e autoconhecimento. Pois se acredita que na formação inicial do docente há uma carência desses momentos, momentos reflexivos, de acolhimento do outro e de si próprio no seu fazer educador/educando.

Freire (1996, p.33) relata a importância desses momentos para a prática docente:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se [...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Na busca por uma estratégia de ensino-aprendizagem para a educação ambiental e cultura de paz, percebeu-se a necessidade de provocar movimentos que estimulassem a manifestação de emoções, para além da teorização das mesmas. Maturana e Dávila (2009, p.124) nos explicam que “no fluir de nosso viver as emoções que vivemos, os desejos, os gostos, as preferências que vivemos em cada instante guiam o curso do nosso viver [...]”. Com isso, esta atenção às emoções que vivemos enquanto vivemos e nos relacionamos é considerada como base para as análises a serem realizadas a partir dessa pesquisa.

Barcelos e Schlichting (2012, p.114) nos explicam que Maturana apresenta um modo de compreender o operar relacional do viver e conviver humano através da Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento. Tais teorias “assentam-se entrelaçadas em uma perspectiva sobre a fenomenologia biológica geral dos seres vivos, a mesma fenomenologia biológica que constitui o humano.”

Assim, podemos perceber que as considerações de Maturana sobre nosso modo de operar no viver e conviver relacional está diretamente ligado “ao espaço da corporalidade na produção molecular e o espaço relacional, no qual o ser vivo se faz

interagindo, no fazer e no sentir.” (BARCELOS, SCHLICHTING, 2012, p.114) Assim, acreditamos que uma pesquisa como essa, utilizando das danças circulares e mandalas como estratégias educacionais, não poderia ser desenvolvida de outra forma se não a partir do convite ao relacionar-se e a observa-se nas relações. Contudo, apresento registros do meu observar enquanto ser que está nessas relações e relatos, enquanto observadora, das manifestações produzidas pelos educandos enquanto observadores do seu relacionar e sentir durante a participação nas estratégias propostas com danças circulares.

Tais estratégias receberam amparo teórico também na sociopoética, de Jaques Gauthier. Ele, ao criar esse método de pesquisa e ensino, juntamente com sua orientanda de doutorado Iraci dos Santos, o desenvolveu como processo grupal de pesquisa, ou seja, em todas as etapas da pesquisa, o grupo participa como co-pesquisador; auxiliando na temática pesquisada, produção e análise dos dados.

Essa pesquisa não foi realizada dessa forma, porém, as leituras sobre a sociopoética contribuíram muito para tal, pois, segundo Fleuri (GAUTHIER, FLEURI, GRANDO, 2001), a sociopoética considera o corpo como fonte de conhecimento: para além da imaginação, da intuição e da razão e explora o potencial cognitivo das sensações, da emoção e da gestualidade. Além de promover a criatividade artística no aprender, no conhecer e no pesquisar, enfatiza a dimensão espiritual, humana e política na construção dos saberes.

E foi com base nesses princípios sociopoéticos que comecei a desenvolver esse trabalho, pois, no encontro com a sociopoética percebi na fala de Fleuri que, “não precisamos renunciar ao chão cultural de nossa formação para se sentir à vontade no ambiente sociopoético e teorizar sua prática”. (GAUTHIER, FLEURI, GRANDO, 2001, p.22). Então, arriscarei aqui compartilhar um pouco da teorização de minha prática, como professora e pesquisadora.

E, ao concordar com Gauthier e Santos (1999, p.165), acredito que é desejável vivenciar as experiências exigidas para as titulações acadêmicas e, por meio dessas experiências buscar o entendimento “consciente” das próprias perspectivas de vida, no mundo da relação do saber. Portanto, durante essa construção de pesquisa, também busquei experienciar vivências com as danças circulares. Para tanto, leituras e cursos fora da comunidade acadêmica foram necessários.

Sabemos que, infelizmente, esse tipo de pesquisa e ensino, voltado para o ser do educador é raramente alcançado e valorizado nas atividades educativas, principalmente acadêmicas. Espera-se que o professor saia da universidade pronto para enfrentar os desafios da docência, as dificuldades que virão nas escolas, no processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que o professor avalie seus alunos de forma integral, mas, muito pouco, ou quase nada se faz para que isso seja estimulado durante sua formação inicial.

O processo de autoconhecimento está diretamente ligado a isso, com o modo como nos percebemos no mundo . Sendo assim, para educar de modo a respeitar a inteireza do ser do educando, é necessário reconhecer a inteireza de seu ser, como educador. Porém, conforme nos relata Ostetto (2008, p.5): “Eis um ponto agudo do estranhamento: não há espaço para a alma na formação de professores (como de resto, na educação de um modo geral)”.

Logo, seguindo as referências de Ostetto, em sua pesquisa com danças circulares na Universidade Estadual de Campinas, essa proposta caminhou em busca do “ser do educador”, não tendo a pretensão de ser uma sugestão metodológica para ser difundida na sala de aula, mas sim, com a pretensão de ser um espaço para desenvolver o docente, em um aspecto mais amplo, mais integral.

No encontro com a dança circular, por mais estranho que se pareça, a recebi e me senti familiarizada com essa prática, mesmo sem nunca antes ter dançado ou ouvido falar dela. Não somente com o tipo de dança, com as músicas, mas comigo e a dança, com meu corpo dançando. Quando procuro as razões pelo qual a dança entrou em minha pesquisa, em minha vida, não encontro outra senão essa: a busca pelo ritmo, pelo meu ritmo.

E nessa busca, optei por seguir meu próprio ritmo, e aceitá-lo mesmo quando não estava contente com ele. Fui percebendo que tudo aquilo que me causava irritação, desconforto, descontentamento, com relação aos outros, só estava a sentir porque aquilo habitava também em mim. E, da mesma forma, aquelas danças em que sentia mais dificuldade em realizá-las, ou que não gostava de imediato, representavam uma mensagem que meu corpo estava a enviar-me, de que algo ali precisava ser trabalhado. Encontrei um conto, em Frances e Bryant-Jefferies (2004, p.88) que me auxiliou a entender o “poder da dança”, conforme assim descrevem os autores.

Essa história foi contada para eles por um participante de um curso na Polônia, em Grenardy, porém, trata-se de um conto israelense.

Um rabino muito conhecido estava sendo esperado em um vilarejo de Israel. Os habitantes estavam muito animados e cheios de expectativa. Eles tinham passado semanas discutindo o teor das perguntas que deveriam fazer ao grande homem. O dia aprazado chegou e o nervosismo e a apreensão eram tão grandes que eram quase palpáveis.

A sinagoga estava repleta; não havia nem um lugar vazio. O rabino apareceu e a congregação o recebeu em silêncio repleto de expectativas. O hóspede de honra sentou-se, também em silêncio, por algum tempo e depois começou a cantarolar. As pessoas passaram a acompanhá-lo e a tensão começou a se dissolver. Ele, então, cantou uma canção e todos o acompanharam, divertindo-se muito e ficando cada vez mais envolvidos. Finalmente ele se levantou e começou a dançar e a congregação também se levantou e passou a dançar. Quando já estavam exaustos e muito contentes, o rabino sentou-se novamente e disse baixinho para a multidão reunida: “Espero ter respondido todas as suas perguntas!”

Ele saiu da sinagoga e todos concordaram que aquela tinha sido uma experiência das mais compensadoras e realizadoras. Todas as perguntas que eles haviam pensado em fazer tinham se dissolvido e eles não mais necessitavam de respostas.

Enfim, fui percebendo que a dança também era uma expressão de outra forma de linguagem que meu corpo utilizava, e que, essa era uma das formas mais antigas de expressão que conhecemos, porém, somos conduzidos a não utilizá-la, principalmente nas instituições de ensino.

Nanni (2002, p.169) relata que estudos desenvolvidos por arqueólogos e antropólogos apresentam pressupostos de que o homem primitivo dançava como uma tentativa de comunicação, para demonstrar sua força, vigor físico, somente depois que ela é realizada nasce como forma de ritual. Essa ideia também é apresentada por Ossona (1988, p.42)

Antes de ascender a um palco para fazer-se dança artística teatral, o movimento dançado foi primeiro transbordamento emotivo, manifestação desordenada dos temores, afetos, iras e recusas, sem outra organização que a imposta pela própria estrutura do corpo e sem outra particularidade, possivelmente, que a apaixonada atração pelo ritmo. Logo, passou a ser sucessivamente, conjuro mágico, rito, cerimônia, celebração popular e por fim, simples diversão.

O dançar em círculo, uma das primeiras manifestações de dança coletiva dos povos primitivos, ainda presente em tribos indígenas ou africanas, era uma

forma de dançar encontrada também em diversos países da região norte do globo, porém, foi-se perdendo ao longo do tempo. Ossona (1988, p.44) relata que essa forma de dançar foi a primeira organização social do homem, pois não tratava-se apenas de dançar, mas sim, de uma forma de viver, “um sinônimo de vida em seus mais elevados estados de amor, trabalho e religião, que em sua mente (humana) estão estreitamente inter-relacionados e fundidos. Em círculos reuniam-se homens, mulheres, crianças; às vezes todos juntos, às vezes separados, a depender do tipo e intenção da dança.

Ossona (ibid, p.42) nos diz ainda que, em todas essas etapas, o objetivo da dança nunca foi ser um espetáculo artístico, e, portanto, as leis que regem essa dança são muito diferentes do gênero balé ou recital, por exemplo. Ela apresenta também que a dança espetáculo foi surgir somente quando a civilização humana começou a se organizar em nações. Com isso, foram surgindo também papéis sociais, e o caráter espetáculo acentua-se como forma de dominação social.

Dessa forma, os dançarinos eram especialistas em determinados tipos de danças, possuíam a preparação para tal e, o povo, em geral, só tinha acesso aos espetáculos quando a classe dominante considerasse conveniente. Com isso, dançar foi sendo percebido como algo difícil, que necessita de muito treino e dedicação. E assim, os movimentos naturais, espontâneos, de expressão social, grupal, forma sendo abafados, até quase sucumbirem.

Se formos analisar as danças que conhecemos hoje, não encontramos formas de dançar coletivamente, senão em espetáculos. Quando as pessoas se reúnem para dançar, dançam separadas, quando não em pares, na maioria das vezes. O dançar em círculo expressava a união e a cooperação que existia nas comunidades. A valorização de cada um que ali vivia era expressa nas rodas de dança. Todos juntos não somente trabalhavam, mas comemoravam os ciclos naturais, o momento da alimentação, as fases da vida e também o momento da morte, tudo era celebrado através da dança.

O círculo representava a força que todos juntos possuíam. Tamanha era a confiança nessa força que utilizavam dos círculos de dança também para seus rituais mais complexos, como os de exorcismos e encantamentos. Neles, os círculos primeiramente eram organizados de forma a representarem mais fechados que o costume, tanto para que os espíritos evocados não pudessem evadir-se, como para que as forças negativas do exterior não penetrassem. Dessa forma, os dançarinos

dão-se fortemente as mãos, os cotovelos ou os polegares. Ao longo do tempo, na evolução dessa forma dançada, deixava-se uma fissura na roda, com a intenção de passagem dos espíritos benéficos para o centro e a saída daqueles que estivessem sendo banidos. (OSSONA, 1988, p.44)

Com isso, podemos perceber que as formas coreográficas surgiram a partir de um simbolismo ritualístico. As rodas de danças não eram organizadas sempre da mesma forma ou de qualquer forma. Os movimentos e gestos dos dançarinos estavam sempre associados a uma representação da intencionalidade da dança. A dança, portanto, surge a partir da necessidade de expressar os movimentos do homem, internos e externos. E, muitas delas, tinham a intencionalidade natural de equilíbrio entre esses movimentos (internos e externos).

A partir disso, percebemos que dançar em círculo, torna-se especialmente diferente de outros tipos de dança, por inúmeras razões, começando pela própria formação realizada pelos dançarinos. Ossona (1988, p.79) descreve que se utilizarmos da formação em círculo, mesmo para uma dança atual, esta adquira de imediato uma expressão, mesmo que não a busquemos. Ela explica que, mesmo sem intencionalidade alguma, a formação adquirida pelos dançarinos, quando dispostos em círculo, expressa um isolamento do grupo das demais zonas ou pessoas existentes no local, ou seja, concentra, a partir da roda, a energia daquelas pessoas. Isso acontece quando são colocados uns frente aos outros, em círculo, todos se apoiam em um eixo imaginário, no centro da roda, nesse caso, das danças circulares, organizamos um centro com os elementos que forem considerados significativos para as danças ou para os dançarinos.

Outra expressão da roda aparece quando todos se colocam de costas para o centro. Ossona (1988, p.80) nos diz que esse tipo de formação representa uma proteção desse círculo da influência exterior. Assim como, a formação em perfil, com todos voltados para uma mesma direção, lembra que na roda não existe hierarquia e que todos são dependentes uns dos outros.

Essas interpretações sobre as formações enquanto se dança muitas vezes não são utilizadas pelos focalizadores de danças circulares, porém, como lembra Wosien (2000):

Na dança transmite-se, por signos, uma tradição de interioridade objetiva, que aponta para o seu conteúdo. Podemos questionar estes signos.

Contudo, temos que começar pelo homem em sua totalidade. (WOSIEN, 2000, p.27)

Nanni (2002, p.168) nos diz que o corpo tem uma linguagem que lhe é peculiar, predecessora e complementar a linguagem oral, e que a dança, como arte, utiliza dessa linguagem, em que os passos e formas são as unidades significativas ou signos corporais. Esses são organizados por sequências, tempo, espaço, gestos, que por um sentido de significação, são chamados de coreografia. “A coreografia, aporte da dança, procura transmitir um estado de espírito, uma maneira de se ver ou ver o mundo, enfim, expressar-se e comunicar-se pela linguagem corporal.”

Dançar em círculo é uma prática que foi observada em muitas culturas, desde as comunidades mais primitivas da humanidade até os dias de hoje. Muitas dessas culturas ainda utilizam a dança para celebrar suas festas, ritos e manifestar sua ligação com o sagrado, como podemos ver em diversas culturas indígena do hemisfério sul.

A primeira coletânea de Danças Circulares Sagradas foi feita pelo bailarino e professor de dança, Bernard Wosien, de origem polonesa. Sua pesquisa era com danças folclóricas. Segundo Frances e Bryant-Jefferies (2004, p.57), “ele viajou para a Grécia e para a antiga Iugoslávia e lá aprendeu algumas danças folclóricas”. E, ao perceber que tinha em mãos algo precioso buscou um lugar onde essas danças fossem apreciadas, pois sabia que, ao dançá-las, era criado um clima de coesão entre as pessoas, além de harmonia, atributos inigualáveis na vida agitada do cotidiano.

Encontrou, portanto, um lugar em que essas danças poderiam se difundir, quando recebeu um convite para ensinar danças na comunidade holística de Findhorn, na Escócia. As características dessa comunidade, voltada intensamente à espiritualidade e ao equilíbrio com as demais formas da natureza, fez com que Wosien escolhesse uma seleção de danças denominadas por ele de danças sagradas, traduzidas assim para o inglês, mas o termo utilizado em alemão (Heilige Tanze) pode remeter a conotações de cura e totalidade. Segundo Frances e Bryant-Jefferies (2004, p.58), Bernard Wosien escreveu assim sobre as danças:

É preciso dançar e ficar totalmente concentrado para descobrir seu significado e poder de cura. Só assim, pode ser revelada sua origem

religiosa – o caminho para a Unidade, o caminho da separação para a comunidade e para a vibrante unicidade.

Desde seu nascimento a dança sagrada tem tocado milhares de pessoas e, ao se expandir por todo o mundo, adotou nomes diferentes, por exemplo: dança circular; também se identificou com diferentes propostas, sendo usada com crianças, com pessoas deficientes, em hospitais e igrejas, em celebrações e para ajudar pessoas a adquirir confiança em si com o apoio de seus grupos. (BARTON, 2012, p. 17). A perspectiva de trabalho com as danças circulares na educação é muito recente. Por tratar-se de um tipo de dança voltada para a espiritualidade, a resistência quanto à aceitação em instituições de ensino é maior, pois por muitos é confundida com religiosidade.

A dança circular é uma linguagem estranha ao meio acadêmico, que fala predominantemente a linguagem da racionalidade, calcado na palavra, no conceito. É um universo de conhecimento diferente, desconhecido, mais próximo da arte do que da ciência. “Na diferença, desestabiliza o já posto e assente. Desaloja a razão, perturba a ordem do discurso, pois solicita outras dimensões do ser – o corpo inteiro, espírito e alma.” (OSTETTO, 2008, p.5)

Wosien (2000, p.28) relata que em nenhum lugar o homem é tão exigido em sua totalidade quando na dança. “Aqui, por fim, ele se encontra não só consigo mesmo, mas também com o tu, com o mundo ao redor, com o grupo, com a alteridade, tão simplesmente.”

Mas, ao contrário do que muitos pensam, essas danças não priorizam uma crença religiosa, mas sim a valorização de todas as culturas, com atenção especial ao sagrado interior, ou seja, ao autoconhecimento. Como afirma Sampaio, ao se referir as danças circulares na educação:

Desenvolvendo no indivíduo a percepção de sua individualidade, de suas características e diferenças em relação aos outros, a Dança consegue, de maneira simples e direta, *preservar a identidade pessoal dentro da coletividade*. E, com a individualidade garantida, em *comum-unicidade* com os outros, conduz também à percepção mais clara do meio em que o indivíduo vive, conscientizando-o da sua importância enquanto parte deste meio. (SAMPAIO e outros, 1998, p.100 – grifo do autor)

Essa mesma perspectiva é defendida por Ostetto (2008, p.4), no relato de sua pesquisa com danças circulares e formação docente. Ela explica que essa proposta objetiva “criar um espaço no qual pudesse ser tocada a ‘a pessoa na pessoa do educador’ Era fazer para si mesmo, falar para si mesmo a partir do que as danças poderiam mobilizar”. O pressuposto era de que, na roda, de mãos dadas, voltados para um centro comum, onde simbologia, tradição e cultura de diferentes povos são dançadas e acolhidas, outras formas e dimensões do conhecer poderiam ser acionadas.

E foi acreditando nisso que resolvi também promover a roda, convidar os educandos para a dança, e junto deles, também entrar na roda. Percebi que durante a dança circular os educandos se permitem estar presentes por inteiro e assim aceitam ao convite de compartilhar seus sentimentos e tudo que lhes acontece durante e depois da dança, em um processo muito interessante que é deles, mas é também da roda, de todos nós. Nesse processo circular fomos então nos descobrindo e redescobrimos, cada um em seu tempo, cada um em seu passo, mas todos juntos na roda.

Nossa roda não estava centrada na participação do educador ou dos educandos, mas a cada encontro se estabeleceu um centro em comum. Todos juntos com um objetivo em comum, e esse, ficava no centro: a transposição didática, a celebração da primavera, o encontro com o divino interior, a saudação à mãe Terra ou a religação dos saberes. Muitos foram os temas dançados, mas ao nos colocarmos em círculo, pude não somente compreender, mas viver o que Freire (1996, p.23) nos diz: “embora diferentes entre si, quem forma se forma ao ser formado.”

Durante esses momentos de dança, todos foram convidados a compartilhar saberes e dialogar sobre o que nos acontece, antes, durante e depois da dança. As formas de expressão foram diversas, além da dança em si; desenhos, textos, palavras-chaves emergiram de todos e encontraram-se no círculo. Nesses momentos faço referência ao pensar certo, por parte do educador, que Paulo Freire apresenta em sua obra: *Pedagogia da Autonomia*. Um pensar que respeita a natureza do ser humano, em que o ensino não pode dar-se alheio à formação moral do educando. “Pensar certo, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”. (FREIRE, 1996, p.33) Portanto, fomos também guiados por essa intenção do pensar certo.

Novamente também estivemos amparados por Morin, pois, quando dançamos em círculo, podemos nos perceber como parte de um todo maior, como relata Sampaio (SAMPAIO e outros, 1998, p.101): “Na formação em círculo, cada participante estará amparado por outras duas pessoas, uma de cada lado. Dessa maneira, terá a forte sensação de estar fazendo parte de algo maior”.

Essa mensagem também pode ser percebida através do relato de uma participante de uma das oficinas que realizamos:

“Posso ver e sentir nessa dança a unidade na multiplicidade e vice-versa. A dança circular permite pensar neste momento na minha vida, ou seja, no quanto devo trabalhar comigo mesma (autoconhecimento), a fim de que possa envolver-me nas relações/interações com o grupo”.

A dança a que a aluna se refere foi elaborada a partir de uma música que traz o mantra indiano “Om nama shivaya”, que remete a uma reverência ao divino interior de cada um. A coreografia da dança foi uma adaptação que fiz a partir da coreografia da dança Kos Greeting, da Grécia, indicada por Barton (2012, p.51) como uma boa dança para iniciar atividades, pois se trata de uma coreografia que exige concentração e repetição dos passos.

Ao ver a dança Kos Greeting, percebi que o mantra indiano poderia ser dançado com essa coreografia, então, a resignifiquei. O próprio significado dela já é muito interessante “Eu te recebo, eu te acolho, eu dou espaço para você”, dançada sempre que chegavam visitantes nos vilarejos. Trata-se de movimentos de um passo para frente (juntando os dois pés), outro para trás e outro para a direita. A cada passo e junta, os joelhos são dobrados como em sinal de reverência. Em minha resignificação, considereei a reverência aos acertos (para frente), aos erros (para trás) e para o caminho a ser descoberto (para o lado), porque todas as nossas experiências são válidas em nosso processo formativo.

Estamos sempre em construção, e devemos ter consciência de nosso *inacabamento*. Com isso, mais uma vez relembro Freire nessas reflexões: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” Freire (1996, p.53)

O condicionamento ao ritmo do grupo também foi uma das reflexões que surgiram após as danças. O quanto é difícil para alguns manter-se no ritmo e, para

outros, difícil é criar um movimento novo, nas danças em que a coreografia foi livre. Algumas vezes dançamos com a proposta de sentir os movimentos que a música nos levaria a produzir e, nesses casos, a grande maioria do grupo sempre seguia os movimentos criados por alguns poucos. Relataram também, após essa experiência, a dificuldade que sentiram em criar um novo movimento, mesmo quando seu corpo já não queria mais repetir aquele movimento do coletivo, ainda sim, continuaram o fluxo do grupo.

Muitas foram as expressões produzidas, mas a grande maioria delas, até agora, apresentaram-se por meio de manifestações de estranhamento inicial, antes de participarem das atividades. Ao entrarem na sala e observarem o centro construído, muitas pessoas estranham e até ficam apreensivas, por não saberem o que será feito naquele dia, naquela “aula”, e, sentimentos de integração, tranquilidade, reflexão e vontade de ir além, de fazer parte de outros círculos, são relatados intensamente após as participações.

Outros relatos, de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas, depois da dança da primavera, também coreografada por mim (pois não conhecia naquele momento nenhuma dança que expressasse a o que queria trabalhar – o tema primavera), nos permite perceber o que foi produzido na roda de dança:

“Harmonia, tranquilidade, equilíbrio, concentração... Sentimentos tão difíceis de serem alcançados no turbulento dia-a-dia. Hoje me senti bem com meu interior e alcancei a plenitude. A aula foi muito relaxante e harmônica. Olhar para dentro de nós mesmos é uma tarefa cada vez mais difícil. Nos concentrarmos em nossos passos sem ter em quem nos basear e seguir adiante foi a lição tirada desse momento.”

“Foi uma experiência muito boa. Sair do ritmo da vida e entrar no ritmo da dança. Foi confortável como um abraço. Sintonia, tranquilidade, paz e amor.”

“O desequilíbrio e diferenças levam a harmonia, o reconhecimento do próximo leva ao equilíbrio interior.”

Porém, mesmo havendo vários relatos de aceitação e aprovação da prática, também houve relatos que demonstraram desgosto com a estratégia. Nessa turma, de Estágio curricular da Biologia, não houve nenhum diretamente, mas nas turmas em que trabalhei durante a aula, surgiram comentários questionadores e alguns

poucos que tiveram a sinceridade de expressar seu desagrado com as danças circulares:

“Sinceramente, não vejo a necessidade de trabalhar esses tipos de atividades em aula. Achei tudo super estranho e não gostei, parecia mais um ritual com todas aquelas flores e cheiros e ainda por cima a dança... Acho que isso pode ser trabalhado de outras maneiras...” Desculpe, mas essa é a minha opinião super sincera...” (aluna da Ed. Especial_depoimento deixado em fórum sobre a dança da primavera, no sistema moodle)

Iniciamos essa aula com a coleta de flores para compor o centro. Cada um buscou no pátio uma flor e a colocou onde achasse que ficaria melhor, em um espaço destinado ao centro da roda (figura abaixo).



FIGURA 6 - Centro da roda da dança da primavera

Depois de formada a roda, foram disponibilizadas a eles essências de rosas e hortelã, com o propósito de estímulo ao contato com os aromas da primavera. Depois, de mãos perfumadas, dançamos em volta do centro.

Vários foram os comentários sobre essa dança, chamou-me a atenção as diversidades de sentimentos sobre o mesmo momento:

“A dança circular realizada neste dia foi muito boa, eu adorei pois ela passou uma tranquilidade tão boa, uma paz para o ambiente onde todos estavam e acredito que para todos que estavam ali presente também sentiram a paz (tranquilidade) que

estava o ambiente. A atividade foi realizada com uma harmonia entre todos ali presente que com isso passava para nós, essa prática utilizada em sala de aula pode também ser utilizada futuramente com nossos alunos.”

“O trabalho realizado neste dia nos mostra como abordar um assunto em sala de aula utilizando-se de atividades práticas e estimulantes para os alunos. Com certeza a dança trouxe motivação para todos que ali estavam, provocando diferentes impressões a cada indivíduo. Considero ter sido uma atividade muito significativa.”

Essas experiências de roda em aula foram muito significativas pois, foi necessário acolher a todos (as) com suas opiniões e estabelecer um clima de harmonia com as diferenças. Acredito que esse aprendizado é um dos mais importantes para o docente e para o educador. Aceitar as diferenças e aprender com elas. Enquanto são estimulados sempre da mesma forma, ou desestimulados, aprende-se a estimular ou desestimular sempre dessa forma. Conforme nos questiona OSTETTO (2007, p.198)

E como responde o adulto-educador à chegada do novo? Como recebe aquele que vem? Se receber “é criar um lugar”, “abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar”, “pôr-se à disposição daquele que vem”, também na jornada de formação é preciso criar esse lugar, abrir espaço para que o novo, envolto na incerteza e na indefinição, possa habitar a vida do professor.

E é compreensível o fato de que a incerteza, a indefinição provoque inicialmente repulsa em alguns, afinal, que espaço é criado para algo novo se manifestar nas salas de aula? Essa é uma das questões necessárias para se discutir na formação inicial, afinal, busca-se a inovação nas teorias pedagógicas mas, na prática, aceita-se o novo? Segundo Ostetto (2007), a aceitação do novo se dá na aceitação da nossa criança interior, que por vezes é ocultada por nós.

Dentro do adulto há uma criança que o impele sempre para o novo. O conhecimento do adulto torna-o rígido e fechado com respeito à inovação. Para permanecer emocionalmente vivo, o adulto deve conservar e cultivar o potencial de vida representado pela ingênua abertura e pela irracionalidade

das experiências da criança (Guggenbül-Craig, 2004, p.96, Apud OSTETTO, 2007,p.204).

Ostetto relata uma fala de Jung em 1932, em conferência proferida em Viena, na qual temos a seguinte advertência: “Se alguém quer educar, que primeiro seja educado” (1998, p.174). E adiante ainda:

Tudo aquilo que quisermos mudar nas crianças, devemos primeiro examinar se não é algo que é melhor mudar em nós mesmos. [...] Talvez estejamos entendendo mal a necessidade pedagógica, porque ela nos recorda, de modo incômodo, que de qualquer maneira somos crianças e precisamos muitíssimo de educação (Jung, 1998, p.176, apud OSTETTO, 2007, p.203).

Dessa forma, acreditamos que a dança circular nos convida a dar espaço para essa criança interior; para nossa expressão corporal sem vergonha de mover-nos junto do outro (a) na roda. Essa prática, inclusive, foi vivenciada por muitos de nós apenas quando crianças, nas rodas de cirandas. Com isso, quando nos colocamos em roda pela primeira vez, é inevitável o encontro com a lembrança dessa criança, e nem sempre essa lembrança será boa.

Trabalhar com os adultos e suas crianças interiores demanda desse entendimento também. Demanda lembrar o quanto complexo é o universo da criança, e o quanto importante é essa fase em nossas vidas, tanto que a carregamos para todas as outras, refletindo diretamente no adulto que somos. Vale lembrar que, para o entendimento do que nos acontece, enquanto ser humano que somos, precisamos atentar para a distinção entre os domínios sistêmicos que atuam em nosso viver, nossa dinâmica interna, fechada e nossa dinâmica relacional, que pode apenas perturbar o que nos acontece internamente (sentimentos), mas nunca definir.

Barcelos e Schlichting (2006) auxiliam-nos melhor a compreender esse processo explicado por Maturana. Explicam eles que se trata de “um domínio sistêmico interno fechado no sistema nervoso e no organismo como um todo, e outro domínio que acontece nas nossas relações introspectivas, com os outros e com o meio.” E complementam sua explicação trazendo a importância dessa distinção: “A separação destes dois domínios é essencial para compreendermos o que ocorre

com os demais fenômenos que acontecem em nós e entre nós, como por exemplo, a linguagem, as emoções e a cognição.”

Considerando essa separação, podemos buscar um processo reflexivo que nos conduza a pensar sobre nossas emoções, nosso aprendizado, e assim, buscar um aprendizado de autoconhecimento, pois, se assim encararmos nosso viver, vamos perceber que tudo que nos acontece enquanto emoção, processos cognitivos, depende exclusivamente de nós. Nosso relacionar externo, como os outros, como o meio, apenas contribui para desencadear aquilo que escondemos. Tão bem camuflado que por muitas vezes pensamos que vem do outro.

Mas, quando nos permitimos dançar juntos, a evidência de que nossa biologia e nossa cultura estão conjugados se torna mais clara, mais visível. Enquanto dançamos, carregamos conosco todo o nosso sistema, e podemos perceber isso mais facilmente, pois, nosso corpo responde biologicamente, mas as sensações, emoções, que são produzidas durante a dança, são nossas, apenas nossas. Elas são desencadeadas pela música, pelo movimento, pelo perceber-se dançando. Memórias são acessadas, ou não, isso tudo depende apenas de nós, enquanto participantes da roda.

E, nos momentos em que se abre para o compartilhar falado, é possível então, ao ouvir os outros que conosco dançaram, perceber nossa unidade no coletivo. Perceber o quanto eu sou responsável por aquilo que sinto, pois todos estavam a vivenciar a mesma dança, por que então não sentimos todos as mesmas sensações?

Perceber essa diversidade em um grupo também nos auxilia a lembrar que precisamos explorar as mais diversas estratégias para trabalhar nossos conteúdos didáticos, pois, alguns receberão maior estímulo na estratégia x, outros na y, outros na z, e poucos em todas, ou em nenhuma.

Enfim, as rodas que foram realizadas na universidade, renderam muitas reflexões momentos de interação, escuta e deixou um querer mais. Um querer mais que motivou a criação de uma disciplina complementar de graduação, para o primeiro semestre de 2014, com o apoio de uma das professoras do departamento em que atuo e também parte integrante da minha banca de mestrado.

Na roda vivemos o respeito do espaço do outro, o aprendizado da aceitação dos nossos erros e dos outros, sem deixar de dançar, de seguir adiante. Percebemos que copiar os passos de quem está a nossa frente nos leva ao erro,

mas aquele que copiamos continua no passo certo. Aprendemos a respeitar o centro coletivo, o centro da roda, mas também o centro de cada um, que necessita estar alinhado para mantermos a roda em seu eixo.

Percebemos também que, quando as luzes se apagam, e as velas se acendem no centro da roda, temos uma referência luminosa que nos permite ver nossas sombras maiores quanto mais próximos ficamos da luz. Aprendemos então a ficar confortáveis com nossas sombras, pois enquanto a roda gira, outra roda maior também gira, como em proteção a cada dançarino (a).

Isso tudo leva-me a pensar que as danças circulares e as mandalas (que também são formadas a partir delas) ainda estarão presentes em minhas investigações futuras. Iniciei com o propósito de estudar a educação ambiental e a cultura de paz e pude descobrir momentos (fotos abaixo) em que se vivem esses temas.



FIGURA 7 - Dança circular em aula regular.



FIGURA 8 – Dança Circular em Oficina oferecida na UFSM.



FIGURA 9 – Dança Circular em Oficina oferecida na UFSM (LAMEN)



FIGURA 10 – Centro de roda – dança com alunos do Estágio - Biologia



FIGURA 11 - Curso de Formação e Aprofundamento em Danças Circulares – Girafior Danças circulares – Curitiba/ PR

5. CAMINHOS DE AUTOCONHECIMENTO

“Na quietude existe dança, somente dança; precisamos nos conectar com o movimento que existe na quietude.”

Maria Gabriele Wosien (05.07.2013)

Denomino essa etapa da pesquisa como o caminho do autoconhecimento pois, durante o ano de 2013, esse processo de pesquisa esteve intimamente associado ao meu processo de autoconhecimento. E, por vezes, sabemos que não podemos oferecer aquilo que não temos, assim, percebi que para trabalhar com valores humanos é necessário trabalhá-los em nós mesmos.

As estratégias de educacionais com mandalas chegaram até minha pesquisa inicialmente sob o conhecimento das danças circulares. As leituras sobre essa temática começaram a ocupar-me de tal forma que não tive outra escolha senão acrescentar esse conhecimento como forma de estratégia de ensino. Primeiramente, o fiz sem o compromisso de registro, depois, aceitei que essas estratégias deveriam fazer parte de minha pesquisa.

Particpei de workshops, oficinas e cursos sobre danças circulares, o assunto das mandalas também foi trabalhado juntamente com as danças, pois elas também desenham mandalas nos lugares em que se dança. Esses momentos foram muito importantes para fortalecer minha prática docente. Pois, conforme relata Figueiredo (1999, p.15)

Toda e qualquer postura que se assume na vida se prende à maneira de como nos relacionamos com o mundo fora e dentro de nós mesmos. [...] somos apenas fios na teia da vida, as relações, as conexões, as inter-relações, os intercâmbios, em verdade são os fenômenos significativos.

Sendo assim, durante esse período de pesquisa, pude aprofundar os laços de interação nas práticas que iam sendo realizadas, tanto em sala de aula quanto fora dela. O aprendizado que pude vivenciar nos momentos de interação, principalmente em rodas de danças, possibilitou ensinamentos muito significativos, como o exercício da cooperação, da paciência, além de reflexões sobre o próprio

modo de ensinar as danças, ao observar focalizadores ensinando, nas rodas que participei.

Acredito que esses caminhos de autoconhecimento foram direcionados pelas minhas experiências docentes, pois, se não tivesse a oportunidade de ir experienciando com os alunos as ideias e teorias que estava a conhecer, não teria percebido a dimensão que essas estratégias poderiam representar aqui, nesse trabalho, na verdade, nem fariam parte desse trabalho.

Dartigues (2008, p.56), explica que todo fato humano, comporta sempre uma dimensão do vivido, seja ele individual ou coletivo. Dessa forma, um fenômeno humano torna-se, em essência, diferente de um fenômeno natural, sendo, portanto, necessários explicá-los de formas diferentes. Sendo assim, um fenômeno vivido não pode ser traduzido na linguagem da ciência, que toma por base os fenômenos naturais, mas sim, na da experiência.

A primeira dança circular que realizei foi durante o ano de 2012, com uma turma da sexta série do ensino fundamental, em um trabalho bem interessante sobre as temáticas de educação ambiental e cultura de paz. Muitas de minhas reflexões sobre a definição da temática de pesquisa começaram nessa época, também amparadas pela prática.

Realizei com essa turma, duas danças circulares que aprendi em uma oficina de permacultura. A dança da Terra e a dança de Ganesha (divindade Indu). As duas danças eram cantadas, não tínhamos auxílio de música. A experiência foi bem produtiva, os alunos gostaram, mas nem todos dançaram, alguns preferiram ficar olhando. Realizamos também dinâmicas de integração voltadas para a reflexão sobre as relações em sala de aula.

Nessa mesma escola, já em 2013, desenvolvi alguns trabalhos com mandalas com turmas da EJA. Eles receberam desenhos de mandalas que representavam os chackas⁸ do corpo e foram convidados a escolher um desenho para colorir de acordo com suas preferências. Após, cada mandala foi associada ao chacka que era de referência e todos montaram um painel com a localização dos mesmos no corpo humano. A partir desse trabalho, abordamos órgãos do corpo humano associados a cada mandala, o uso de plantas medicinais em casos de

⁸ Centros energéticos distribuídos pelo corpo humano, seu estudo tem origem oriental, a palavra vem do sânscrito – língua indiana utilizada por budistas, hinduístas e jainistas, que significa centro, roda, plexo.

distúrbios nas referidas regiões, entre outros assuntos que surgiram e puderam ser discutidos sobre a mandala e sua origem.

Porém, até então, essas práticas foram desenvolvidas sem a intenção de pesquisa. Apenas foram surgindo como reflexo das minhas leituras e direcionamentos que estavam ocorrendo em minha pesquisa. Assim também foram as primeiras práticas desenvolvidas na universidade.

Em junho de 2013 ingressei no corpo docente do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM como professora substituta. Esse evento foi um marco muito importante em minha vida, não somente profissional mas também pessoal. Em virtude desse novo trabalho, mudamos nossa residência para Santa Maria-RS, pois até então morávamos em São Sepé-RS. Consegui transferir parte da carga horária da escola para Santa Maria, pois alguns horários se chocaram com os horários da universidade. Porém, em agosto de 2013 pedi exoneração do Estado e fiquei trabalhando apenas na Universidade.

Essas mudanças e decisões foram muito significativas, ocuparam grande parte de meus pensamentos durante esses meses e, provocaram uma pausa em minha escrita dissertativa. Por um tempo, passei por momentos de extrema ansiedade e estresse, mas, quando decidi largar a escola, um peso foi retirado de meus ombros.

Eu já não estava conseguindo garantir a qualidade em minhas aulas e estava entrando em um ritmo que eu mesma condenava, no automatismo. As turmas que tinha em Santa Maria eram turmas de ensino médio, cinco turmas com uma média de 30 adolescentes em cada, e eu, ajudando a entediá-las com conteúdos de biologia que eram simplesmente reproduzidos, pois não encontrava tempo hábil para preparar aulas que eu considerasse mais interessantes e criativas. Enquanto isso tinha ainda as turmas da EJA em São Sepé, que também necessitavam de aulas que não matassem o restante da vontade que ainda tinham de sair de suas casas, deixar suas famílias em noites frias de inverno, para irem à escola.

Decidi não mais fazer parte desse sistema de desativação de sonhos. Não estava conseguindo fazer na escola aquilo que precisava ensinar na universidade, e isso estava me matando aos poucos. Mas, felizmente tive coragem de optar pela continuidade dessa pesquisa e pela qualidade de meu trabalho, pelos movimentos de vida, de entusiasmo e alegria em minhas práticas docentes. Pois, conforme já

tinha aqui escrito, pretendia andar em outro ritmo, não queria o ritmo de estresse e reclamações das salas de professores, de lamentos e ofensas das reuniões pedagógicas. Penso que nosso ritmo deve seguir de acordo com as necessidades que criamos para nossas vidas, e, se eu escolhi esse caminho de pesquisa, deveria escolher outro ritmo de vida, e assim o fiz.

Acredito que não podemos o caminho que mais nos encontramos sozinhos é esse, do autoconhecimento. Nesse momento, somos nós e nossos sapatos, novos, gastos, enfeitados ou desbotados, apertados ou frouxos, somos nós e nossos sapatos. Mas, por vezes, prefiro até mesmo andar sem os sapatos, contando apenas com os pés; sentindo a terra, a grama, a água e a lama...eu e meus pés...

Depois de ter cruzado por tantos lugares, eles ainda não estão cansados, como diz a Sandy (cantora) em sua música em sua fase dos quase 30. Também me encontro nessa fase, mais para os trinta que para os vinte e, meus pés não estão cansados. Muito pelo contrário, eles anseiam por novos caminhos, por diferentes sensações, diferentes passos, agora mais ritmados, agora mais compassados...

Quando escolhi pesquisar essa temática, Educação Ambiental e Cultura de Paz, não a fiz assim, da noite para o dia, agora vejo que sabia o que queria pesquisar, mas não havia encontrado um termo que encaixasse nesse tipo de educação ambiental que procurava, então, convidei a cultura de paz para caminhar junto, e os rumos foram ficando mais claros e determinados.

Novamente reporto-me a citação que por repetidas vezes Estés (2007) pronuncia em seu livro, que tive contato durante o período de retiro no curso de formação e aprofundamento em danças circulares: “Quando uma pessoa vive de verdade, todos os outros também vivem”. Trago-a novamente pois acredito que nós, professores e professoras, estamos ocupando um espaço do qual nossa realização profissional e pessoal afeta diretamente nas escolhas de vida das pessoas que por nós passam, como alunos.

É evidente que não possuímos toda a responsabilidade sobre o futuro deles, porém, por muitas vezes, eles se espelham em nós, como na dança, quando queremos acertar o passo, ficamos acompanhando todos os movimentos da focalizadora até percebermos que o segredo está na escuta da música. Basta saber qual o passo que é realizado e depois, sentir a música...mas para tanto, ainda acompanhamos por muito tempo quem focaliza, buscando acertar o passo.

Quero aqui expressar que, todas essas práticas que foram realizadas em sala de aula, querendo ou não, deixam um registro de uma linha de pensamento, de uma visão de mundo, que é minha, mas que não significa ser também daqueles que participaram e apreciaram, ou não, essas estratégias. Significam que é possível cada um trilhar sozinho o seu caminho, basta saber para onde se quer ir. E só sabemos para onde queremos ir quando nos conhecemos.

Dançar ou desenhar mandalas foram as estratégias que eu descobri para construir o meu caminho, mas, caso tenham gostado, sintam-se a vontade para visitá-lo, porém, é importante vislumbrar que nenhum caminho é igual ao outro e que durante nossa busca, visitamos vários, mas sempre estamos na nossa trilha.

No caminho da dança, aprendi muitas coisas, mas, o encontro com Maria Gabriele Wosien foi muito significativo. Naquela noite, fui a Porto Alegre só para vê-la, para ouvi-la, e quem sabe, dançar com ela. Ela nos presenteou com o tema de sua fala: Rastros. A partir de uma conversa com o auxílio de muitas imagens, figuras históricas, desenhos e registros de diversas civilizações e épocas, ela nos fala de rastros...

- Tudo que existe em nosso planeta são rastros do que houve no passado, diz ela, com uma voz doce, mas firme. "Tudo que existe é uma coleção de rastros..." "Quando vamos a um lugar, vamos resgatar uma necessidade nossa e do lugar. Nos ligamos com os lugares por onde passamos. Nos conectamos com a energia dos rastros, por todos os lugares."

E, finalizando essa fala, ela diz: - Os rastros só podem ser vistos a partir da luz e da sombra. E remete a uma estratégia bem interessante que pode ser feita na roda de danças, à noite: Quando dançamos com uma ou mais velas no centro da roda, podemos perceber que quando mais próximos da luz, maiores são as nossas sombras.

Contudo, pude entender que não há autoconhecimento sem a percepção de nossos rastros, de nossas ações, sejam elas recentes ou muito antigas. E, quando buscamos o caminho do autoconhecimento precisamos aprender a dançar com nossas sombras, a aceitá-las, pois elas nos darão o suporte, a segurança necessária na roda da vida. Nossas sombras representam aquilo que já fomos um dia, representam aquilo que já fizemos e não queremos mais fazê-lo, mas, só conseguimos enxergá-las quando buscamos a luz, quando buscamos o nosso centro.

6. UM CAMINHO SEM FINAL, UM CAMINHO CIRCULAR

Todos os pontos do círculo são pontos de retorno. Uma vez que se percorra um círculo, gira-se 360 graus sem que se perca a relação com o centro. Trata-se de um processo de transformação que representa o princípio da mudança. (WOSIEN. B., 2000, p.42)

Enfim, muitos diálogos e expressões emergiram das danças e outros ainda outros estão por vir. O final dessa caminhada ainda é desconhecido, pois outras rodas virão, mas tenho a certeza que sempre haverá outra roda, outra dança, outros conhecimentos para serem compartilhados e expressados. Pois o círculo não me pertence, nem aos todos que dele fizeram parte, sua intenção é desenvolver a autonomia de cada um e do grupo. Tudo que está sendo produzido não se fez sozinho, faz parte de todos que formam o círculo, mas, é único para cada um de nós.

Pausamos apenas para concluir uma etapa, de aprendizado, de descobertas, de mudanças, de autoconhecimento. As possibilidades para responder a principal questão dessa pesquisa foram exploradas utilizando do auxílio de estratégias educacionais, porém, não acreditamos que a utilização de tais estratégias responda a essa questão: Como nós, professores, podemos trabalhar com educação ambiental para uma cultura de paz?

Se focarmos nas estratégias, podemos concluir que os resultados podem nos indicar que conseguimos trabalhar a educação ambiental e a cultura de paz por meio delas mas, poderiam ser outras, várias outras estratégias; que poderiam ou não alcançar essas duas dimensões da educação. O que realmente concluímos que pode fazer a diferença nesse processo é o envolvimento do professor pesquisador, o quanto ele, ao trabalhar estratégias educacionais, se abre para o processo de autoconhecimento e também possibilita tal abertura aos alunos que delas participam.

Sabemos que “a descrição da experiência não pode substituir o vivido, a descrição pode somente colocá-la no âmbito do olhar reflexivo e assim constituí-la como elemento do mundo humano [...]”Maturana e Dávila (2009, p.65). Portanto,

essa é breve descrição do meu viver, enquanto educadora e educanda, pesquisadora e pesquisada, a partir de minhas reflexões enquanto observadora de minhas experiências durante o curso de mestrado em Educação e seus intervalos.

Reconhecer os ciclos das estações é reconhecer os ciclos da própria vida. Levar o corpo e a mente a estar em harmonia com os ciclos da natureza, propicia a experiência das mudanças no próprio corpo, nos sentimentos, nas emoções e nas reações. O ciclo contínuo de nascimento, crescimento, morte e renascimento se reflete em todo o aspecto da vida. O fim é também o começo e o ciclo começa novamente dando oportunidade para mais crescimento e desenvolvimento. (FRANCES E BRYANT-JEFFERIES, 2004, p.77)

Que recomece um novo ciclo, que outras músicas e danças possam surgir e possamos aprender mais e mais a cada novo passo, a cada nova dança. Gratidão por todos (as) que me acompanharam durante essa caminhada. Pude percebê-los em todas as rodas que participei, uns mais vezes ou quase sempre, mas a cada um reverenciei, com cada um dancei e a todos pude compartilhar aquilo que tinha e pude receber o que tinham a me ofertar.

7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, VERA LUCIA PAES, **Corpo poético**: O movimento expressivo em C.G. Jung e R. Laban, São Paulo: Paulus 2009.

BARCELOS, V. **Educação Ambiental**: Sobre princípios, metodologias e atitudes., Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

BARCELOS, V.; SCHLICHTING, H. **Humberto Maturana**: amar...verbo educativo. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2012.

_____. **Concepções de Humberto Maturana sobre Ciência e Filosofia** – Contribuições à formação de professores. Anais do II Senafe – UFSM, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/016e4.pdf>

BARCELOS, V.; KRELLING, A. G.; GUIMARÃES, L.B. **Educação Ambiental na Arena Cultural**. Petrópolis-RJ: DP ET Alii Editora Ltda, 2010.

BARTON, A. **Dançando o caminho sagrado**. São Paulo: TRIOM, 2012.

DAHLKE, R. **Mandalas**: Formas que representam a harmonia do cosmos e a energia divina. São Paulo: Editora Pensamento, 1985.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** São Paulo: Centauro Editora, 2008.

FRANCES, L. BRYANT-JEFFERIES, R. **Dança Circular Sagrada e os Sete Raios**. São Paulo: TRIOM, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, A.M.A. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. Revista Educação, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387 – 393, Maio/Ago. 2006.

FIGUEIREDO, B.A. **Educação Ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional**. 30º Reunião Anual da ANPED, 2007.

GAUTHIER, J., FLEURI, R.M., GRANDO, B.S., **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação.** Florianópolis – SC, UFSC/NUP/CED, Coleção de cadernos CED, 2001.

GAUTHIER, J.Z. **Lutando contra obstáculos no caminho da Educação Intercultural e vivenciando devires inesperados.** Encontrado em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/jacques.htm>, Revista de Divulgação Científica e Cultural, n. 15, p. 205-216, nov. 2003. Acessado em 02.02.2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. M., SILVA, L. F. **A pesquisa em educação ambiental no contexto escolar: contribuições para uma reflexão.** Revista Pesquisa em Educação Ambiental, Vol.3, nº 1, pp.239-256, 2008. Disponível em: http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1980-11652008000100014&script=sci_arttext&tlng=en , acessado em 15.12.2012.

JARES.X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athena, 2007.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 19, 2002.

_____. **Pedagogia Profana.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

MATOS, K.S.L. , VASCONCELOS, J.G. **Registros de Pesquisas na Educação.** Fortaleza: LCR-UFC, 2002.

MATOS, K.S.L. , JUNIOR, R.N. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade.** Fortaleza: Editora UFC, 2010.

MATURANA R. H; DÁVILA, X.P. **Conferência: Ética e desenvolvimento sustentável: caminhos para a construção de uma nova sociedade.** Instituto Matriztica, Unijui, 2005.

_____. **Habitar Humano em seis ensaios de biologia-cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, R. H.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, R.H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

_____. **A Ontologia da Realidade.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MONTESSORI, M. **A educação e a paz.** São Paulo: Papyrus, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Brasil, Editora Vozes, edição digital, 2011.

NANNI, DIONÍSIA, **Dança Educação- Princípios, métodos e técnicas,** Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

OSSONA, PAULINA, **A Educação Pela Dança,** São Paulo: Summus Editorial 1988.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SALES. N.A.F. **Paulo Freire e Educação para a Paz: O Mesmo Sentido.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUC –PR, 2009.

SAMPAIO e outros. **Danças circulares sagradas: uma proposta de educação e cura.** São Paulo: TRIOM, 1998.

SANTOS, B. de S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** Vol.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SEGATA, J. **Uma dose de poesia e experiência:** Ou o que atravessa o caminho da pesquisa nas Humanidades. Revista Caminhos, On-line, "Dossiê Humanidades", Rio do Sul, a. 2, n. 1, p. 155-171, jan./mar. 2011.

OSTETTO, L.E. **Danças Circulares na Educação:** Tocar o ser da Poesia. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, em Caxambu/MG.

_____. **Na jornada de formação:** tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. Pro-Posições, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007

_____. **Educadores na roda da dança:** formação-transformação. Tese de doutorado, UNICAMP, São Paulo, 2006.

WOSIEN, B. **Dança:** Um caminho para totalidade. São Paulo: TRIOM, 2000.

WOSIEN, M.G. **Dança Sagrada:** Deuses, Mitos e Ciclos. São Paulo: TRIOM, 2002.