



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

Francyleia Tamyres Oliveira Freire

**AMBIENTAR: PERCEPÇÕES SOCIOAMBIENTAIS EM DIÁLOGO NARRATIVO**

Brasília  
2023

Francyleia Tamyres Oliveira Freire

**AMBIENTAR: PERCEPÇÕES SOCIOAMBIENTAIS EM DIÁLOGO NARRATIVO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita Avanzi

Brasília

2023

FF866a Freire, Francyleia Tamyres Oliveira  
AMBIENTAR: PERCEPÇÕES SOCIOAMBIENTAIS EM DIÁLOGO  
NARRATIVO / Francyleia Tamyres Oliveira Freire; orientador  
Maria Rita Avanzi. -- Brasília, 2023.  
134 p.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) --  
Universidade de Brasília, 2023.

1. educação ambiental crítica. 2. meio ambiente. 3. saber  
sensível. 4. narrativas biográficas. I. Avanzi, Maria Rita ,  
orient. II. Título.

Francyleia Tamyres Oliveira Freire

**AMBIENTAR: PERCEPÇÕES SOCIOAMBIENTAIS EM DIÁLOGO NARRATIVO**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 28 de Setembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Samuel Molina Schnnor  
Universidade de Brasília  
(Presidente da banca)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza de Araújo Gastal  
Universidade de Brasília  
(Membro interno)

Prof. Dr. Danilo Kato  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
(Membro externo)

Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril  
Universidade de Brasília  
(Suplente)

Esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências conforme processo SEI nº 23106.118485/2023-17.

Brasília, 28 de setembro de 2023.

## AGRADECIMENTOS

Cada linha desta dissertação é entrelaçada com os vínculos invisíveis de apoio e encorajamento, e é com muito amor e carinho que registro meu apreço por todos os corações e mentes que iluminaram este caminho com sua luz singular. Dentre todos(as) que fizeram parte desta conquista, para não me prolongar demais, vou me ater a expressar minha gratidão publicamente:

À minha família, especialmente à minha mãe e à minha avó, por serem grandes fontes amorosas de inspiração e acolhimento para mim. Agradeço pela compreensão nos momentos que, em razão deste trabalho, eu deixei de visitá-las mesmo quando a saudade já não estava mais me cabendo.

Aos meus amigos(as), que contribuíram para a conclusão deste trabalho direta ou indiretamente. Principalmente Leonardo Cardoso, Stephane de Sousa e Vinicius Trindade por serem presentes, me acolherem durante as intempéries e vibrarem durante as vitórias. Agradeço também a tantos outros amores que foram cruciais para fortalecer esse processo, tenho certeza que se lerem estas linhas saberão que estou falando de vocês.

Ao meu amado companheiro de todas as horas, Andrew Gomes, que tem sido um grande alicerce para mim nessa jornada da vida. As dificuldades ao longo do caminho até aqui foram diluídas com você ao meu lado. E as pequenas celebrações a cada etapa vencida foram importantes combustíveis para eu chegar até aqui.

Aos(às) queridos(as) estudantes, professores(as) e demais profissionais que fizeram parte da Educação Integral do Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho no ano de 2022. Agradeço imensamente a paciência e disposição em aceitar com tanto interesse e envolvimento a proposta de compartilharmos a experiência que proporcionou este estudo.

Aos meus colegas e professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC) pelo compartilhamento de saberes e aprendizados que vêm ressoando com vivacidade em minha prática docente. Aos(Às) integrantes do grupo Conhecimento Solidário, pelas trocas e diálogos

enriquecedores e transformadores. É um agradecimento especial ao querido colega, Jáder de Castro, por toda a colaboração e boa vontade em me apresentar possibilidades e inspirações para adentrar e permanecer neste Programa.

À minha querida e amada orientadora, Maria Rita Avanzi, que frente a sua genialidade e compreensão, me faltam palavras para expressar o quanto se tornou uma grande inspiração pessoal e profissional para mim ao longo dos últimos anos. Toda a minha gratidão, especialmente pelo acolhimento e paciência presente em todas as nossas interações. Sou muito grata pela imensidão de saberes que me foram desvelados com esse encontro. É uma honra e um presente muito valioso ter você como orientadora desde a graduação. Gratidão por tornar todo esse processo mais leve e amoroso.

Por fim, expresso minha profunda gratidão à Universidade de Brasília por desempenhar um papel significativo em minha jornada acadêmica e desenvolvimento pessoal, representando um importante divisor de águas na minha trajetória. Não posso deixar de mencionar minha apreciação e gratidão pela política de ações afirmativas, que não apenas viabilizou minha entrada na graduação em Ciências Biológicas, mas também, alguns anos depois, abriu as portas para que eu realizasse este mestrado em Educação em Ciências.

## RESUMO

A complexidade da realidade socioambiental é percebida de diferentes formas que podem variar de acordo com os contextos socioculturais em que os sujeitos estão inseridos, suas experiências e toda bagagem de mundo vivido. Com base nisso, o presente estudo é fundamentado em uma compreensão fenomenológica do meio ambiente e reconhece a pedagogia freireana e a racionalidade ambiental como enfoques essenciais na estruturação de uma abordagem de Educação Ambiental (EA) crítica que viabilize a integração entre saberes científicos e sensíveis de forma contextualizada. O objetivo da pesquisa foi estudar percepções socioambientais de estudantes da Educação Integral do ensino fundamental de uma escola pública de Sobradinho (DF) e o potencial de uma ação pedagógica com produção de narrativas autobiográficas para a constituição de uma prática de EA crítica. Pautado pelo método de pesquisa (auto)biográfica e a produção narrativa, o processo educativo se desenvolveu por meio de uma oficina interdisciplinar, com o objetivo de facilitar a troca de saberes e contribuir com a ampliação dos conhecimentos e reflexões dos(as) educandos(as). O planejamento da oficina foi intencionalmente flexível, permitindo que o desenvolvimento das atividades ocorresse de forma orgânica. Os resultados sugerem que a maioria dos(as) participantes tem uma preocupação acentuada com problemas socioambientais de seus ambientes de vida, especialmente relacionados à poluição e desmatamento, seguidos de animais abandonados, pessoas em situação de rua, violência urbana, dentre outros. Além disso, algumas narrativas escritas e orais apresentam elementos que revelam o apreço e encanto pelas paisagens da região de Sobradinho e uma certa afeição às experiências socioambientais vividas em seus contextos. Consideramos que os métodos adotados no trabalho favoreceram o diálogo de saberes, a problematização e a reflexão sobre as experiências e percepções dos(as) participantes de maneira autêntica e enriquecedora. As narrativas produzidas sinalizaram elementos socioambientais que protagonizaram um momento dialógico sobre seus desdobramentos, favorecendo a ampliação dos conhecimentos e reflexões dos(as) estudantes participantes. Ao revelar elementos relacionados tanto aos conhecimentos racionais quanto aos conhecimentos sensíveis que atravessam as experiências dos sujeitos, a produção de narrativas se mostra fundamental para apresentar alternativas aos discursos hegemônicos.

**Palavras-chave:** educação ambiental crítica; meio ambiente; saber sensível; narrativas biográficas.

## ABSTRACT

The complexity of socio-environmental reality is perceived in different ways that may vary according to the socio-cultural contexts in which the subjects are inserted, their experiences and all the baggage of the lived world. Based on this, the present study is based on a phenomenological understanding of the environment and recognizes Paulo Freire's pedagogy and environmental rationality as essential approaches in structuring a critical Environmental Education (EE) approach that enables the integration between scientific and sensitive knowledge in a contextualized way. The objective of the research was to study the socio-environmental perceptions of Integral Education students in elementary school at a public school in Sobradinho (DF) and the potential of a pedagogical action with the production of autobiographical narratives for the constitution of a critical EE practice. Guided by the (auto)biographical research method and narrative production, the educational process was developed through an interdisciplinary workshop, with the aim of facilitates the exchange of knowledge and contributing to the expansion of students' knowledge and reflections. The workshop's planning was intentionally flexible, allowing the development of activities to occur organic way. The results suggest that most of the participants have a strong concern with socio-environmental problems in their living environments, especially related to pollution and deforestation, followed by abandoned animals, homeless people, urban violence, among others. Furthermore, some written and oral narratives present elements that reveal the appreciation and enchantment for the landscapes of the Sobradinho region and a certain affection for the socio-environmental experiences lived in their contexts. We consider that the methods adopted in the work favored the dialogue of knowledges, problematization and reflection on the experiences and perceptions of the participants in an authentic and enriching way. The narratives produced signaled socio-environmental elements that led to a dialogical moment about their developments, favoring the expansion of knowledge and reflections of the participating students. By revealing elements related to both rational knowledge and sensitive knowledge that permeate the subjects' experiences, the production of narratives proves to be fundamental for presenting alternatives to hegemonic discourses.

**Keywords:** critical environmental education; environment; sensitive knowledge; biographical narratives.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: ATRAVESSAMENTOS QUE INSPIRAM ESTA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>PASSOS INTRODUTÓRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1 - SABERES PARA A PRÁXIS DA COMPLEXIDADE AMBIENTAL</b>	<b>26</b>
1.1 O SER E O MEIO: BIFURCAÇÕES EM TEMPOS DE CRISE SOCIOAMBIENTAL	26
1.2 NA ENCRUZILHADA DA CRISE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO FAROL PARA SEU ENTENDIMENTO	31
1.3 PERCEPÇÃO AMBIENTAL SOB LENTES FENOMENOLÓGICAS COMO GUIA PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA	37
1.4 MAPEANDO A RACIONALIDADE AMBIENTAL E A PEDAGOGIA FREIREANA RUMO A UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA E HORIZONTAL	41
<b>Capítulo 2 - MARCANDO O CAMINHO: ORIENTAÇÕES E DIRECIONAMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>50</b>
2.1 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E NARRATIVA COMO BÚSSOLA METODOLÓGICA	51
2.2 TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA	57
<b>2.2.1 Estreitando Caminhos com a Fase Exploratória da Pesquisa</b>	<b>58</b>
<b>2.2.2 Enveredamento da Pesquisa</b>	<b>63</b>
<b>2.2.3 Sinalização da análise narrativa</b>	<b>70</b>
<b>Capítulo 3 - TRILHA PELAS PAISAGENS NARRADAS</b>	<b>72</b>
3.1 NAVEGANDO EM HORIZONTES CONCEITUAIS E PERCEPTIVOS ATRAVÉS DO DIÁLOGO	73
3.2 PERCEPÇÕES SOCIOAMBIENTAIS QUE EMERGEM NO CAMINHO NARRATIVO	81
3.3 RASTROS SENSÍVEIS TRILHADOS NA COMUNIDADE	98
3.4 CAMINHOS DESENHADOS: CENAS COM VOZ PRÓPRIA	109
<b>Capítulo 4 - SÍNTESE REFLEXIVA</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE B</b>	<b>132</b>

## **APRESENTAÇÃO: ATRAVESSAMENTOS QUE INSPIRAM ESTA INVESTIGAÇÃO**

Ao longo da minha trajetória de vida, eu vivi muitas experiências que me fizeram enxergar o valor de nos conectarmos com o meio ambiente em que vivemos. Nasci no Piauí, em uma cidade chamada Floriano, uma cidade pequena e charmosa que fica bem no meio do Estado. Ainda criança, me mudei com a minha família para Taguatinga, no Distrito Federal (DF), onde morei por um período bem breve antes de me mudar para Ceilândia - onde vivi grande parte da minha vida - depois morei em uma área rural do Paranoá, por um curto período, até finalmente me mudar para a região de Sobradinho.

Consciente do valor das experiências que vivi em outros lugares e momentos, inclusive para a construção de toda a subjetividade que carrego, principalmente na minha percepção sobre meus territórios, reconheço que Sobradinho me encantou à primeira vista. A localização, a história, a arte, as paisagens, as pessoas, os recomeços e entremeios ...entre outros aspectos, delineiam o meu interesse em (re) conhecer, refletir e narrar sobre os ambientes sobradinhenses junto a outros sujeitos da comunidade.

Em minhas vivências por Sobradinho, tive contato com muitas histórias de sujeitos da comunidade que ampliaram os meus conhecimentos e reflexões sobre a região. Nesse sentido, considero importante pontuar que essa narrativa decorre das minhas percepções e interpretações construídas a partir da intersubjetividade presente na minha relação com os demais sujeitos da comunidade e com o próprio território Sobradinhense.

Para quem não conhece, Sobradinho fica na região serrana do DF, há cerca de 22 km de distância de Brasília, constituindo a Unidade de Planejamento Territorial Norte. Descobri recentemente, através de alguns canais de mídias oficiais, que Sobradinho abriga o ponto mais alto do DF, o Pico do Roncador na Área de Proteção Ambiental (APA) da Cafuringa. Apesar de haver algumas divergências de opinião dos sujeitos da comunidade se essa região ainda é Sobradinho - ou se é a RA vizinha, Brazlândia - o Instituto Brasília Ambiental (IBRAM)<sup>1</sup> aponta que essa APA fica em Sobradinho mesmo.

---

<sup>1</sup> INSTITUTO BRASÍLIA AMBIENTAL. Apa da Cafuringa. Disponível em: [www.ibram.df.gov.br/area-de-protecao-ambiental-de-cafuringa/](http://www.ibram.df.gov.br/area-de-protecao-ambiental-de-cafuringa/). Acesso em 24 de Agosto de 2022.

Essa contradição sobre as limitações da área de Sobradinho já é clássica na comunidade, e não só em relação a esse ponto mencionado acima, mas acredito que isso seja comum em algumas cidades por aqui. De todo modo, isso me lembra outro aspecto que também divide opiniões na comunidade: a origem do nome Sobradinho. Em diálogos com diferentes sujeitos, há duas narrativas que escuto bastante nos últimos anos quando surge esse assunto e que também ganham destaque no *site* governamental sobre a cidade.

A primeira história, eu vi em alguns documentos da Companhia de Planejamento do Distrito Federal e no *site* da Administração de Sobradinho. E em meio à comunidade, eu escutei apenas de alguns estudiosos(as) e curiosos(as) que admitem ter buscado alternativas à história que contarei em seguida. Ela está relacionada à descoberta de ouro em Goiás, por volta do século XVI e à passagem da Estrada Colonial do Planalto Central na região de Sobradinho. A história conta que a rainha portuguesa, Dona Maria, instalou um posto de fiscalização e contagem de ouro - inclusive esse posto inspirou o nome da Chapada da Contagem que anteriormente se chamava Serra de São João - em um pequeno sobrado na região para controlar o transporte de ouro e cobrar impostos dos(as) transportadores(as). Algumas ramificações da história apontam que os contrabandistas de ouro tentavam burlar a fiscalização da rainha usando o “sobradinho” como referência para alertar uns aos outros sobre a fiscalização da Coroa.

A outra narrativa é disparadamente mais conhecida e difundida na comunidade, além de coincidentemente mais poética. Ela começa em meados do século XIX, quando a área de Sobradinho foi ocupada por um comerciante chamado Antônio Gomes Rabelo, que ocupou a área para fundar uma fazenda e fincou um cruzeiro de madeira para marcar o território como sua propriedade. Em um dos braços desse cruzeiro, um joão-de-barro (*Furnarius rufus*) - uma ave marrom avermelhada, conhecida por construir seus ninhos de barro aparentando um forno - construiu um ninho de dois andares que lembrava um pequeno sobrado, um sobradinho. Existem outras ramificações da história que dizem que havia mais andares e que um joão-de-barro construiu um ninho e depois outro joão-de-barro construiu outro em cima...De todo modo, aquele ponto ficou conhecido pelos viajantes que passavam por ali como “Sobradinho do Cruzeiro”.

Independente da versão da história, existe o consenso de que eventualmente o Ribeirão que atravessa essa região também foi nomeado com base nessa

designação, Ribeirão Sobradinho. Conseqüentemente, a fazenda que ocupava essa região passou a se chamar Fazenda Sobradinho e ainda influenciou outras fazendas das redondezas a usar essa referência, como “Sobradinho-Moji” e “Sobradinho dos Melos”.

Durante a construção de Brasília, a gestão da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap) decidiu criar uma cidade tipicamente rural no Distrito Federal (DF), relativamente próxima à capital<sup>2</sup>. A área escolhida para o planejamento dessa nova cidade foi a região da Fazenda Sobradinho. A partir da desocupação da fazenda, foi criada a V Região Administrativa (RA) do DF, no dia 13 de maio de 1960, mantendo o nome que já era referência para a região - Sobradinho.

Assim como Brasília, Sobradinho foi planejada com ruas largas, lotes grandes e áreas verdes onde os(as) moradores(as) pudessem ter acesso às suas casas tanto pela entrada que faz frente a outras casas quanto pela entrada frente à área mais arborizada. Apesar disso, Sobradinho se expandiu para além da área planejada pela Novacap, abrigando outras famílias que necessitavam de moradias. Tendo isso em mente, nos dias atuais dentre os bairros que constituem Sobradinho, podemos citar o Grande Colorado, a Nova Colina, o Núcleo Rural Lago Oeste, entre outros. Além da Fercal e Sobradinho II, que eram bairros de Sobradinho antes de se tornarem RAs. Tendo isso em mente, em alguns momentos dessa narrativa, irei me referir a essas áreas como complexo sobradinhense, abarcando as RAs mencionadas que anteriormente também constituíam a RA Sobradinho.

Eu me lembro nitidamente da primeira vez que pisei em Sobradinho, foi em uma noite de março de 2013. Lembro-me do encantamento no caminho, vendo apenas as silhuetas dos morros da Serra da Contagem. Com as cores do dia seguinte, eu fiquei ainda mais encantada por Sobradinho, com ruas cheias de palmeiras e periquitos da Serra Azul, e o pôr do sol atrás dos encantadores morros da Serra da Contagem. Eu só tinha passado dois dias por ali e já estava completamente maravilhada por Sobradinho, que mais tarde descobri que, na verdade, era Sobradinho II.

Alguns meses depois desse dia, conheci a cachoeira Quebra dos Deuses em meio à Serra da Contagem, que logo descobri que fazia parte de uma Reserva

---

<sup>2</sup> ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SOBRADINHO. Informações sobre a RA V. Disponível em: [sobradinho.df.gov.br](http://sobradinho.df.gov.br). Acesso em 24 de Agosto de 2022.

Biológica - mas nem os(as) moradores(as) locais que me acompanharam nessa aventura sabiam disso, na ocasião. Apesar de a entrada da trilha ser um pouco sinistra, à medida que íamos adentrando, passando por córregos, pulando pequenos barrancos e desviando de grandes barrancos, subindo e descendo morros, mais eu me encantava! Até o medo causado pela construção bizarra de um suposto “matadouro” no caminho foi superado pela beleza das árvores tortinhas do Cerrado, as borboletas azuis e os passarinhos coloridos que ouvíamos cantar ao longo da trilha. Depois de subirmos alguns morros, chegamos a um mirante em um ponto bem alto e ali de cima, com uma vista panorâmica de Sobradinho em meio à toda aquela beleza cênica da Serra da Contagem, sentindo o vento e a luz do sol na minha pele, eu me entendi inteiramente pertencente. Percebi-me conectada, abraçada, emocionada e apaixonada pela vida, pela trilha, pela vista, pelas companhias, por Sobradinho e pelo todo.

Nos meses seguintes, em minhas andanças em Sobradinho, me conectei com outros ambientes, outras pessoas sobradinhenses e a cena cultural - que se mostra cada vez mais fortalecida na comunidade. Conheci o famoso e charmoso Parque Ecológico do Jequitibás e percebi o que motivou a escolha desse nome...a quantidade e a altura dos jequitibás que integram a paisagem do parque não passam despercebidas. Os jequitibás, as trilhas, o Ribeirão Sobradinho, o parquinho, o anfiteatro, a pista de *skate*, a quadra de esportes e as borboletas azuis sobrevoando o ribeirão e nos lembrando de estar presente no agora, junto a muitos outros elementos constituíam o charme do parque.

Charme esse que se expande por muitas outras áreas de Sobradinho, mas que vai de encontro a vários aspectos que ilustram as mazelas socioambientais da cidade. Ainda antes de me mudar para Sobradinho, eu tive muitas vivências que me permitiram ter uma visão mais realista da cidade. Para além de toda contemplação dos ambientes e da cultura vivida por aqui, tive muitas vivências oriundas principalmente da desigualdade social, racial e de gênero que vão desde assédios verbais nas ruas e nos ônibus a tentativas de assaltos, entre outras experiências nefastas. Inclusive, alguns anos depois de me adentrar ao universo sobradinhense mais profundamente, percebi que tanto a trilha da Quebra dos Deuses quanto o parque do Jequitibás são lugares com altos índices de assaltos. E esse é um dos principais fatores que desencoraja o interesse das pessoas em conhecer esses ambientes.

Como dito anteriormente, com o passar do tempo desde a criação da cidade, outras áreas nas proximidades foram ocupadas de forma não “planejada” pelo órgão competente, criando outros bairros e eventualmente outras RAs. Uma delas é Sobradinho II, que foi criada no contexto do programa de assentamento da população de menor poder aquisitivo. Até os dias atuais, esses bairros e RAs possuem infraestruturas que diferem muito entre si, convenientemente representando a desigualdade social e racial que marca a região. Pessoas em situação de rua, passando fome e frio em frente ao *shopping* e ao lado de grandes empresas, sendo frequentemente ignoradas pela sociedade e por políticas públicas que lhes garantam condições mínimas de dignidade.

Além da desigualdade social, a poluição também é um aspecto muito visível na cidade e que difere bastante entre os bairros e RAs que constituem esse “complexo sobradinhense”. Em relação a isso, posso citar os resíduos sólidos espalhados pelas ruas da região, principalmente nos bairros e RAs em que os(as) moradores(as) possuem um menor poder aquisitivo, inclusive em Sobradinho II, Fercal, Nova Colina e outros. Também acho relevante pontuar que além dos efeitos dos resíduos sólidos pelas ruas, já é noticiada há anos a poluição no Ribeirão Sobradinho que contorna a cidade, bem como a intensa poluição atmosférica proveniente das fábricas de cimento na Fercal - além de todos os demais impactos que elas causam, mas que não vem ao caso no momento.

Às vésperas de completar seis anos como moradora de Sobradinho II, estou sempre apreendendo uma série de coisas novas que ajudam a ampliar minha visão sobre esse “complexo sobradinhense”, que em meio às adversidades mantém seu charme interiorano. Tudo que conheci nesse tempo contribuiu para que eu me sentisse cada vez mais pertencente a Sobradinho e conseqüentemente a um todo maior... os grandes amores sobradinhenses, a cena cultural e artística que se mostra cada vez mais presente e consolidada, as águas frias do Córrego do Ouro, a vista encantadora do Polo de cinema, o pôr do sol em um morrinho no Lobeiral, as árvores tortinhas no Cerrado que emolduram as minhas pedaladas por Sobradinho, os arbustos e capins floridos nos campos que constituem as paisagens da cidade durante a estiagem, as borboletas azuis sobrevoando os córregos nas matas de galeria, a cachoeira do Parque dos Dinossauros, os periquitos se amontoando nas árvores da rua de minha casa, as capivaras no Parque Canela de Ema...

Conforme vou conhecendo, percebendo e me sentindo pertencente a Sobradinho mais me inquieto frente às injustiças socioambientais e mais reconheço minha responsabilidade com a busca pela transformação socioambiental. E frente a essas inquietações, a inspiração para buscar por transformação surge a cada nova experiência na cidade. Sobradinho - assim como qualquer outra cidade - possui injustiças sociais, culturais, ambientais, intelectuais e muitas outras. No entanto, também existem muitos movimentos culturais, sociais e ambientalistas locais que lutam pela superação das adversidades.

No meio cultural e social, principalmente, podemos citar o Sobradinho Artístico, Saída Norte Produções, Grupo Cultural Azulim, Artise, Andanças DF, Artha Produções, Feirinha Multipopular (Festival Ambiência) - idealizada por mim e minha parceira Jackeline Gonçalves há alguns anos - entre outros coletivos e agentes culturais. São grupos que, constantemente, estão atuando de forma colaborativa e coletiva, com o intuito de oportunizar e fortalecer o acesso da comunidade local à arte, cultura e educação, favorecendo o rompimento das fronteiras econômicas, sociais, artísticas, culturais e coletivas. Seguindo na mesma perspectiva, destaco a presença dos movimentos ambientalistas que tive a oportunidade de conhecer até o momento, ressaltando a importante atuação do S.O.S Ribeirão, RRP Moura e dos Guardiões do Parque Canela de Ema em prol da conservação da fauna, flora e águas sobradinhenses.

As várias dimensões e elementos que constituem a minha percepção sobre o ambiente e a comunidade de Sobradinho gradativamente alimentam minha vontade de conhecer, perceber e me integrar cada vez mais a essa região e, conseqüentemente, à natureza como um todo. Além disso, a cada passo encontro mais inspirações para construir e compartilhar coletivamente esses conhecimentos, percepções e sentimentos de pertencimento com a comunidade de forma geral, integrando crianças e adolescentes nesse importante exercício de discutir e refletir sobre a relação da comunidade com os seus ambientes de vida.

Narrar sobre as experiências socioambientais que vivenciei em meus territórios de vida me presenteia com reflexões que me permitem reconhecer elementos que fortalecem e intensificam a minha percepção como pertencente a esses territórios e, principalmente, à natureza como um todo. A partir desse movimento narrativo associado à minha bagagem acadêmica, vislumbro um universo temático que podia conduzir meus passos nesta pesquisa com a intenção

de fortalecer processos reflexivos dos(as) participantes sobre suas próprias histórias de vida, de forma a favorecer seu auto-reconhecimento como sujeitos pertencentes à sociobiodiversidade que constitui o meio ambiente.

Dessa forma, considero importante situar que, durante a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação em Ciências Biológicas, tive a oportunidade de realizar uma pesquisa bibliográfica sobre Educação Ambiental (EA). Nesse processo, tive acesso a alguns conceitos e reflexões - que serão melhor explorados nos capítulos a seguir - que foram muito inspiradores para eu iniciar esta pesquisa na comunidade onde estou inserida, no contexto da pós-graduação no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC) da Universidade de Brasília(UnB). É a partir desse horizonte sócio-histórico, que permeia minha subjetividade em contato com o mundo, que eu me debruço sobre esta pesquisa em EA com os(as) estudantes da Educação Integral do CEF 03 de Sobradinho.

Apesar de no meio do processo ter ponderado escolher uma escola da Fercal ou de Sobradinho II, a escola onde desenvolvi esta pesquisa já era a minha primeira opção desde a concepção inicial da ideia. Os relatos sobre essa escola sempre foram muito positivos. Amigos(as) que haviam estudado lá sempre comentavam sobre os projetos diferenciados da escola, integrando arte e cultura em abordagens de conteúdos de forma interdisciplinar. Além do mais, de acordo com os relatos, o meio ambiente sempre se mostrou como uma temática amplamente abordada nos projetos da escola. Isso foi o que mais me motivou a realizar este projeto nessa escola e, à medida que fui adentrando no contexto escolar, mais eu confirmava o quanto ela e a minha proposta de projeto se complementavam.

Nesse contexto, buscamos com esta pesquisa compor uma prática de EA que pudesse ser construída em conjunto com a comunidade, de forma a favorecer as reflexões dos sujeitos sobre suas relações com os demais elementos que constituem o meio ambiente. Ademais, a intenção é que essas reflexões sejam capazes de reverberar de tal forma a favorecer a criticidade dos indivíduos, contribuindo para que se reconheçam como sujeitos históricos-culturais-naturais pertencentes à sociedade e à natureza.

Nesse sentido, o título do trabalho foi definido como “Ambientar: Percepções socioambientais em diálogo narrativo” com o intuito de marcar a ideia de que a partir do ato de narrar e dialogar sobre as experiências socioambientais vividas florescem reflexões que contribuem com o pertencimento do sujeito ao meio - um sentimento de integração ao ambiente.

Em relação à organização e estrutura desta dissertação, iniciamos a escrita com esta narrativa que apresenta minha percepção socioambiental sobre a região de Sobradinho com a intenção de situar o(a) leitor(a) sobre o contexto que inspirou o desenvolvimento desta pesquisa, a partir desse recorte territorial do complexo sobradinhense.

Considerando esse recorte específico de forma integrada ao todo maior, na seção seguinte - introdução - apresento alguns elementos que nos orientaram<sup>3</sup> e motivaram a construção dessa prática de EA dentro do contexto de uma escola pública do DF. Além disso, nessa seção, também apresento os objetivos e problema de pesquisa, situando sua relevância acadêmica e sua relevância pedagógica ao destacar as contribuições e complementações advindas da fase exploratória desenvolvida na escola.

No capítulo 1, exploro alguns conceitos que fundamentam a pesquisa com o intuito de compreendermos e dialogarmos sobre o universo do objeto de estudo. Destaco inicialmente elementos estruturantes da EA crítica, compreendida como caminho de discussão e reflexão sobre a relação da comunidade com o socioambiente, principalmente em um contexto de crise socioambiental que acomete os mais diversos âmbitos da vida em sociedade. Além disso, nesse capítulo, também são discutidos aspectos da percepção ambiental a partir de uma perspectiva fenomenológica, que são muito caros a esta pesquisa. Na última seção deste capítulo, apresento uma contextualização sobre racionalidade ambiental e pedagogia freireana, destacando elementos que têm nos guiado e inspirado desde a concepção inicial deste projeto.

---

<sup>3</sup>O texto transita entre 1ª pessoa do singular, quando me refiro a experiências e ações vividas por mim, e 1ª pessoa do plural, usada em passagens em que me refiro às experiências e decisões tomadas com minha orientadora ou com os(as) participantes da pesquisa.

No capítulo seguinte, capítulo 2, apresento de forma sintetizada os elementos que caracterizam o método eleito para o desenvolvimento desta pesquisa - a pesquisa (auto)biográfica e a produção de narrativas - que está inserida na abordagem qualitativa. Ademais, nesse capítulo também apresento uma breve descrição das etapas que constituem esta pesquisa, ressaltando informações relevantes sobre o desenvolvimento dos encontros que constituíram a oficina ao longo do projeto.

No capítulo 3, os resultados são apresentados por meio de uma narrativa temática, com o intuito de explorar a riqueza experienciada em diálogo com autores(as) referenciais. O relato é apresentado com o intuito de ressaltar o que se revela sobre a relação e a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa com os demais elementos que constituem o meio ambiente, bem como elementos que sinalizam uma possível ampliação no conhecimento e reflexão desses(as) estudantes.

Por fim, na síntese reflexiva, retomo os objetivos e as questões da pesquisa refletindo sobre as potencialidades e limitações da prática desenvolvida neste trabalho, ressaltando as principais reflexões e considerações que emergem desta pesquisa acerca das contribuições do diálogo narrativo em práticas de EA que buscam integralizar uma prática transformadora e emancipatória em um contexto escolar frente à atual conjuntura de crise socioambiental.

## **PASSOS INTRODUTÓRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA**

A inspiração advinda das experiências socioambientais que vivi em meus territórios de vida me guia na busca por uma prática educativa emancipatória e transformadora que contribua para que os(as) estudantes ampliem seus conhecimentos e reflexões sobre a realidade socioambiental de forma complexa. Nesse sentido, esta pesquisa parte de uma compreensão fenomenológica do meio ambiente e compreende a abordagem freireana e a racionalidade ambiental como lentes valiosas para a construção de uma prática de Educação Ambiental(EA) que permita uma integração complexa entre conhecimentos científicos e sensíveis a partir das percepções sobre ambientes de vida dos(as) estudantes.

A EA no Brasil é respaldada por uma rede de leis e documentos emitidos principalmente pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Meio Ambiente (MMA), que versam sobre sua integração ao sistema educacional. Dentre eles, podemos citar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - Meio Ambiente, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Plano Nacional de Educação (PNE), Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)<sup>4</sup> e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental<sup>5</sup>.

Tendo em mente que educadores e instituições envolvidos em práticas de EA são diversos e possuem concepções distintas acerca do debate ambiental, destacamos de antemão que esta pesquisa se guia pelos pressupostos transformadores e emancipatórios da EA crítica. Segundo Philippe P. Layrargues e Gustavo Lima, a EA crítica considera as dimensões políticas, sociais, culturais e históricas no debate ambiental.<sup>6</sup> Assim, a EA crítica se apresenta como uma prática potencial para ir além da disseminação de conhecimentos sobre o meio ambiente, uma vez que intenciona fomentar a análise crítica das estruturas sociais e econômicas que contribuem para a degradação ambiental. Ao estimular a reflexão e

---

<sup>4</sup> CRUZ (2021)

<sup>5</sup> BRASIL (2012)

<sup>6</sup> LAYRARGUES; LIMA (2014)

a participação ativa, a EA crítica visa empoderar os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.<sup>7</sup>

Por esse viés, para além das exigências do MEC e do MMA, a importância da EA ser desenvolvida em uma dimensão crítica no contexto escolar repousa principalmente no estímulo à reflexão dos(as) estudantes sobre elementos estruturantes da complexa crise socioambiental e sobre aspectos afetivos presentes na relação de suas comunidades com a sociobiodiversidade.<sup>8</sup>

Seguindo nessa perspectiva, a EA crítica pode encontrar terreno fértil no ensino fundamental, ao extrapolar as abordagens tradicionais e valorizar os diferentes saberes dos(as) estudantes sobre seus ambientes de vida. Discutir e refletir sobre o território em que se vive é um importante exercício para todos os sujeitos que compõem a comunidade, inclusive para estudantes desta etapa do ensino regular.<sup>9</sup>

É a partir desse exercício que os indivíduos podem se reconhecer como sujeitos integrantes da sociobiodiversidade, capazes de identificar e agir no enfrentamento de injustiças socioambientais que se apresentam de diferentes formas em uma sociedade regida pelo sistema capitalista. Dentre as quais podemos exemplificar a desigualdade social e a consequente exploração do trabalho humano, a submissão de alguns povos pela colonialidade, a constante busca pela felicidade “colonialista” e a exploração excessiva de elementos naturais e suas consequências que atingem principalmente os povos comumente subalternizados no atual modelo de civilização.<sup>10</sup>

Dessa forma, o enfrentamento das opressões contemporâneas preeminentes emerge como um desafio multifacetado que se desenrola por meio de uma busca por quatro formas distintas de justiça: social, ecológica, sanitária e cognitiva. Esses empreendimentos de justiça estão caracterizados por sua complexidade, entrelaçando dimensões políticas, econômicas, ontológicas e epistemológicas. Com esse panorama, a EA crítica favorece uma compreensão aprofundada das intrincadas relações entre ambiente e sociedade e assim desempenha um papel

---

<sup>7</sup> LIMA (2009); LAYRARGUES; LIMA (2014)

<sup>8</sup> MARTINS; SÁNCHEZ (2020)

<sup>9</sup> op.cit.

<sup>10</sup> PORTO-GONÇALVES (2006)

crucial na formação de cidadãos que sejam capazes de discernir e situar historicamente suas condições de vida dentro de um contexto sócio-político.<sup>11</sup>

Nessa perspectiva, Luiz Marcelo de Carvalho descreve três dimensões a serem articuladas para fomentar uma compreensão profunda e um engajamento ativo em relação às questões socioambientais de forma crítica e transformadora: 1) Dimensão do conhecimento objetivo e subjetivo sobre os aspectos naturais, históricos e culturais; 2) Dimensão dos valores éticos e estéticos que vão além dos valores cognitivos; e 3) a Dimensão de participação e cidadania que está relacionada ao reconhecimento do indivíduo como sujeito histórico.<sup>12</sup>

Por este ângulo, a EA tem o potencial de ir além da simples acumulação de informações sobre ecossistemas, biodiversidade e fenômenos naturais. Em seu cerne, essa abordagem engloba a reflexão e a ação direcionada para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Ela reconhece a interdependência entre os sistemas naturais e sociais, enfatizando a importância de uma cidadania participativa, capaz de questionar, criticar e colaborar na criação de soluções para os desafios ambientais.<sup>13</sup>

Nesse sentido, os pilares da EA crítica e transformadora encontram uma ressonância profunda na perspectiva freireana, em que a educação é compreendida como um ato que estimula conscientização e empoderamento. Em síntese, ao incitar reflexões críticas sobre as estruturas sociais que permeiam as injustiças ambientais e fomentar a ação participativa em prol da transformação social, alinham-se com o chamado freireano à "educação como prática da liberdade".<sup>14</sup>

Paulo Freire enfatiza a necessidade de uma educação que favoreça a leitura crítica e contextualizada do mundo, a emancipação e a construção coletiva do conhecimento.<sup>15</sup> Dessa forma, a pedagogia freireana representa um terreno fértil para a sementeira de uma abordagem educativa socioambiental enraizada na análise crítica, na ação coletiva e na emancipação dos(as) estudantes.

---

<sup>11</sup> MARTINS; SÁNCHEZ (2020)

<sup>12</sup> CARVALHO, L.M. (2006)

<sup>13</sup> op.cit.

<sup>14</sup> FREIRE (1986)

<sup>15</sup>op.cit.

Antonia Arrais e Marcelo Bizerril sinalizam que a prática de EA crítica, a partir da perspectiva freireana, é pautada pelo diálogo, considerando as construções históricas, sociais e culturais do indivíduo inserido em um socioambiente. Além do diálogo, nessa perspectiva, a EA é orientada por uma “educação problematizadora e libertadora, o processo de conscientização, os temas geradores, a relação horizontal entre educando-educador, a ação-reflexão-ação e o desvelamento da realidade”. Embasada nesses aspectos, a EA pode contribuir para a participação cidadã ativa e protagonista na transformação da realidade socioambiental.<sup>16</sup>

No entanto, Luiz M. de Carvalho argumenta que as práticas de EA, principalmente em um contexto escolar, se pautam por uma abordagem educativa que geralmente se conforma com a descrição, classificação e apresentação isolada dos componentes da natureza, dificultando uma compreensão integrada.<sup>17</sup>

Outros autores(as) destacam que as armadilhas paradigmáticas inerentes à EA no contexto escolar, influenciadas pelas contribuições da ciência moderna, engendram uma rede de concepções que reforçam a dicotomia entre ser humano e natureza. A abordagem positivista da ciência moderna, embora tenha proporcionado avanços notáveis, contribui com a propagação desse pensamento dicotômico e a consequente compartimentalização dos conhecimentos. Essa fragmentação é internalizada nas práticas educacionais, nas quais a natureza frequentemente é tratada como entidade apartada das dinâmicas humanas.<sup>18</sup>

Dessa forma, para acessar as percepções socioambientais dos sujeitos de forma ampla, é imperativo desconstruir as relações hierárquicas e subalternizantes entre o conhecimento científico e demais saberes.<sup>19</sup> Suzani Cassiani reforça as ideias apresentadas anteriormente, ao argumentar que a colonialidade presente no sistema educacional frequentemente impõe o conhecimento eurocêntrico como a única forma de perceber o mundo, desconsiderando o diálogo de saberes e as experiências dos indivíduos em seus territórios. Tendo isso em mente, para viabilizar a construção de um processo educacional emancipatório é imprescindível considerar

---

<sup>16</sup> ARRAIS; BIZERRIL (2020, p.150)

<sup>17</sup> CARVALHO L.M. (2006)

<sup>18</sup> GRUN (2002); VIÉGAS; GUIMARÃES (2004); LEFF (2009); RAMOS (2010); GUIMARÃES(2017)

<sup>19</sup> CASSIANI (2018)

a horizontalidade dos conhecimentos<sup>20</sup>, que pode ser favorecida com a produção de narrativas sobre as percepções socioambientais dos indivíduos em seus territórios.

Frente a esse cenário, a compreensão fenomenológica do meio ambiente proposta por Merleau-Ponty emerge como um elo vital na tessitura conceitual delineada anteriormente para desconstruir a concepção dicotômica sobre a natureza. Ao abraçar a interconexão entre o ser humano e meio ambiente como uma experiência intrincada e inseparável, a abordagem fenomenológica acrescenta uma dimensão de percepção sensível à EA crítica e transformadora em uma perspectiva freireana.

Maurice Merleau-Ponty defende a compreensão do meio ambiente como uma experiência incorporada, em que corpo, mente e ambiente coexistem em uma dança de relações interdependentes. Sob essa ótica, a percepção ambiental se desenvolve como uma constante negociação entre o sujeito e seu entorno, lançando luz sobre a importância de uma compreensão integrada do meio ambiente.<sup>21</sup>

A fusão dessas abordagens enriquece nosso arcabouço teórico para pensarmos uma prática de EA no contexto escolar. A partir deste entendimento conceitual, conduzimos a fase exploratória da pesquisa para conhecermos os espaços, dinâmicas e comunidade escolar, a fim de delimitar as questões de pesquisa e estabelecer um delineamento para seu desenvolvimento. Mediante uma imersão no contexto da Educação Integral do CEF 03 de Sobradinho, identificamos a possibilidade de uma prática educacional, considerando a própria interseção "ser humano-meio ambiente" como universo temático.

À luz das fundamentações teóricas e metodológicas que balizam esta investigação, a fase exploratória sinalizou a possibilidade de o processo educativo ser desenvolvido por meio de uma abordagem interdisciplinar para fomentar o diálogo de saberes, visando contribuir para a emancipação dos educandos(as). Assim, deliberadamente, evitamos traçar um planejamento rígido, permitindo que o processo se desdobrasse sem rédeas premeditadas. Além disso, com a fase exploratória, também confirmamos o potencial em incorporar a Pesquisa Narrativa como caminho metodológico, enraizada em uma prática fenomenológica para

---

<sup>20</sup> op.cit. (p. 240)

<sup>21</sup> NÓBREGA(2008); MARIN (2009)

dialogarmos, problematizarmos e refletirmos sobre as experiências e percepções dos(as) envolvidos de maneira enriquecedora e autêntica.

Assim, partimos do pressuposto que a união da compreensão fenomenológica de meio ambiente com os pilares da EA crítica e da pedagogia freireana ampliam a percepção socioambiental dos(as) estudantes. Aliado a isso, consideramos que a racionalidade ambiental, proposta por Enrique Leff<sup>22</sup>, abre caminhos para práticas contextualizadas com a realidade de forma integrada.

A racionalidade ambiental transcende os limites da educação tradicional ao proporcionar um arcabouço conceitual que entrelaça os conhecimentos ecológicos com as dimensões socioculturais. Em seu enfoque, a interação entre sociedade e natureza é compreendida como uma teia complexa de relações, onde os sistemas socioambientais são influenciados não apenas por fatores ecológicos, mas também por valores culturais, conhecimentos tradicionais e dinâmicas históricas e sociais.<sup>23</sup>

Enrique Leff argumenta que a superação da complexidade de crises requer a superação do paradigma antropocêntrico dominante e a adoção de uma visão mais integrada e interdisciplinar. Sob essa perspectiva, a racionalidade ambiental torna-se um guia para a tomada de decisões que considere não somente a eficiência econômica, mas também a equidade social e a preservação da biodiversidade, reconhecendo assim a interdependência entre ser humano e demais elementos da natureza.<sup>24</sup>

Ao promover uma compreensão interconectada das complexas relações entre sociedade e ambiente, a racionalidade ambiental nutre o processo de conscientização defendido por Paulo Freire. Através do diálogo e da reflexão sobre as estruturas que perpetuam a degradação ambiental e a desigualdade social, a racionalidade ambiental serve como um alicerce conceitual para a emancipação e transformação social pretendidas com a pedagogia freireana e com a EA Crítica.

Com base no exposto, apresentamos as indagações que animaram esta pesquisa: a) quais percepções os(as) estudantes têm acerca dos seus ambientes de vida?; b) quais elementos podem ser elencados das percepções socioambientais

---

<sup>22</sup>LEFF (2009); LEFF (2011)

<sup>23</sup>op.cit

<sup>24</sup> op.cit.

dos(as) estudantes que contribuam para uma compreensão mais aprofundada sobre as conexões entre comunidades e meio ambiente?; c) qual o potencial inerente à produção de narrativas autobiográficas enquanto caminho metodológico para a promoção de reflexões e de um sentimento de pertencimento em práticas de EA crítica?

Nesse contexto, **o objetivo geral da pesquisa** foi estudar percepções socioambientais de estudantes da Educação Integral do ensino fundamental de uma escola pública de Sobradinho (DF) e o potencial de uma ação pedagógica com produção de narrativas autobiográficas para a constituição de uma prática de EA crítica. Os **objetivos específicos** foram: a) investigar como os(as) estudantes da Educação Integral do ensino fundamental do CEF 03 de Sobradinho (DF) compreendem e percebem o meio ambiente e as relações com a comunidade em ações individuais e coletivas; b) identificar potenciais obstáculos à construção de percepções mais críticas e engajadas; c) compreender a contribuição da produção de narrativas autobiográficas para fomentar a ampliação de seus conhecimentos, interesses e reflexões sobre meio ambiente.

## **CAPÍTULO 1 - SABERES PARA A PRÁXIS DA COMPLEXIDADE AMBIENTAL**

Para compreendermos o universo do objeto de estudo é necessário refletir inicialmente sobre a crise socioambiental evidenciada em diversos âmbitos da vida cotidiana. Afinal, a complexidade da crise, expressa através de diversas consequências em todas as esferas da realidade da vida em sociedade, é percebida de diferentes formas que podem variar de acordo com a classe social, etnia, gênero, sexualidade, gerações e outros fatores. Além disso, a concepção de cada indivíduo sobre meio ambiente, natureza, sociedade, ser humano e a relação entre esses elementos são aspectos que refletem diretamente no entendimento sobre a crise.

### **1.1 O SER E O MEIO: BIFURCAÇÕES EM TEMPOS DE CRISE SOCIOAMBIENTAL**

A compreensão de mundo dos sujeitos é determinada, principalmente, pelo contexto cultural e social em que o indivíduo está inserido. Isso quer dizer que a relação dos sujeitos com o mundo é constituída por uma série de dimensões e elementos interdependentes e complementares.<sup>25</sup> As supostas verdades inquestionáveis do capitalismo têm sustentado abstrações do atual modelo civilizatório que nos distanciam cada vez mais da realidade do mundo<sup>26</sup>, favorecendo a manutenção da crise civilizatória.

Acerca do contexto crítico que estamos vivendo em nível planetário, Ailton Krenak - uma importante liderança indígena - nos apresenta algumas reflexões sobre essa abstração, na qual a “humanidade esclarecida”<sup>27</sup> e colonialista imersa ao capitalismo prioriza o “ter mais” em detrimento do “ser mais”. Krenak argumenta que enquanto as pessoas vão se alienando com a ideia de fazer parte dessa humanidade homogênea, assimilando a ilusão de que não somos pertencentes à Terra, várias “corporações espertalhonas vão tomando conta da Terra” nos enchendo com “parafernálias para nos entreter”.<sup>28</sup> E com a justificativa de progresso, nesse ritmo, essa “abstração civilizatória” segue suprimindo a diversidade e pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> SAUVÉ (2005)

<sup>26</sup> FIGUEIRÓ (2020, p.16)

<sup>27</sup> KRENAK (2019, p. 8)

<sup>28</sup> op. cit., p.11

<sup>29</sup> op. cit., p. 12

Nascido como fruto dessa complexidade de crises, esse atual modelo de civilização hegemônico estabelecido nos mais diversos lugares do mundo como resultado de uma colonialidade altamente violenta<sup>30</sup> - reforça um entendimento sobre o mundo de forma dicotômica. Nesse modo de compreender, a realidade tem sido interpretada de forma binária e fragmentada, o que condiciona um olhar alienante da humanidade frente à complexidade das crises.

Nesse contexto, Mauro Guimarães destaca duas perspectivas constituintes da racionalidade “urbano-industrial” que têm um grande impacto na concepção do ser humano sobre a realidade:

A visão dicotômica, que separa o que está naturalmente unido, e a ótica antropocêntrica de mundo. A primeira provoca a fatídica disjunção ser humano e natureza. E a segunda coloca hierarquicamente o ser humano acima, numa posição utilitarista e de direitos sobre a natureza.<sup>31</sup>

Considerando que a prática educativa desenvolvida nesta pesquisa ocorre no contexto escolar, considero crucial refletirmos sobre a origem desse pensamento dicotômico e antropocêntrico que compreende o ser humano como ser alheio - e até mesmo dominador/superior - à natureza.

Porto-Gonçalves aponta que a dicotomia entre ser humano e natureza é uma construção histórica e social que se consolidou com o avanço do capitalismo e da globalização.<sup>32</sup> É importante situar que a dicotomia ser humano/natureza é pautada desde a Idade Antiga por filósofos gregos de grande relevância na construção da Filosofia Ocidental, como Platão e Aristóteles<sup>33</sup>.

Platão e Aristóteles exerceram influências profundas na ideia e representação da natureza ao influenciarem o desmembramento da *physis* - termo grego que representa a natureza em sua totalidade. Em suas obras, Platão defendeu a separação entre o mundo sensível e o mundo das ideias. Para ele, a natureza só poderia ser verdadeiramente compreendida através da contemplação racional e filosófica. Essa concepção influenciou o pensamento filosófico posterior,

---

<sup>30</sup> PORTO-GONÇALVES (2006)

<sup>31</sup> GUIMARÃES (2017, p.1579)

<sup>32</sup> PORTO-GONÇALVES (2006)

<sup>33</sup> RAMOS (2010)

especialmente na filosofia idealista, deixando um legado duradouro na história da filosofia ocidental.<sup>34</sup>

Por sua vez, Aristóteles, reconhecia a natureza como um sistema ordenado e teleológico, onde tudo tinha uma finalidade intrínseca e um propósito determinado. Aristóteles enfatizava a importância da observação e classificação dos elementos e fenômenos naturais para o entendimento de suas causas e funcionamentos. Esse enfoque sistemático e classificatório também influenciou profundamente o pensamento ocidental e serviu como base para a ciência e filosofia de séculos subsequentes.<sup>35</sup>

De todo modo, é na Idade Moderna que a concepção do ser humano enquanto sujeito separado da natureza ganha destaque<sup>36</sup>. A construção dessa concepção dicotômica tal como a conhecemos atualmente não aconteceu de forma linear e homogênea, ela foi reelaborada com base em diversas influências anteriores<sup>37</sup>. Dentre elas, destaca-se o cristianismo, que concebeu a crença do ser humano como um ser superior em relação aos demais elementos da natureza, um sujeito criado “à imagem e semelhança de Deus”. Sob essa influência e com o desenvolvimento da ciência moderna e da razão instrumental, a natureza passa por um processo de despersonalização no imaginário coletivo, posta em uma condição de objeto a ser dominado pelo sujeito que detém a razão - o ser humano.<sup>38</sup>

Essa visão dissonante do ser humano apartado da natureza apresenta consequências em diferentes dimensões. Mauro Guimarães reflete que além de afetar o equilíbrio físico e emocional dos próprios seres humanos, a falta de reconhecimento dos sujeitos como seres que também integram a natureza compromete sua capacidade de perceber e agir de forma coerente com os movimentos dos demais elementos da natureza. E essa “ausência de integração leva ao não enraizamento e ao descompromisso com o todo, o que dificulta o desenvolvimento do sentido coletivo, de relações solidárias e de cuidado, entre os

---

<sup>34</sup> op.cit.

<sup>35</sup> op.cit.

<sup>36</sup> PORTO-GONÇALVES (2006)

<sup>37</sup> RAMOS (2010)

<sup>38</sup> RAMOS (2010, p.75)

habitantes e destes com o espaço”.<sup>39</sup> Seguindo nessa perspectiva, Guimarães sinaliza que:

A falta do sentimento de pertencimento a natureza, e conseqüentemente ao meio ambiente, repercute na ausência do sentido de integração do ser humano com o Planeta Terra. Esta deficiência fundamental, em qualquer escala, acaba afetando o ambiente. Isto pode ser percebido pelo descaso generalizado, frente às agressões de todos os tipos que o atingem. Grande parte dos seres humanos, absorvidos pela engrenagem do mundo moderno e sua racionalidade, desenvolveu uma noção de ambiente separado de si. O ambiente, por estar alheio, muitas vezes não entra em seu círculo de afeição e, conseqüentemente, de cuidado.<sup>40</sup>

Considerando o quanto essa razão instrumentalizada da natureza tem se expandido pelos mais diversos territórios por meio da colonialidade, retomo o valioso pensamento de Ailton Krenak que nos convoca à reflexão sobre uma consequência intrínseca da relação da dicotomia ser humano-natureza e o avanço da crise: “Quando despersionalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista”<sup>41</sup>.

Nesse sentido, concordamos com Adriano Figueiró, quando aponta que a crise ambiental pode ser entendida como a ponta do *iceberg*, indicando uma crise muito mais profunda que está enraizada no nosso atual modelo de civilização, a crise do saber ou crise civilizatória<sup>42</sup>. Em meio a muitos desdobramentos, a natureza foi se tornando competência do saber científico e instrumental, fragmentando-se em áreas de conhecimento compartimentalizadas.<sup>43</sup> Conseqüentemente, a vida cotidiana também tem sido fragmentada, acelerada e simplificada, ocasionando concepções ingênuas e alienadas que ocultam a complexidade dos processos que constituem a vida real.<sup>44</sup>

Seguindo nessa perspectiva, que ressalta a complexidade crítica da atualidade, Enrique Leff compreende a crise como crise da razão:

---

<sup>39</sup> GUIMARÃES (2017, p.1583)

<sup>40</sup> GUIMARÃES (2017, p. 1583)

<sup>41</sup> KRENAK (2020, p. 49)

<sup>42</sup> FIGUEIRÓ (2020)

<sup>43</sup> RAMOS (2010)

<sup>44</sup> FIGUEIRÓ (2020)

A crise ambiental é uma crise da razão, do pensamento, do conhecimento. A educação ambiental emerge e se funda em um novo saber que ultrapassa o conhecimento objetivo das ciências. A racionalidade da modernidade pretende por à prova a realidade, colocando-a fora do mundo que percebemos com os sentidos e de um saber gerado na forja do mundo da vida.<sup>45</sup>

Para Leff, é nítido que a crise advém de uma determinada racionalidade que não contempla todos os elementos que constituem a realidade da vida. Ele reflete sobre a manifestação da crise, problematizando a razão instrumental e mercadológica enquanto possível agravante da complexidade da crise. Assim, a crise se manifesta tanto pelo fracionamento do conhecimento quanto pela degradação do ambiente. Nesse contexto, "a crise ambiental e a crise do saber surgem como a acumulação de "externalidades" do desenvolvimento do conhecimento e do crescimento econômico".<sup>46</sup>

Em meio a essas reflexões acerca dessa problemática, a necessidade da desconstrução dos modos de ver e experienciar a vida se mostra como uma urgência expansiva. Como estratégia para superar essa dicotomia e, conseqüentemente, lidar com a crise de forma mais participativa, Elisabeth Ramos sinaliza a necessidade de transformações sociais, destacando a importância de revisarmos os paradigmas tradicionais da educação e da escola para elaborarmos uma nova forma de relação entre sociedade e natureza e entre os próprios seres humanos, criando uma responsabilização social para com o todo.<sup>47</sup>

Seguindo nessa linha de raciocínio, concordamos com Lucie Sauvé quando a autora aponta que uma prática educativa que se baseia apenas em uma ou outra dimensão que perpassa a relação entre ser humano e demais elementos que constituem o meio ambiente alimenta uma "visão enviesada do que seja "estar-no-mundo".<sup>48</sup> Dentro desse contexto reflexivo que marca o horizonte sócio-histórico de produção desta pesquisa, destaco que a visão de natureza e meio ambiente que constitui meu entendimento sobre o mundo concerne à perspectiva socioambiental, compreendendo que sociedade e meio ambiente formam "um único mundo", em busca da superação da dicotomia entre eles.<sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> LEFF (2009, p. 18)

<sup>46</sup> LEFF (2011, p. 309)

<sup>47</sup> RAMOS (2010)

<sup>48</sup> SAUVÉ (2005, p. 319)

<sup>49</sup> CARVALHO I.C.M. (2004)

A perspectiva socioambiental considera a complexidade do meio ambiente enquanto lugar de interações entre cultura, sociedade e os elementos naturais, físicos e biológicos, que se “modificam dinamicamente e mutuamente”. Em síntese, a visão socioambiental guiada por uma “racionalidade complexa e interdisciplinar” reconhece que para o entendimento das problemáticas ambientais é necessário adotarmos uma visão ampla do meio ambiente, reconhecendo que “a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais”.<sup>50</sup>

Nessa perspectiva, compreendemos com base em Isabel Carvalho, que o ser humano é um ser vivo pertencente à “teia de relações da vida social, natural, e cultural e interage com ela”.<sup>51</sup> Um outro aspecto sobre a visão socioambiental que nos é caro nesta pesquisa é o entendimento de que as transformações que decorrem da interação entre ser humano e meio ambiente nem sempre são negativas, como pautam as perspectivas naturalistas e fatalistas. Em alguns ambientes é possível, inclusive, identificar benefícios da interação do ser humano com o ambiente, reconhecendo que ela pode contribuir ou até mesmo enriquecê-lo, como ocorre em algumas comunidades indígenas e ribeirinhas.<sup>52</sup>

## 1.2 NA ENCRUZILHADA DA CRISE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA COMO FAROL PARA SEU ENTENDIMENTO

Nesse sentido, buscamos uma abordagem educativa sobre a temática ambiental apoiada em princípios que fundamentam o pensamento crítico e contextualizado sobre a realidade socioambiental, com o intuito de contribuir para que os sujeitos educandos possam atuar de forma participativa e responsável em seu contexto.

Dito isso, é importante pontuar previamente que a Educação Ambiental (EA) pode ser muito generalizada, vista como uma atividade humana constituída por um conjunto de relações sociais repleta de pluralidade e diversidade.<sup>53</sup> Além da diversidade de temáticas presentes nos processos de EA, existe também uma

---

<sup>50</sup> op.cit. (p.38)

<sup>51</sup> op. cit. (p. 37)

<sup>52</sup> CARVALHO I.C.M. (2004); FIGUEIRÓ, 2020)

<sup>53</sup> LAYRARGUES; LIMA (2014)

grande variedade de abordagens. Além disso, os sujeitos e as instituições envolvidas nos processos de EA são muito diversos(as).<sup>54</sup>

Em um trabalho sobre as macrotendências político-pedagógicas da EA brasileira, Philippe Layrargues e Gustavo Lima apontam que educadores(as) ambientais não seguem os mesmos princípios educativos e nem possuem as mesmas concepções “sobre a questão ambiental e as propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais”.<sup>55</sup>

Contudo, é importante ponderar que as práticas de EA também são diretamente influenciadas pelas limitações e potencialidades do contexto sócio-histórico e político em que o(a) educador(a) está inserido. Podemos visualizar isso de forma muito sutil no trecho de Isabel Carvalho sobre o histórico da EA a seguir:

Assim, a EA é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. É em um segundo momento que a EA vai se transformando em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes.<sup>56</sup>

Acerca do histórico da EA, vale lembrar que o pensamento dicotômico sobre a relação ser humano-natureza ganha força e destaque durante a Idade Moderna fundamentado principalmente pela razão instrumental da ciência. Nesse contexto, o campo ambiental tem sua origem fortemente marcada pela tradição “naturalista e cientificista” das ciências naturais, “que subsume o meio ambiente à natureza e esta como espaço do natural em contraposição ao mundo humano”.<sup>57</sup> Logo, a EA tem sua origem marcada por uma perspectiva conservacionista, guiada pela ideia de sensibilizar os seres humanos para com a natureza, baseada no conhecimento ecológico, desconsiderando os aspectos políticos e sociais envolvidos nas questões ambientais.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> QUINTAS (2000); LAYRARGUES; LIMA (2014)

<sup>55</sup> LAYRARGUES; LIMA (2014, p. 25).

<sup>56</sup> CARVALHO I.C.M. (2004, p. 51)

<sup>57</sup> o. cit. p. 29

<sup>58</sup> LAYRARGUES; LIMA (2014)

É importante considerarmos também que essa influência das ciências naturais que marca a EA em sua origem decorre principalmente do pioneirismo dos cientistas naturais na percepção e denúncia das transformações e impactos ambientais que observavam em suas pesquisas, enfatizando as dimensões da realidade concernentes à sua área de formação, “o que lhes atribui méritos inegáveis reconhecidos consensualmente”.<sup>59</sup>

De todo modo, a partir do “deslocamento teórico-filosófico” das ciências naturais, a EA passa a ser concebida em outros sentidos para além da perspectiva naturalista.<sup>60</sup> Neste contexto, surge a perspectiva pragmática como uma “derivação evolutiva” da macrotendência conservacionista adaptada ao contexto de globalização neoliberal, funcionando como um meio de compensar as consequências do modelo hegemônico de desenvolvimento.<sup>61</sup>

Frente a essas tendências da EA, considero importante ressaltar que, apesar de não garantir soluções e/ou caminhos concretos de lidar com os problemas socioambientais, até mesmo as práticas menos críticas podem contribuir com a sensibilização do indivíduo de alguma forma para as questões socioambientais que permeiam a realidade da vida.<sup>62</sup> Além disso, em alguns casos, é a partir dessas práticas menos críticas que a EA vai se mostrando e abrindo caminhos para se estabelecer de forma mais crítica a longo prazo, conforme aponta a pesquisa realizada por Maria J. G Lima no contexto da ANPED.<sup>63</sup>

De todo modo, considero necessário problematizar as limitações das práticas naturalistas, conservacionistas e pragmáticas, principalmente frente ao atual contexto sócio-histórico e político que estamos testemunhando em vários países no mundo. No Brasil, nos últimos anos tem-se acentuado um intenso e constante processo de desmonte e enfraquecimento de órgãos e políticas públicas que regulamentam o meio ambiente e a educação, abalando diretamente a EA. Desmonte esse que foi intensificado durante o mandato do ex-presidente da República, conforme prometido durante sua campanha eleitoral.<sup>64</sup>

---

<sup>59</sup> LIMA, G. (2009, p. 153)

<sup>60</sup> CARVALHO, I.C.M. (2001, p. 30)

<sup>61</sup> LAYRARGUES; LIMA (2014)

<sup>62</sup> QUINTAS (2000)

<sup>63</sup> LIMA, M.J.G. (2007)

<sup>64</sup> TOZONI-REIS (2019)

Nesse contexto, ao buscarmos por transformação socioambiental, há uma indiscutível necessidade de refletirmos e desviarmos dos riscos de desenvolvimento de práticas de EA que não contemplam as dimensões sócio-históricas do debate ambiental. Isabel Carvalho reflete que:

O problema de um discurso ambiental desacoplado das injunções sócio-históricas é que muito facilmente pode alinhar-se a posições politicamente conservadoras, na medida em que não mobiliza a percepção das diferenças ideológicas e conflitos de interesses que se confrontam no ideário ambiental. Ao contrário, convida a um consenso de observadores, não implicados - ou impotentes - diante do problema que se apresenta.<sup>65</sup>

Tendo em vista o obscuro contexto sócio-político brasileiro explicitado brevemente acima, mais do que nunca é necessário repensar as abordagens de EA, considerando as temáticas ambientais a partir de um ângulo socioambiental, abrangendo as diversas dimensões que constituem a realidade da vida em sociedade.<sup>66</sup> Partindo desse ângulo, a EA pode contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento de reflexões críticas que contribuam com a compreensão da realidade acerca da complexidade da crise.

Diferentemente das perspectivas conservadoras e pragmáticas, a perspectiva crítica considera as dimensões políticas, sociais, culturais e históricas que integram as questões ambientais. A partir dos pressupostos da EA crítica, é possível buscar por transformação social, contextualizando e politizando o debate sobre as questões ambientais.<sup>67</sup>

Gustavo Lima reflete que a compreensão dos aspectos sócio-históricos que permeiam a vida “não só ilumina o passado, mas auxilia a compreensão e a ação presentes e a construção do futuro”.<sup>68</sup> De acordo com esse autor, ao nos debruçarmos sobre o entendimento dos processos sócio-históricos, ampliamos nossas possibilidades e potencialidades de escolhas e ações que contribuem para superar concepções ingênuas ou alienantes do mundo contemporâneo.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> CARVALHO I.C.M. (2001, p. 32-33)

<sup>66</sup> TOZONI-REIS (2019)

<sup>67</sup> LAYRARGUES; LIMA (2014)

<sup>68</sup> LIMA (2009, p. 147)

<sup>69</sup> op.cit.

A EA crítica pode viabilizar aos indivíduos reflexões acerca de acontecimentos que os trouxeram até esse momento histórico da realidade socioambiental. Além de proporcionar reflexões e mobilizar ações frente aos novos desafios que são constantemente multiplicados devido aos avanços da degradação socioambiental e a discursos enganosos e alienantes, que distribuem desinformação, pautados em ideologias neoliberais e colonialistas.<sup>70</sup>

Por esse viés crítico e emancipatório, Luiz Marcelo de Carvalho reflete sobre a crise ambiental enquanto problema complexo e multifacetado que envolve questões sociais, econômicas e ambientais, ressaltando o potencial da EA para abordar essa complexidade e incentivar uma visão crítica e integrada da realidade socioambiental.<sup>71</sup>

Carvalho argumenta que “assim como a educação cumpre um papel na manutenção da ideologia que mantém as estruturas de poder de um determinado grupo hegemônico, ela pode também desempenhar sua função de contra-ideologia”<sup>72</sup>. Com a intenção de apresentar orientações para uma prática intencional que seja capaz de desviar de concepções ingênuas acerca da temática ambiental, Luiz Marcelo de Carvalho apresenta as dimensões da existência humana que devem ser articuladas na construção e desenvolvimento de práticas educativas transformadoras:

Nessa proposta, sempre considerando a dimensão política como central na caracterização do processo educativo em geral e para os processos de educação ambiental em particular, são identificadas duas outras dimensões -a de conhecimentos e a de valores (éticos e estéticos) - como constituintes da práxis. Vistas como dimensões de complementaridade e de reciprocidade com a dimensão política, esses diferentes aspectos do trabalho sustentam a possibilidade de intencionalizar as ações, visando à formação de seres humanos.<sup>73</sup>

Sobre a dimensão do conhecimento, o autor destaca a importância de os saberes científicos estarem integrados com outros tipos de saberes, como o conhecimento tradicional e o conhecimento popular - objetividade e subjetividade em um diálogo de saberes - para uma abordagem mais ampla e participativa acerca da temática ambiental. A prática educativa deve ter caráter interdisciplinar, levando em

---

<sup>70</sup> op.cit.

<sup>71</sup> CARVALHO, L.M. (2006)

<sup>72</sup> op.cit. (p. 36)

<sup>73</sup> op.cit. (p. 26)

consideração as questões sociais, econômicas e culturais que constituem a realidade socioambiental<sup>74</sup>.

Carvalho sinaliza ainda a importância de se desviar da perspectiva fatalista, o reducionismo biológico e a abordagem a-histórica acerca da relação da sociedade com a natureza quando se pretende uma abordagem mais crítica e ampla. Além disso, o autor aponta a necessidade de considerar que o próprio processo de produção de conhecimentos é produto de uma atividade essencialmente humana, sendo revestido de caráter político e ético<sup>75</sup>.

Acerca da dimensão axiológica, Carvalho aponta a importância de compreender e refletir sobre valores e princípios que norteiam as ações humanas em relação aos demais elementos que constituem o meio ambiente. Além disso, essa dimensão também traz uma reflexão sobre a possibilidade e a importância de incorporar os valores estéticos às práticas educativas sobre a temática ambiental.

Considerados aqui em suas dimensões éticas e estéticas, o que se coloca, por um lado, é a necessidade de compreender melhor o nosso compromisso ético com a vida e com as futuras gerações e também de se criar uma cultura que conduza a novos padrões de relação sociedade-natureza. Por outro lado, insiste-se nas possibilidades de que trabalhos educativos incorporem valores relacionados à dimensão estética da realidade, procurando explorar a beleza e os mistérios da natureza, pretensamente desvendados e transformados pela racionalidade científica, em especial por sua expressão mais acabada que é o Iluminismo.<sup>76</sup>

Por fim, a dimensão política - considerada como a dimensão central no processo educativo para Luiz Marcelo de Carvalho - refere-se à participação e cidadania dos sujeitos nos processos que permeiam a sociedade:

A dimensão política da educação que se concretiza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática, desvenda o caráter contraditório e dialético do processo educativo.<sup>77</sup>

A dimensão política articulada às demais dimensões mencionadas acima constituem a *práxis* humana. Dessa forma, uma abordagem educativa que integre e articule essas três dimensões tem o potencial de contribuir para que os sujeitos se

---

<sup>74</sup> op.cit.

<sup>75</sup> CARVALHO, L.M. (2006)

<sup>76</sup> op.cit. (p. 34-35)

<sup>77</sup> op.cit. (p.36)

reconheçam como sujeitos naturais, culturais, históricos e coletivos capazes de agir frente aos processos que permeiam a realidade da vida socioambiental.<sup>78</sup>

### 1.3 PERCEPÇÃO AMBIENTAL SOB LENTES FENOMENOLÓGICAS COMO GUIA PARA UMA PRÁTICA INTEGRADA

Com o intuito de nos esquivarmos de paradigmas tradicionais e hegemônicos da educação e explorar as potencialidades da percepção ambiental em uma prática de EA com potencial transformador e emancipatório, seguiremos por uma perspectiva interpretativa considerando a compreensão fenomenológica do meio ambiente<sup>79</sup>. Nessa lógica, a atribuição de sentidos considera o sujeito integrado ao meio, corroborando a inseparabilidade entre sujeito e mundo.

Tim Ingold, antropólogo britânico contemporâneo, e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês, compartilham uma visão sobre a percepção ambiental que enfatiza a importância da experiência corporal e do movimento para a compreensão do mundo. Em seus escritos, ambos argumentam que a percepção não é simplesmente uma questão de receber informações sensoriais do ambiente, mas é uma atividade dinâmica e engajada que envolve uma interação ativa entre o corpo e o mundo.

Maurice Merleau-Ponty propõe uma análise do corpo como elemento central da percepção ambiental, considerando-o como uma interface entre o sujeito e o ambiente, que possibilita a percepção do mundo<sup>80</sup>. Em estudos minuciosos sobre o pensamento de Merleau-Ponty, Andreia Marin<sup>81</sup> e Terezinha Nóbrega<sup>82</sup> apontam que, para esse autor, a percepção envolve todo o ser, ou seja, tanto o corpo (conhecimento sensível) quanto a mente/consciência (conhecimento racional) do sujeito. Na percepção, a relação entre o corpo e a mente é dinâmica e está em constante mudança, visto que corpo e mente estão constantemente se influenciando e se moldando mutuamente. Isso significa que nossa percepção ambiental é moldada por nossas experiências passadas, nossa cultura e toda a nossa bagagem de mundo vivido (memórias, histórias, etc).

---

<sup>78</sup> CARVALHO(2006)

<sup>79</sup> MARIN (2008)

<sup>80</sup> NÓBREGA (2008); MARIN (2009)

<sup>81</sup> MARIN (2009)

<sup>82</sup> NÓBREGA (2008)

Merleau-Ponty defende que o corpo é o meio através do qual nos relacionamos com o mundo, e que essa relação é feita de forma incorporada, ou seja, através das experiências corporais que nos atravessam. Nesse sentido, "A consciência não pode, nesse contexto, ser apartada da dimensão sensível. O que lhe garante o *status* de consciência perceptiva encarnada é justamente o corpo, que nos coloca imersos no mundo." <sup>83</sup>

O pensamento de Merleau-Ponty também nos sinaliza que o corpo não é apenas um objeto físico, mas é também a nossa maneira de estar no mundo<sup>84</sup>. De acordo com Terezinha Nóbrega<sup>85</sup>, o movimento e o sentir são elementos chaves para a percepção:

A teoria da percepção em Merleau-Ponty (1945/1994) também se refere ao campo da subjetividade e da historicidade, ao mundo dos objetos culturais, das relações sociais, do diálogo, das tensões, das contradições e do amor como amálgama das experiências afetivas. Sob o sujeito encarnado, correlacionamos o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais<sup>86</sup>.

Em um aprofundamento mais enérgico dessa concepção sobre a percepção, o pensamento de Tim Ingold, nas palavras de Carlos Steil e Isabel Carvalho, revela que:

[...]a experiência da vida não é vivida no interior de um corpo que se relaciona com outros corpos como um objeto entre outros, mas se dá no fluxo dos materiais (luz, som, vento, líquidos, texturas etc) que os atravessam, diluindo os limites de seus corpos, de suas mentes e de suas superfícies.<sup>87</sup>

Para Tim Ingold, as "coisas são vivas"<sup>88</sup> e o mundo está em constante movimento permeado de fluxos de luz, sons e texturas que nos atravessam e nos possibilitam descrevê-lo e compreendê-lo enquanto sujeitos que o integra. O entendimento do autor sobre ambiente evidencia que, para além de habitar o mundo, os sujeitos devem reconhecer a vida como característica essencial que perpassa todos os seres. Ele nos convida a perceber que todos os organismos,

---

<sup>83</sup> MARIN (2009, p. 54)

<sup>84</sup> NÓBREGA (2008); MARIN (2009)

<sup>85</sup> NÓBREGA (2008)

<sup>86</sup> op.cit. (p. 142)

<sup>87</sup> STEIL; CARVALHO; INGOLD (2019, p. 31)

<sup>88</sup> op.cit. (p.39)

seres humanos e demais formas de vida estão conectados pela sua existência e interdependência no mundo.<sup>89</sup>

Ou seja, já não se trata de situar os organismos numa paisagem que os envolve e encompassa numa totalidade que inclui a natureza (landscape) e a cultura (taskscape), criando uma sinergia entre eles, mas de situá-los num horizonte aberto às forças vitais que os atravessam, constituindo-os ao mesmo tempo que suas trajetórias o constituem.<sup>90</sup>

Nessa perspectiva, entendemos os sujeitos como matéria “da mesma forma que o ar que eles respiram, os caminhos que eles trilham, os objetos que eles produzem e as histórias que eles contam, imprimindo sua marca na paisagem que habitam”<sup>91</sup>. Nesse sentido, buscando superar o pensamento dicotômico acerca da realidade da vida: “Mais do que nos pensar como observadores de um mundo de objetos fixos, devemos nos imaginar como participantes imersos com a totalidade de nosso ser nos cursos de um mundo em criação”.<sup>92</sup>

Em síntese, a partir do pensamento de Tim Ingold, acessado através da escrita de Carlos Steil e Isabel Carvalho, e do pensamento de Merleau-Ponty, acessado através da escrita de Andreia Marin e Terezinha Nóbrega, é possível compreender a percepção ambiental como uma experiência integral, que envolve não apenas a percepção sensorial, mas também a compreensão e a interpretação do ambiente. Isso significa que a percepção ambiental não se limita à simples recepção de estímulos, mas envolve uma série de processos cognitivos e emocionais que são influenciados por fatores culturais, sociais e históricos que constituem a bagagem do mundo vivido pelo sujeito<sup>93</sup>.

A partir desse entendimento, acreditamos que a percepção ambiental mostra-se como um caminho para a reflexão sobre as formas como “o ser humano se mistura com o mundo, vivencia suas concretudes, se relaciona com os problemas e, coletivamente, tenta construir uma discursividade autêntica que dê conta de exprimir seus modos de viver”<sup>94</sup>. E desde essa perspectiva, enxergamos a possibilidade de superação da “supremacia dos racionalismos”, apartando-nos da

---

<sup>89</sup> op.cit.

<sup>90</sup> op.cit. (p. 32)

<sup>91</sup> op.cit. (p.39)

<sup>92</sup> op.cit. (p.45)

<sup>93</sup> NÓBREGA(2008); MARIN (2009)

<sup>94</sup> MARIN (2008, p. 216)

“concepção de percepção como fonte de informações processadas pelos mecanismos cognitivos”.<sup>95</sup>

A partir dessa compreensão fenomenológica da relação ser humano-ambiente, a percepção se mostra como uma estratégia que pode contribuir com o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, para a superação do pensamento dicotômico que apreende o mundo de forma apartada dos sujeitos cognoscentes. Andréia Marin reflete sobre a ressignificação do mundo vivido para superar a dificuldade dos sujeitos se perceberem como parte integrante do ambiente:

Diante desses desafios, a educação ambiental tem buscado na fenomenologia e na teoria estética fontes de reflexão sobre essa complexidade da relação ser humano-ambiente. Entenda-se aqui ambiente, portanto, não como o entorno, a natureza, um ente apartado de quem o experiencia, mas o âmbito das experiências vividas, o mundo concreto, tocado, vivenciado, o lócus habitado e povoado de significações. Pode, nesse sentido, ser considerado como um correlato do mundo vivido.<sup>96</sup>

De todo modo, para que isso aconteça, é importante que a prática educativa considere as subjetividades que permeiam a percepção dos sujeitos sobre o ambiente, buscando incitar o diálogo e a integração dessas visões em uma perspectiva mais ampla e complexa. É importante também que as práticas educativas estejam conectadas com a realidade local e que incentivem a participação ativa dos sujeitos. Visto que o sentimento de pertencimento está ligado à ideia de que o sujeito é parte integrante do mundo, e não um observador externo.

Retomamos o pensamento de Mauro Guimarães acerca do sentimento de integração ao todo, ao qual o autor atribui o mérito de favorecer “um reencontro do ser humano consigo mesmo e com o meio ao qual naturalmente é parte”<sup>97</sup>. Por esse viés, nos afeiçoamos à seguinte reflexão que Débora Santos nos traz em sua dissertação:

Nessa complexa teia da vida, o sentimento de pertencimento é compreendido como um elo conectivo que nos liga ao todo, capaz de potencializar a autonomia e a coletividade necessária para a

---

<sup>95</sup> MARIN (2009, p.61)

<sup>96</sup> op.cit. (p. 62)

<sup>97</sup> GUIMARÃES (2017, p.1580)

construção da identidade (o eu), a construção da alteridade (o outro) e as interações de relações múltiplas (o universo).<sup>98</sup>

Diante dos fundamentos e reflexões apresentadas, compreendemos que para a EA crítica alcançar o seu potencial transformador, participativo, democrático e emancipatório é necessário se distanciar da lógica hegemônica. Nesse contexto, considerando o caráter interpretativo da percepção ambiental e a compreensão fenomenológica do meio como um caminho que pode favorecer o sentimento de integração ao todo, seguimos com a intenção de desenvolver uma prática educativa contextualizada que valorize as diferentes dimensões que integram a realidade da vida socioambiental.

#### 1.4 MAPEANDO A RACIONALIDADE AMBIENTAL E A PEDAGOGIA FREIREANA RUMO A UMA PRÁTICA CONTEXTUALIZADA E HORIZONTAL

Ao buscarmos por uma prática de EA com potencial transformador e emancipatório a partir de uma compreensão fenomenológica do ambiente, qualificamos o entendimento de que a racionalidade instrumental é limitante para esse contexto. Por essa lógica, fundamentamos esta pesquisa e nossa prática em uma *práxis* dialógica, abrangendo novas racionalidades para compreender e refletir sobre a complexidade da realidade socioambiental.

Enrique Leff sinaliza que a tarefa de educar as pessoas para que consigam suportar o ônus desta complexa crise que vivemos e “convertê-la no sentido de sua existência, para o reencantamento da vida e para a reconstrução do mundo”, é um dos grandes desafios da educação na atualidade.<sup>99</sup> Diante do enredamento desse desafio, o autor propõe uma forma de ver o mundo que seja capaz de abranger a complexidade das interações entre ser humano e meio ambiente para além dos paradigmas da racionalidade científica - a racionalidade ambiental.

Essa racionalidade é impulsionada pelo saber ambiental, que se articula em um contexto de relações de poder, envolvendo a apropriação social tanto da natureza quanto da cultura.<sup>100</sup> Nessa proposta, “o saber ambiental integra o conhecimento racional e o conhecimento sensível, os saberes e os sabores da

---

<sup>98</sup> SANTOS (2018, p.109)

<sup>99</sup> LEFF (2009, p. 24)

<sup>100</sup> LEFF (2011)

vida”.<sup>101</sup> Enquanto a racionalidade proposta pela modernidade é baseada no desencantamento do mundo, “a racionalidade ambiental abre caminho para uma reerotização do mundo, transgredindo a ordem estabelecida, a qual impõe a proibição de ser”.<sup>102</sup>

Dessa forma, a construção de uma racionalidade ambiental requer a incorporação da abordagem interdisciplinar, não apenas como um método que integra os conhecimentos já existentes, mas como uma perspectiva que busca transformar os paradigmas atuais do saber. Isso implica uma abertura à fusão e combinação de diferentes áreas do conhecimento, incluindo ciências e tecnologias, com saberes populares.<sup>103</sup>

A racionalidade ambiental reconhece a natureza como um sistema complexo e interconectado, onde a ação humana tem repercussões profundas. Nesse sentido, Enrique Leff propõe a racionalidade ambiental buscando superar as limitações da racionalidade instrumental predominante na sociedade, que enxerga a natureza como um mero recurso a ser explorado para atender às necessidades humanas, sem considerar os impactos a longo prazo.

Para dialogar com essa ideia, a partir da pedagogia freireana, compreendemos o mundo como um lugar de relações e interdependências constituído pelo mundo biofísico e o mundo cultural. Nessa perspectiva, reforçamos novamente o entendimento do ser humano como unidade pertencente ao “mundo-natureza” reconhecendo que sociedade e natureza são indissociáveis.<sup>104</sup>

Por esse viés, consideramos que a realidade é constituída de fatos, dados e percepções que a população tem sobre estes<sup>105</sup>. Paulo Freire sinaliza a impossibilidade de conhecer uma realidade, os modos de pensar e os níveis de percepção da realidade sem considerar os sujeitos que constituem essa realidade como sujeitos cognoscentes. Para tanto, o autor defende que “a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores

---

<sup>101</sup> LEFF (2009, p.18)

<sup>102</sup> op.cit.

<sup>103</sup>LEFF (2011)

<sup>104</sup> FREIRE (1986); DICKMANN;CARNEIRO (2012, p. 92)

<sup>105</sup> FREIRE (1990)

profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta.”<sup>106</sup>

Diante disso, consideramos que a perspectiva freireana e a racionalidade ambiental são abordagens que podem ser aproximadas para enriquecer o processo educativo em uma prática de EA crítica. Destacamos de antemão, que ambas perspectivas expressam uma preocupação com o diálogo, a conscientização crítica, a contextualização, o empoderamento e a transformação social.

Enrique Leff apresenta um entendimento ampliado e complexo sobre meio ambiente que transcende a simples noção de mundo externo e objeto fixo, abrangendo também os aspectos internos e subjetivos dos sujeitos. Representa um conhecimento expandido sobre a natureza, incluindo as construções de sentidos coletivos, as identidades compartilhadas e os saberes subjugados por uma razão totalitária.<sup>107</sup>

Dessa forma, o ambiente constitui-se em um saber complexo que inclui uma diversidade de identidades que configuram uma nova racionalidade que abre espaço para diferentes formas de vida e modos de compreensão do mundo. O ambiente é uma complexa rede de interconexões e interdependências, na qual a diversidade cultural é valorizada e considerada fundamental para o enriquecimento do conhecimento e a promoção de um sentimento de reintegração entre sociedade e natureza para um futuro sustentável.<sup>108</sup>

O saber ambiental vai além dos conhecimentos biológicos e ecológicos socialmente construídos. Trata-se da construção e atribuição de sentidos identitários do ser coletivo e individual que, uma vez compartilhados, constituem diversas significações culturais. Consequentemente, a construção do saber ambiental requer “a desconstrução do conhecimento disciplinar, simplificador, unitário”.<sup>109</sup> Extrapola as “relações de interdisciplinaridade entre paradigmas científicos para um diálogo de saberes, que implica um diálogo entre seres diferentes”.<sup>110</sup>

---

<sup>106</sup> FREIRE (1990, p. 35)

<sup>107</sup> LEFF (2009)

<sup>108</sup> op.cit.

<sup>109</sup> op. cit.

<sup>110</sup> op. cit.(p.22)

Com essa visão, a interdisciplinaridade ambiental vai além dos limites estabelecidos pelo conhecimento científico formal e acadêmico, permitindo um diálogo entre diferentes formas de saber. A partir desse diálogo de saberes, a abordagem interdisciplinar valoriza a integração sinérgica de saberes diversos, possibilitando uma compreensão mais contextualizada da realidade socioambiental. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de gerar novos conhecimentos.<sup>111</sup>

Assim, emerge a valorização dos diversos saberes e conhecimentos dos sujeitos que integram as comunidades locais. Enrique Leff defende uma abordagem complexa e integrada dos diversos elementos que integram a realidade da vida em sociedade. Para tanto, a racionalidade ambiental representa um chamado à reflexão e à transformação de paradigmas, buscando conciliar as dimensões sociais, econômicas e ecológicas.<sup>112</sup>

Para o autor, “toda aprendizagem implica uma reapropriação subjetiva do conhecimento, porém significa, sobretudo, uma transformação do conhecimento a partir do saber que constitui o ser.”<sup>113</sup> A partir disso, compreendemos que o processo educativo sobre a complexidade ambiental reconhece a importância de apreender o mundo a partir da subjetividade. Esse processo se caracteriza como um processo dialógico que transcende a comunicação baseada em consensos pré-estabelecidos. Para tanto, busca uma reapropriação do mundo, valorizando as experiências, identidades e visões de mundo dos sujeitos. Além disso, depreendemos dessa concepção que a construção do conhecimento e da realidade é mobilizada por valores e perspectivas individuais e coletivas que direcionam as ações e escolhas de cada indivíduo.<sup>114</sup>

Nesse contexto, a EA manifesta-se como um constante processo dialógico sobre a realidade, “como a relação pedagógica que deixa ser ao ser, que favorece a que as potências do ser, da organização ecológica, das formas de significação da natureza e dos sentidos da existência se expressem e manifestem”.<sup>115</sup> E assim, a racionalidade ambiental mostra-se como uma via para reconstruirmos nossa razão

---

<sup>111</sup>LEFF(2009); LEFF(2011)

<sup>112</sup> LEFF(2009)

<sup>113</sup> op.cit. (p.20)

<sup>114</sup> op.cit.

<sup>115</sup> op.cit. (p.23)

para “deixar ser ao ser”, na qual através do diálogo entre seres e saberes compreende-se que existe uma grande diversidade de ser e saber que sinaliza para a importância de também dar lugar ao não-saber.<sup>116</sup>

Isabel Carvalho também reforça a relevância de novas racionalidades, destacando-se uma racionalidade compreensiva, fundamentada na capacidade humana de atribuir significados e produzir sentidos na relação com o mundo, utilizando a linguagem e o diálogo como meios de compreensão. A partir desse entendimento, Isabel Carvalho sinaliza que não existe uma única forma de compreender o mundo, a realidade pode ser lida e percebida de diversas formas que podem ser definidas com base nas subjetividades dos indivíduos e no contexto sócio-histórico.<sup>117</sup>

Somando a esta perspectiva, Paulo Freire nos evidencia que “não é possível, portanto, entender as relações dos homens com a natureza, sem estudar os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar.”<sup>118</sup> Nesse sentido, compreendemos que as interações entre ser humano e ambiente devem ser contextualizadas em um panorama histórico e cultural amplo, visto que a atuação humana é influenciada por fatores que vão além do presente imediato e tem raízes em eventos e processos do passado.

Além disso, depreendemos da leitura de Paulo Freire e Enrique Leff que as crenças, valores, tradições e conhecimentos de uma determinada sociedade influenciam a maneira como os indivíduos percebem, interpretam e interagem com o ambiente. Portanto, compreender essas relações requer uma atenção aos elementos culturais que moldam as práticas e as visões de mundo das pessoas em relação à natureza.<sup>119</sup>

O processo educativo implica na problematização da realidade socioambiental para ampliar a leitura de mundo, por meio de abordagens interdisciplinares que possibilitem a compreensão ampla e panorâmica da realidade.<sup>120</sup> Para tanto, a problematização deve estar fundamentada nas relações

---

<sup>116</sup> op.cit.

<sup>117</sup> CARVALHO I.C.M.(2001)

<sup>118</sup> FREIRE (1986, p. 14)

<sup>119</sup> FREIRE (1986); LEFF(2009)

<sup>120</sup> FREIRE(1986)

do ser humano com o mundo e com outros seres, para que possam se conscientizar da realidade na qual estão inseridos. E a partir dessa tomada de consciência, possivelmente refletir e agir em prol da transformação dessa realidade, extrapolando os conhecimentos que detinham antes da tomada de consciência.<sup>121</sup>

Paulo Freire destaca o ser humano como um ser relacional, que interage com o mundo e está imerso nele - um “ser-em-comunicação”, que se desenvolve e se expressa através do diálogo com outros indivíduos e com o contexto ao seu redor. Através dessa comunicação dialógica, o ser humano desempenha um papel ativo e político na história e na cultura. É imperativo destacarmos que o diálogo não se limita a uma troca de palavras, mas caracteriza-se como uma interação crítica e reflexiva com potencial de transformar o mundo e a si mesmo - em busca de lidar com suas inquietações e problematizar a realidade em que vive.<sup>122</sup>

Tanto o ser humano quanto o mundo são inacabados<sup>123</sup>. Nesse sentido freireano, compreendemos que os seres humanos e o mundo estão em constante processo de transformação e desenvolvimento. Nada é fixo, acabado ou imutável. A partir desse pensamento de Paulo Freire, depreendemos que a existência humana é marcada pela possibilidade de aprendizado contínuo, transformação e construção de identidade ao longo da vida. Da mesma forma, o mundo também está em constante mudança, visto que é influenciado pelas ações, interações dos seres humanos entre si e com os elementos da natureza não-humana.<sup>124</sup>

Para Paulo Freire, “o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”<sup>125</sup>. Nesse contexto, inferimos que a compreensão decorre da intersubjetividade que permeia a relação do sujeito com outros sujeitos e com o mundo. Partindo da concepção do sujeito integrado à sua realidade e à coletividade, Maria Rita Avanzi e Marco Malagodi argumentam que os conhecimentos que carregamos sobre nós próprios, sobre o outro e sobre o mundo são incompletos por

---

<sup>121</sup> op. cit.

<sup>122</sup> DICKMANN; CARNEIRO (2012)

<sup>123</sup> FREIRE (1986)

<sup>124</sup> op.cit.

<sup>125</sup> op.cit. ( p. 22)

natureza, visto que são interpretações produzidas a partir do horizonte histórico-cultural de cada sujeito.<sup>126</sup>

Partindo desse pressuposto, Avanzi e Malagodi apresentam as “comunidades interpretativas” como “encontro entre diferentes interpretações da realidade, construindo uma compreensão mais ampla que não seria alcançada por um intérprete individualmente”.<sup>127</sup> A partir desse encontro entre as diferentes formas de interpretar o mundo surgem novos conhecimentos e novas possibilidades de interpretações. Nas quais “interpretar seria procurar o sentido interno por detrás do que foi expresso e, assim, projetar possíveis sentidos visando à compreensão.”<sup>128</sup>

Diante disso, reconhecemos o potencial dos pressupostos de comunidades interpretativas na fundamentação de uma prática de EA crítica através do diálogo horizontal entre sujeitos que partilham territórios. Complementar a essa concepção, Paulo Freire reflete que o diálogo é o encontro dos sujeitos que em constante relação com o mundo, o “pronunciam” e o transformam. Nesse sentido, não há nem pode haver invasão cultural e nem manipulação em um diálogo, pois:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sôbre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.<sup>129</sup>

Seguindo nessa perspectiva, para que o diálogo seja verdadeiramente horizontal em comunidades interpretativas é necessário garantir a igualdade de acesso ao discurso. Ou seja, nesse contexto, não existem saberes mais verdadeiros que outros. Portanto, é importante superar os vícios das relações de poder dos saberes impostos pela racionalidade hegemônica.<sup>130</sup>

Em concordância com o pensamento freireano, as “comunidades interpretativas” buscam romper com a educação bancária, ressaltando que o papel do(a) educador(a) não se limita a transmissão de suas interpretações acerca de um determinado tema.<sup>131</sup> Por esse viés, com as “comunidades interpretativas”, os(as)

---

<sup>126</sup> AVANZI; MALAGODI (2005)

<sup>127</sup> op.cit. (p. 95)

<sup>128</sup> op,cit (p. 96)

<sup>129</sup> FREIRE(1986, p. 34)

<sup>130</sup> AVANZI; MALAGODI (2005)

<sup>131</sup> op.cit.

educadores(as) podem reconhecer a incompletude das suas interpretações e proporcionar um ambiente democrático, emancipatório e libertador promovendo “a manifestação das diferentes interpretações, garantindo a horizontalidade entre elas, o acesso à argumentação e o desenvolvimento da habilidade argumentativa”.<sup>132</sup>

Assim, retomamos o pensamento freireano para dialogar com esse conceito, em que Paulo Freire defende que a educação libertadora se configura como uma situação gnosiológica, na qual educador(a) e educando(a) são igualmente sujeitos cognoscentes mediados pelo objeto cognoscível. Nessa situação, o(a) educador(a) tem a importante tarefa de problematizar a temática abordada ao invés de estendê-la como conteúdo pronto e acabado ao/à educando(a).<sup>133</sup>

Paulo Freire explora a dinâmica do processo educacional baseado na prática da liberdade e na conscientização mútua entre educadores e educandos, sinalizando que nunca se pode saber tudo e sempre há algo a aprender:

[...]educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.<sup>134</sup>

O educador precisa estar consciente de suas próprias lacunas e aberto à oportunidade de ampliar seus conhecimentos por meio do diálogo com os educandos, que, muitas vezes, pensam que não sabem de nada. Com a prática dialógica, os educandos transcendem a noção inicial, passando a compreender que possuem algum conhecimento e, assim, também podem adquirir mais saberes. Dessa forma, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo estão suscetíveis a ampliar seus conhecimentos.<sup>135</sup>

Inspirado nos propósitos da pedagogia freireana, Gustavo Lima ressalta que a educação e os conhecimentos são entendidos “como uma construção social dialógica e coletiva, que persegue o pensamento crítico, a formação de sujeitos emancipados e a transformação da realidade sociocultural e política”<sup>136</sup>. O autor salienta também que em uma prática educativa pautada na dimensão

---

<sup>132</sup> op.cit. (p.98)

<sup>133</sup> FREIRE (1986)

<sup>134</sup> op.cit.(p. 15)

<sup>135</sup>op.cit.

<sup>136</sup> LIMA (2009, p.156)

socioambiental, a dialogicidade deve extrapolar o ambiente educativo, alcançando a vida comunitária.

Dessa forma, a EA orientada pelo pensamento freireano segue um viés político amparado em princípios críticos, emancipatórios e transformadores, com potencial para fortalecer as práticas educativas diante da complexidade de crises vigentes.<sup>137</sup> Antonia Arrais e Marcelo Bizerril exploram as contribuições da pedagogia freireana na construção de práticas de EA crítica e argumentam:

Paulo Freire inspira reflexões que apontam encaminhamentos para a efetivação de uma EAC[Educação Ambiental crítica] que valoriza a voz do outro, a colaboração, os laços comunitários, a construção de um pensamento e uma consciência crítica em relação ao mundo em que se vive, ampliando a sua leitura e compreendendo que existe um indissociabilidade entre os seres humanos e a natureza.<sup>138</sup>

Com base no exposto, nosso estudo se desdobra considerando pressupostos da pedagogia freireana, racionalidade ambiental e formação de comunidades interpretativas em uma prática de EA crítica. Ao favorecer a conscientização, participação ativa e diálogo entre os sujeitos da comunidade, essa abordagem intenciona encorajar a reflexão sobre as interdependências entre sociedade e natureza no enfrentamento dos desafios socioambientais.

---

<sup>137</sup> ARRAIS; BIZERRIL (2020)

<sup>138</sup> op.cit (p.160)

## **CAPÍTULO 2 - MARCANDO O CAMINHO: ORIENTAÇÕES E DIRECIONAMENTOS METODOLÓGICOS**

Para manter a coerência teórico-metodológica, a pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, buscando salientar as complexidades<sup>139</sup> das experiências, reflexões e percepções socioambientais de estudantes do ensino fundamental que participam da Educação Integral (EI) no Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho no Distrito Federal.

Para desenvolver a investigação qualitativa, nos apoiamos nas recomendações descritas por Robert Bogdan e Sari Biklen.<sup>140</sup> O autor e a autora recomendam que o planejamento de pesquisa deve evoluir à medida que a pesquisadora adentra e se familiariza com os sujeitos, ambientes e outras fontes de informações que podem ser viabilizadas por meio da observação direta. Partindo do pressuposto que pouco se sabe sobre os sujeitos e os ambientes que constituem o contexto da pesquisa, as perguntas devem emergir da própria investigação.<sup>141</sup>

Nesse caso, o próprio ambiente da pesquisa é a fonte de informações e a pesquisadora é o principal instrumento, pois ao introduzir-se ao ambiente de pesquisa deve registrar o máximo de informações possível. O registro se dá principalmente através da escrita, que pode ser complementada ou substituída por outras ferramentas como gravador de áudio e/ou vídeo.<sup>142</sup>

A investigação qualitativa é descritiva, as informações são colhidas e analisadas considerando toda a sua riqueza, visto que todos os detalhes têm potencial para constituir uma pista que permita ampliar a compreensão sobre o que está sendo investigado. De forma complementar a essa ideia, o autor e a autora recomendam que as informações colhidas sejam analisadas de forma indutiva sem deduções ou hipóteses construídas previamente.<sup>143</sup>

Ademais, nos alinhamos a essa abordagem também ao constatar que o interesse pelo processo é mais evidente do que o interesse pelos resultados ou

---

<sup>139</sup> MINAYO; DESLANDES; GOMES (2009)

<sup>140</sup> BOGDAN; BIKLEN (1996)

<sup>141</sup> op. cit.

<sup>142</sup> op.cit.

<sup>143</sup> op.cit.

produtos da pesquisa<sup>144</sup>. A pesquisa qualitativa prioriza os sentidos e significados que os sujeitos participantes atribuem às suas vidas. Para tanto, a pesquisa qualitativa deve refletir uma espécie de diálogo entre pesquisadora e sujeitos participantes para que consiga se inserir no contexto dos sujeitos, ampliando suas possibilidades de apreender e interpretar suas perspectivas de forma adequada.<sup>145</sup>

Seguindo neste sentido, essa abordagem permite a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais, culturais e emocionais que moldam a relação dos(as) estudantes com o meio ambiente, bem como a identificação de potenciais desafios e oportunidades para promover o senso de integração e o engajamento crítico. Tendo isso em mente, a seguir, apresentamos alguns princípios e características da Pesquisa Narrativa - o método eleito para o desenvolvimento desta pesquisa - que nos amparou na busca por valorizar as vozes e experiências desses(as) estudantes participantes.

## 2.1 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E NARRATIVA COMO BÚSSOLA METODOLÓGICA

A produção de narrativas se insere na pesquisa (auto)biográfica. Antônio Nóvoa e Mathias Finger apontam que a pesquisa (auto)biográfica investiga as formas como os indivíduos narram sobre os acontecimentos e as experiências de aprendizagem que têm ao longo da vida<sup>146</sup>. De acordo com esses autores:

As fontes (auto)biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, escritas escolares e videográficas, configuram-se como objeto de investigação transversal nas Ciências Sociais e Humanas. Em educação, a pesquisa (auto) biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos.<sup>147</sup>

A pesquisa narrativa surge dentro do “giro hermenêutico” frente à necessidade de superar a distância entre pesquisadora e sujeito de pesquisa, imposta pelo ideal positivista com o intuito de despersonalizar esse sujeito<sup>148</sup>. Nesse sentido, Antonio Bolívar sinaliza que todas etapas da pesquisa narrativa possibilitam a superação desse distanciamento, uma vez que os sujeitos falam de si e de suas

---

<sup>144</sup> op.cit.

<sup>145</sup> op.cit.

<sup>146</sup> NÓVOA; FINGER (2010)

<sup>147</sup> (op. cit. ,p.29).

<sup>148</sup> Bolívar (2002)

percepções expressando suas subjetividades<sup>149</sup>. Além disso, a pesquisa narrativa parte de uma perspectiva puramente interpretativa e se desdobra por meio de uma abordagem específica e peculiar “com sua própria credibilidade e legitimidade para construir conhecimento na educação”.<sup>150</sup>

Nesse contexto da crise dos paradigmas que levou ao “giro hermenêutico” - também denominado como “giro linguístico” ou “giro discursivo” por alguns autores(as):

As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana (...), constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras. Nesse sentido, elas oferecem padrões de interpretação, que contribuirão, tanto para o conhecimento do humano, quanto para o próprio aprimoramento da pesquisa qualitativa interpretativa.<sup>151</sup>

Diante dessas características, percebemos que a pesquisa narrativa não se limita a um método de coleta e análise de dados. Para além de uma metodologia, Antonio Bolívar situa a pesquisa narrativa como uma ontologia, uma forma de construir a realidade:

[...]A narrativa não apenas expressa dimensões importantes da experiência vivida, mas medeia mais radicalmente a própria experiência e configura a construção social da realidade. Além disso, uma abordagem narrativa prioriza um eu dialógico, sua natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo. O jogo de subjetividades, em um processo dialógico, torna-se uma forma privilegiada de construção do conhecimento.<sup>152</sup>

Por esse viés, esta pesquisa narrativa se desenvolveu a partir de uma prática de EA crítica com estudantes do ensino fundamental por compreendermos que, ao permitir que os indivíduos compartilhem suas percepções socioambientais por meio de suas próprias histórias de vida, é possível (re)estabelecer uma conexão emocional e pessoal com o meio ambiente. Nessas circunstâncias, o ato de narrar pode contribuir para uma maior compreensão e sensibilização das interações complexas entre as pessoas e o ambiente ao seu redor.

---

<sup>149</sup> op.cit.

<sup>150</sup> op. cit. (p. 42)

<sup>151</sup> PASSEGGI (2017, p. 9).

<sup>152</sup> op. cit (p. 43, tradução nossa)

Enquanto caminho ontológico, a pesquisa narrativa se traduz como uma abordagem que explora o ser e a existência, ou seja, a maneira como as pessoas percebem sua relação com o mundo e com outras formas de vida. Ao utilizar narrativas autobiográficas, o processo educacional transcende o simples fornecimento de informações e conhecimentos, adentrando o espaço da reflexão e autoconhecimento.<sup>153</sup>

Somando-se a essa perspectiva, Christine Delory-Momberger reflete que a pesquisa biográfica tem como objeto de estudo a forma como o sujeito se constitui enquanto ser social e singular:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (“linguagens” tem aqui um sentido muito amplo: códigos, repertórios, figuras de discurso; esquemas, scripts de ação etc.). Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.<sup>154</sup>

Assim sendo, ao compartilhar suas histórias, os(as) discentes podem perceber que algumas de suas percepções socioambientais não são únicas e individuais, manifestando-se conectadas a narrativas mais amplas e coletivas. Isso pode levar a uma reflexão mais profunda das estruturas sociais e culturais que moldam nossas relações com o ambiente e motivar um engajamento mais crítico diante das questões socioambientais.

Em síntese, a narrativa é entendida como um relato que estrutura e dá sentido às experiências vividas por meio de um processo reflexivo, no qual a narratividade abre caminhos para o indivíduo se reinventar e dar a si mesmo uma identidade narrativa<sup>155</sup>. A biografização possibilita que os sujeitos mantenham contato com os acontecimentos do passado e as projeções para o futuro - próximos

---

<sup>153</sup> op.cit.

<sup>154</sup> DELORY-MOMBERGER (2012, p. 524)

<sup>155</sup> BOLÍVAR (2002)

e distantes -, e assim contribui com a construção da consciência sobre a sua própria identidade e individualidade no espaço-tempo.<sup>156</sup>

Na educação, a produção de narrativas tem o potencial de captar a riqueza e os detalhes dos significados atribuídos pelos(as) sujeitos às suas experiências e percepções sobre a realidade, possivelmente ressaltando suas motivações, sentimentos, desejos, propósitos e outros elementos que comumente não podem ser expressos através de outros meios.<sup>157</sup> Neste processo educativo, o foco principal é a busca por compreender os significados apresentados pelos sujeitos em lugar da tentativa de explicar as experiências narradas. Seguindo por essa perspectiva, minha subjetividade, enquanto pesquisadora, também é integrada ao processo de compreensão da realidade. Nesse processo, minha narrativa se funde às narrativas dos sujeitos de pesquisa.<sup>158</sup>

Antônio Bolívar aponta que o conhecimento narrativo é pautado principalmente em saberes populares construídos de forma narrativa através da produção de relatos que expressam as intenções, desejos, ações e histórias particulares dos sujeitos<sup>159</sup>. Nesse contexto, os conhecimentos práticos são apresentados de forma particular e temporal, utilizando-se de metáforas e/ou imagens que representam as vozes dos sujeitos participantes e da pesquisadora<sup>160</sup>.

Em outras palavras, a pesquisa narrativa compreende os elementos sensíveis que comumente são ignorados pelas normas da ciência paradigmática. De acordo com Franco Ferrarotti, a justificativa para o crescente interesse pelo método biográfico é a necessidade de renovação metodológica das pesquisas tradicionalmente apoiadas em instrumentos cujo fundamento é a objetividade e a intencionalidade nomotética. O autor anuncia a urgência de uma “ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais”.<sup>161</sup>

---

<sup>156</sup> DELORY-MOMBERGER (2011)

<sup>157</sup> BOLÍVAR (2002)

<sup>158</sup> op.cit.

<sup>159</sup> op.cit.

<sup>160</sup> op.cit.

<sup>161</sup> FRANCO FERRAROTTI (2010, p. 35)

Apoiando-se em Paulo Freire e Boaventura de Souza Santos, Maria da Conceição Passeggi apresenta-nos a seguinte reflexão acerca da preferência da ciência paradigmática pelo sujeito epistêmico frente ao sujeito empírico, que por sua vez é priorizado na pesquisa narrativa:

[...]A tentativa do movimento (auto)biográfico é de recuperar essa ausência do sujeito empírico, de carne e osso, focalizando a sua experiência. Essa preferência pelo sujeito epistêmico, abstrato, objetivo, explica a resistência da pesquisa científica positivista à palavra da criança, da mulher, do transexual, de pessoas do campo, das ruas, das favelas, da floresta, em função da “pobreza” de seu pensamento, da “insuficiência” de seus modos de se expressar, de sua “pouca” idade, da “insignificância” de sua experiência. “Deficiências” assim categorizados em função de critérios positivistas, coloniais, que desqualificam a legitimidade da palavra de quem foge aos padrões de racionalidade do adulto, de sexo masculino, branco, letrado.<sup>162</sup>

Dessa forma, essa abordagem tem o potencial de proporcionar um espaço seguro para que os(as) estudantes expressem suas emoções, preocupações e esperanças em relação ao meio ambiente. As narrativas pessoais permitem que os(as) educandos(as) se sintam ouvidos(as) e validados(as) em suas experiências, favorecendo o surgimento de um senso de pertencimento e empatia com outros seres humanos e a natureza.

Ademais, a autora argumenta que, na pesquisa narrativa, o horizonte sócio-histórico e cultural apresentado nos relatos dos sujeitos extrapola todas as fronteiras disciplinares, superando a rigidez e fragmentação dos paradigmas científicos. Nesse sentido, possibilita que o(a) pesquisador(a) e os sujeitos participantes utilizem instrumentos heurísticos que sejam capazes de atender ao caráter subjetivo, interpretativo qualitativo e possivelmente revolucionário.<sup>163</sup>

A pesquisa narrativa se mostra então como uma aposta que sinaliza possibilidades e caminhos emancipatórios e empoderadores capazes de superar interpretações culturais excludentes e opressoras.<sup>164</sup> Uma aposta “pós-colonial” e “pós-disciplinar” que extrapola a racionalidade instrumental, elitista e disciplinar, ao reconhecer as capacidades reflexivas e interpretativas dos sujeitos comumente subalternizados por essa racionalidade.<sup>165</sup>

---

<sup>162</sup> PASSEGGI (2017, p. 11)

<sup>163</sup> op.cit.

<sup>164</sup> op.cit.

<sup>165</sup> op.cit. (p. 10)

Dito isso, pontuamos que ao se distinguir o conhecimento narrativo dos modos paradigmáticos do conhecimento científico, a intenção não é dicotomizar essas duas formas de produzir conhecimento e nem preconizar ou negar as contribuições do conhecimento científico. Pelo contrário, o intuito é reconhecer a legitimidade do modo narrativo de produzir conhecimento e apontar sua complementaridade ao conhecimento paradigmático.<sup>166</sup>

No entanto, é importante se atentar que alguns usos do método biográfico podem anular a especificidade heurística do método ao tentar atender os modos paradigmáticos de se produzir conhecimento. Principalmente ao usar as biografias de forma fragmentada e abstrata ou como fonte de informação para fazer generalizações. Outro risco é a tentativa de se alcançar uma representatividade através do número de relatos, que aproxima o método de uma abordagem ainda mais redutora e o distancia do seu caráter exemplar.<sup>167</sup>

Ao descrever essas armadilhas paradigmáticas, Franco Ferrarotti expressa a importância de se conhecer a especificidade epistemológica, metodológica e técnica do método biográfico. Em seguida, o autor situa que as narrativas são constituídas pela *práxis* humana, considerando que

[...]todo o homem como a síntese individualizada e ativa de uma sociedade, elimina a distinção do geral e do particular num indivíduo. Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual.<sup>168</sup>

Franco Ferrarotti segue especificando que as narrativas não se limitam a relatos de experiências vividas, representam também uma microrrelação social concebida em uma interação social completa e recíproca entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa, conforme mencionado anteriormente. Inclusive, o autor recomenda o uso dos materiais biográficos primários - recolhidos pelo(a) próprio(a) pesquisador(a) - devido à “[...] sua *pregnância* subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador[...]”.<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> BOLÍVAR (2002)

<sup>167</sup> FERRAROTTI (2010)

<sup>168</sup> op. cit. (p. 45).

<sup>169</sup> op. cit. (p. 43)

Além disso, Franco Ferrarotti reflete que as narrativas ocasionam a desestruturação e a reestruturação de um ato ou história, ao reconhecer que “a ação social em curso coexiste com a ação social coisificada”. A partir dessa afirmativa, compreendemos que as narrativas têm o poder de desestabilizar e reorganizar a compreensão de um evento ou história específica, pois as ações sociais são percebidas e interpretadas de maneira contínua, dinâmica e subjetiva. Além de serem influenciadas também por estruturas sociais pré-estabelecidas. Portanto, as narrativas permitem a coexistência de diferentes perspectivas, tanto as emergentes e situacionais (ação social em curso) quanto as enraizadas em normas, valores e estruturas sociais mais amplas (ação social coisificada).<sup>170</sup>

Isso significa que ao narrar sobre uma experiência, as pessoas podem reinterpretá-la com base em seus próprios valores e contextos sociais, o que pode levar a diferentes percepções e entendimentos desses acontecimentos. Ao mesmo tempo, essas narrativas são influenciadas pelas ideologias e estruturas sociais e culturais da sociedade.

Dito isso, ousamos interpretar que essa abordagem reconhece a dinamicidade e complexidade da realidade social, enfatizando que as narrativas não são apenas histórias individuais, mas também são moldadas e influenciadas por contextos sociais mais amplos. Desse modo, as narrativas não apenas refletem a realidade social, como também têm o poder de influenciar e transformar essa realidade.

À vista disso, tanto a pesquisa quanto a análise das narrativas são importantes para compreender a dinâmica das ações sociais e as complexas interações entre as experiências individuais e as estruturas sociais. Visto que, essa perspectiva permite uma compreensão mais profunda das narrativas como formas de construção de significados e como veículos de mudança social e cultural.

## 2.2 TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA

Em concordância com os elementos estruturantes da perspectiva freireana da EA crítica, pautada em uma *práxis* dialógica e interdisciplinar, esta pesquisa se

---

<sup>170</sup> FERRAROTTI (2010, p. 48)

desenvolve pelo método de Pesquisa Narrativa. Inicialmente, por meio de uma fase exploratória, identificamos possibilidades e caminhos para realizar uma ação educativa desenvolvida de forma contextualizada à realidade socioambiental em questão, no formato de uma oficina para estudantes do Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho. Esses dois momentos da pesquisa, exploratória e ação educativa, são detalhados nos tópicos a seguir.

### **2.2.1 Estreitando Caminhos com a Fase Exploratória da Pesquisa**

A fase exploratória foi realizada por meio de observação participante com base nas características apontadas por um trabalho de Lisete Mónico e colaboradores e as recomendações e descrições feitas por Robert Bogdan e Sari Biklen. Seguimos por esse caminho com intuito de alcançar uma perspectiva complexa do contexto da escola onde a pesquisa foi desenvolvida<sup>171</sup>. Além da observação participante, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que complementou o entendimento das informações levantadas com as observações *in loco*.

O Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho foi inaugurado em 1972 e atualmente a escola atende estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental na faixa etária de 10 a 16 anos que moram em diferentes bairros de Sobradinho e RAs vizinhas. As informações apresentadas no PPP correspondem à pesquisa realizada com a comunidade escolar atendida no ano de 2021. De todo modo, apresento a seguir alguns dados trazidos neste documento que podem ilustrar a diversidade social e racial das famílias que integram a comunidade escolar do CEF 03 de Sobradinho.

A maioria das famílias mora em área urbana (cerca de 82%), seguida de uma porcentagem significativa de estudantes que moram em área rural (cerca de 8,5%) e os(as) demais que declaram morar em ocupações (ocupações regular ou irregular e assentamentos). Em relação à raça e etnia, a maioria das famílias dos(as) estudantes que integram a comunidade escolar se declara “parda” (cerca de 53,3%), seguida de um percentual considerável de famílias que se declaram brancas (cerca de 35,2%). E as demais famílias se declaram negras (cerca de 10%), asiáticas

---

<sup>171</sup> MÓNICO et al. (2017)

(cerca 0,7%) e indígenas (cerca de 0,8%). No que concerne à renda familiar, a maioria declara viver com uma renda de um a três salários mínimos mensais (cerca de 43,8%), seguida de famílias que vivem com até um salário mínimo (cerca de 25,8%), famílias que vivem com renda de três a seis salários mínimos (cerca de 18,5%) , famílias que não têm nenhuma renda (cerca de 6,5%) e famílias que declaram receber mais de sete salários mínimos (cerca de 5,4%).<sup>172</sup>

De acordo com o PPP, a escola se pauta em uma Gestão Democrática defendendo a concepção de uma educação que favorece os processos de valorização e aprendizagens de todos(as) em suas múltiplas dimensões. Assim sendo, a escola procura ofertar um ensino de qualidade, a partir de uma série de atividades diversificadas, o que a coloca entre as escolas mais conceituadas da cidade. Dentre os projetos da escola, "[...]há destaque no trabalho com temáticas ligadas ao respeito à diversidade, meio ambiente, cultura de paz e protagonismo juvenil".<sup>173</sup>

As práticas pedagógicas do CEF 03 de Sobradinho são amparadas pelos princípios da liberdade, respeito, solidariedade e justiça que atravessam as diversas relações interpessoais dos sujeitos que constituem a comunidade escolar. Pautando-se nesses princípios, a escola intenciona proporcionar uma “formação integral do cidadão consciente e capaz de atuar produtivamente no meio em que vive”.<sup>174</sup>

Frente a essas informações, contextualizo que para iniciar a observação participante no ambiente escolar, segui o primeiro passo recomendado por Robert Bogdan e Sari Biklen.<sup>175</sup> O autor e a autora propõem que a pesquisadora peça conselhos a uma pessoa que conheça bem o sistema da escola - a hierarquia e as regras - antes da solicitação do acesso e autorização. Logo, para me aconselhar acerca das informações gerais da escola e as possibilidades que eu teria para me inserir naquele contexto, contatei Samuel Montenegro que atuava como coordenador da escola em 2022 e, felizmente, é uma pessoa do meu convívio. Samuel me orientou com uma grande riqueza de detalhes sobre a escola. Além

---

<sup>172</sup> DISTRITO FEDERAL (2021)

<sup>173</sup> op. cit. (p. 6).

<sup>174</sup> op.cit. p. 24)

<sup>175</sup> BOGDAN; BIKLEN (1996)

disso, ele sinalizou a possibilidade do desenvolvimento do projeto com os estudantes da Educação Integral (EI) e adiantou a ideia geral da minha proposta para os professores e professoras, que se mostraram abertos a conhecer melhor a ideia e, possivelmente, receber o projeto.

Visando manter a identidade dos(as) professores em anonimato, atribuímos a eles(as) nomes fictícios - nomes populares de animais típicos do Cerrado, a saber: lobo guará, tamanduá bandeira e onça pintada. Dessa forma, ainda seguindo as recomendações de Bogdan e Biklen, o passo seguinte foi marcar uma reunião com esses(as) professores(as) para me apresentar, expor a proposta oficialmente e pedir autorização para o desenvolvimento da investigação.

No dia da reunião (05 de Maio de 2022), levei uma Carta de Apresentação impressa para deixar com os(as) professores(as) da EI. Na ocasião, ressalttei que pretendia evitar quaisquer perturbações no planejamento e funcionamento das atividades já programadas. Além disso, explicittei o destino dos resultados e os possíveis benefícios da pesquisa, conforme recomendado por Bogdan e Biklen<sup>176</sup>.

Em meio à apresentação, ressalttei que o projeto se desenvolveria como uma pesquisa narrativa, logo o detalhamento das atividades seria definido ao longo do processo da observação participante e, até mesmo, da própria ação pedagógica. Portanto, a lapidação da proposta seria realizada com base nas demandas da escola, gestão, professores(as), estudantes e comunidade escolar de forma geral. Destaquei também a minha intencionalidade em desenvolver atividades de acordo com a disponibilidade, calendário e PPP da escola. Com isso, o passo seguinte foi solicitar aos/às professores(as) que me encaminhassem o PPP para que eu pudesse prosseguir com a pesquisa diagnóstica.

Ao longo da reunião, enquanto eu apresentava minha proposta de pesquisa, a Onça Pintada apresentou os projetos e oficinas da EI que estavam acontecendo e/ou estavam previstos para acontecer futuramente e, em meio a esse diálogo, percebemos que a proposta deste projeto de pesquisa e os projetos da escola se assemelhavam em alguns pontos e se complementavam em outros.

---

<sup>176</sup> op.cit.

Diante disso, os(as) professores(as) abriram espaço para que eu pudesse iniciar a pesquisa. Após obter a autorização verbal, solicitei que o professor Tamanduá bandeira - coordenador da EI - e ao diretor da escola que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Informado (Apêndice A), caso concordassem com as informações apresentadas no documento. Posteriormente, também solicitei a assinatura da minha orientadora. Com autorizações em mãos, iniciei a pesquisa na semana seguinte após contatar a escola, coincidentemente a semana do aniversário de Sobradinho. O meu intuito com as observações, era acompanhar principalmente as atividades referentes à EI e, eventualmente, as demais atividades da escola.

Para isso, minha intenção foi proceder de modo a não causar perturbações e atitudes intrusivas para superar a total estranheza, abrindo caminhos para observar situações e comportamentos que dificilmente seriam realizados na frente de estranhos(as).<sup>177</sup> Considerando a riqueza que poderia emergir dessas observações, aderi ao diário de campo onde escrevi minhas notas, registrando tudo que pudesse sinalizar caminhos e assuntos que poderiam complementar a proposta de ação pedagógica.<sup>178</sup>

Tendo isso em mente, realizei as observações na escola entre os dias 05 e 23 de maio de 2022. As observações foram realizadas no turno matutino (estudantes do 6º ano e 7º ano) e vespertino (estudantes do 8º e 9º ano). Nesse tempo, conheci os(as) gestores(as) e alguns professores(as) da escola. Também acessei os espaços da escola e suas potencialidades pedagógicas. Dentre os espaços mais utilizados pelos sujeitos que participam da EI, temos o GEOLAB (Laboratório de Geociências) que geralmente é utilizado para reuniões e estudos; a horta - onde sempre havia estudantes plantando, regando e fazendo a manutenção dos canteiros das hortaliças; duas salas - onde acontecem algumas oficinas ofertadas pela EI - e o Bosque, que fica atrás dessas salas.

As oficinas desenvolvidas na escola eram diversas. Durante a observação, presenciei as aulas de: Dança Urbana, Audiovisual/Photoshop/Fotografia, Bambolê, Canto, Desenho, Ecopaisagismo, Inglês, Libras, Musicalização, Teatro, Tecnologia,

---

<sup>177</sup> BOGDAN; BIKLEN(1994); MÓNICO (2017)

<sup>178</sup> op.cit.

Projetos/Planner. Na oficina de “Projetos”, os(as) estudantes discutiam sobre suas maiores preocupações na sociedade. Os quatro temas explorados pelos(as) estudantes nessa oficina eram: 1) Meio Ambiente; 2) Violência contra a mulher através da arte; 3) Fome; e 4) Animais abandonados. Acompanhei as discussões dos quatro grupos, nos quais tive a oportunidade de compreender superficialmente as possíveis cosmovisões dos estudantes. Em meio às discussões temáticas, os estudantes apresentavam muitas concepções dicotômicas, fatalistas e generalizantes da ação humana.

E assim, a observação participante me sinalizou muitos possíveis caminhos e temas para construir a proposta de ação pedagógica, considerando as potencialidades e limitações do ambiente da escola, bem como as áreas de interesse dos(as) alunos(as). A receptividade dos(as) alunos(as), professores(as) e demais funcionários(as) também foi muito positiva para o prosseguimento das observações e lapidações do projeto.

É importante ressaltar que os(as) professores(as) responsáveis pela EI são professores(as) de história, filosofia e geografia, que estão afastados(as) da sala de aula para conduzir as atividades da EI. Todos(as) carregam conhecimentos empíricos muito valiosos sobre o Cerrado e a região de Sobradinho. Inclusive, os professores Lobo Guará e a Onça Pintada participam do movimento ambientalista SOS Ribeirão. Os(as) demais instrutores(as) das oficinas são sujeitos da comunidade que se voluntariam a ministrar as oficinas de forma gratuita.

De modo geral, a observação participante confirmou que o CEF 03 de Sobradinho é a escola potencial para desenvolver uma prática de EA crítica e freireana. Todos(as) instrutores das demais oficinas se mostraram abertos(as) e interessados(as) a contribuir com uma oficina da EA no contexto da EI, o que me sinalizou a possibilidade de desenvolver uma prática verdadeiramente interdisciplinar, pautada em um diálogo de saberes<sup>179</sup>. Ao longo da vivência, notei que a própria “relação da comunidade e o meio ambiente” já se manifestava timidamente como um universo temático para a ação pedagógica com a EA nesse contexto.

---

<sup>179</sup> LEFF (2009)

Observar previamente como crianças e adolescentes percebem seus ambientes e dialogam sobre suas experiências foi fundamental para desenvolver estratégias educacionais potenciais para despertar o engajamento. As percepções dos(as) estudantes na fase exploratória sugeriam uma grande diversidade de aspectos, inclusive possíveis lacunas na educação formal em relação às questões ambientais.

Nesse sentido, procurei me apoiar na abordagem fenomenológica que realça que a percepção do ambiente e a ética do encontro com o outro e com a natureza não podem ser adequadamente exploradas sem considerar a intrincada teia de relações que se desdobram no imaginário social, nas manifestações das capacidades criativas e nas narrativas de vida. A fenomenologia convida a contemplar como essas interconexões se desenham em um espaço, conferindo-lhe a qualidade de um lugar, entrelaçado com o potencial imagético humano e, mais significativamente, mergulhado na complexidade da sensibilidade estética.<sup>180</sup>

Nessa perspectiva, o processo educativo não negligencia as necessidades inerentes à ampla gama de experiências humanas, não se restringe à pura cientificidade do conhecimento ou se limita à mera transmissão de informações. A educação, à luz da fenomenologia, engloba as sensibilidades, afetividades, capacidades imaginativas e criativas, com o propósito de despertar a autêntica essência do ser humano.<sup>181</sup>

Assim, durante esse período de observação participante, eu me (re)conectei com ambientes da cidade de Sobradinho, buscando perceber elementos que pudessem ter passado despercebidos até o momento, lançando um novo olhar a partir desse horizonte sócio cultural de mestrandia, bióloga e educadora ambiental, planejando uma prática de EA para estudantes do ensino fundamental. Ademais, mantive contato com sujeitos da comunidade que compartilharam conhecimentos e percepções sobre a região que eu poderia levar para os processos dialógicos da ação pedagógica, além de identificar possíveis parcerias para atividades que poderiam compor a oficina de EA.

---

<sup>180</sup> MARIN (2006)

<sup>181</sup> op.cit.

### 2.2.2 Enveredamento da Pesquisa

Nesta investigação, foi o próprio estudo que delineou os passos da pesquisa. A fase exploratória sinalizou alguns parâmetros e uma orientação geral para esboçarmos um plano e identificar o universo temático. Porém, não tínhamos um planejamento previamente detalhado.<sup>182</sup>

Dessa forma, considerando os elementos estruturantes do referencial teórico-metodológico associados às informações colhidas com a observação participante, estruturamos um plano de ação flexível para ser complementado e readequado ao longo da prática. Algumas atividades foram propostas para compor a ação pedagógica, mantendo algumas lacunas propositais a serem preenchidas ao longo do processo.

Tendo isso em mente, a ação pedagógica foi proposta para os dois turnos da EI. Porém, já no primeiro encontro com a apresentação da proposta, percebemos que seria mais produtivo desenvolvê-la apenas com os(as) estudantes do turno matutino (6º e 7º ano) devido à disponibilidade de horário e interesse dos(as) estudantes em desenvolver a oficina.

A princípio, a proposta foi apresentada aos/às estudantes como uma oficina de EA, na qual iríamos conhecer, refletir e narrar sobre a relação da comunidade com o meio ambiente, utilizando diferentes linguagens que eles(as) se interessam, inclusive as linguagens trabalhadas nas demais oficinas. Tendo isso em mente, as atividades propostas, a princípio, foram:

- Diálogo sobre as diferentes perspectivas acerca da relação da comunidade com o meio ambiente;
- Produção de narrativas escritas e/ou orais sobre suas próprias percepções socioambientais acerca dos aspectos que podem ser elencados na relação entre ser humano e seus ambientes de vida;
- Problematização e discussão sobre os aspectos elencados das narrativas;
- Investigação com a comunidade (seus/suas familiares, vizinhos(as), professores(as), entre outras pessoas) sobre outras histórias acerca dos aspectos presentes na relação entre ser humano e socioambiente;

---

<sup>182</sup> BOGDAN; BIKLEN(1996)

- Saída de campo para o Parque dos Jequitibás: Uma abordagem interdisciplinar com a participação de diversos sujeitos da comunidade;
- Produção e apresentação de Peças narrativas sobre suas percepções e experiências vividas, em formato livre (mini-documentário, apresentação com *slides*, vídeos, desenhos, histórias em quadrinhos, poesia, música, fotografia, desenhos etc).

Conforme fomos adentrando à vivência da pesquisa, novas concepções e problemáticas foram emergindo da própria ação pedagógica, sinalizando caminhos para o desenvolvimento das atividades descritas acima, bem como atividades complementares. Cada encontro foi planejado e constantemente reformulado com base nos processos vivenciados no(s) encontro(s) anterior(es), considerando os interesses, reflexões, percepções, vivências compartilhadas, produções e possíveis lacunas apresentadas pelo grupo ao longo da oficina Ressalto novamente que, ao seguir pela investigação qualitativa, assumo o meu papel de sujeito que integra esta pesquisa com a minha própria subjetividade.<sup>183</sup>

Tendo isso em mente, no Quadro 1, são apresentadas brevemente as informações acerca do tema, ações realizadas, quantidade de participantes e a duração de cada encontro. Durante o estudo das informações produzidas durante a oficina, identificamos a possibilidade de sistematizar os encontros em Etapas para facilitar a organização da produção narrativa sobre essa experiência. Dito isso, as Etapas também são sinalizadas no Quadro 1.

---

<sup>183</sup> BOGDAN; BIKLEN (1996)

**Quadro 1.** Descrição das etapas que constituíram a oficina de EA desenvolvida no CEF 03 de Sobradinho.

OFICINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL		
ETAPAS		DESCRIÇÃO
1. HORIZONTES CONCEITUAIS E PERCEPTIVOS EM DIÁLOGO	1º ENCONTRO (24/05)	TÍTULO: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA Apresentação da proposta de uma Oficina de Educação Ambiental voltada para a reflexão sobre a relação da comunidade com o meio ambiente: - Apresentação das ideias centrais da proposta e acolhimento de estudantes interessados em participar da oficina; - Incentivo aos(as) interessados(as) a complementar a proposta. QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 27 DURAÇÃO: 1h
	2º ENCONTRO (26/05)	TÍTULO: SER HUMANO E O MEIO AMBIENTE - Retomada da apresentação de projeto e diálogo sobre as ideias centrais do projeto: - Proposta de vivência baseada na escuta sensível <sup>184</sup> , edição solidária <sup>185</sup> , comunicação horizontal <sup>186</sup> e pesquisa narrativa <sup>187</sup> ; - Diálogo sobre as concepções relacionadas ao meio ambiente e à relação ser humano-meio ambiente. QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 11 DURAÇÃO: 1h

<sup>184</sup> BARBIER (2002)<sup>185</sup> (DE LA FUENTE, 2007)<sup>186</sup> (FREIRE, 1986)<sup>187</sup> (BOLÍVAR, 2002)

<b>2. PERCEPÇÕES QUE EMERGEM NO CAMINHO NARRATIVO</b>	<b>3º ENCONTRO (31/5)</b>	<p>TÍTULO: PRODUÇÃO NARRATIVA</p> <p>Produção de uma narrativa autobiográfica com base em suas próprias percepções socioambientais acerca dos seus ambientes de vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre o conceito de narrativa<sup>188</sup>, subjetividade<sup>189</sup>, percepções<sup>190</sup>, perspectiva socioambiental e ambientes de vida<sup>191</sup>;</li> <li>- Produção de narrativa escrita.</li> </ul> <p>QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 16 DURAÇÃO: 1h</p>
	<b>4º ENCONTRO (02/06)</b>	<p>TÍTULO: PRODUÇÃO NARRATIVA</p> <p>Produção de uma narrativa autobiográfica com base em suas próprias percepções socioambientais acerca dos seus ambientes de vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartilhamento de minha narrativa como inspiração para facilitar o entendimento de como podemos produzir uma narrativa;</li> <li>- Retomada da produção da narrativa com base em suas próprias percepções socioambientais acerca dos seus ambientes de vida.</li> </ul> <p>QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 23 DURAÇÃO: 1h</p>
	<b>5º ENCONTRO (07/06)</b>	<p>TÍTULO: ELEMENTOS SOCIOAMBIENTAIS EMERGENTES DAS NARRATIVAS ESCRITAS</p> <p>Diálogo e problematização<sup>192</sup> dos elementos emergentes das narrativas produzidas pelos(as) estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização dos(as) estudantes em duplas;</li> <li>- Redistribuição das narrativas e orientação para identificação dos elementos socioambientais presentes em suas narrativas em uma folha separada;</li> <li>- Elenco dos elementos socioambientais que forem sinalizados pelos(as) estudantes com base em suas narrativas (anotação dos elementos elencados em quadro branco);</li> </ul> <p>QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 19 DURAÇÃO: 1h</p>
	<b>6º ENCONTRO (09/06)</b>	<p>TÍTULO: ELEMENTOS SOCIOAMBIENTAIS EMERGENTES DAS NARRATIVAS ESCRITAS</p> <p>Diálogo e problematização<sup>193</sup> dos elementos socioambientais elencados das narrativas dos(as) estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega de material impresso com elementos socioambientais que foram elencados nas narrativas, organizados em tópicos para os(as) estudantes dialogarem entre si e identificar os elementos como positivos ou negativos na relação entre ser humano e meio ambiente. Sublinhar os aspectos positivos na relação entre ser humano e meio ambiente com uma cor e os aspectos nocivos e prejudiciais advindos dessa relação com outra cor;</li> </ul>

<sup>188</sup> op.cit.

<sup>189</sup> op.cit.

<sup>190</sup> NÓBREGA (2008); MARIN (2009)

<sup>191</sup> CARVALHO I.C.M.(2004)

<sup>192</sup> FREIRE (1986); ARRAIS; BIZERRIL (2020)

<sup>193</sup> FREIRE (1986); ARRAIS; BIZERRIL (2020)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organização de estudantes em um círculo e apresentação de nuvem de palavras com elementos socioambientais que emergiram das narrativas dos(as) estudantes elencados no encontro anterior;</li> <li>- Discussão coletiva sobre os elementos elencados e seus possíveis desdobramentos.</li> </ul> <p>QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 15 DURAÇÃO: 2h</p>
<b>3. RASTROS SENSÍVEIS TRILHADOS NA COMUNIDADE</b>	<b>7º ENCONTRO (14/06)</b>	<p>TÍTULO: RELAÇÃO DA COMUNIDADE COM O MEIO AMBIENTE</p> <p>Diálogo e reflexão sobre a relação da comunidade com o meio ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposta de planejamento de investigação acerca da relação da comunidade com o meio ambiente, situando elementos que compõem uma investigação (como tema, objetivo, metodologia, entre outros);</li> <li>- Identificação de elementos que os estudantes tenham interesse em investigar de forma mais aprofundada e planejamento de investigações com base em seus interesses;</li> <li>- Diálogo e problematização<sup>194</sup> dos elementos de interesses de pesquisa dos(as) estudantes.</li> </ul> <p>QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 18 DURAÇÃO: 1h</p>
	<b>8º ENCONTRO (21/06)</b>	<p>TÍTULO: RELAÇÃO DA COMUNIDADE COM O MEIO AMBIENTE</p> <p>Diálogo e reflexão sobre a relação da comunidade com o meio ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Retomada de planejamento das investigações com base em seus interesses;</li> <li>- Diálogo e problematização<sup>195</sup> dos elementos de interesses de pesquisa dos(as) estudantes;</li> </ul> <p>QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 16 DURAÇÃO: 1h</p>
	<b>9º ENCONTRO (23/6)</b>	<p>TÍTULO: SAÍDA DE CAMPO PARA O JEQUITIBÁS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de atividades interdisciplinares pautada em diálogo de saberes<sup>196</sup> realizadas em parceria com sujeitos da comunidade (professores(as), ambientalistas e artistas);</li> <li>- Percurso de Trilha Interpretativa Guiada;</li> <li>- Observação de estruturas botânicas com lupa;</li> <li>- Oficina de audiovisual;</li> <li>- Oficina de bambolê;</li> <li>- Oficina de canto;</li> <li>- Oficina de Musicalização;</li> <li>- Meditação guiada;</li> <li>- Oficina de musicalização;</li> <li>- Apresentação musical da Banda Cerradims.</li> </ul> <p>QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 40</p>

<sup>194</sup> FREIRE (1986); ARRAIS; BIZERRIL (2020)

<sup>195</sup> FREIRE (1986); ARRAIS; BIZERRIL (2020)

<sup>196</sup> LEFF (2009)

		DURAÇÃO: 4h
	<b>10º ENCONTRO (28/6)</b>	TÍTULO: DIÁLOGO SOBRE A SAÍDA DE CAMPO - Diálogo sobre atividades realizadas na saída de campo, abrangendo compartilhamento de percepções sobre as atividades realizadas e mostra de fotos e vídeos produzidos pelos(as) estudantes durante a saída de campo. QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 15 DURAÇÃO: 1h
<b>4. CAMINHOS DESENHADOS: CENAS COM VOZ PRÓPRIA</b>	<b>11º ENCONTRO (30/6)</b>	TÍTULO: PRODUÇÃO DE PEÇAS NARRATIVAS Produção de peças narrativas sobre suas percepções socioambientais acerca dos seus ambientes de vida: - Retomada os conceitos de narrativa <sup>197</sup> , subjetividade <sup>198</sup> , percepções <sup>199</sup> , perspectiva socioambiental e ambientes de vida <sup>200</sup> ; - Orientação para produção de peças narrativas em formato livre, sobre suas percepções socioambientais acerca dos seus ambientes de vida, preferencialmente ressaltando experiências <sup>201</sup> marcantes vividas pelos(as) estudantes; QUANTIDADE DE PARTICIPANTES: 17 DURAÇÃO: 1h

---

<sup>197</sup> op.cit.

<sup>198</sup> op.cit.

<sup>199</sup> NÓBREGA (2008); MARIN (2009)

<sup>200</sup> CARVALHO (2004)

<sup>201</sup> LARROSA (2015)

### 2.2.3 Sinalização da análise narrativa

Para a análise, Antonio Bolívar sinaliza duas formas comumente usadas neste tipo de pesquisa: análise paradigmática e análise narrativa, propriamente dita. Optamos por seguir a análise narrativa por ser mais condizente com nossos propósitos de pesquisa.<sup>202</sup>

A análise narrativa é realizada por meio da organização do conjunto de informações apresentadas nas narrativas em uma única história que se configura em uma nova narrativa revelando a singularidade e especificidade dos significados que cada indivíduo atribui - inclusive o(a) pesquisador(a) -, desviando das generalizações de forma autêntica, compreensiva e coerente.<sup>203</sup>

Nessa perspectiva da análise narrativa, produzimos um relato narrativo que possibilitou a junção temática dos elementos apresentados nas narrativas dos sujeitos, interpretando e significando os acontecimentos expostos sem manipular as vozes dos(as) narradores(as) dos relatos analisados. Entendemos com Bolívar que nesse sentido, as narrativas podem favorecer o desvelamento e a compreensão da complexidade de cada caso social e idiossincrático.<sup>204</sup>

No entanto, é importante situar os significados atribuídos a elementos e dimensões da vida dos sujeitos a um contexto que contribua para a compreensão de um significado mais amplo<sup>205</sup>. Frente a essa dupla exigência da análise narrativa, Antonio Bolívar apresenta a seguinte reflexão:

Então, você tem que praticar na pesquisa narrativa uma espécie de visão binocular, uma “dupla descrição”. Por um lado, é necessário um retrato da realidade interna do informante; por outro, tem que se inscrever em um contexto externo que dê significado e sentido à realidade vivida pelo informante. É preciso situar as experiências narradas no discurso dentro de um conjunto de regularidades e diretrizes que podem ser explicados sócio-historicamente, pensando que o relato de vida responde a uma realidade socialmente construída, porém, não se pode ignorar que ela é completamente única e singular.<sup>206</sup>

Nesta pesquisa, ao produzirmos um novo relato, retomamos que para contar as histórias relatadas pelos sujeitos participantes, consideramos que a nossa voz

---

<sup>202</sup> BOLÍVAR (2002)

<sup>203</sup> op.cit.

<sup>204</sup> op.cit.

<sup>205</sup> op.cit.

<sup>206</sup> op.cit. (p. 56, tradução nossa).

como pesquisadora também é manifestada. E para a narrativa ser ainda mais realista, nos apoiamos na recomendação de Antonio Bolívar, apresentando evidências e argumentos para dialogar com as histórias narradas, buscando manter a coerência e a autenticidade<sup>207</sup>.

Em síntese com essa análise, buscamos ir além da mera descrição dos elementos presentes nas narrativas e buscamos compreender como as histórias revelam as percepções dos(as) estudantes. Para tanto, as falas e as narrativas dos(as) estudantes são apresentadas no capítulo a seguir, destacando os elementos que favorecem compreensões mais amplas sobre o contexto dos sujeitos, em diálogo com autores referenciais. Dito isso, destaco que para preservar o anonimato da identidade dos(as) participantes, foram atribuídos a eles(as) nomes fictícios relacionados a espécies típicas do Cerrado associados a características marcantes desses(as) estudantes durante a experiência vivida, de acordo com minha percepção.

---

<sup>207</sup> op.cit.

### **CAPÍTULO 3 - TRILHA PELAS PAISAGENS NARRADAS**

Ao debruçar-me sobre as lembranças e narrativas produzidas em formatos diversos ao longo da vivência proporcionada pela oficina, revivo com vivacidade o encantamento a florado em mim desde o primeiro momento em que fui recebida na escola. Encantamento esse que seguiu florescendo em mim cada vez mais à medida que compartilhamos nossas experiências e percepções socioambientais a cada encontro e que agora se transmuta em gratidão enquanto amadureço as reflexões sobre essa experiência profundamente larrosiana.

A oportunidade de troca e diálogo horizontal movida pelo interesse em discutir e refletir sobre o meio ambiente através de diversas linguagens durante esse curto período proporcionou e/ou reviveu memórias de momentos expressivamente marcantes para todos(as) que integraram o grupo. Jorge Larrosa compreende a experiência de uma forma que nos ampara profundamente nessa pesquisa, ao dizer que “a experiência é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”<sup>208</sup>.

À medida que amadureço as reflexões sobre a importância de ter compartilhado esse momento dialógico e narrativo com estudantes do ensino fundamental, resalto em um primeiro momento a preciosidade do interesse desses(as) estudantes em compartilhar suas percepções sobre meio ambiente. As narrativas dos(as) estudantes trouxeram ao diálogo vários elementos e acontecimentos que abarcam diversas dimensões da realidade da vida socioambiental. Elas contribuíram com as reflexões acerca da relação da comunidade com o socioambiente, bem como permitiram compreender a percepção dos(as) estudantes enquanto sujeitos implicados ao meio.

A oficina foi proposta aos(às) estudantes para ser desenvolvida à luz dos conceitos de Escuta Sensível<sup>209</sup> e Edição Pedagógica<sup>210</sup> que chamamos de Edição Solidária. Essas duas referências foram apresentadas aos(às) estudantes para serem a base do desenvolvimento de todo o processo que envolveu os diálogos, o compartilhamento de ideias, a produção de narrativas e as discussões sobre os elementos elencados das narrativas.

---

<sup>208</sup> LARROSA (2015, p. 48)

<sup>209</sup> BARBIER (2004)

<sup>210</sup> DE LA FUENTE (2007)

De acordo com René Barbier, a escuta sensível é embasada na empatia. Nesse processo de escuta, o sujeito aceita o outro incondicionalmente sem julgá-lo ou situá-lo em um “lugar social”, reconhecendo que os sujeitos são complexos e diversos. Nesse sentido, a escuta apoia-se nos cinco sentidos em um estado de hiperobservação, onde o sujeito permite se “surpreender pelo desconhecido”.<sup>211</sup>

Já a Edição Solidária é uma tentativa de editar sem perturbar; editar sem dissertar; editar sem sufocar; e editar deixando-se conhecer.<sup>212</sup> Esse conceito foi apresentado aos(às) estudantes com o intuito de compreendermos melhor o que o outro queria dizer e ajudá-lo a se expressar mais em determinados aspectos e assim possivelmente construirmos uma comunidade interpretativa, um “encontro entre diferentes interpretações da realidade, construindo uma compreensão mais ampla que não seria alcançada por um intérprete individualmente”.<sup>213</sup>

### 3.1 NAVEGANDO EM HORIZONTES CONCEITUAIS E PERCEPTIVOS ATRAVÉS DO DIÁLOGO

Em um primeiro momento de diálogo e discussão com os(as) estudantes sobre as concepções que carregavam sobre o meio ambiente e como enxergavam o ser humano nessas concepções. Houve muitas definições interessantes, carregadas de subjetividades, apesar de estarem fortemente impregnadas por aspectos que sugeriam uma dicotomia entre natureza e ser humano.

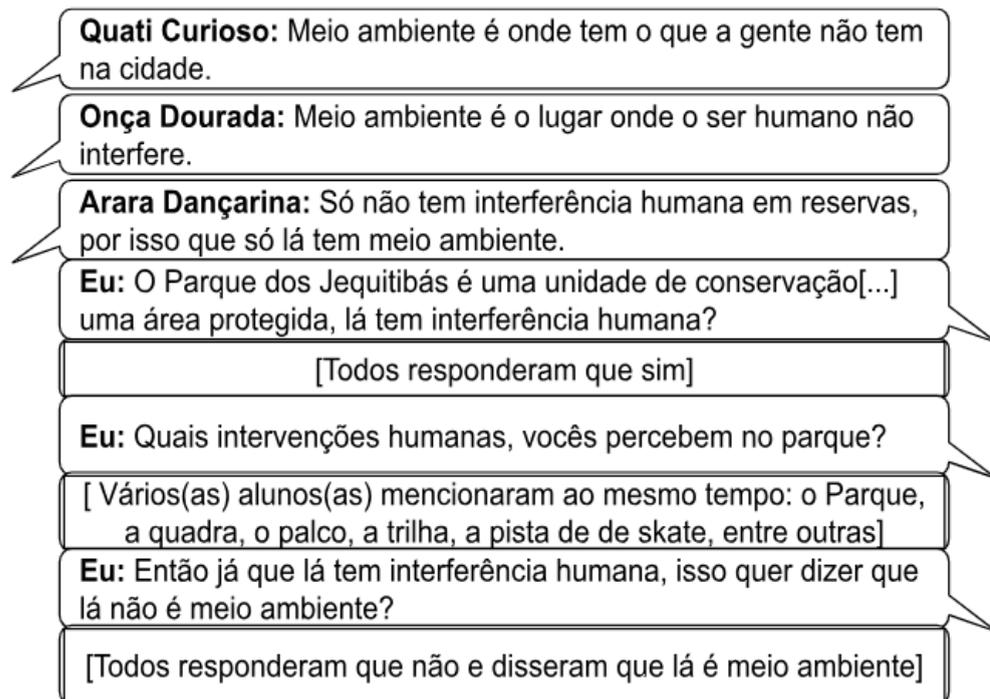
Em suas falas, alguns estudantes apresentaram concepções romantizadas sobre a natureza, sem a presença humana. Na Figura 1 podemos visualizar alguns exemplos de falas que representam essa ideia e foram apresentadas no momento em que estes(as) estudantes foram questionados(as) sobre o que é meio ambiente:

---

<sup>211</sup> BARBIER (2004, p. 97)

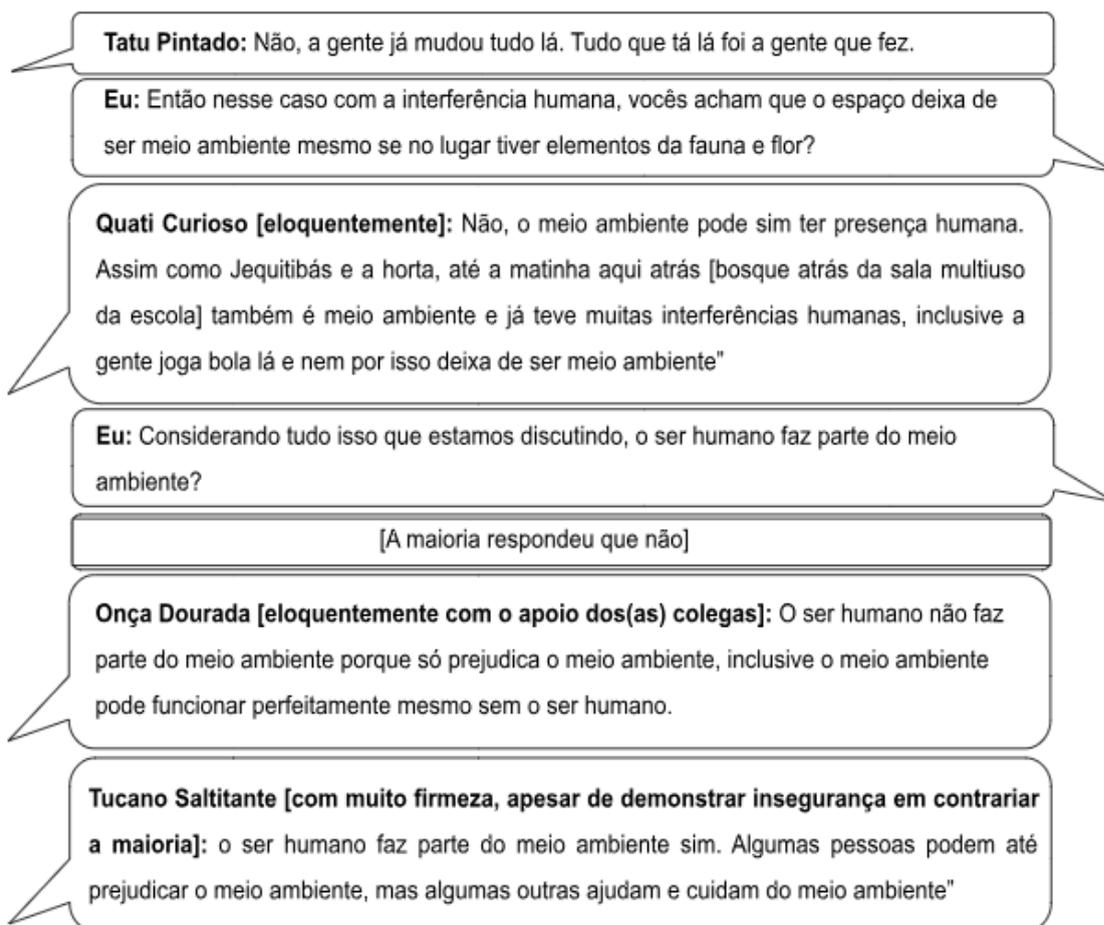
<sup>212</sup> DE LA FUENTE (2007)

<sup>213</sup> AVANZI; MALAGODI (2005, p.95)



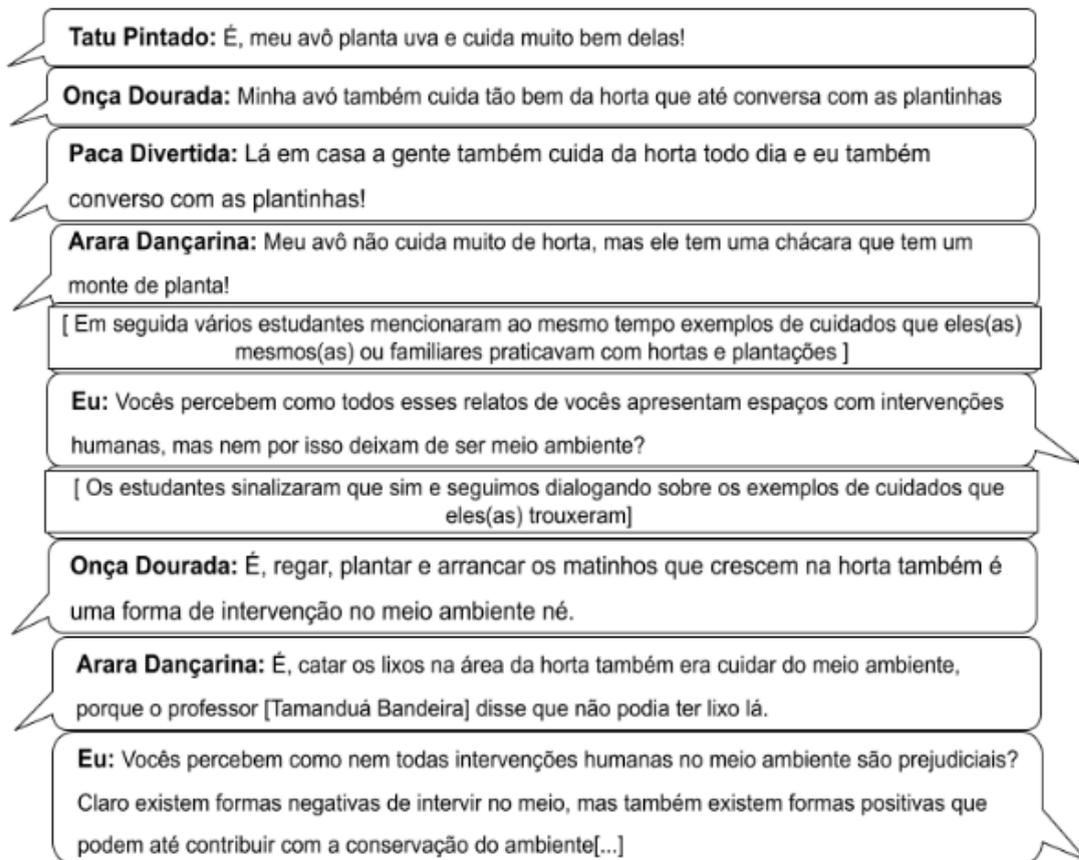
**Figura 1.** depoimentos colhidos em 26 de Maio de 2022, registrado em áudio.

Como representado nesse trecho do diálogo, para problematizar as falas dicotômicas, debatemos sobre a interferência humana em diferentes espaços conhecidos pelos(as) estudantes, como por exemplo a horta da escola e o Parque dos Jequitibás (uma unidade de conservação de Sobradinho). Para tanto, trouxe para o debate algumas provocações sobre esses espaços com interferências humanas serem ou não considerados meio ambiente. Seguimos construindo a reflexão a partir do questionamento se a horta da escola também é meio ambiente. Frente a muitas respostas positivas, uma fala de Tatu Pintado nos levou ao diálogo representado na Figura 2.



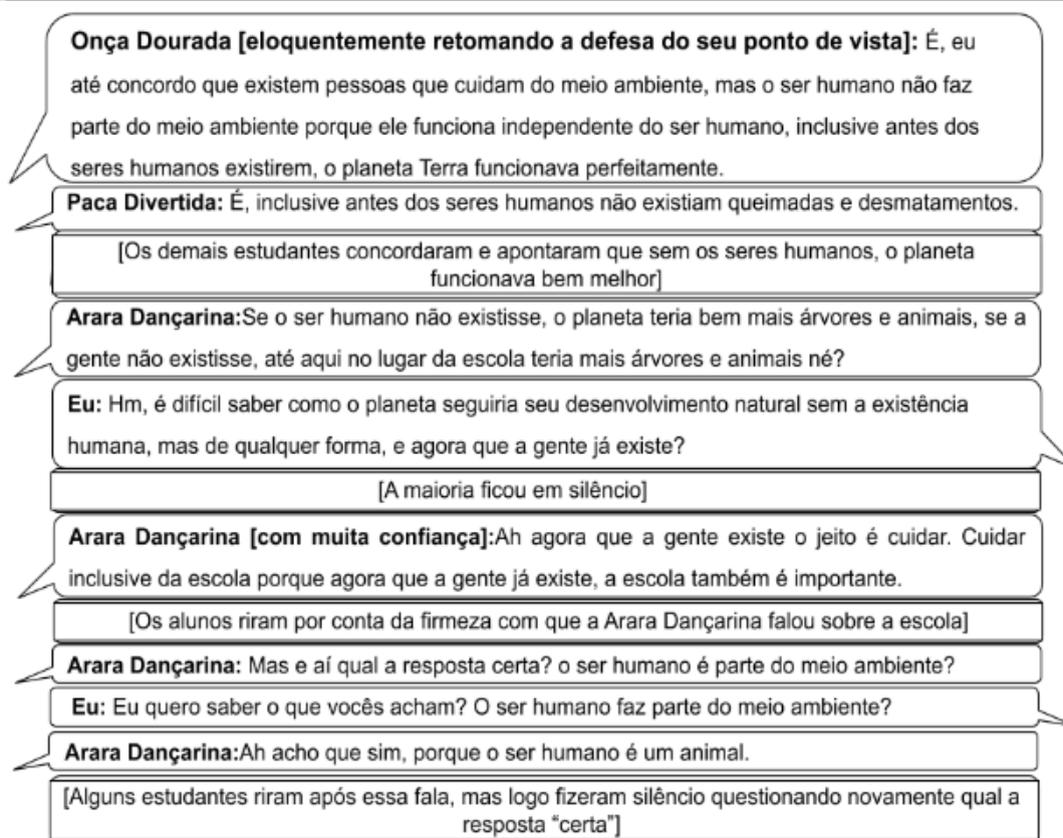
**Figura 2.** depoimentos colhidos em 26 de Maio de 2022, registrado em áudio.

Nesse momento, vários(as) alunos(as) mencionaram histórias sobre cuidado com os demais elementos que constituem o meio ambiente, principalmente histórias de familiares com hortas, plantações, entre outros elementos da natureza não-humana. O diálogo se estendeu para formas positivas e negativas de interagir com os demais elementos que integram o meio ambiente, as quais variam de acordo com as concepções dos sujeitos sobre o ambiente.



**Figura 3.** depoimentos colhidos em 26 de Maio de 2022, registrado em áudio.

Após um brevíssimo momento de silêncio, Onça Dourada retomou o diálogo sobre o ser humano fazer ou não parte do meio ambiente, como podemos acompanhar na Figura 4.



**Figura 4.** depoimentos colhidos em 26 de Maio de 2022, registrado em áudio.

É importante lembrarmos que há abordagens educativas sobre meio ambiente que se limitam à descrição, classificação e apresentação dos componentes da natureza de forma isolada. Esse tipo de abordagem educativa pode dificultar a compreensão dos(as) estudantes sobre a realidade da vida socioambiental de forma integrada e conseqüentemente fortalecer as concepções dicotômicas e as perspectivas fatalistas e reducionistas.<sup>214</sup>

Após esse trecho do diálogo apresentado acima, mencionei que a existência humana faz parte da complexidade da vida na Terra, ressaltando que somos parte integrante dos ecossistemas e estamos interligados a todos os demais elementos que constituem o meio ambiente. E é justamente por isso que seria difícil prever como o planeta seria sem a existência de seres humanos, visto que isso implicaria em toda a biosfera.

Em meio a problematização e contextualização mais ampla e crítica sobre meio ambiente, compartilhei alguns aspectos sócio-históricos que permeiam a

<sup>214</sup> CARVALHO, L.M. (2006)

complexidade das crises da atualidade e a construção dessas concepções dicotômicas. O propósito era elucidar que as concepções naturalistas e antropocêntricas da realidade também são construídas com base em interesses de uma parcela da população com o intuito de sustentar o atual modelo de civilização baseado no consumismo - e até o próprio conceito de natureza é um conceito cultural criado pelo ser humano.

Nesse momento, a intenção era argumentar que o ser humano é tanto um sujeito natural (que integra a natureza) quanto sujeito cultural e social (que integra a sociedade). E assim, contribuir com a desconstrução de concepções dicotômicas e alienantes a partir de uma linha de raciocínio construída com base em minhas leituras prévias de alguns dos(as) autores(as) que constituem o referencial teórico desta pesquisa, a saber: Ailton Krenak<sup>215</sup>, Enrique Leff<sup>216</sup>, Isabel Carvalho<sup>217</sup>, Gustavo Lima<sup>218</sup>, Luiz Marcelo de Carvalho<sup>219</sup>, dentre outros.

É importante ressaltar que a ideia romantizada sobre a natureza, apresentada por alguns alunos(as), ainda é muito propagada pelo ambientalismo contemporâneo, considerando o mundo natural sem intervenções humanas como um ideal estético e moral. Reconhecemos, com Isabel Carvalho, o importante papel desse movimento na valorização das paisagens e denúncia à intensa degradação ambiental causada pela Revolução Industrial. Na citação a seguir, a autora indica brevemente como essas mazelas da Revolução Industrial inspiraram o surgimento do ambientalismo, no século XVIII: “Essa posição expressou-se nas inúmeras críticas às distorções da vida nas cidades, às intervenções humanas na natureza, à apropriação utilitária dos recursos naturais, à violência contra animais e plantas”<sup>220</sup>.

No entanto, é importante refletirmos sobre as problemáticas que uma visão romântica provoca, principalmente por reforçar a dicotomia entre seres humanos e natureza, o que acarreta diversas consequências prejudiciais. Ailton Krenak nos sinaliza por exemplo, o risco da impregnação dessa dicotomia, visto que esse pensamento que distancia “mundo dos seres humanos” do “mundo dos elementos naturais” atua como uma permissão para a naturalização da intensa exploração que

---

<sup>215</sup> KRENAK (2019);KRENAK (2020)

<sup>216</sup> LEFF(2009); LEFF (2011)

<sup>217</sup> CARVALHO, I.C.M. (2001); CARVALHO, I.C.M. (2004); CARVALHO, I.C.M. (2008)

<sup>218</sup> LIMA (2009)

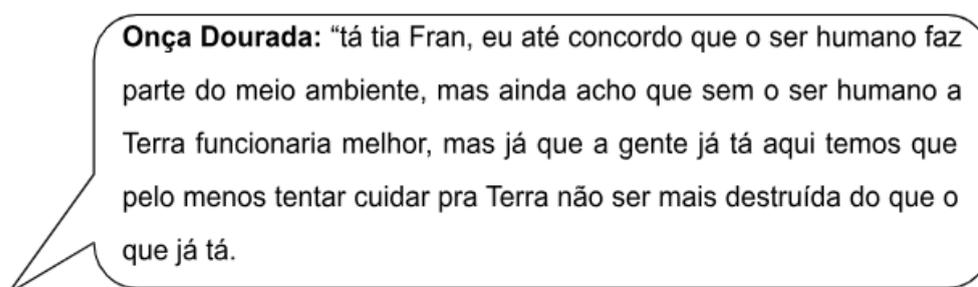
<sup>219</sup> CARVALHO, L.M. (2006)

<sup>220</sup> CARVALHO, I.C.M. (2004)

vem avançando sobre os ambientes naturais <sup>221</sup>.

Dessa forma, frente à complexidade das crises e a essas concepções apresentadas pelos(as) estudantes, consideramos importante pontuar, na oficina, que existe uma grande diversidade de seres humanos e diversas formas de ser e viver.<sup>222</sup> Logo, consideramos necessário buscar caminhos para desconstruir, em nossa prática docente na educação básica, a ideia dicotômica, fatalista, reducionista e generalizante de que o ser humano é um ser alheio e causador de destruição ao meio ambiente, visto que existe uma grande variedade de ações humanas a serem consideradas em seu contexto sociocultural.

Ao final desse encontro, antes de encerrarmos as discussões, Onça Dourada sinalizou uma possível mudança no seu pensamento acerca do ser humano estar integrado ao meio ambiente:



**Figura 5.** Depoimento colhido em 26 de Maio de 2022, registrado em áudio.

Apesar de notar algumas possíveis desconstruções de concepções que se baseavam na disjunção entre sociedade e natureza, elementos dicotômicos dessa relação ainda foram manifestados pelos(as) estudantes em outros momentos, como será apresentado ao longo dessa narrativa. Dessa forma, é importante ressaltar que as concepções dicotômicas da relação ser humano-natureza estão impregnadas no contexto escolar. Uma vez que, comumente, os conhecimentos escolarizados tendem a retratar a natureza de forma apartada ao ser humano, sendo apresentados de forma fragmentada e simplificada<sup>223</sup>.

É importante pontuar que esse caráter reducionista impregnado ao ambiente escolar não é restrito a esse contexto da pesquisa. Pelo contrário, é fundamentado pela Ciência Moderna - desenvolvida na Europa a partir do século XVI -- a qual se

<sup>221</sup> KRENAK (2019)

<sup>222</sup> op.cit.

<sup>223</sup> LEFF (2009)

constituiu principalmente com base no pensamento de Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1642-1727)<sup>224</sup>. No trecho a seguir, Mauro Grun<sup>225</sup> nos apresenta de forma sintetizada, as principais contribuições desses intelectuais para a constituição da Ciência Moderna:

[...]com Galileu, a busca da objetividade científica implicou que a natureza perdesse suas qualidades sensíveis – a cor, o sabor, o cheiro. Bacon promoveu uma concepção utilitária de ciência na qual a natureza é considerada apenas quanto ao seu valor de uso. Descartes, por sua vez, inaugurou uma perspectiva metodológica na qual a natureza não é mais que um objeto à disposição da razão humana. (...) A natureza é um objeto de estudo, passivo, sem vida – eis o legado da epistemologia moderna.

Cabe destacar que vislumbramos a relevância e o amplo desdobramento das contribuições da Ciência Moderna em diversos âmbitos da sociedade. No entanto, reconhecemos a necessidade de superar as concepções alienantes, limitantes e dicotômicas sobre a natureza para uma compreensão ampla acerca da realidade socioambiental.

Para tanto, trazemos uma reflexão de Aline Viégas e Mauro Guimarães sobre o quanto estamos presos à armadilha paradigmática da ciência moderna.

Aprendemos e ensinamos, separando. Entre tantas outras disjunções, separamos a razão e o sentimento, o sujeito e o objeto, o social e o natural, o indivíduo do coletivo e, dentro dos currículos escolares, observamos, ainda, outras disjunções entre os conceitos construídos pelas ciências sociais e pelas ciências naturais. Mas a problemática ambiental que hoje enfrentamos nos remete a pensarmos, no mínimo, sobre uma realidade que é social e ambiental (ao mesmo tempo); que não pode ser pautada na separação do sujeito (ser humano que conhece e explora) e objeto (natureza conhecida e explorada); que necessita mobilizar razão (conhecimentos) e sentimentos (amor, respeito pela natureza). Esta breve análise explica, em parte, a ideia de estarmos aprisionados metodologicamente e epistemologicamente à armadilha paradigmática trazida pela ciência moderna e nos ajuda a perceber o quanto precisamos avançar para além de um paradigma que reduz e simplifica, se pensamos em educar crianças para a construção de um mundo ambientalmente melhor.<sup>226</sup>

---

<sup>224</sup> GRUN (2002)

<sup>225</sup> op.cit. (p.71)

<sup>226</sup>VIÉGAS;GUIMARÃES (2004, p.59)

A compartimentalização dos conhecimentos em disciplinas isoladas perpetua essa visão dualista, estabelecendo inclusive uma clivagem entre ciências naturais e sociais. A ênfase na classificação e sistematização dos elementos naturais, fortemente presente na Ciência Moderna, também reforça a dominação do humano sobre a natureza e portanto a perspectiva antropocêntrica. E a influência dessas armadilhas no âmbito educacional fortalece a percepção de que os domínios humano e natural são mutuamente excludentes, obstruindo uma apreensão mais unificada e interconectada da relação entre ser humano e natureza.<sup>227</sup>

Tendo isso em mente, Aline Viégas e Mauro Guimarães vislumbram a possibilidade de superação desse cenário através da formulação de novos elementos conceituais que abracem uma apreensão de mundo complexo e enxerguem o potencial dos discursos alternativos às narrativas hegemônicas. A confluência dessas perspectivas alternativas no contexto escolar pode induzir a configuração de práticas inovadoras, contrastando com a abordagem meramente teórica, individualista e comportamentalista predominante na EA escolar. Assim a esperança de ruptura das armadilhas paradigmáticas repousa em discursos discordantes do paradigma hegemônico, que mostram seu valor ao contribuírem com a ressignificação da EA e a ampliação de suas possibilidades.<sup>228</sup>

Por esse caminho, a prática de EA crítica visa transcender uma abordagem pautada unicamente na apreensão de conhecimentos teóricos e também não se limita a intervenções práticas descontextualizadas. Pelo contrário, é concretizada pela *práxis* que articula teoria e prática de forma complexa, desviando de possíveis simplificações e reducionismos. Ainda, essa abordagem educativa manifesta-se como uma prática que atua como catalisadora do movimento coletivo coordenado, considerando a capacidade dos sujeitos intervirem no processo de transformação socioambiental.<sup>229</sup>

### 3.2 PERCEPÇÕES SOCIOAMBIENTAIS QUE EMERGEM NO CAMINHO NARRATIVO

O diálogo inicial com os(as) estudantes reforçou a importância de seguirmos

---

<sup>227</sup>op. cit.

<sup>228</sup>op. cit.

<sup>229</sup>op. cit.

discutindo e problematizando os elementos que constituem esse universo temático ao longo da oficina. Assim, seguimos na busca por superar as dicotomias que perpassam a relação ser humano-natureza através da percepção socioambiental em uma perspectiva interpretativa e fenomenológica, visando integrar a dimensão sensível do conhecimento à dimensão racional. Com isso, buscávamos contribuir com o despertar de um sentimento de pertencimento por meio do caminho ontológico propiciado pela produção de narrativas, entendendo o ato de narrar como processo formativo.

As narrativas escritas produzidas em encontros subsequentes apresentam elementos que compõem as percepções socioambientais dos(as) estudantes em experiências vividas em seus ambientes de vida em diversos contextos. Provavelmente influenciados(as) pela forma como eu orientei a produção das narrativas, e por ter lhes apresentado minha narrativa como inspiração (uma versão sintetizada da narrativa de apresentação desta dissertação), a maioria dos(as) estudantes iniciou a escrita com sua apresentação, seguida de uma narrativa sobre o que veem e o que sentem sobre a paisagem do local onde moram e/ou sobre o trajeto que fazem da escola para casa e vice-versa. Ao final, traziam uma narração de algum aspecto de seus ambientes de vida que se destaca em suas percepções sobre a relação do ser humano com os elementos da natureza não humana.

Alguns compartilharam oralmente sobre o percurso de casa até a escola, as brincadeiras na rua, experiências em condomínios, a chácara dos avós, a horta da escola, visitas a parques e cidades vizinhas, entre outras histórias de vida. Ressaltaram elementos que constituem a paisagem, demonstraram empolgação para falar sobre elementos da natureza não-humana (como árvores, rios, cachoeiras, animais, entre outros) e uma certa insatisfação e revolta ao falar sobre elementos relacionados à crise socioambiental (como resíduos sólidos nas ruas e nos rios, pessoas em situação de rua, violência, abusos de substâncias químicas, entre outros).

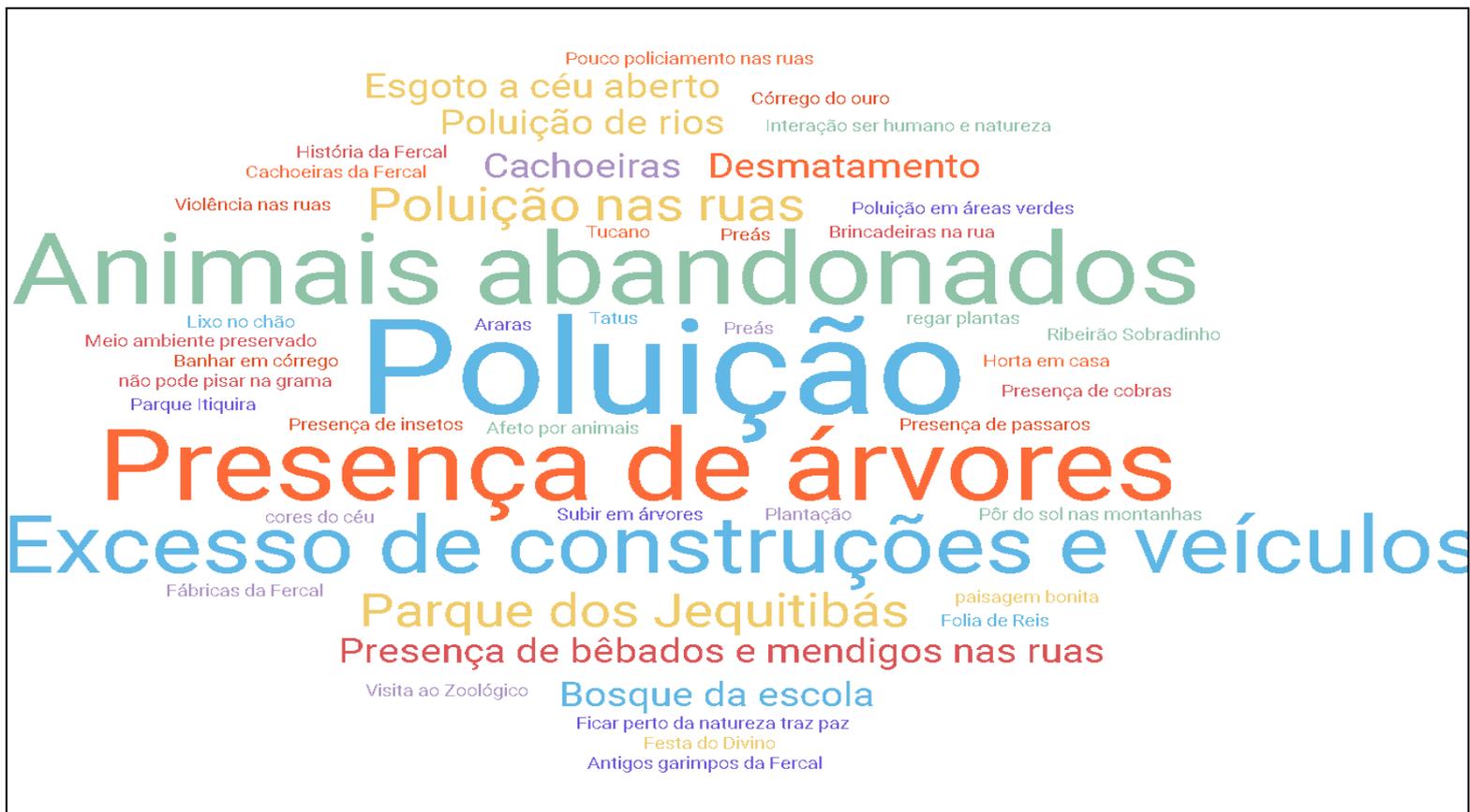
Antônio Bolívar aponta que “a abordagem narrativa prioriza um eu dialógico, sua natureza relacional e comunitária, onde subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo.”<sup>230</sup> Apesar da narrativa ser autobiográfica e individual, seu processo de produção ao longo de dois encontros propiciou interações muito ricas, evidenciando a intersubjetividade nesses

---

<sup>230</sup> BOLÍVAR (2002, p. 43)

momentos de compartilhamento de histórias e relatos orais à medida que a produção escrita era trilhada.

Diante de todos os elementos socioambientais elencados a partir das narrativas junto aos(às) alunos(as) em um encontro subsequente (Figura 6), observamos que em meio à toda subjetividade impregnada em cada relato, as dimensões sociais e idiossincráticas se mostram de formas muito próprias nessas narrativas. As narrativas dos(as) estudantes configuravam a “reapropriação singular do universal social e histórico que o[s] rodeia”, conforme aponta Franco Ferrarotti.<sup>231</sup> Os elementos representados na Figura 6 serão discutidos nas páginas seguintes.



**Figura 6.** Nuvem de palavras dos elementos elencados das narrativas escritas dos(as) estudantes.

Considerando o contexto sócio-histórico e político em que os(as) estudantes estão inseridos(as), os diferentes relatos produzidos desvelam elementos socioambientais que dialogam entre si, expressando aspectos que constituem características e atributos de seus ambientes de vida. Ao mesmo tempo, são

<sup>231</sup> FERRAROTTI (2010, p.45)

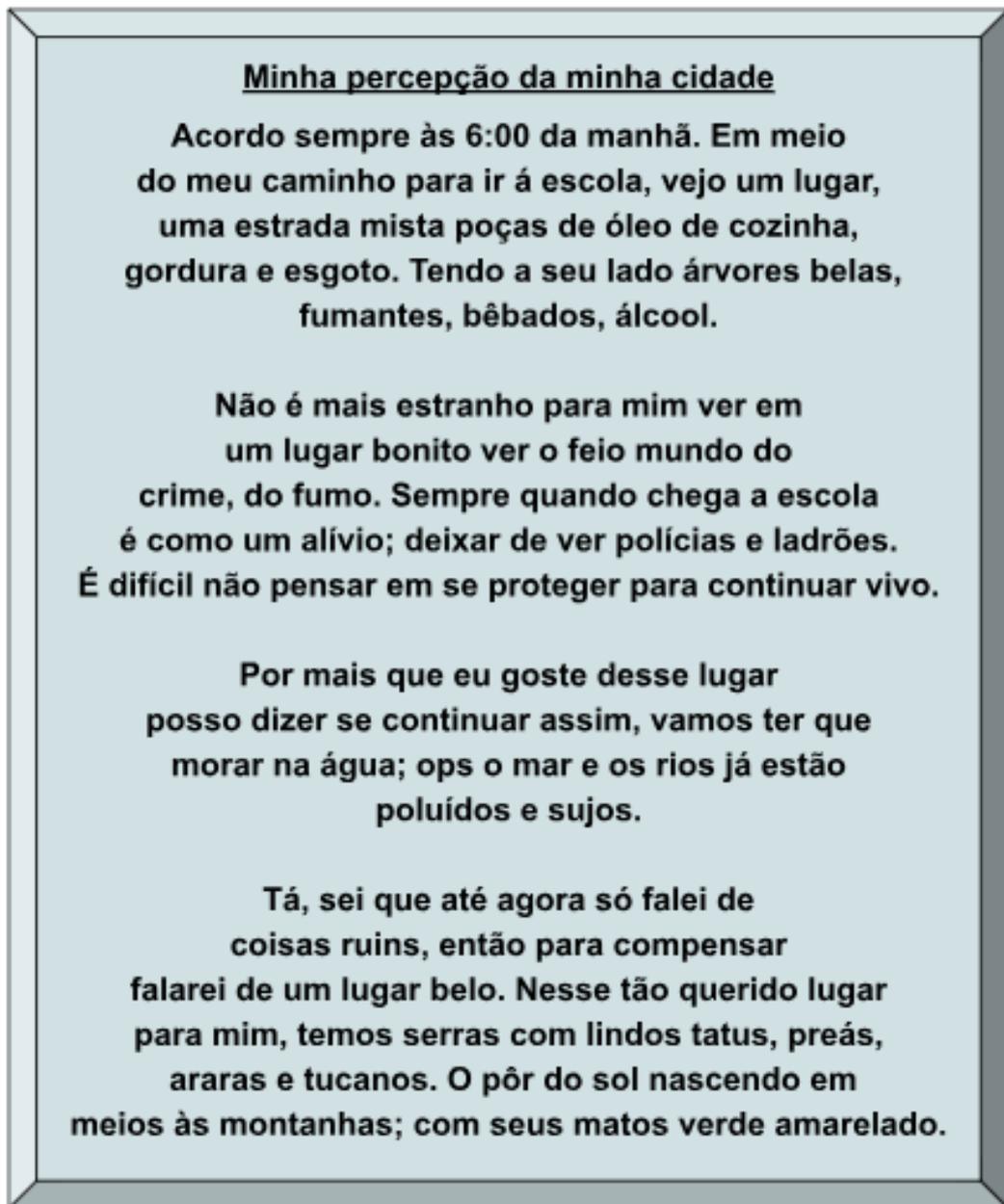
apresentados de uma forma muito própria e carregada de sentidos, desvelando também a subjetividade que constitui o sujeito idiossincrático.

Os relatos dos(as) participantes apresentam potencialidades imensuráveis para o desenvolvimento de discussões sobre a temática abordada nessa oficina. Nesse sentido, buscando apresentar minha leitura sobre as leituras de mundo apresentadas nas narrativas, escolhi uma delas para ser o fio narrativo no diálogo com as produções dos(as) demais estudantes.

O fio narrativo é de autoria do estudante apelidado aqui como João-de-Barro. A escolha dessa narrativa foi feita por considerar o caráter autoral de sua escrita, compreendida como um valioso fio condutor para a escrita deste relato. Além disso, o autor da produção vivenciou e se entregou ao processo narrativo e dialógico e à experiência da oficina de forma integral em todos os encontros.

Dentre os aspectos que se mostraram mais presentes nas narrativas dos(as) participantes, são retratados alguns dos problemas socioambientais que atravessam a comunidade da região, bem como a beleza dos elementos que compõem sua paisagem (Figura 6).

Na narrativa de João-de-barro, apresentada na Figura 7, podemos observar que no momento da escrita, a partir de seu contexto sócio-histórico, a percepção sobre seus ambientes de vida englobou aspectos que constituem a crise socioambiental e se mostram presentes em diversas esferas da realidade da vida vivida em sociedade. Além de apresentar os elementos da paisagem que nutrem seu afeto pela região.



**Figura 7.** Transcrição da narrativa escrita pelo estudante João-de-barro, em 02 de Junho de 2022.

A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty<sup>232</sup> oferece uma abordagem interessante para compreendermos a percepção dos indivíduos, na qual destaca-se a importância da experiência corporal e do envolvimento ativo do sujeito com o mundo. Através deste prisma, vamos explorar como as crises socioambientais podem afetar a percepção dos sujeitos, usando a narrativa de João-de-barro como fio narrativo.

<sup>232</sup> NÓBREGA (2008); MARIN (2009)

A percepção não é vista como um processo isolado, mas sim como algo situado em um contexto social e histórico. Alinhada a essa perspectiva, Isabel Carvalho argumenta que nós, enquanto sujeitos que fazemos parte do próprio contexto, construímos nossos recortes da realidade, percebendo, lendo e interpretando o ambiente que nos cerca.

Desde esse ponto de partida, poderíamos dizer que o ambiente que nos cerca está sendo constantemente lido e relido por nós. Essa leitura é determinada em grande parte pelas condições históricas e culturais, ou seja, pelo contexto, que vai situar o sujeito e ao mesmo tempo disponibilizar sentidos para que a leitura se torne possível e plausível. Se examinarmos atentamente, constataremos que lemos e interpretamos o mundo e a nós mesmos todo o tempo, seja quando observamos nosso entorno já conhecido, seja quando deparamos como uma nova paisagem seja ainda quando algo se altera em nosso ambiente<sup>233</sup>.

Tendo isso em mente, destacamos inicialmente a ampla leitura que João-de-barro faz do meio ambiente de forma complexa e abrangente captando as dinâmicas de interação entre as dimensões naturais, sociais e culturais que constituem sua realidade socioambiental<sup>234</sup>. Ele apresenta suas percepções sobre essas dimensões, iniciando sua narrativa com ênfase em alguns elementos referentes à poluição, violência urbana e abuso de substâncias químicas como álcool e “fumo”.

Merleau-Ponty argumenta que nossa percepção do mundo não é simplesmente uma reprodução passiva de estímulos sensoriais, mas sim uma experiência ativa e incorporada. Nós nos envolvemos com o mundo através de nossos corpos, e é por meio desse envolvimento que adquirimos conhecimento e compreensão do ambiente<sup>235</sup>.

---

<sup>233</sup> CARVALHO, I.C.M. (2004, p. 75-76)

<sup>234</sup> op. cit.

<sup>235</sup> NÓBREGA (2008); MARIN (2009)

Em relação aos elementos relacionados à poluição e ao saneamento básico inadequado, quando João-de-barro narra sobre as “poças de óleo de cozinha, gordura e esgoto”, avistadas em seu trajeto para a escola, ou quando narra que “o mar e os rios já estão poluídos e sujos”, a fenomenologia de Merleau-Ponty nos leva a considerar que para além dos efeitos físicos da poluição no ambiente, ela também afeta sua percepção e relação com o mundo. A poluição pode alterar a qualidade do ar, da água e do solo, podendo ter efeitos negativos tanto em nossa saúde quanto em nosso bem-estar. E esse aspecto está muito presente nas percepções apresentadas por João-de-barro, tanto na narrativa escrita quanto em outras produções suas, em encontros seguintes da oficina.

No que diz respeito à violência, João-de-barro apresenta elementos que nos permitem visualizar o medo à violência praticada nas ruas: “Sempre quando chega a escola, é como um alívio; deixar de ver polícias e ladrões. É difícil não pensar em se proteger para continuar vivo”. Com base na ideia de corporeidade e intersubjetividade presentes na fenomenologia, compreendemos que a violência afeta não apenas as vítimas, mas também aqueles que a testemunham ou vivenciam de alguma forma. A violência pode causar trauma e ruptura na experiência perceptiva, pois altera nossa percepção do mundo e afeta negativamente nossa sensação de segurança e bem-estar no ambiente, como bem destacado por João-de-barro.

Ainda à luz da perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty, podemos desenvolver uma compreensão mais profunda dos impactos desses problemas em nossa percepção e relação com o ambiente ao nosso redor. Nesse sentido, é importante lembrar que a alta incidência de poluição, violência e abuso de drogas nas áreas periféricas distantes das áreas centrais está relacionada à exclusão social, desigualdades estruturais e à falta de investimentos e políticas públicas adequadas nessas áreas.

Desde esse fio da narrativa de João-de-barro, trazemos problemas socioambientais que também são apresentados na maioria dos relatos dos(as) demais estudantes de várias formas. Podemos observar que existe uma certa preocupação em relação a desmatamento, violência urbana, violência contra os animais, entre outros. De todo modo, em meio a esses relatos, a problemática da poluição se mostra sobressalente em relação aos demais aspectos, como podemos visualizar nos trechos das narrativas transcritos na Figura 8.

<p>“Moro em Sobradinho, vejo muitas poluição, bêbado, mendigo e percebo que o ser humano é ruim. já vi cinco animais morrendo na minha frente” - Marreca Brincalhona</p>	<p>“[...] fico muito triste com o meio ambiente por causa das matas e a poluição” - Tatu Pintado</p>	<p>“[...] Em Sobradinho tem muitas coisas bonitas, mas tem outras desagradáveis como paradas sujas, lixos em áreas verdes e no chão. Eu não gosto do desmatamento, eu fico muito triste por causa dos animais. Para finalizar, CUIDE DA NATUREZA” - Sucuri Radiante</p>	
<p>“[...] mas a Fercal é muito habitada por bêbados e lá tem muito pouco policiamento e também tem muito cachorros na rua com muito machucado e muito magros, lá ultimamente andam matando muita gente ninguém está tendo mais respeito com a família e também lá tem muita família sendo roubada. Aconteceu recentemente uma morte que chocou todo mundo, um garoto de 19 anos foi morto pois estava descendo no meio da praça. Com isso, muita gente ficou com medo da Fercal.” - Carcará Gentil</p>			
<p>“[...] Em Sobradinho tem também a poluição, onde ela atrapalha muito, mas tirando isso é ótimo a natureza.” - Arara Dedicada</p>	<p>“[...] Indo para casa vejo muito lixo nas ruas, nas gramas, nas plantações, vejo muita sujeira nas paradas também[...]” - Aririnha Brilhantes</p>	<p>“[...] um exemplo de um lugar ruim, lixo no chão, pessoas sem educação, animais morrendo, pessoas na rua e muito mais.” - Lobinha Voadora</p>	<p>“[...] atrás da minha casa tem um rio, mas ele é poluído, a fábrica de cimento na Fercal polui os rios e tem cachorros abandonados na rua, isso é triste [*] mas é a vida.” - Soldadinho Dengoso</p>

**Figura 8.** Trechos de narrativas escritas por estudantes participantes da oficina, em 02 de Junho de 2022.

Os trechos destacados acima corroboram uma afirmativa de Aline Viégas e Mauro Guimarães que sinaliza que os conhecimentos cognitivos sobre problemas ambientais são amplamente transmitidos no contexto escolar.<sup>236</sup> Tendo isso em mente, para aprofundar a reflexão sobre a alta incidência da poluição nas áreas periféricas da região de Sobradinho/DF, destacamos um trecho de uma fala de João-de-barro, em um encontro subsequente da oficina, em que dialogávamos sobre os elementos elencados a partir das narrativas escritas pelos(as) estudantes. Na ocasião, eram os(as) estudantes que escolhiam os elementos que gostariam de trazer para o diálogo. João-de-barro quis retomar a questão da poluição a partir do termo “Lixo no chão” que também foi presente nas narrativas de vários(as) estudantes:

<sup>236</sup> VIÉGAS; GUIMARÃES (2004)

Muitas pessoas acham que o lixo no chão é ruim que é culpa das fábricas que fazem e jogam, mas muitas vezes é por causa da educação porque se você ver nas escolas, eu já, meu pai como é construtor, ele vai pra esses bairros ricos, e lá as pessoas têm educação suficiente para não jogar lixo no chão. E a prefeitura de lá tem a boa vontade de colocar lixeiras praticamente em todos os lugares e aqui não tem lixeira quase em lugar nenhum e as pessoas não recebem uma educação boa o suficiente. (João-de-barro, depoimento em 09 de Junho de 2022, registrado em caderno de campo e áudio).

A percepção dos problemas socioambientais é importante para que os indivíduos possam fazer uma leitura ampla da realidade. No entanto, sabemos que a EA Escolar comumente se limita a “uma abordagem biologicista e comportamentalista dos problemas ambientais”<sup>237</sup>, o que influencia diretamente nas concepções dos estudantes acerca destes. Diante de limitações que habitualmente permeiam as práticas de EA no contexto escolar, Gustavo Lima e Maria Betânia Torres apontam formas de como pensar práticas que enfrentam graves desafios socioambientais experimentados na sociedade contemporânea com os recursos disponíveis para esse contexto. O autor e a autora sinalizam que é “Necessário, em primeiro lugar, internalizar os problemas socioambientais que marcam nosso tempo e tratá-los na complexidade deles, considerando a historicidade, a gênese e as múltiplas dimensões constituintes dos mesmos.”<sup>238</sup>

Tendo isso em mente, nesse momento, a fala de João-de-barro desencadeou um diálogo participativo com os(as) demais estudantes. Na ocasião, tivemos a oportunidade de problematizar as possíveis injunções sócio-históricas e políticas que poderiam estar relacionadas a essas divergências na percepção de João-de-barro sobre o “lixo” nos diferentes bairros do Distrito Federal (DF).

---

<sup>237</sup> LIMA; TORRES (2021)

<sup>238</sup> op.cit. (p.11)

Dentre minhas intenções com esse diálogo, tentei evidenciar que essa divergência na forma como “lixo” é percebido nas duas regiões é resultante da desigualdade social. Além disso, também tentei alertá-los(as) sobre a importância do sujeito coletivo e político para a mobilização social frente a esses problemas socioambientais junto ao poder público. Com base no diálogo, João-de-barro sinalizou que os “bairros ricos”, mencionados por ele, são bairros da região central do DF, como Plano Piloto, Lago Sul, Lago Norte, entre outros. E a “prefeitura” que ele menciona na verdade são as administrações de cada uma dessas regiões administrativas.

Com base em vários estudos sobre degradação ambiental, Philippe Pomier Layrargues aponta que as consequências da degradação e poluição ambiental não são distribuídas igualmente entre a população<sup>239</sup>. Ao lançarmos o olhar para a realidade socioambiental por meio da ótica política e social, podemos observar que os problemas ambientais afetam toda a humanidade. No entanto, o risco e a poluição ambiental são desproporcionalmente mais incidentes em comunidades constituídas por sujeitos com baixa renda financeira e minorias étnicas<sup>240</sup>.

A questão levantada por João-de-barro vai muito além do comportamento individual dos sujeitos que habitam as regiões comparadas em sua fala. Antes de mais nada, é relevante reconhecermos que a educação tem um papel fundamental para apresentar aos sujeitos conhecimentos acerca da disposição correta de resíduos. No entanto, é de extrema importância levarmos em consideração que o fator-chave para João-de-barro perceber maior incidência de poluição na região de Sobradinho em comparação com áreas centrais do DF é a desigualdade socioeconômica e a falta de investimentos em infra-estrutura e serviços básicos nas áreas mais periféricas em comparação às áreas centrais.

---

<sup>239</sup> LAYRARGUES (2000)

<sup>240</sup> op. cit.

João-de-barro ressalta que “a prefeitura de lá tem a boa vontade de colocar lixeiras praticamente em todos os lugares e aqui não tem lixeira quase em lugar nenhum e as pessoas não recebem uma educação boa o suficiente”. E isso evidencia uma faceta da desigualdade social exposta nessa comparação. A ausência de investimentos em infraestrutura adequada, saneamento básico, coleta e tratamento de resíduos sólidos, aliada à concentração de atividades industriais e comerciais poluentes nessas regiões, resulta em altos níveis de poluição ambiental. Dito isso, precisamos problematizar esta fala de João-de-barro. O investimento em infra-estrutura adequada não é um favor do poder público à população, pelo contrário é uma obrigação, visto que “a questão principal reside no direito, igualitário a todo ser, a um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado, independentemente de raça, classe, gênero, cultura ou mesmo espécie<sup>241</sup>.

Frente a esses apontamentos, também destaquei durante a oficina, a importância da participação popular dos sujeitos que residem em áreas periféricas na reivindicação de políticas públicas e investimentos em infraestrutura que atendam aos interesses das comunidades. Dessa forma, a participação popular desempenha um papel importante na promoção da justiça social e ambiental. Ao envolver as comunidades nas decisões que afetam diretamente suas vidas, é possível mitigar a desigualdade de poder e combater a marginalização das áreas periféricas. A participação popular contribui para uma distribuição mais equitativa dos recursos e oportunidades, fortalecendo a capacidade das comunidades periféricas defenderem seus direitos e interesses<sup>242</sup>.

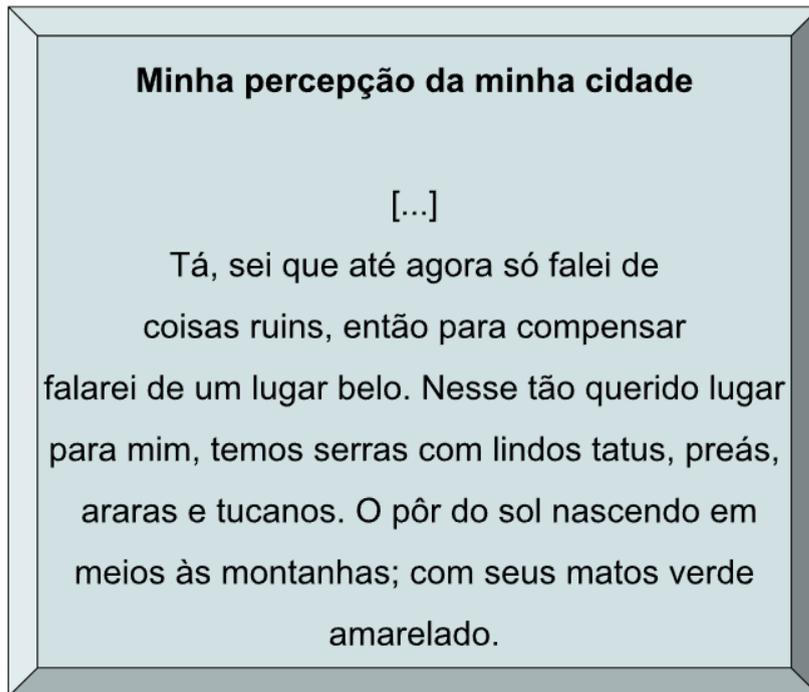
Durante esse encontro, focado na discussão dos elementos elencados das narrativas escritas, o objetivo era promover a ampliação dos conhecimentos e da percepção crítica de todos(as) presentes por meio do diálogo e compartilhamento de ideias e saberes. Além da problemática da poluição, outros problemas socioambientais vieram à tona e o diálogo foi conduzido de modo a evidenciar o impacto ambiental e social, o conflito de interesses, as mudanças climáticas e o papel do Estado e das políticas públicas diante desses problemas.

---

<sup>241</sup> LAYRARGUES (2000, p.15)

<sup>242</sup> op. cit.

De todo modo, apesar de problemas socioambientais atravessarem a percepção dos(as) estudantes participantes, a maioria reconhece e narra de forma afetiva que o seu ambiente de vida em Sobradinho é um lugar com beleza, com exceção de um(a) estudante. Inclusive João-de-barro apresenta ao final da sua narrativa escrita que, mesmo em meio às mazelas socioambientais, existem elementos da paisagem que lhe despertam afeto:



**Figura 9.** Trecho de narrativa escrita por João-de-barro, em 02 de Junho de 2022.

Nesse trecho final da narrativa, João-de-barro revela os elementos belos da natureza não-humana que atravessam sua percepção, com afeto. Sob a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty<sup>243</sup>, compreendemos que a beleza não é apenas uma questão de julgamento estético, mas uma experiência profunda e enriquecedora que nos conecta com a essência do mundo e com nossa própria existência. É através dessa percepção estética que somos capazes de apreciar a riqueza e a diversidade do mundo que nos cerca e encontrar significado na experiência humana. Com base em Merleau-Ponty, Andreia Marin destaca que “o teor estético da relação entre ser humano e mundo, antes reduzido à recepção de informações para serem processadas pelo intelecto, se coloca na base da criação de sentidos do viver.”<sup>244</sup>

Dessa forma, a percepção da beleza estética, de acordo com Merleau-Ponty, transcende as fronteiras entre observador e o observado. É uma fusão de horizontes, um encontro íntimo entre o eu e o mundo, onde a estética se torna uma linguagem que transcende as barreiras intelectuais e as limitações conceituais. Assim, a percepção da beleza estética está enraizada na experiência corporal e na maneira como nossos sentidos se entrelaçam e se fundem para criar uma compreensão do mundo.<sup>245</sup>

Alguns dos elementos mencionados por João-de-barro nesse trecho da narrativa destacado na Figura 9 foram explorados no encontro, tais como “serras”, “tatus”, “preás”, “tucanos”, “os matos verde amarelados” e o “pôr do sol” junto a outros elementos associados à beleza estética que emergiram das demais narrativas(Figura 6). Em todo caso, damos destaque ao elemento “pôr do sol” que foi aclamado por todos os(as) estudantes. Alguns deles(as) demonstraram tanto encantamento pela beleza desse momento do dia que aproveitaram a ocasião para mostrar fotos que haviam tirado pela região de Sobradinho.

---

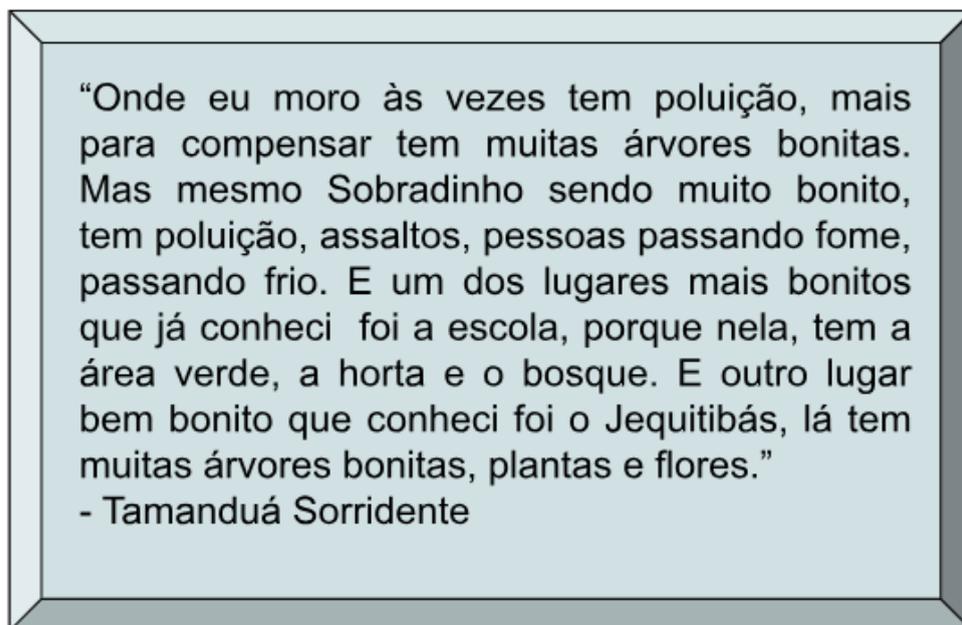
<sup>243</sup> MARIN (2009)

<sup>244</sup> op.cit. (p. 13)

<sup>245</sup>op.cit.

A percepção de beleza da paisagem é altamente complexa e subjetiva e pode variar de pessoa para pessoa, pois é influenciada por fatores culturais, experiências pessoais, preferências individuais, entre outros aspectos. Nesse sentido, compreendemos que os traços afetivos que atravessam as percepções desses(as) estudantes são construídos a partir de suas interações com o meio, a partir de suas histórias de vida<sup>246</sup>. E a produção narrativa propicia essa atribuição de sentidos às experiências vividas, abrindo caminhos para o sujeito se reinventar e dar a si mesmo uma identidade narrativa.<sup>247</sup>

Outra estudante também apresenta em sua narrativa escrita certa aversão aos problemas socioambientais da cidade junto a um sentimento afetivo pelas paisagens que emolduram os ambientes em Sobradinho (Figura 10).



**Figura 10.** Narrativa escrita pela estudante Tamanduá Sorridente , em 02 de Junho de 2022.

Para Tim Ingold, o ambiente é um sistema vivo e complexo, onde os elementos naturais, sociais e culturais estão entrelaçados em uma teia de conexões e influências mútuas<sup>248</sup>. E por esse ponto de vista, observamos na narrativa de Tamanduá Sorridente que sua leitura capta um ambiente complexo permeado por dimensões naturais, sociais e culturais. Dentre os elementos presentes na narrativa de Tamanduá Sorridente estão os problemas socioambientais e, em seguida, elementos afetivos, mencionando a escola como um lugar bonito.

<sup>246</sup> MARIN (2004)

<sup>247</sup> BOLÍVAR (2002)

<sup>248</sup> STEIL; CARVALHO (2019)

Sob a ótica da fenomenologia, a percepção ambiental de Tamanduá Sorridente de que a escola é um dos lugares mais bonitos, especialmente porque possui área verde, horta e um bosque, está intrinsecamente relacionada à sua experiência corporificada com o ambiente escolar. A presença de uma horta e de um bosque na escola proporciona aos(às) estudantes uma experiência rica, permitindo-lhes explorar e interagir com os elementos ambientais de maneira imersiva. Nesse contexto, o espaço escolar é percebido por Tamanduá Sorridente de forma significativa e positiva.

Destacamos novamente, que a percepção não se limita à mera observação visual, envolve tanto os sentidos biológicos, afetivos, sociais e históricos na experiência perceptiva - quanto a participação ativa do corpo no processo de compreensão do mundo. <sup>249</sup> Terezinha Petrucia da Nóbrega nos sinaliza que “essa compreensão é significativa para redimensionar o fenômeno do conhecimento, relacionando-o à experiência vivida, ao corpo e aos sentidos.”<sup>250</sup>

A partir dessas lentes, compreendemos que a experiência corporificada com os elementos ambientais pode sensibilizar o sujeito para a atribuição de significados e valores que favorecem o desenvolvimento de uma percepção positiva e afetiva dos elementos que o cercam. Por sua vez, essa percepção sensível tem o potencial de estimular a conexão emocional com o espaço e fortalecer o senso de pertencimento.<sup>251</sup>

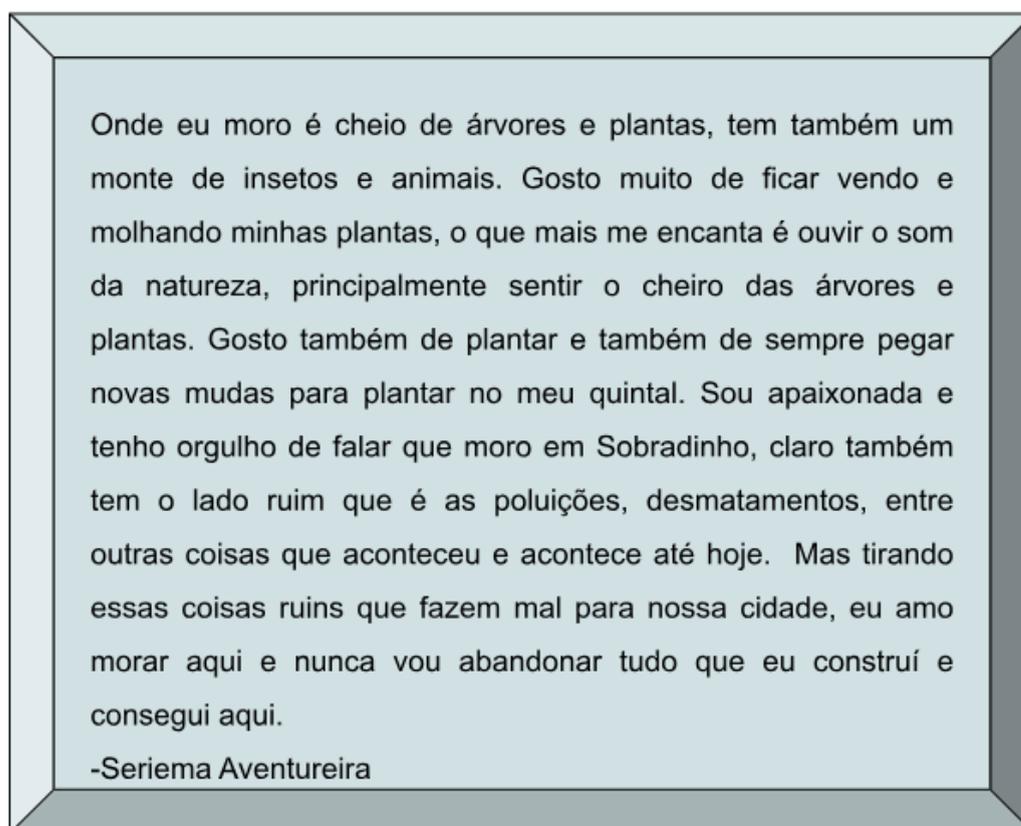
O relato de Seriema Aventureira apresentado na Figura 11 traz seu encanto e afeto por Sobradinho e por elementos ambientais presentes em seu cotidiano. Seriema Aventureira narra sobre como a experiência sensorial com a natureza lhe desperta emoções positivas, como o encantamento. E em seguida, seu texto sugere um senso de pertencimento e conexão com Sobradinho.

---

<sup>249</sup> NÓBREGA (2008)

<sup>250</sup> op.cit. (p.147)

<sup>251</sup> MARIN; KASPER (2009)



**Figura 11.** Narrativa escrita pela estudante Seriema Aventureira, em 02 de Junho de 2022.

O relato de Seriema Aventureira nos sugere que experiências com os elementos da natureza não-humana são possíveis sensibilizadores de uma relação profunda e afetiva com o ambiente. Ao cultivar o encantamento pelas belezas naturais, os sujeitos podem desenvolver um senso de pertencimento e conexão com o meio, que compõem uma educação mais sensível e comprometida com a preservação e proteção do meio ambiente.

Nota-se que as percepções construídas a partir das experiências vão além da compreensão científica e intelectual a respeito dos fenômenos e elementos, incorporam sensibilidades estéticas capazes de revelar as subjetividades que integram a relação dos seres humanos com o ambiente de vida.<sup>252</sup> Nessa perspectiva, vão ao encontro do saber ambiental proposto por Enrique Leff, que trata da construção e atribuição de sentidos e significados identitários do ser coletivo e individual que ao ser compartilhados constituem diversas significações culturais.<sup>253</sup>

---

<sup>252</sup> MARIN; KASPER (2009)

<sup>253</sup> LEFF (2009)

As percepções expressas nas narrativas escritas proporcionaram condições propícias para a reflexão e sensibilização frente às diversas dimensões que constituem a realidade socioambiental. A percepção ambiental é um fenômeno complexo que se funde com vários elementos da existência humana, na qual a história pessoal está profundamente inter-relacionada com as demais dimensões que constituem a existência.<sup>254</sup> Assim, compreendemos que a percepção ambiental “é marcada pela imaginação, pela afetividade, pela memória e pela sensibilidade estética”<sup>255</sup>.

Por esse viés, em outro trabalho, Andréia Marin reflete que “a epifania da experiência estética parece se identificar com a rica sensação do desvelamento fenomenológico do mundo. Esse desvelamento revela na via expressiva marcada pela capacidade poética do humano.”<sup>256</sup> Posto isso, a narrativa autobiográfica como caminho ontológico para acessar as subjetividades intrínsecas à percepção dos(as) estudantes sobre suas experiências em seus ambientes de vida se mostra como uma abordagem formativa de grande valor para a prática de EA crítica.

As narrativas nos dão acesso aos modos como os(as) estudantes dão sentido às suas experiências, organizam suas memórias e justificam suas ações.<sup>257</sup> A partir da interpretação das narrativas escritas produzidas pelos(as) estudantes e pelo diálogo sobre os elementos que emergiram desses relatos, vivenciamos momentos de ampliação de conhecimentos e reflexões, permeados pela intersubjetividade presente na vivência em grupo. Isso implica considerar a diversidade de experiências e perspectivas, estimulando o diálogo e o respeito às diferenças.

Consoante à provocação delineada por Walter Benjamin<sup>258</sup> desde o contexto pós segunda guerra mundial, reconhecemos que a contemporaneidade se encontra imersa em um cenário de contradições que inexoravelmente influenciam as possibilidades de elaborarmos as experiências, moldando-nos como produtos interdependentes das forças macrossociais que imperam. No contexto contemporâneo, emerge uma notória fragmentação na esfera comunicativa, agravada pelo uso das redes sociais. As quais frequentemente carregadas pela

---

<sup>254</sup> MARIN; OLIVEIRA; COMAR (2004)

<sup>255</sup> MARIN; KASPER (2009, p.267)

<sup>256</sup> MARIN (2006, p.280)

<sup>257</sup> PASSEGGI (2017)

<sup>258</sup> BENJAMIN (1994)

disseminação de desinformação, minam a autenticidade e a genuinidade da presença nos encontros interpessoais.<sup>259</sup>

Nesse cenário, com a produção narrativa articulada com as demais atividades que constituíram a oficina, vislumbramos que a presença plena, a escuta atenta e a capacidade de assimilar e refletir sobre as perspectivas do outro emergem como vias propícias para a sinalização de novos significados e práticas em relação à realidade socioambiental. Destarte, ousamos inferir que o ato de narrar sobre as experiências socioambientais revela-se como uma prática de grande potencial para contextualização da complexidade socioambiental.

Ao fomentar um discurso fundamentado tanto na experiência individual - englobando as dimensões social e idiossincrática - quanto nos saberes tradicionais e populares junto aos conhecimentos científicos<sup>260</sup>, as narrativas têm o potencial de incitar diálogos e reflexões que podem contribuir para que os(as) estudantes compreendam como suas percepções foram construídas e como influenciam suas atitudes e comportamentos em relação ao ambiente. Nesse contexto, a prática de EA crítica se beneficia das experiências pessoais trazidas à tona pelas narrativas que ajudam a sinalizar alternativas aos discursos hegemônicos.

Ademais, o processo narrativo sobre as percepções dos sujeitos abre possibilidade para “ir à gênese da existência e descrever os múltiplos modos de vida reveladores do real sentido de inserção do ser humano no seu ambiente”<sup>261</sup>, o que deveria ser o foco das pesquisas sobre Percepção Ambiental, de acordo Andreia Aparecida Marin. A mesma autora complementa sua fala argumentando que:

É somente na redescoberta desses modos de viver e de se relacionar com a natureza, o lugar habitado e a coletividade que se pode ancorar uma postura sensível e pró-ativa e uma discursividade enraizada, crítica, capaz de gerar o comprometimento das pessoas, focos das metas da educação ambiental.<sup>262</sup>

Além de favorecer a redescoberta dos modos de viver, a narrativa autobiográfica, enquanto caminho ontológico e formativo, possibilita a construção de novas relações entre o eu (através da reflexão intrínseca ao ato de narrar sobre as experiências vividas), o outro (através da intersubjetividade que permeia toda a vivência do grupo durante a oficina) e o universo (através das atividades que

---

<sup>259</sup> op.cit.

<sup>260</sup> BOLÍVAR (2002)

<sup>261</sup> MARIN (2008, p. 216)

<sup>262</sup>op.cit.

antecedem e sucedem essa etapa). Constitui-se como momento formativo, que potencializa a construção de identidade, a construção de alteridade e as relações múltiplas.<sup>263</sup>

### 3.3 RASTROS SENSÍVEIS TRILHADOS NA COMUNIDADE

Para dar sequência às reflexões em curso, após os momentos de produção das narrativas escritas e diálogos sobre elementos delas elencados, tivemos dois encontros para dialogar e refletir sobre relações da comunidade com o meio ambiente. A intenção era que os(as) estudantes planejassem investigações sobre temas de seu interesse para refletir sobre essas relações. Apesar de terem planejado investigações sobre vários temas interessantes, a maioria dessas investigações não foi realizada por imprevistos internos na instituição.

De todo modo, a partir desses planejamentos foi possível identificar elementos que os(as) estudantes declararam interesse em aprofundar. Na figura 12, podemos visualizar os temas de interesses e as linguagens que os(as) estudantes escolheram para investigar sobre relações da comunidade com o meio ambiente:

---

<sup>263</sup> SANTOS (2018)

Interações dos seres humanos com o meio ambiente através de fotos de pessoas em geral - João-de-Barro e Ariranha Brilhante	A vivência das pessoas no Jequitibás através de entrevistas com pessoas do Parque - Quati Curioso e Tatu Pintado
A relação da dança com a natureza através de entrevistas com o professor de dança da Educação Integral - Arara Dançarina e Tatu Pintado	Animais abandonados através de um podcast de entrevistas com os professores da escola - Sucuri Radiante
Reflorestamento através de um podcast de entrevista com os professores da educação integral - Arara Risonha	Poluição e desmatamento através de entrevistas com professores da educação integral - Jaguatirica Mansa
Poluição dos rios através de entrevistas com pessoas da escola e pesquisas na internet - Piracanjuba Doce	Poluição através de uma campanha audiovisual com um vídeo para sensibilizar as pessoas para esse tema - Marreca Séria
Poluição nos lagos e rios através de fotos e vídeos de pessoas que estiveram no Jequitibás - Gato-do-Mato Calmo	História da Fercal e suas poluições através de um vídeo - Carcará Gentil
Poluição dos rios através de entrevistas com os pais - Marreca Brincalhona	Ribeirão Sobradinho - Soldadinho Reluzente
Poluição e Desmatamento na Trilha do Jequitibás - Galito Brincalhão	Poluição no Parque dos Jequitibás - Tatu Pintado
Poluição - Pato-Mergulhão Quietos	Lixo no chão através de fotos - Coruja Adorável

**Figura 12.** Temas de interesses dos(as) estudantes acerca das relações da comunidade com o meio ambiente.

Podemos notar que os temas escolhidos trazem uma marca da história pessoal dos(as) autores(as) e do contexto comunitário que os(as) circunda. A presença desses temas, como o parque dos Jequitibás, a história da Fercal, a expressão da dança, a Educação Integral e o Ribeirão Sobradinho reflete tanto suas experiências individuais quanto os contornos da comunidade em que estão inseridos(as). Cada tema transparece, assim, como um eco dos elementos significativos que desempenham um papel intrínseco no tecido social em que se inserem.

A manifestação desses temas naquele momento não só sinalizou caminhos para prosseguir com o processo educativo, como também revelou algumas possíveis desconstruções do pensamento dicotômico que traziam em suas bagagens. Podemos observar, por exemplo, a predominância na preocupação com alguns problemas socioambientais, como a poluição e o desmatamento. E uma

demonstração de senso de responsabilidade com o ambiente ao mencionar o interesse em realizar um projeto sobre reflorestamento.

Além disso, temas como “a relação da dança com a natureza...” e “a vivência das pessoas no Jequitibás...” revelam uma possibilidade de entendimento do ser humano integrado ao meio ambiente. Dessa forma, apesar de algumas investigações não terem sido realizadas, após alguns diálogos sobre os temas e motivações dos(as) estudantes, planejamos uma saída de campo para o Parque Ecológico dos Jequitibás que pudesse abranger os interesses dos(as) estudantes.

Gustavo Lima ressalta que em uma prática educativa pautada na dimensão socioambiental, a dialogicidade deve extrapolar o ambiente educativo, alcançando a vida comunitária.<sup>264</sup> Tendo isso em mente, para a saída de campo, convidamos diversos(as) sujeitos da comunidade local para enriquecer o processo educativo. Além dos(as) professores(as) responsáveis pela Educação Integral na escola, também convidamos os(as) professores ministrantes de outras oficinas (audiovisual, bambolê, canto e musicalização), ambientalistas do grupo local RRP Moura e a banda Cerradims.

Essa experiência que integrava a comunidade se beneficiou significativamente das contribuições e saberes diversos dos(as) professores(as), ambientalistas e artistas da cidade. A relevância da intercomunicação com diversos atores da comunidade aderida à realidade local em uma prática educativa é enunciada por autores(as) que discorrem sobre processos educativos transformadores, inclusive Paulo Freire<sup>265</sup>.

A partir da contribuição de todos esses sujeitos, desenvolvemos as seguintes atividades de forma interdisciplinar: Meditação Guiada, Oficina de canto, Oficina de audiovisual, Oficina de musicalização, Oficina de Bambolê, Trilha Guiada, Observação de estruturas vegetais com lupa e Apresentações musicais.

---

<sup>264</sup>LIMA (2009)

<sup>265</sup>FREIRE (1986)



**Figura 13.** Meditação guiada na saída de campo ao Parque dos Jequitibás.



**Figura 14.** Grupo Matula Cafuá, composto por estudantes da escola, momentos antes de iniciar a apresentação durante a saída de campo ao Parque dos Jequitibás, em 23 de Junho de 2022.



**Figura 15.** Trilha guiada com professores(as) e ambientalistas na saída de campo ao Parque dos Jequitibás em 23 de Junho de 2022.

Dentre as diversas contribuições dos sujeitos, destacamos que os ambientalistas do grupo RRP Moura apresentaram uma perspectiva apaixonada e comprometida com a defesa do meio ambiente, instigando ações para a preservação ambiental. Além disso, incentivaram o engajamento em pautas discutidas nos coletivos ambientalistas da cidade que defendem a proteção do Ribeirão Sobradinho e do Cerrado de forma geral e, ainda, compartilharam conhecimentos diversos sobre os conflitos socioambientais que afligem as áreas verdes da região.

Por sua vez, dentre as diversas contribuições dos(as) professores(as) da escola nesse contexto, destacamos o compartilhamento de conhecimentos científicos, históricos e populares sobre a área do parque e seus elementos

florísticos e faunísticos, bem como sobre o próprio Ribeirão Sobradinho que passa por dentro do parque. Além disso, ao longo da trilha coletamos alguns elementos vegetais para observar algumas estruturas botânicas com o auxílio da lupa, destacando as diferenças dos mecanismos evolutivos e reprodutivos das espécies observadas.

Os(as) ministrantes das oficinas de meditação, música, bambolê e audiovisual trouxeram abordagens lúdicas e inovadoras, bem como experiências sensoriais que evocaram o envolvimento dos(as) estudantes. Com isso, foram criadas condições favoráveis para a conexão emocional com o ambiente através da corporeidade e sensibilidades estéticas.

Com exceção da meditação que foi realizada com os(as) estudantes no início e no final da saída de campo, as demais atividades eram realizadas com um grupo na área central do parque, enquanto outro grupo realizava o percurso da trilha. O instrutor e os(as) estudantes da aula de audiovisual acompanhavam as demais atividades, registrando aspectos que lhes interessavam. Alguns estudantes que participavam tanto da oficina de EA quanto da oficina de audiovisual aproveitaram a oportunidade para desenvolver as investigações que haviam planejado previamente.

Os(as) artistas da banda Cerradims realizaram uma apresentação de um mini show com seis músicas que se contrapõem aos discursos hegemônicos da educação tradicional por meio de expressões criativas e militantes, inspirando novas formas de compreender e abordar a complexidade das questões socioambientais. A primeira música performada era sobre o próprio Parque dos Jequitibás; a segunda era sobre o povo Kalunga<sup>266</sup> e sua relevância na conservação do Cerrado; a terceira era sobre a beleza e importância das plantas e animais do Cerrado; a quarta era sobre os povos indígenas que vivem no Cerrado destacando a relação de integração do ser humano com o meio ambiente; a quinta era sobre o pássaro João-de-barro (*Furnarius rufus*) (antes de começar a cantar, a banda explicou a relação do nome de Sobradinho com as construções do João-de-barro); e, por fim, a sexta e última

---

<sup>266</sup> O povo Kalunga é uma comunidade tradicional quilombola da Chapada dos Veadeiros no estado de Goiás, Brasil. Os Kalungas são descendentes de pessoas negras que foram raptadas e escravizadas para trabalhar nas minas de ouro no século XVI. Eles têm uma rica herança cultural, preservando tradições ancestrais, como o modo de vida sustentável, práticas agrícolas tradicionais e conhecimentos sobre ervas medicinais. Além disso, os Kalungas são conhecidos por sua luta e resistência na conservação do meio ambiente e na valorização de sua identidade étnica (SOUSA,2022).

música era sobre o candombá (*Vellozia sincorana*) e o seu florescimento após a ocorrência de incêndio.

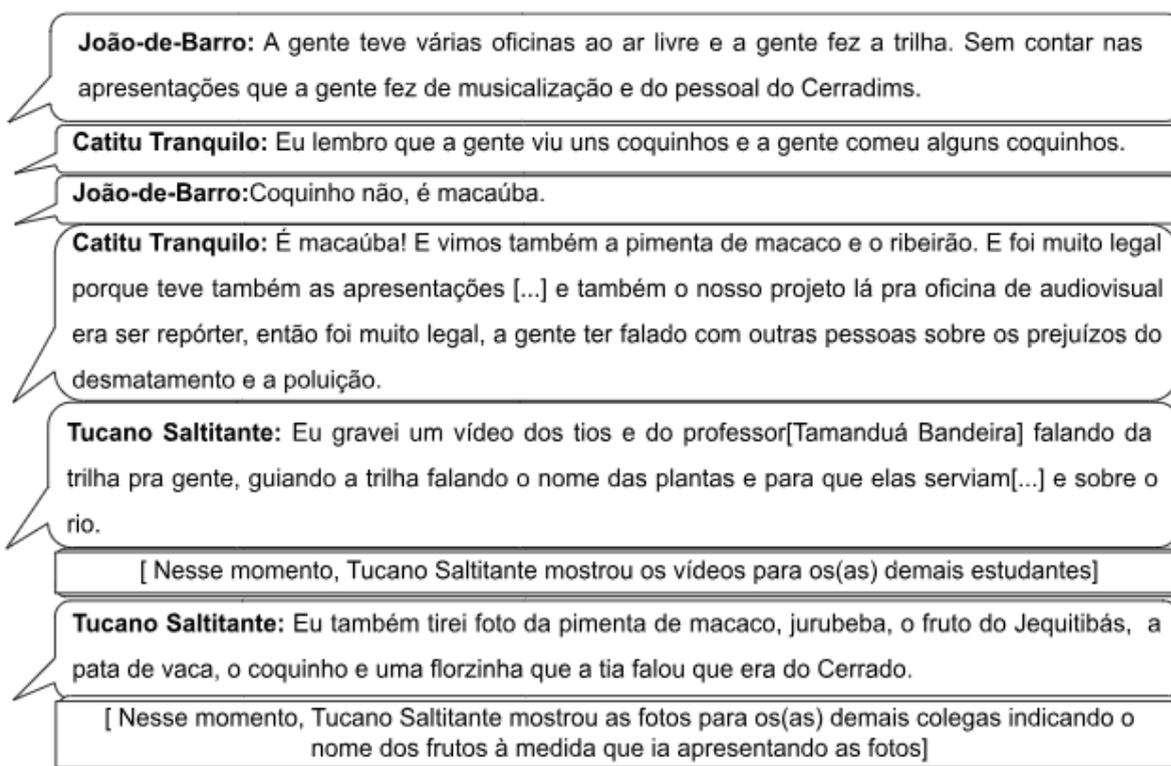
É importante pontuarmos também que o grupo Matula Cafuá - constituído por estudantes da atividade de musicalização - realizou uma apresentação de abertura no palco antes da Banda Cerradims, junto ao professor responsável, tocando músicas instrumentais com instrumentos improvisados com materiais reciclados e também paródias das cantigas “Escravos de Jó” que se tornou “Libertos de Jah” e “Atirei o pau no gato” com uma letra mais sensibilizadora “Não atire o pau no gato, porque isso não se faz, não devemos maltratar os animais”. Após a apresentação dessas músicas, os(as) estudantes da aula de bambolê fizeram uma breve apresentação acompanhada pelos músicos da banda que improvisaram uma trilha sonora.

De forma geral, todos(as) envolvidos(as) relataram grande aproveitamento nas atividades. Os(as) professores(as) também participaram das atividades ministradas por outros(as) instrutores(as) e assim vivenciamos trocas dialógicas. A riqueza do processo educativo, desenvolvido por meio do compartilhamento de vários saberes e diversas formas de compreensão do mundo, possibilitou articular as dimensões descritas por Luiz Marcelo de Carvalho como partes de uma prática de EA transformadora, a saber: 1) dimensão dos conhecimentos objetivos e subjetivos; 2) dimensão axiológica; e 3) dimensão de participação e cidadania.<sup>267</sup>

No encontro seguinte, dialogamos sobre a saída de campo ao Parque dos Jequitibás. O momento foi nutrido por uma troca dialógica sobre as atividades desenvolvidas e as percepções que os(as) estudantes queriam compartilhar sobre o ambiente. Para esse momento, apresentei alguns questionamentos para incitar o diálogo à medida que ele se desenrolava. Para iniciarmos, pedi para os(as) alunos(as) expressarem como havia sido a vivência da saída de campo. Assim, o momento inicial do diálogo se desdobrou conforme representado na Figura 16:

---

<sup>267</sup> CARVALHO, L.M. (2006)



**Figura 16.** Depoimento colhido em 28 de Junho de 2022, registrado em áudio.

A partir desse momento de compartilhamento sobre as atividades realizadas no parque, os(as) estudantes tiveram a ideia de gravar vídeos e áudios sobre a experiência e aproveitar esse material para compor seus projetos da oficina de audiovisual. Por conta disso, migramos da sala multiuso para o bosque da escola, onde fizemos uma roda de conversa para prosseguirmos com o diálogo sobre a experiência no parque e as demais percepções socioambientais que os(as) estudantes quiseram compartilhar.

Para representar a riqueza do momento, destaco as falas dos(as) estudantes sobre o Parque dos Jequitibás, nas figuras 17,18 e 19.

**Catitu Tranquilo:** Eu quero falar um pouco sobre o Parque dos Jequitibás e o que aconteceu lá e algumas coisas que a gente viu lá. A gente viu os rios, a gente viu algumas plantas, frutas e até vários tipos de árvores[...] a gente até conheceu a pimenta de macaco e alguns coquinhos que estão quase em extinção[...] teve apresentações. e foi muito bom porque foi ao ar livre e foi na natureza. E eu gosto muito da natureza, a gente não pode jogar lixo nela ou queimar. Porque por exemplo, a árvore é usada para várias coisas e se a gente pega e queima vai causar a poluição e também pode causar até seca dos rios. E aí é muito ruim. Mas eu gostei de ficar lá, porque é muito bom ficar perto da natureza, eu gostei muito de ir pro Parque dos Jequitibás e com certeza vou querer ir outras vezes porque lá é muito bom.

**Figura 17.** Depoimento colhido em 28 de Junho de 2022, registrado em áudio.

**Lobinha Voadora:** Sobre o parque jequitibás, eu adorei a experiência de ter ido pra lá, lá é muito preservado, muito legal. Eu achei o máximo ver as pessoas cuidando tão bem da natureza e isso é uma coisa que eu acho que precisa ser mais praticado hoje em dia, porque as pessoas tão matando muita árvore, tirando nosso próprio ar e isso tá causando muita poluição. Então eu acho que devemos continuar com o processo de cuidar da natureza, não matar as árvores e não machucar as plantas e eu adorei muito. Agradeço muito a professora Fran por ter dado a oportunidade pra gente conhecer esse parque maravilhoso pq foi muito divertido.

**Figura 18.** Depoimento colhido em 28 de Junho de 2022, registrado em áudio.

**Quati Curioso:** Eu ando de skate no Jequitibás e já até fiz umas manobras naquela escada lá que a gente tava, que tem a pista e as escadas[...] eu mandei o flip pulando elas, que é um giro que faz assim[representou o movimento] Eu também já desci naquele caixote que tem perto da pista com uma rampa embaixo [...] mas agora lá tá com muito sol porque cortaram as árvores porque tava caindo umas árvores lá no jequitibás, às vezes até em cima da pista aí tiraram as árvores ao redor da pista e acabou que ficou sem sombra lá[...] Mas eu vou do mesmo jeito, só é chato ficar se queimando todo no sol quente.

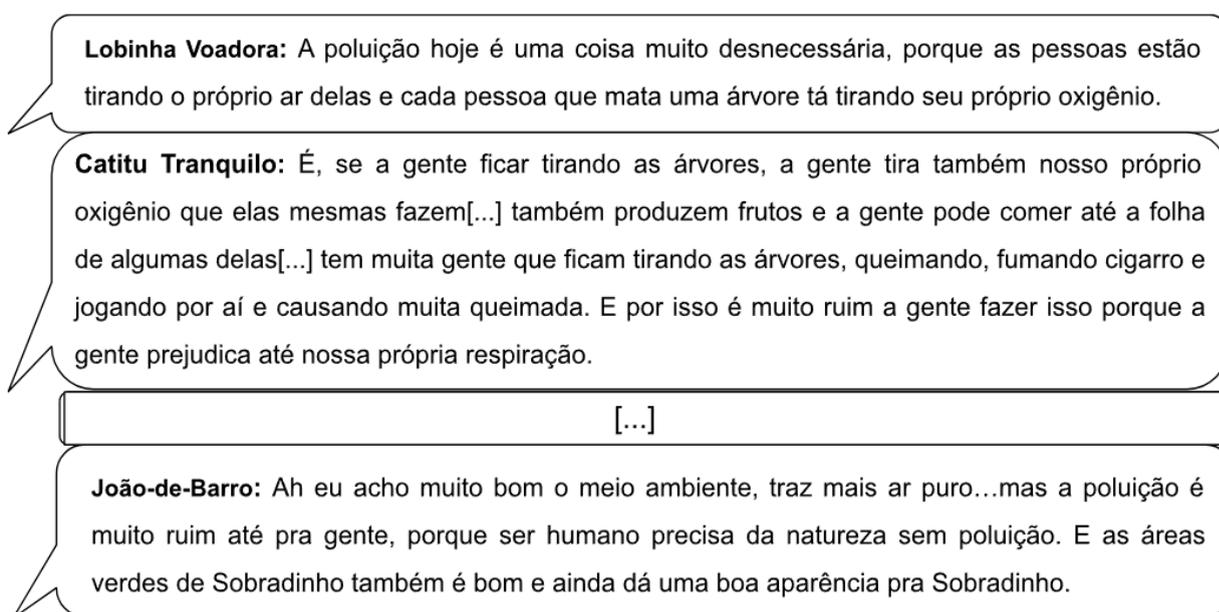
**Figura 19.** Depoimento colhido em 28 de Junho de 2022, registrado em áudio.

É impossível ignorar o quanto a concepção da existência dos problemas está impregnada em seus discursos quando o assunto é meio ambiente, como já explicitado nas demais etapas da pesquisa. De todo modo, com essas falas, observamos alguns indícios de uma possível ampliação dos repertórios dos(as) estudantes que apresentam elementos da flora e alguns conhecimentos populares sobre o parque e o ambiente de forma geral. Além disso, apresentam também elementos que sugerem uma certa afeição ao ambiente do Parque, tanto nas falas

de Catitu Tranquilo e Lobinha Voadora - que ainda não o conheciam - quanto na fala de Quati Curioso - que já frequentava o Parque para andar de *skate*.

Dito isso, ressaltamos que a saída de campo se desenvolveu por meio da participação ativa e a colaboração dos sujeitos envolvidos, o que favoreceu o desenvolvimento de um diálogo de saberes<sup>268</sup>. Nesse contexto, observamos indícios de que a abertura para o diálogo de saberes pode ter favorecido a ampliação da compreensão sobre o ambiente e uma ressignificação de conhecimentos prévios. Essa abertura também facilitou uma abordagem interdisciplinar com o intuito de reestruturar os conhecimentos em direção a um saber caracterizado pela diversidade de significados atribuídos pelos sujeitos, considerando diferentes áreas de conhecimentos e contextos socioculturais.<sup>269</sup>

Além de aspectos relacionados especificamente à saída de campo, como as falas da roda de conversa estavam sendo gravadas para também aproveitarem em seus projetos na oficina de audiovisual, alguns estudantes quiseram retomar alguns pontos sobre suas concepções de meio ambiente e aspectos a ele relacionados. Lobinha Voadora, Catitu Tranquilo e João-de-Barro, por exemplo, retomaram alguns pontos sobre poluição e desmatamento (Figuras 20).



**Figura 20.** Depoimento colhido em 28 de Junho de 2022, registrado em áudio.

<sup>268</sup> LEFF (2009)

<sup>269</sup> LEFF (2011)

Arara Risonha, por sua vez, trouxe para o diálogo o “reflorestamento”, que, inclusive, era o tema que inicialmente tinha planejado para a investigação. Durante o percurso da trilha no parque, Arara Risonha teve a oportunidade de questionar ao professor Tamanduá Bandeira, aos ambientalistas e a mim sobre desmatamento e reflorestamento no parque. Dito isso, arrisco dizer que esse momento a inspirou para a fala representada na Figura 21.

**Arara Risonha:** Ah o reflorestamento é uma questão muito interessante porque a gente tenta combater o desmatamento com o reflorestamento plantando árvores[...] E um ótimo lugar para reflorestar é perto do Ribeirão Sobradinho porque também teve desmatamento de muitas árvores perto das margens do rio e com isso pode vir a terra debaixo da terra por causa da erosão do solo e por isso o rio hoje está mais raso.

**Figura 21.** Depoimento colhido em 28 de Junho de 2022, registrado em áudio.

A fala de Arara Risonha destacada acima sinaliza tanto o senso de responsabilidade com o ambiente quanto sugere um entendimento sobre a relação ser humano-ambiente que vai além da visão fatalista, ao apresentar o reflorestamento como uma possibilidade para combater o desmatamento e o assoreamento dos rios.

Por fim, destaco a fala de Carcará Gentil sobre investigações que fez em sua comunidade com o intuito de compreender melhor sobre a “História da Fercal e suas poluições” (Figura 22)

**Carcará Gentil:** Ah eu gravei um montão de pessoa lá perto de casa falando do meio ambiente!Eu vi que onde eu moro[Fercal] tinha muito desmatamento, tinha muitas queimadas pra colocarem e nascerem mais mato pros animais comerem e também os fazendeiros colocavam fogo para aumentar as terras deles, pelo menos foi o que me disseram nas entrevistas[...] E sobre as folias de Reis e a Festa do Divino, muitas dessas folias sempre são nas fazendas e chama muita gente da comunidade, por exemplo todo mês de setembro e outubro eles pegam e fazem...são cinco dias de festa, eu vi que junta muita gente, toda a comunidade e eu acho isso muito legal.

**Figura 22.** Depoimento colhido em 28 de Junho de 2022, registrado em áudio.

A partir de sua investigação, Carcará Gentil apresentou conhecimentos relacionados a algumas mazelas que afetam a região onde mora, na Fercal. Além

disso, também apresentou informações sobre as folias de Reis e a Festa do Divino, apontando um apreço ao potencial que essas festividades têm em atrair e reunir sua comunidade. Ademais, a fala de Carcará Gentil, sinaliza indícios da valorização da voz do outro, a colaboração e os laços comunitários que lhes permitiram ampliar sua compreensão sobre o ambiente - algumas contribuições da pedagogia freireana à EA crítica.<sup>270</sup>

### 3.4 CAMINHOS DESENHADOS: CENAS COM VOZ PRÓPRIA

Em nosso último encontro da oficina, propus a produção e apresentação de uma peça narrativa que poderia ser produzida no formato que escolhessem, representando suas percepções socioambientais, preferencialmente destacando alguma experiência com o ambiente que tivesse marcado sua história. A maioria dos(as) estudantes optou por produzir um desenho, e duas estudantes escolheram fazer um mini-documentário sobre a horta da escola. À medida que terminavam suas produções, apresentavam-na ao grupo, fazendo uma breve narrativa oral sobre os elementos presentes no trabalho produzido.

A dupla que escolheu fazer o mini-documentário entrevistou o professor Tamanduá Bandeira e alguns estudantes, perguntando: “Qual a importância da horta para a escola?”. Ao narrar sobre essa produção, a própria dupla apresentou que além dos alimentos produzidos, a horta era importante para todo mundo da escola porque causava bem-estar para todos(as) que interagem com ela.

Como bem dito por Luiz Marcelo de Carvalho: “As relações entre a produção artística e outras práticas simbolizadoras, inclusive a prática científica, podem oferecer caminhos de grande criatividade para o desenvolvimento de atividades educativas relacionadas com a temática ambiental.”<sup>271</sup>Essa manifestação artística permitiu que os(as) estudantes expressassem suas relações com o ambiente, tornando visíveis alguns elementos que sugerem conexões e preocupações pessoais que perpassam essas relações.

Através do ato de desenhar, os elementos paisagísticos também ganharam vida e representaram significados únicos, refletindo a interação singular de cada estudante que escolheu se expressar por meio dessa linguagem com o contexto socioambiental em que está inserido(a).

---

<sup>270</sup> ARRAIS; BIZERRIL (2020)

<sup>271</sup> CARVALHO L.M. (2006, p. 39)

Destaco que os(as) estudantes apresentam uma diversidade de percepções que refletem suas experiências, valores e preocupações individuais, bem como os contextos sociais em que estão inseridos(as). Dentre as produções dos(as) participantes, identifiquei percepções sensivelmente influenciadas por elementos afetivos e paisagísticos, que sugerem uma conexão emocional com a paisagem ao seu redor em suas experiências socioambientais.

Nas figuras 23 a 28, temos os desenhos dos(as) estudantes acompanhados de sua narração sobre elemento(s) que os compõem.

**Raposa Contente:** Eu desenhei um Ipê-rosa porque eu acho ele muito bonito. É a minha cor preferida e eu adoro ver ele[...] Tem um dentro do meu condomínio que eu gosto de sempre passar, olhando pra ele e pras flores que caem no chão quando tá na época[...] o chão fica todo rosa.

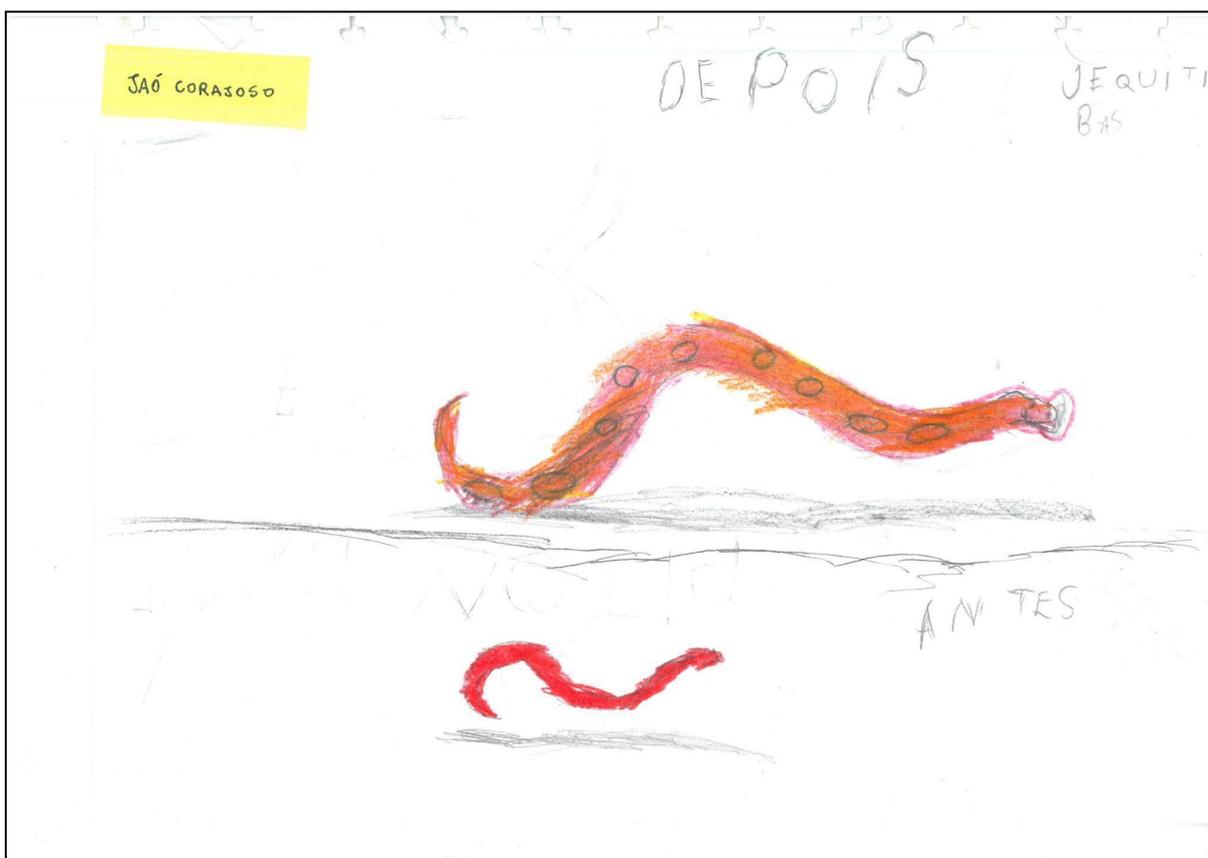
**Figura 23.** Depoimento colhido em 30 de Junho de 2022, registrado em áudio.



**Figura 24.** Desenho produzido pela estudante Raposa Contente no dia 30 de Junho de 2023.

**Jaó Corajoso:** No primeiro dia que eu fui no Jequitibás, eu e meu pai fomos pra trilha e a gente tava em um aniversário antes, mas foi só eu e ele. E lá no meio da trilha a gente viu essa cobra vermelha[...] e aí no dia do passeio do Jequitibás eu fiquei pensando se a gente ia ver essa cobra só que crescida.

**Figura 25.** Depoimento colhido em 30 de Junho de 2022, registrado em áudio.



**Figura 26.** Desenho produzido pelo estudante Jaó Corajoso no dia 30 de Junho de 2023.

**Lontra Esperta:** Isso aqui é uma horta de tomate e aqui uma horta de alface[...] Isso pra mim é importante. É bom porque o alface e o tomate vai ser comida para as pessoas, igual a horta da escola. E ter horta é importante pro meio ambiente.

**Figura 27.** Depoimento colhido em 30 de Junho de 2022, registrado em áudio.



**Figura 28.** Peça narrativa produzida por Lontra Esperta no dia 30 de Junho de 2023.

Em relação aos desenhos acima, resgatamos o pensamento de Merleau-Ponty, do qual inferimos que a percepção da beleza e dos elementos afetivos não é apenas um produto da mente, mas uma fusão entre o observador e o observado. Em uma abordagem fenomenológica, compreendemos a interconexão entre os sentidos, o corpo e o ambiente. A afeição pela beleza e os elementos da natureza são, assim, uma expressão direta da nossa existência incorporada e da maneira como nos envolvemos com o mundo ao nosso redor, revelando a profundidade da relação entre o sujeito percebido e a beleza que ele percebe.<sup>272</sup>

Por outro lado, há estudantes cujas percepções foram dominadas naquele momento por elementos problemáticos e fatalistas, concentrando-se nos impactos negativos das crises socioambientais, sugerindo uma impotência diante dos desafios e vislumbrando um futuro sombrio e incerto. Essa percepção pode levar a uma

<sup>272</sup>MARIN (2009)

sensação de desesperança e, por vezes, à apatia em relação às questões ambientais por se apoiar em uma crença de que as soluções são inalcançáveis ou insuficientes para reverter o quadro.<sup>273</sup>

De todo modo, a diversidade de percepções sobre a realidade nos propiciou momentos de diálogo que abriam espaço para ampliarmos nossos conhecimentos sobre a realidade socioambiental.<sup>274</sup> Sobre esse ponto, o depoimento oral de João-de-barro (Figura 29), no qual ele apresentou uma contextualização para o seu desenho (Figura 30) também será o fio narrativo para essa leitura.

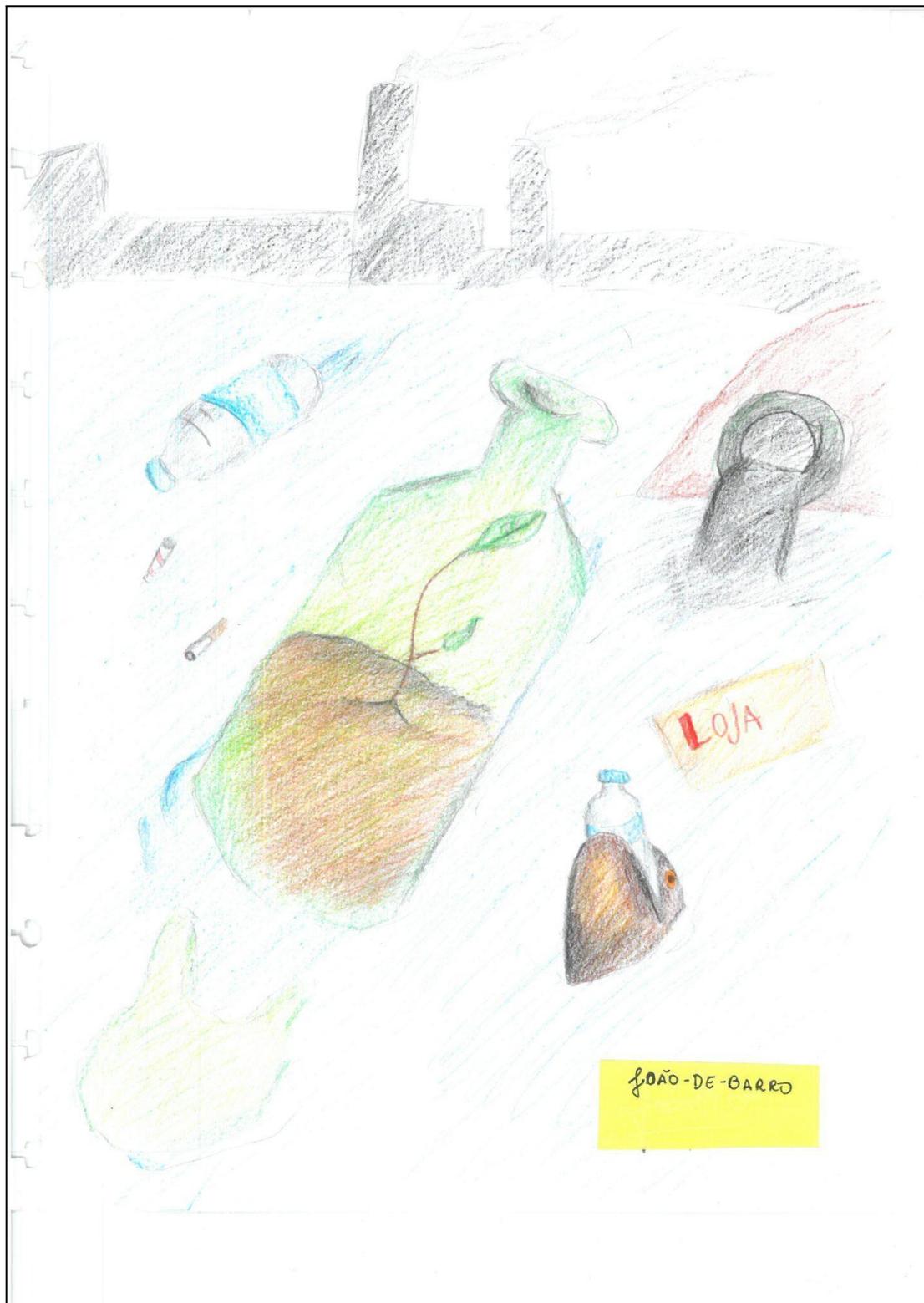
**João-de-Barro:** Meu pai e eu gosta muito de pescar e aí eu quis retratar isso aqui porque a gente vai muito pescar nos rios, só que aí a gente vê latinha no rio, garrafa plástica[...] em qualquer rio, até no Lago Paranoá, na barragem do Paranã, esses rios por aqui. Aí aqui é uma garrafa com uma planta o início de um novo ciclo das plantas se adaptando à poluição, mas aí provavelmente ela vai morrer de qualquer jeito. É a vida sendo morta pela poluição. Aí aqui é uma fábrica poluindo o ar e aqui um peixe comendo plástico, é a realidade[...] Tem canudo, bituca de cigarro e óleo sendo jogado no rio e a sacola vai acabar sendo comida para a tartaruga marinha.

**Figura 29.** Depoimento colhido em 30 de Junho de 2022, registrado em áudio.

---

<sup>273</sup> CARVALHO, L.M. (2006)

<sup>274</sup>FREIRE(1986); LEFF(2009); AVANZI; MALAGODI (2017)



**Figura 30.** Desenho produzido por João-de-barro no dia 30 de Junho de 2023.

Considero importante retomar que a poluição também é mencionada na narrativa escrita de João-de-barro apresentada na Figura 7, com destaque para o trecho: “[...] Por mais que eu goste desse lugar, posso dizer se continuar assim,

vamos ter que morar na água; ops o mar e os rios já estão poluídos e sujos[...]”. Ao resgatar a recordação de pescar com o seu pai, a poluição parece ter sido o fio condutor de uma experiência marcante em sua história.

Para Merleau-Ponty, o corpo é o meio pelo qual nos relacionamos com o mundo<sup>275</sup>. Nesta pesquisa, podemos captar que o corpo pode captar de várias formas as mudanças que ocorrem como decorrência da superexploração e mercantilização do meio ambiente. Merleau-Ponty argumenta que a experiência corporal está enraizada no mundo e que a própria percepção é afetada pelo contexto em que ocorre<sup>276</sup>. Nesse contexto, inferimos que a percepção dos problemas socioambientais é diretamente influenciada por seu impacto direto na vida das pessoas.

A percepção é sempre intencional e está ligada a um significado<sup>277</sup>. Assim, as pessoas podem direcionar sua atenção para aspectos específicos do ambiente que estão relacionados aos problemas socioambientais que mais lhe afetam. É importante destacarmos também que as percepções - enquanto fenômeno que envolve corpo e a mente dos sujeitos - estão em constante construção e podem mudar, se alterar e se complementar de acordo com o contexto e horizonte histórico e cultural. Assim, a percepção e o próprio mundo se retroalimentam, uma vez que o mundo e os seres humanos também são inacabados, estão em constante transformação.<sup>278</sup>

De todo modo, a fenomenologia nos sinaliza um aspecto muito relevante para essa leitura sobre a percepção do João-de-barro em destaque, que é a importância das perspectivas individuais e as interações sociais na construção da percepção dos sujeitos. Dessa forma, as interações sociais podem influenciar a percepção dos problemas socioambientais, pois as discussões, os debates e os movimentos sociais podem moldar as interpretações e as ações em relação aos desafios socioambientais.

Ao sinalizar que os conhecimentos sobre os problemas são transmitidos de forma ampla nas escolas, Mauro Guimarães também sinaliza que essa “transmissão” de conhecimentos não têm sido capaz de causar transformações

---

<sup>275</sup> NÓBREGA (2008); MARIN (2009)

<sup>276</sup> op.cit.

<sup>277</sup> op.cit.

<sup>278</sup> FREIRE (1986)

significativas na realidade socioambiental. Visto que as práticas educativas nesse contexto comumente estão centradas no indivíduo e na transformação de seu comportamento.<sup>279</sup>

Certamente a informação sobre a gravidade dos problemas ambientais, o conhecimento dos malefícios da poluição, do desmatamento, do lixo, entre tantas outras, vem sendo trabalhada por muitos professores junto aos seus alunos. Aliás, o professor talvez seja uma das categorias profissionais mais sensibilizadas e empenhadas de inserir essa problemática em seu trabalho. Em nossas andanças, percebemos que os professores vêm procurando trabalhar muito isso, inclusive contando com uma grande ajuda da mídia. A ideia é transmitir, da melhor forma, esses conhecimentos e diríamos mesmo que, de certa forma, têm conseguido. Dificilmente encontramos uma criança em idade escolar que não manifeste o entendimento de que preservar a natureza é importante. Ou seja, o trabalho com os aspectos cognitivos na aprendizagem vêm sendo realizados; as crianças entendem pelo uso da razão essa importância. Já possuem o conhecimento sobre a importância da preservação da natureza, mas apesar disso, o mundo não melhora.<sup>280</sup>

Esse aspecto nos remete à importância de problematizar e lançarmos um olhar crítico tanto à forma como a temática ambiental é trabalhada no contexto escolar quanto ao intenso apelo midiático acerca da questão ambiental que comumente se apresenta de forma fatalista e dicotômica. Nessa perspectiva, a questão ambiental comumente é tratada de forma apocalíptica, instaurando uma visão catastrófica sobre o futuro do Planeta e da própria humanidade, na qual o ser humano geralmente é retratado como o destruidor de forma generalizada<sup>281</sup>.

Além da menção recorrente à poluição, outros elementos que constituem uma forma fatalista de entender o ambiente, atravessada pela crise, também são apresentados pelos(as) estudantes. O desmatamento também tem uma presença marcante nas percepções apresentadas pelos(as) estudantes. Acerca disso, no desenho de Jaguatirica Mansa (Figura 32), são apresentados dois cenários comparando o antes e depois do desmatamento em uma paisagem.

---

<sup>279</sup> VIÉGAS; GUIMARÃES (2004)

<sup>280</sup> VIÉGAS; GUIMARÃES (2004, p.54)

<sup>281</sup> GARRÉ; HENNING (2017)



**Figura 31.** Desenho produzido pelo estudante Jaguatirica Mansa no dia 30 de Junho de 2023.

Quando pedi pra ele narrar sobre o desenho, ele apenas disse:

**Jaguatirica Mansa:** Esse desenho representa o antes e depois do desmatamento[...] pode ser qualquer lugar porque o ser humano não pode ver uma árvore que quer cortar”.

**Figura 32.** Depoimento colhido em 30 de Junho de 2022, registrado em áudio.

Essa perspectiva generalizante de ser humano como vilão, apresentada por Jaguatirica Mansa, também pode ser entendida como fruto de uma construção social. Para tanto, Gustavo Lima nos alerta:

Assistimos e continuamos a observar, nos debates e discursos ambientais, afirmações genéricas e abstratas que apontam “o homem como o grande adversário da natureza” ou que mencionam as “ações antrópicas” como responsáveis pela crise ambiental. Em sentido genérico e coloquial, não estão incorretas, mas carecem de precisão, aprofundamento e crítica e acabam contribuindo para formar uma representação simplista do problema.<sup>282</sup>

Nesse sentido, a perspectiva fatalista, o reducionismo biológico e a análise a-histórica são riscos a serem evitados se o que se pretende é uma visão mais

<sup>282</sup> LIMA (2009, p. 153)

crítica da realidade. Essas perspectivas impregnam a ideia de que a degradação ambiental é algo inerente à relação do ser humano com o ambiente. Desse modo, nos apoiamos em Luiz Marcelo de Carvalho para afirmar que o fatalismo dificulta a compreensão das pessoas acerca das crises relacionadas aos problemas socioambientais. Em vez de incitar um engajamento com a proteção ambiental, o fatalismo pode ocasionar estagnação e imobilidade.<sup>283</sup>

Nesse sentido, distanciando-se levemente dessa perspectiva fatalista, a última ilustração que gostaríamos de destacar é a de Quati Curioso, que apresenta um cenário do Jequitibás em uma área do parque que foi desmatada recentemente (Figura 34).



**Figura 33.** Desenho produzido pelo estudante Quati Curioso no dia 30 de Junho de 2023.

Quati Curioso apresentou seu desenho da seguinte forma:

**Quati Curioso:** Eu desenhei a pista de skate do Jequitibás porque eu ando muito de skate lá com meu pai e agora lá tá muito sol porque cortaram as árvores porque tinha umas caindo até em cima da pista e aí acabou que ficou sem sombra nenhuma. Eu vou pra lá do mesmo jeito, mas é chato ficar se queimando com o sol agora que não tem a sombra das árvores.

<sup>283</sup> CARVALHO L.M.(2006)

**Figura 34.** Depoimento colhido em 30 de Junho de 2022, registrado em áudio.

Quati Curioso mencionou o corte de árvores que cobriam a pista de *skate* do Parque dos Jequitibás, em vários momentos da oficina, inclusive durante a saída de campo, ele entrevistou um dos ambientalistas e um rapaz que estava usando a pista de *skate* do parque. Os ambientalistas do coletivo RRP Moura haviam mencionado que as árvores haviam sido cortadas porque estavam com risco de cair.

Nesse contexto, em vez de considerar a intervenção humana como necessariamente prejudicial, há indícios de reconhecimento pelo estudante de que os ambientes urbanos podem ser locais de coexistência sustentável entre sociedades e naturezas. Uma perspectiva em que a atuação humana pode ser uma força positiva quando direcionada para o manejo responsável, o planejamento sustentável e a manutenção de espaços verdes que promovam a biodiversidade e o bem-estar da comunidade.

Ao compreender que as ações humanas podem contribuir para que os ambientes urbanos sejam conservados, transcende-se a visão de uma natureza intocada. Sendo assim, reforçamos a ideia apresentada por Isabel Carvalho, de que em alguns contextos é possível observar benefícios advindos da interação dos coletivos humanos com a natureza não-humana.<sup>284</sup>

Em síntese, como abordado em outros trechos desta dissertação, os aspectos apresentados pelos(as) estudantes em suas produções são influenciados por diversos fatores, como a formação educacional, a exposição à mídia, as experiências pessoais e a constituição de suas identidades. Portanto, reconhecemos e respeitamos a diversidade de percepções e concepções entre os(as) estudantes para criarmos espaços de diálogo que permitam a troca de ideias para ampliarmos os conhecimentos e reflexões sobre esses temas<sup>285</sup>. Ao promover uma abordagem complexa que considere tanto os aspectos que emergiram de suas percepções nos momentos de produção das narrativas, foi possível nutrir diálogos abrangentes.

De todo modo, as produções dos(as) estudantes revelam a importância do debate sobre a relação entre humano e demais elementos que constituem o meio ambiente nos mais diversos espaços e contextos ser constantemente alimentado de

---

<sup>284</sup> CARVALHO (2004); FIGUEIRÓ, 2020

<sup>285</sup> FREIRE(1986); LEFF(2009); AVANZI; MALAGODI (2017)

forma crítica, abrangendo conhecimentos racionais e sensíveis. E assim, possivelmente, enfraquecer ou até mesmo superar a dicotomia que os separa e contribuir para o pensamento crítico e engajado dos sujeitos frente à realidade socioambiental, considerando suas complexidades.

## CAPÍTULO 4 - SÍNTESE REFLEXIVA

Início esta seção, reconhecendo que o trabalho apresentado nesta dissertação foi realizado a partir do meu olhar e bagagem teórica como educadora, logo reconheço que existem limitações e potencialidades no que este trabalho pode vir a representar. Com essa reflexão, sinalizo também a importância de ampliarmos os diálogos e as práticas de EA crítica nos mais diversos espaços educativos.

Dito isso, reconheço que este estudo proporcionou para mim uma incursão profunda no universo da EA crítica, à luz das lentes da racionalidade ambiental e da pedagogia freireana, fundamentada pela compreensão fenomenológica do meio ambiente no contexto escolar. Imerso nessas teorias, o processo educativo trouxe à tona a complexidade das relações entre seres humanos e elementos da natureza não-humana, reforçando a ideia de que esses elementos são mais do que recursos, são parte intrínseca da existência humana.

O método da pesquisa autobiográfica e a produção de narrativas apresentaram *insights* significativos para a interseção entre as perspectivas teóricas e as práticas pedagógicas, revelando elementos que constituem a percepção e a experiência dos(as) estudantes. Elementos esses que foram ponte para diálogos e reflexões abrangentes sobre a realidade socioambiental. Nesse sentido, tais fundamentos teórico-metodológicos sinalizaram caminhos para desviarmos das abordagens tradicionais e fragmentadas que se concentram na transmissão de conhecimento e muitas vezes minam a capacidade dos(as) estudantes compreenderem a realidade de forma complexa.

Logo no início da pesquisa, reconhecemos que os(as) estudantes estão longe de serem espectadores(as) passivos das questões ambientais. Ao contrário, demonstram um profundo interesse e engajamento com as questões socioambientais emergentes, notadamente a poluição e o desmatamento. Tal interesse favoreceu discussões engajadas com aprofundamento nas desigualdades socioambientais, reconhecendo as injunções sócio-históricas que impõem que algumas comunidades sejam mais afetadas pelos impactos ambientais negativos.

Os indícios de encanto pelos elementos que constituem a paisagem da região de Sobradinho e o afeto pelas experiências socioambientais vividas são entendidos aqui como testemunhos da conexão emocional dos(as) estudantes com seus ambientes. Reconhecemos assim, que a dimensão afetiva desempenha um

papel crucial na formação de sujeitos engajados na sociedade. Isso realça a necessidade de pedagogias que nutram os conhecimentos sensíveis e o pertencimento ao local.

O diálogo de saberes, uma intencionalidade proeminente desta pesquisa, proporcionou um espaço para a ampliação do conhecimento e reflexão sobre os ambientes e a natureza não-humana. As trocas de saberes entre estudantes, educadores(as) e demais sujeitos da comunidade que participaram da ação pedagógica ressaltaram a riqueza da diversidade de perspectivas. O encontro de conhecimentos tradicionais, sensíveis e científicos enriqueceu a compreensão coletiva da complexidade da realidade socioambiental.

A imersão no inspirador Parque Ecológico dos Jequitibás desdobrou-se em uma experiência enriquecedora que transcendeu os limites convencionais da educação bancária. A colaboração de sujeitos provenientes de diversas áreas do conhecimento e contextos socioculturais convergiu para a formação de um espaço de diálogo genuíno e profícuo. Em uma abordagem interdisciplinar, as vozes de cada participante se entrelaçaram, favorecendo a expansão de horizontes e o reforço à compreensão da intrincada relação entre seres humanos e natureza de forma complexa, reforçando a conexão entre dimensões sensorial/emocional, cognitiva e cidadã no processo de aprendizagem.

Em suma, esta pesquisa intenciona oferecer *insights* teórico-práticos para educadores(as), formuladores(as) de políticas e pesquisadores(as) que buscam abordagens críticas para ampliar as compreensões sobre a realidade socioambiental. No entanto, reconhecemos lacunas que podem ser aprimoradas por práticas pedagógicas futuras, tornando o processo educativo mais transformador. Reconhecemos também que essas lacunas não são falhas, mas sim oportunidades de crescimento na jornada em direção a uma sociedade mais engajada.

Embora a pesquisa tenha explorado a abordagem interdisciplinar dentro das possibilidades do contexto, observamos a necessidade de uma integração mais robusta com outros conhecimentos relacionados à questão ambiental, visto que ela é complexa e interdisciplinar por natureza. Uma abordagem complexa, incorporando outros saberes, poderia enriquecer ainda mais a compreensão dos(as) estudantes sobre as questões socioambientais.

Reconhecemos uma lacuna também em relação à discussão de alternativas ao atual paradigma de desenvolvimento. Após a análise das informações produzidas nesta pesquisa, conseguimos identificar que a introdução de perspectivas mais engajadas que desafiem as estruturas dominantes e proponham modelos alternativos de sociedade e de economia seria um passo a ser dado. Consideramos também que uma exploração mais profunda da perspectiva fenomenológica poderia ampliar o entendimento de como as experiências individuais se relacionam com o coletivo e como os estudantes percebem os significados profundos das interações humano-ambiente.

De todo modo, as contribuições e as lacunas identificadas neste trabalho ecoam de maneira forte e significativa em minha prática como professora do ensino fundamental. Com esta pesquisa, encontrei valiosos guias para aprimorar minha maneira de ensinar. A preocupação dos(as) estudantes, especialmente a poluição e o desmatamento, se alinha com o chamado para uma educação crítica e contextualizada que capacite os jovens a conhecerem e problematizarem as estruturas dominantes e a se tornarem defensores ativos do meio ambiente.

O afeto pelas paisagens locais e experiências vividas revela a importância de cultivar uma conexão emocional com o ambiente, estimulando um senso de pertencimento e responsabilidade. Além disso, a experiência compartilhada com os diálogos de saberes ressalta a necessidade de fomentar espaços de aprendizado colaborativo, onde as vozes dos(as) estudantes são valorizadas e suas perspectivas, enriquecidas. Consciente das limitações do sistema educacional, esta dissertação solidifica minha convicção de que uma educação engajada e complexa é o caminho para a transformação social.

Por fim, retomamos que este trabalho foi intitulado como "Ambientar: percepções socioambientais em diálogo narrativo" com o propósito de enfatizar que o ato de narrar e dialogar sobre as percepções socioambientais pode promover reflexões que enriquecem o sentimento de pertencimento do sujeito ao seu entorno, fomentando assim, o reconhecimento de sua integração com o ambiente.

## REFERÊNCIAS

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SOBRADINHO. **Informações sobre a RA V.** Disponível em: sobradinho.df.gov.br. Acesso em 24 de Agosto de 2022.

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, p. 145-165, 2020.

AVANZI, Maria Rita; MALAGODI, Marco A.S. Comunidades interpretativas. **Encontros e Caminhos**, 2005.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livros, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. 1994.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista electrónica de investigación educativa**, v. 4, n. 1, p. 01-26, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Ed. da UFRGS, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez Editora, 2004.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa C.; LOGAREZZI, Amadeu. (orgs) **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, p. 19-41, 2006.

CASSIANI, Suzani. Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização de currículos e da colonialidade do saber/poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 1, p. 225-244, 2018.

CRUZ, Marcus Vinícius dos Santos. Análise crítica de documentos sobre Educação Ambiental do MEC e do MMA. **Ambiente & Educação**, v. 26, n. 1, p. 705-727, 2021.

DE LA FUENTE, Lili Ochoa. **Como editar pedagogicamente los relatos de experiências?** Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista brasileira de educação**, v. 17, p. 523-536, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, p. 333-346, 2011.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho**. Sobradinho. 2021.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: \_\_\_\_\_. NÓVOA, A. FINGER, M. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FIGUEIRÓ, Adriano. O desafio da educação diante de um cenário de colapso ambiental no antropoceno. In: SEABRA, Giovanni (Org.). **Educação Ambiental - cenários atuais da saúde ambiental e humana**. Ituiutaba: Barlavento, 2020, p.16-32.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. **Pesquisa participante**, v. 8, p. 34-41, 1990.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 1986.

GARRÉ, Bárbara Hees; HENNING, Paula Corrêa. DISCURSO DA CRISE AMBIENTAL NA MÍDIA IMPRESSA1. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Editora Record, 2006.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Papyrus editora, 1996.

GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 55, p. 1574-1597, 2017.

INSTITUTO BRASÍLIA AMBIENTAL. **Apa da Cafuringa**. Disponível em: [www.ibram.df.gov.br/area-de-protecao-ambiental-de-cafuringa/](http://www.ibram.df.gov.br/area-de-protecao-ambiental-de-cafuringa/). Acesso em 24 de Agosto de 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras, 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, p. 87-155, 2000.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação & Realidade**, vol. 34, núm. 3, septiembre-diciembre, 2009, pp. 17-24

LARROSA, Jorge. A experiência e suas linguagens.(C. Antunes, Trad.). **Tremores: Escritos sobre experiência**, p. 35-56, 2015.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 145-163, 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa; TORRES, Maria Betânia Ribeiro. Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da Educação Ambiental em contextos escolarizados. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77819, 2021.

LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares de . O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro? Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/Anped à luz da teorização curricular. **30a Reunião da Anped**, p. 1-18, 2007.

MARIN, Andreia Aparecida. A percepção no logos do mundo estético: contribuições do pensamento de Merleau-Ponty aos estudos de percepção e educação ambiental. **Revista Interações**, p. 48p.-66p., 2009.

MARIN, Andreia Aparecida. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 22, p. 109-118, 2007.

MARIN, Andréia Aparecida; KASPER, Kátia Maria. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano-ambiente. **Educação em Revista**, v. 25, n. 02, p. 267-282, 2009.

MARIN, Andreia Aparecida. Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 3, n. 1, p. 203-222, 2008.

MARIN, Andreia Aparecida. Reconstituição histórica como instrumento de resgate cultural e de educação ambiental. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 13, 2004.

MARTINS, Paolo; SÁNCHEZ, Celso. Educação ambiental escolar: caminhos e cruzamentos rumo à educação ambiental crítica. **Educazione Aperta**, n. 7, p. 201-222. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2009.

MÓNICO, Lisete et al. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **CIAIQ 2017**, v. 3, 2017. NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 13, p. 141-148, 2008.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; DE SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Editora Record, 2006.

QUINTAS, José Silva. Considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. **Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus, 2000.

RAMOS, E. C. O processo de constituição das concepções de natureza. Uma contribuição para o debate na Educação Ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 15, n. 1, p. 67–91, 2010.

SANTOS, Débora Gisele Graúdo dos. **A relação entre o sentimento de pertencimento e a educação ambiental**. 2018.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 317-322, 2005.

SOUSA, Maria Lídia dos Anjos. **Estratégias do povo Kalunga no uso e conservação da agrobiodiversidade**. 2023.

STEIL, Carlos A.; CARVALHO, Isabel C. de M.; INGOLD, Tim. **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. Editora Terceiro Nome, 2019.

TOZONI-REIS, Marília Freitas Campos. Sobre educar e transgredir. Editorial. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 25, n. 1, p. 3-4, 2019.

VIÉGAS, Aline; GUIMARÃES, Mauro. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor. **Revista brasileira de educação ambiental, Brasília**, n. 0, p. 56-62, 2004.

## APÊNDICE A



**Universidade de Brasília**

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduc

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Prezados Diretor e coordenador da Educação Integral do Centro Ensino Fundamental 03 de Sobradinho,

Esta é uma autorização para a utilização das narrativas escritas, gravações (audiovisual) e imagens (fotografias e desenhos) produzidas na Oficina de "Educação Ambiental através da Arte, Cultura e Narratividade" realizada com os(as) estudantes da Educação Integral do Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho, no período de maio a julho de 2022. O material produzido durante essa oficina será utilizado como subsídio para a pesquisa de mestrado sobre o tema "Reconhecimento do território a partir de percepções socioambientais de estudantes de ensino fundamental", de autoria de Francyleia Tamyres Oliveira Freire, sob orientação da Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências, da Universidade de Brasília.

**Objetivo da pesquisa:** investigar e refletir sobre a relação da comunidade com o socioambiente, a partir das percepções socioambientais dos(as) estudantes em seus territórios através da produção de narrativas, como forma de ampliar seus conhecimentos e reflexões sobre o socioambiente. Busca-se ressaltar e valorizar as diferentes interpretações e percepções sobre a realidade da vida em sociedade, explorando o potencial educativo das oficinas que os(as) estudantes já realizam na Educação Integral para que os sujeitos participantes possam interpretar e atuar em seu socioambiente.

**Participação dos(as) estudantes:** 1) produção e compartilhamento de narrativas escritas sobre suas próprias percepções socioambientais sobre seus territórios de convívio; 2) realização de investigação com sujeitos da comunidade, identificando outros elementos e aspectos presentes na relação entre ser humano e meio ambiente; 3) Visita ao Parque Ecológico Jequitibás para prosseguir com a investigação acerca dos elementos e aspectos presentes na relação entre ser humano e meio ambiente; 4) Produção de Bionarrativas Sociais sobre os elementos que emergem de suas próprias percepções sobre o ambiente e demais elementos identificados na investigação com a comunidade (a produção das Bionarrativas Sociais será realizada através da ferramenta que escolherem: apresentação com slides, vídeos, cartazes, tirinhas, poesia, música, etc.); 5) Compartilhamento de Bionarrativas Sociais com os demais sujeitos da comunidade escolar.

**Risco:** Não haverá riscos para integridade física, mental ou moral.

**Benefícios:** As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na produção de conhecimentos na área de Educação em Ciências. Além disso, os estudantes farão o importante exercício de discutir e refletir sobre o território em que vivem.

**Privacidade:** o produto final da oficina será divulgado para a comunidade escolar, revelando a autoria dos trabalhos produzidos. No entanto, a privacidade

\* Francyleia T. O. Freire

\* p: 320 93 9-4

Robson de Paiva Salazar  
Diretor  
Centro de Ensino Fundamental 03  
Sobradinho-DF  
Mat. 32093900P/01 de 02/01/2022


**Universidade de Brasília**

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEDUC

dos(as) estudantes pelos(as) quais sou responsável será respeitada na dissertação de mestrado e em eventuais publicações que resultem dessa pesquisa, ou seja, seus nomes ou quaisquer outros dados que possam identificá-los(as) de qualquer forma serão mantidos em sigilo.

Uma vez orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido projeto, manifesto meu livre consentimento a respeito da participação dos(as) alunos(as) da Educação Integral do CEF 03 de Sobradinho pelos(as) quais sou responsável.

*[Assinatura]*  
 Diretor  
 Centro de Ensino Fundamental 03  
 Sobradinho-DF  
 Matr. 0038700-2

Robson de Paiva Salazar  
 Matrícula SEEDF: 0038700-2  
 (Diretor do CEF 03 de Sobradinho)

*Pº 300939-4*

Wagner Júnior dos Santos Silva  
 Matrícula SEEDF: 300939-4  
 (Coordenador da Educação Integral no CEF 03 de Sobradinho)

*Francyleia T. O. Freire*

Mestranda: Francyleia Tamyres Oliveira Freire  
 Matrícula UnB: 21/0010096  
 email: francyleiafreire@gmail.com; telefone (61) 99191 - 5679

*Maria Rita Avanzi*

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rita Avanzi  
 Matrícula FUB: 1028774  
 email: mariarita@unb.br

Brasília, 05 de Maio de 2022.

## APÊNDICE B

### DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO OU TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 17 de outubro de 2023.

Assinatura do/a discente: Francyleia T.O. Freire

Programa: Educação em Ciências - PPGEduc

Nome completo: Francyleia Tamyres Oliveira Freire

Título do Trabalho: Ambientar: Percepções  
socioambientais em diálogo narrativo

Nível:  Mestrado ( ) Doutorado

Orientador/a: \_\_\_\_\_



Documento assinado digitalmente  
MARIA RITA KAWZU  
Data: 17/10/2023 11:51:28-8306  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>