

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-UFRPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS - PPGE
MESTRADO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE ECOLOGIA:
AMPLIANDO HORIZONTES IMAGINATIVOS POR MEIO DE DANÇAS
CIRCULARES SAGRADAS**

Recife, 2019

WANESSA KAMILY BEZERRA DOS SANTOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE ECOLOGIA:
AMPLIANDO HORIZONTES IMAGINATIVOS POR MEIO DE DANÇAS
CIRCULARES SAGRADAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino das Ciências.

Orientadora: Prof^a Dra^a Carmen Roselaine de Oliveira Farias

Coorientadora: Prof^a Dra. Edneida Rabelo Cavalcante

Recife, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S237f SANTOS , Wanessa Kamilly Bezerra dos
Formação de professores e ensino de ecologia: ampliando horizontes imaginativos por meio de Danças Circulares Sagradas: / Wanessa Kamilly Bezerra dos SANTOS . - 2019.
117 f. : il.
- Orientadora: Carmen Roselaine de Oliveira .
Coorientadora: Edneida Rabelo Cavalcante.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Recife, 2019.
1. Formação de professores. 2. Danças Circulares Sagradas. 3. Ensino de Ecologia. I. , Carmen Roselaine de Oliveira, orient. II. Cavalcante, Edneida Rabelo, coorient. III. Título

CDD 507

WANESSA KAMILY BEZERRA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências, Área de Concentração Ensino de Ciências e Matemática, Linha de Pesquisa Construção de conceitos e significados em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovada em 30 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Roselaine de Oliveira Farias
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Orientadora

Profa. Dra. Edneida Rabelo Cavalcante
Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ
Coorientadora

Profa. Dra. Rita Paradedda Muhle
Examinadora externa

Profa. Dra. Ana Maria dos Anjos Carneiro Leão
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Examinadora interna

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, veem beleza no mundo, todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só pôde ser realizado pois tive ao meu lado seres de luz comigo nessa imensa roda de aprendizado e conhecimento. Este é o momento de demonstrar minha total gratidão a vocês.

Tenho muito a agradecer a Deus em toda sua imensidão do infinito universo;

Aos meus pais, Maria Gorete e Antônio Dionísio por tanto amor e carinho desde meus primeiros dias de vida e por me mostrarem que o caminho da educação produz frutos doces, apesar de ter raízes amargas;

Ao meu companheiro de vida, Tiago, pela sua paciência e compreensão nos momentos que mais precisei; jamais esquecerei das águas e cafés oferecidos no meio da noite...

Aos colegas do mestrado, desejo uma linda trajetória profissional a cada um de vocês;

Aos professores e professoras do PPGEC, pela dedicação e seriedade com a pesquisa no Ensino das Ciências;

Aos amig@s do GEPES: Renata, Cris, Cléo, Tata e tantos outr@s, levarei os sorrisos de vocês comigo sempre;

À professora Carmen Farias, que muito me incentivou a seguir nessa jornada, nossos encontros eram mais que uma orientação, se constituíram em doses de motivação para a vida; ser humano de uma doçura ímpar... só tenho a agradecer pela sua existência;

À professora Edneida Rabelo, um ser iluminado que me apresentou à roda de Dança me inserindo na teia de saberes e repertórios desse grande movimento;

Às focalizadoras que pude conhecer nesse percurso, me acolheram e me mostraram os passos da dança;

Às professoras da Escola João Cavalcante Petribú em Paudalho-PE, local onde dei meus primeiros passos na Educação Infantil e onde me sinto amada e acolhida sempre que chego, gratidão por me inserir nas rodas de Dança na Educação;

À banca examinadora pelas contribuições indispensáveis nesse processo de formação.

À CAPES, pela Bolsa de Pós-Graduação concedida.

Por fim, a todos os educadores em educação formal ou não-formal, que contribuem de maneira significativa para dispersar beleza, arte e sensibilidades na educação.

“Se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si”. (INGOLD, 2015)

SANTOS, Wanessa Kamily Bezerra dos. Formação de professores e ensino de ecologia: ampliando horizontes imaginativos através das Danças Circulares Sagradas. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife.

RESUMO

O ensino de ecologia, quando integra aspectos referentes ao mundo social e humano, produz novas formas de compreender a própria ecologia que passa a ser mais abrangente. No sentido de explorar essa possibilidade, o presente trabalho teve por objetivo analisar os significados atribuídos por licenciandos a uma vivência participativa ecologicamente orientada, as Danças Circulares Sagradas, como meio de ampliar os sentidos da ecologia em um processo de formação inicial de professores. Além dos significados inerentes aos contextos sociais e culturais que lhes deram origem, as Danças Circulares Sagradas, atualmente, têm sido ressignificadas como práticas integrativas e inseridas em contextos de promoção de saúde e educação ambiental, o que nos levou a indagar pelo seu potencial no campo da formação de professores de Ciências Biológicas. Nosso percurso metodológico implicou uma etapa de vivência da autora-pesquisadora em rodas de danças circulares e outra etapa de planejamento, execução-participação e análise de uma vivência formativa que integrou Danças Circulares Sagradas na Licenciatura em Ciências Biológicas, notadamente, na disciplina Prática de Ecologia. Foram utilizados procedimentos de pesquisa voltados à constituição e análise dos significados atribuídos pelos participantes licenciandos à vivência proposta, tais como observação participante e análise textual sob um enfoque fenomenológico-hermenêutico. Os resultados apontam que as Danças Circulares Sagradas, quando contextualizadas dentro de um plano de ensino, podem contribuir com o processo de formação inicial de professores de Ciências Biológicas, notadamente, no campo da formação de sensibilidades quanto à dimensão humana na ecologia, tendo em vista integrar elementos da arte, da imaginação e da valorização do corpo e dos sentidos, abrindo novos horizontes imaginativos de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores; Danças Circulares Sagradas; Ensino de Ecologia

SANTOS, Wanessa Kamilly Bezerra dos. Teacher education and ecology teaching: broadening imaginative horizons through Sacred Circular Dances. 2019. 123f. Dissertation (Master in Science Teaching), Federal Rural University of Pernambuco – UFRPE, Recife.

ABSTRACT

The teaching of ecology when coupled with a context that highlights aspects of culture, the relationship between man / society and nature and surpasses only technical concepts strengthens the breaking of breaks within the field of teaching and learning in teacher training, besides instilling new perspectives. understanding about the meaning of ecology itself. Thus, this dissertation aimed to understand how a participatory experience - the Sacred Circular Dances - of counter-cultural bias that integrates, especially the different cultures and the body as a central aspect, can contribute to the teaching of ecology and teacher education. Circular Dances dialogue in a context that involves well-being, happiness, health and healing and is also related to the field of ecological epistemologies. Our methodological course was accomplished through a stage of field immersion, observation and participation in wheels; In the second phase of the research we propose an experience with Circular Dance in the classroom of biology teacher training, in the discipline of ecology practice. After the experience, the undergraduates were able to narrate the experience of the practice through narrative texts in first person that were later interpretatively analyzed under a phenomenological focus. Our results indicate that Sacred Circular Dances, when contextualized within a program that includes and aims learning that promotes breakpoints and escape from the traditional model, are potential for learning in ecology teaching. These results lead us to reflect on the processes in the formation of biology teachers and how they can be more significant when they dialogue with elements of art, imagination and appreciation of the body and senses generating new imaginative horizons of learning.

Keywords: Teacher training; Sacred Circular Dances; Ecology Teaching

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|--|-----------|
| Figura 1 | Subáreas da ecologia que emergiram ao longo dos anos | 28 |
| Figura 2 | Pintura rupestre representando dança primitiva | 34 |
| Figura3 | Eco vila de Findhorn em 1962 | 35 |
| Figura 4 | Eco vila de Findhorn em dias atuais | 36 |
| Figura 5 | Danças circulares em parques públicos de São Paulo | 43 |
| Figura 6 | Exemplares do Cartonero produzidos pelos discentes | 54 |
| Figura 7 | Danças Circulares realizadas no Econúcleo da Jaqueira | 59 |
| Figura 8 | Danças Circulares realizadas no Jardim Botânico do Recife | 60 |
| Figura 9 | Danças Circulares realizadas na Escola Estadual | 60 |
| Figura 10 | Danças Circulares no Encontro da Juventude Capibaribe | 61 |
| Figura 11 | Vivência realizada em sala de aula | 64 |
| Figura 12 | Mandalas confeccionadas pelos alunos | 66 |
| Figura 13 | Momento da roda de diálogos | 67 |
| Figura 14 | Momento da roda de diálogo | 67 |
| Figura 15 | A obra "O abraço amoroso entre o Universo, a Terra, Eu, o Diego e o senhor Xólotl" | 68 |

LISTA DOS QUADROS E TABELAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Tabela 1 | Princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global | 29 |
| Quadro 1 | Relação do objeto de pesquisa em teses e dissertações | 38 |
| Quadro 2 | Caminho metodológico | 48 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

| | |
|----------------|---|
| EA | Educação Ambiental |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| BCN | Bases Curriculares Nacionais |
| DCS | Dança Circular Sagrada |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAVS | Programa Ambientes Verdes e Saudáveis |
| PCC | Prática Como Componente Curricular |
| PNEA | Política Nacional de Educação Ambiental |
| TT | Tema Transversal |
| UMAPAZ | Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz |
| JBR | Jardim Botânico do Recife |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| GEPEs | Grupo de Pesquisa em Educação e Sustentabilidade |
| UNIPAZ | Universidade da Paz |
| UNIMEP | Universidade Metodista de Piracicaba |
| UNICAMP | Universidade de Campinas |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| O TEMPO, O ESPAÇO E O MOVIMENTO* | 14 |
| CAPÍTULO I. COMPONDO O REPERTÓRIO | 23 |
| 1.1. O universo da imaginação ecológica | 29 |
| 1.2. Formação de professores de Ciências Biológicas, Ecologia e Educação Ambiental: olhares que se entrecruzam | 31 |
| 1.3. Vivências participativas: a Dança Circular Sagrada | 33 |
| 1.4. Aprendizagem em movimento: Danças Circulares no contexto de uma formação de valores | 40 |
| CAPÍTULO II. ENTRANDO NA RODA | 45 |
| 2.1 Pré-vivência | 47 |
| 2.2 A vivência | 48 |
| 2.1 Pós-vivência..... | 55 |
| CAPÍTULO III. A PERFORMANCE DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS | 57 |
| 3.1 Experimentando as Danças Circulares Sagradas..... | 58 |
| 3.2 Primeiros passos nas Danças Circulares: a vivência dos licenciandos | 61 |
| 3.2.1. Nos passos, compassos e descompassos da dança: a experiência vivida e narrada pelos licenciandos..... | 73 |
| 3.3. A resignificação do corpo e o paradigma tradicional na formação de professores de biologia | 76 |
| 3.4 Sincronia dos passos: o encontro do “eu” | 83 |
| CAPÍTULO IV. OS ÚLTIMOS PASSOS DANÇA | 91 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| APÊNDICE | 105 |
| ANEXOS | 106 |

O TEMPO, O ESPAÇO E O MOVIMENTO*

*Tempo, espaço e movimento são os elementos estruturantes da dança.

Para o filósofo Aristóteles (384 a.C), “a arte imita a natureza”, sendo a arte a estratégia usada para vencer os impasses que, sozinha, a natureza teria dificuldades para superar (LIMA, 2008). Sendo assim, o ser humano ético e político – age com prudência, enquanto o artista age com liberdade e habilidade através do assentimento poético que lhe é concedido.

Verdade ou não, fato é que ao inserirmos a arte em nossas vidas, seja através da música, da poesia, do teatro, da pintura ou da dança, nossos dias se tornam mais divertidos, coloridos e leves. Difícil encontrar alguém que nunca fora inspirado por uma canção ou nunca tenha “dançado” de alegria. A arte compõe toda forma de expressão e manifestação de nosso ser, ligando-se profundamente à sensibilidade e à imaginação posta em prática, de alguma forma.

Assim, como uma expressão artística, tivemos a tarefa de compor essa dissertação, tecendo vários elementos de leitura, dança, natureza e relação com diversos outros atores que também contribuíram conosco para sua composição, e todos esses elementos se entrelaçaram ao longo de um TEMPO.

Neste momento, convidamos o leitor a ficar à vontade e adentrar em nossa composição, que é embasada na formação de professores, na Prática de Ecologia¹ e nas Danças Circulares Sagradas², e, sob um enfoque fenomenológico, vamos formulando nosso repertório.

A fenomenologia volta-se para o fenômeno da experiência, em sua forma pura, livrando-se de julgamentos prévios, de pressupostos e de direcionamentos à obtenção de dados. Sendo assim, ela não explica, e sim, descreve a realidade; não existe um real em si, mas um real para um sujeito que lhe doa sentido (BICUDO, 2011).

Nossa trajetória inicia destacando alguns aspectos que nos motivaram a adentrar no universo da pesquisa, sendo um deles, a necessidade de se compreender os novos movimentos educacionais ocorrentes no âmbito da formação de professores, a partir da inserção de novas estratégias que tentam se distanciar – ainda que não completamente – dos métodos tradicionais de ensino e do engessamento, que por muitas vezes endurece as vias do pensamento, não permitindo a fluidez das ideias,

¹ Prática de Ecologia é o nome da disciplina que abrigou a experiência formativa objeto de análise nesta dissertação. No item “anexos” seu programa e plano de ensino são apresentados em detalhe.

² Reduziremos, a partir deste ponto, o termo para Dança Circular.

tampouco a ampliação de novos horizontes de aprendizagem.

Essas inquietações também estavam presentes nas discussões com o Grupo de Estudo e Pesquisa Educação em Pesquisa e Sustentabilidade (GEPES). A partir de minha imersão no grupo, pude amadurecer meus horizontes de pesquisa e compor este trabalho.

Nosso ESPAÇO é uma Instituição de Ensino Superior (IES), pública, localizada em Recife, Pernambuco. Nossos atores são professores de Ciências Biológicas em formação inicial e nosso foco é o Ensino de Ecologia que, no curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas dessa IES, está previsto para ser tratado na disciplina denominada Prática de Ecologia, que integra um conjunto de 405 horas juntamente com outras disciplinas que compõem a prática como componente curricular (PCC).

Daí, emerge nosso MOVIMENTO.

A Prática de Ecologia, assim como outros componentes do mesmo eixo, tornou-se espaço de experimentação e de inovação curricular, justamente por não se encontrar detida em um programa tradicional, o que aconteceria se fosse constitutiva de uma subárea considerada estruturante da ciência.

Sua inserção no currículo em um eixo inovador e, portanto, não consolidado, de certo modo, conferiu-lhe também uma posição móvel, dinâmica, que proporcionou condições para que servisse de contexto para a presente pesquisa e, em especial, para uma prática inusual na formação inicial de professores de ciências e biologia³.

Para Motokane e Trivelato (1999), a ecologia além de proporcionar ao aluno a reflexão acerca dos padrões e processos ecológicos, pode e deve ser um canal de temáticas outras, igualmente relevantes para a formação integral do futuro professor e disposta a desvelar novos horizontes de conhecimento acerca do meio ambiente.

É importante ressaltar que a Prática de Ecologia, surgiu enquanto disciplina, ancorada em debates correntes no campo da Educação Ambiental, incorporando em sua prática as críticas às abordagens puramente cientificistas e procurando sempre estender mais seus sentidos para as margens reflexivas das ciências humanas e

³ Vale mencionar que outros trabalhos de pesquisa já foram construídos no âmbito dessa disciplina de PCC, a exemplo da dissertação concluída de Thaís Karoline Ferreira da Silva, intitulada: "Para onde sopram os ventos: sentidos de questões sociocientíficas entre licenciados de ciências biológicas" (SILVA, 2018) e, em andamento, estão os trabalhos dos mestrandos Camila Cecília da Silva e Rai Amorim.

sociais.

Não sem desafios e questionamentos essa disciplina foi se estabelecendo no plano curricular e departamental, enquanto construía suas próprias bases teóricas e metodológicas. Assim, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dessa universidade, a Prática de Ecologia assume um lugar de abordagem da educação ambiental, devido a sua aproximação com temas pedagógicos referentes às temáticas ambientais.

Concordamos com Coutinho, Rezende e Araújo (2012) que o respaldo científico que a ecologia dispõe contribui para uma melhor compreensão dos sistemas naturais, servindo de aparato para o sentimento de pertencimento à biosfera e reconhecimento que qualquer ação humana sob ela pode repercutir positivamente ou negativamente em todos os outros organismos.

Com o apoio de um Ensino de Ecologia crítico, participativo e emancipatório, torna-se possível construir um conhecimento capaz de empoderar grupos sociais comumente desprovidos de força e poder nas definições políticas sobre seus territórios e recursos naturais e viabilizar a transversalidade das questões ambientais.

Em geral, na formação de professores de Ciências Biológicas, a ecologia é parte de um conjunto de conceitos técnicos e científicos que desde sua produção valem-se de conhecimentos de outras ciências naturais, sociais e exatas como a química, a geologia, a estatística, a demografia etc. Conceitos como de ecossistemas, ciclos biogeoquímicos, fluxo de energia, dinâmica de populações e biomas são alguns dos conteúdos que se tornaram temas no âmbito da ecologia na escola.

Não obstante, o ensino de ecologia ainda necessita ressignificar sua abordagem, pois tem sido concebido e apresentado em programas e materiais de ensino com elevada quantidade de conteúdos científicos, restringindo-se à apropriação de conceitos por meio de simples transmissão de informações compartimentalizadas e descontextualizadas.

Para Goedert, Delizoicov e Rosa (2003) o modelo pedagógico concebido por muitos professores se baseia, unicamente, à transmissão-recepção de uma elevada quantidade de conteúdos científicos, que se limitam a apropriação de conceitos compartimentalizados e descontextualizados.

Na contracorrente, vemos uma pluralidade de sentidos da ecologia na sociedade que nos leva a refletir sobre as possibilidades de abordagens pedagógicas deste conteúdo em sala de aula e abertura para outros horizontes de compreensão. Como subárea das Ciências Biológicas, a ecologia apresenta-se como uma disciplina permeada por termos técnicos e conceitos científicos, contudo, pensar a ecologia apenas por esse olhar reduz a dimensão da própria ecologia, fazendo-se necessário introduzir estratégias no ensino de ecologia que rompam com os estereótipos de uma ecologia fechada ou até mesmo uma natureza distante, isolada presente apenas para os outros seres e não em nós mesmos.

Não queremos aqui diminuir a importância da abordagem da ecologia em nível de conteúdos em programas curriculares de formação docente, importantes para o entendimento sistêmico dos problemas ambientais do presente. O que pretendemos evidenciar é uma outra zona de sentidos que a ecologia pode assumir, vindo a complementar seus conteúdos em sala de aula e abrindo novos horizontes de aprendizagem que integre corpo e mente, cognição e emoção. Por isso, na abordagem que pretendemos desenvolver neste trabalho, o corpo tem uma posição destacada.

A fenomenologia do corpo e sua relação com o conhecimento, incluindo reflexões sobre processos cognitivos advindos de uma nova compreensão da percepção, tem constituído um importante aporte teórico de diversas pesquisas inspiradas, especialmente, pelos estudos do filósofo e fenomenólogo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

O corpo pode ser detentor de aprendizagens? Sim. Os sentidos estão no corpo, por isso a experiência do mundo da vida é um tipo de experiência cinestésica. Nós ouvimos um som afinado, nós cheiramos um cheiro forte, nós vemos uma cor pastel. Posso ver o fio da lâmina. A experiência cinestésica abre a estrutura das coisas (HILDEBRANDT-STRAMAMM, 2005).

O que se vivencia através do corpo, para Neuenfeldt e Mazzarino (2016) gera conhecimentos insubstituíveis e intransponíveis e não pode ser reduzido a um conhecimento linguístico ou conceitual; assim, o corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo (GONÇALVES, 2001) e negar o corpo é, também, negar a experiência (GRÜN, 2008).

Nos processos educativos, ainda é predominante a compreensão do corpo como um elemento acessório na aprendizagem. Tal perspectiva, segundo Nóbrega (2005), fundamenta-se na instrumentalidade e no disciplinamento, assim, como em uma lógica de controle, pela qual o corpo se organiza de acordo com os princípios da mecânica, esteticamente fixo, normativo e oposto a uma estética de liberdade.

Por outro lado, Merleau-Ponty distingue essas duas maneiras de perceber o corpo e sugere a importância de delimitar a diferença entre um corpo que é pensado e outro que é vivido. O “corpo próprio” é aquele que acessa a coisa antes mesmo de sua reflexão, é o corpo vivido não refletido, que retoma o “corpo lugar” de uma experiência ambígua (COSTA, 2015).

Para Ostetto (2010; 2014) o processo formativo dos professores não deve apenas se deter à mera soma de conhecimentos técnicos, devendo também culminar com o desafio de:

[...] compartilhar alternativas que contribuam, em primeiro lugar, para resgatar a pessoa na pessoa do educador, afirmando caminhos de educação estética, marcados pela indissociabilidade de pensamento e sentimento, cabeça e coração, na jornada de formação. (OSTETTO, 2010, pág. 43).

Carvalho e Muhle (2016) defendem a inserção de estratégias e modelos educativos que deem início ao processo do pensar “fora da caixa”, de resistência ao excesso, às multitarefas e a aceleração improdutiva. Sendo assim, uma pedagogia que valorize a atenção e possa suspender, mesmo que temporariamente, o imperativo da “intenção”, onde a simplicidade articulada e a desaceleração promovam substancialmente a abertura para novas experiências.

A intenção, nesse contexto, é compreendida como um modelo de educação cunhado nas estruturas disciplinares e curriculares pré-definidas, em contraposição assim à educação da atenção, postura, que, de acordo com Ingold (2015), se baseia na abertura do sujeito ao mundo, prezando assim, pela liberdade, curiosidade, autonomia e no cuidado para com o outro e o mundo.

Tais experiências educativas estão atreladas, de acordo com Carvalho (2009), a um campo de subjetividades ecológicas que incluem a saúde (bem-estar, concepção e práticas de cura) e espiritualidades (práticas religiosas que envolvem a sacralização da

natureza). As práticas pedagógicas, portanto, passam a assumir por parte dos sujeitos a preocupação consigo e com o ambiente para formação de virtudes, harmonia, saúde, bem-estar e felicidade.

Este conjunto de práticas insere-se no campo das chamadas epistemologias ecológicas (STEIL; CARVALHO, 2012), as quais remetem a um debate teórico-filosófico empenhado em questionar as dicotomias e enfraquecer as dualidades modernas – natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente – estruturantes nas ciências humanas, apontando para novos aportes ecológicos na compreensão do mundo e das relações humano-não humanos (CARVALHO, 2009). A nosso ver, essas reflexões constituem aportes que podem contribuir para fundamentar práticas formativas que busquem criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades atitudinais no campo da ecologia, entendendo esta como uma dimensão relevante de uma formação crítica, ética e responsável.

Assim, o objeto dessa dissertação é fruto de uma experiência educativa onde buscamos analisar, compreender e discutir aspectos da inserção de uma vivência participativa denominada Dança Circular Sagrada (ou Dança dos Povos) na disciplina Prática de Ecologia, como parte da formação inicial de professores de Ciências Biológicas.

Ressaltamos que a defesa da aprendizagem “fora da caixa” pelos alunos, se sucedeu, não apenas pela inserção das Danças Circulares, mas também através de atividades que tiveram o objetivo de valorizar a criatividade e produção textual dos discentes, de uma forma mais autoral, por meio da elaboração e registro das atividades da disciplina em um livro Cartonero.

Durante a realização da vivência de inserção das Danças Circulares nas aulas, buscamos correlacionar saberes, sensibilidades, sentimentos e emoções. Desse modo, nossos objetivos de ensino e de pesquisa estavam alinhados em proporcionar uma visão ampliada da ecologia, que pudesse fazer emergir “outros” sentidos à noção de natureza.

De acordo com Toledo (2012) e Machado (1984), quando nos referimos a “outros sentidos” da ecologia, queremos indicar uma ampla zona de sentidos que ultrapassa a abordagem científico-conceitual da ecologia, mas também a integrá-la a

outros campos de conhecimento.

Assim, além da perspectiva da Ciência Biológica, vemos emergir sentidos diversos no campo social, que se pode designar por termos como ecologia humana, ecologia social, ecologia política, ecologia filosófica.

Durante nosso percurso de pesquisa, fomos guiadas pelos seguintes questionamentos:

Que sentidos da ecologia e sensibilidades ecológicas estão envolvidas em uma formação que integrou a vivência de Danças Circulares Sagradas?

Que sentimentos e emoções essa vivência desperta? Qual a posição do corpo e dos sentidos durante a prática?

Que aspectos das Danças Circulares podem ser associados às demandas atuais à formação de professores e, em especial, de Ciências Biológicas?

Que contribuições as danças circulares oferecem para uma compreensão mais ecológica do mundo da vida?

A multiplicidade de questionamentos converge para uma atitude teórica e metodológica que busca não somente aferir respostas com o processo da pesquisa, mas dá primazia à pergunta e à formulação do problema: ecoa, igualmente, no desafio que assumimos de questionar nossa própria prática docente, na medida que participamos ativamente da elaboração da proposta de inserção de tais práticas na formação de professores.

Neste sentido, nosso objetivo geral de pesquisa consistiu em: analisar os sentidos de uma vivência de Danças Circulares Sagradas no âmbito de um processo formativo em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

E foram nossos objetivos específicos:

- Analisar saberes, sensibilidades, sentimentos e emoções que podem ser ativados durante a prática de danças circulares;
- Compreender o significado e o lugar do corpo e dos sentidos sensoriais durante a prática;
- Discutir aspectos das danças circulares que venham contribuir com as demandas atuais à formação de professores e, em especial, de Ciências Biológicas.

Através desses objetivos, almejamos contribuir com as pesquisas na área de ensino de ecologia e educação ambiental, destacando a interface entre elementos do corpo, do ensino de ecologia e da formação de professores.

Os capítulos seguintes trazem os passos dos nossos movimentos:

O capítulo I, intitulado “Compondo o repertório” apresentamos os referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa, além de apresentar alguns conceitos acerca das Danças Circulares e da formação de professores.

No capítulo II, intitulado “Entrando na roda”, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, onde delineamos os sujeitos, lócus e caracterização da pesquisa, bem como a descrição das atividades realizadas para coleta de dados.

No Capítulo III apresentamos os resultados, análises e discussões geradas a partir das observações e do diário de campo produzido durante a realização da disciplina em 2018. O primeiro tópico dos resultados é dedicado a discorrer acerca das experiências da dança para os licenciandos, enfocando saberes, sensibilidade e emoções. No segundo tópico tratamos dos desafios da mudança de paradigmas na formação dos professores, onde damos destaque para o ensino da ecologia. Por fim, o terceiro tópico resulta da descoberta do “eu” ecológico que pode ser suscitado com a Dança Circular, discutindo os aspectos do encontro consigo mesmo e a corporeidade.

CAPÍTULO I. COMPONDO O REPERTÓRIO

REPERTÓRIO

1. disposição de assuntos em ordem que facilita encontrá-los.
2. título de certas coletâneas.
3. o conjunto das peças teatrais ou das composições musicais pertencentes a um determinado autor, ou a uma época, uma escola etc.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2018)

Entre as diversas áreas de conhecimento que compete às Ciências Biológicas, como a Bioquímica, a Embriologia, a Botânica e a Zoologia, uma, em especial, encarrega-se de compreender como os seres vivos se inter-relacionam, formando assim os ecossistemas ou sistemas ecológicos. Ernst Haeckel, biólogo e naturalista alemão, utilizou pela primeira vez o termo “ecologia” em 1866.

A ecologia se origina do grego *oikos*, que significa casa, é o “estudo da casa”, ou seja, o estudo do habitat dos seres vivos que habitam o planeta. A ecologia naturalista é o campo da ecologia que estuda essas relações entre os seres em seus diversos ecossistemas, tanto aquáticos quanto terrestres, para tais estudos, a ecologia naturalista se vale de diversas outras ciências como a Física, a Química, a Geologia entre outros.

A evolução nos estudos da ecologia naturalista foi de relevante importância e o são até hoje, pois através deles chegamos à compreensão dos mecanismos que regulam os ecossistemas, como a interdependência entre os seres vivos, a ordem dinâmica, a homeostase, os fluxos de energia e os ciclos biogeoquímicos (LAGO; PÁDUA, 1985).

Dos estudos da ecologia naturalista nasceu também o conservacionismo, imbuído do espírito de luta pela preservação dos recursos naturais e da biodiversidade das espécies devido à consciência de sua importância para o bem-estar e a sobrevivência da espécie humana (GUIMARÃES, 2004).

Contudo, apenas o estudo da ecologia naturalista não seria capaz de trazer a tônica das problemáticas ambientais emergentes na metade do século XX, decorrente do avanço do industrialismo e seu alto poder de destruição dos recursos naturais. A globalização da natureza como expressão de um capitalismo predador, ampliou exponencialmente as fronteiras da degradação socioecológica.

Assim, o filósofo norte americano Murray Bookchin (1921-2006) iniciou ampla discussão, sobretudo teórica, no início da década de 1960, nos estudos da Ecologia Social, um campo da ecologia preocupado com relações e influências do ser humano

sobre a natureza (BOMFIM, 2015).

De acordo com Lago e Pádua (1985) esses estudos não ficaram restritos apenas ao meio intelectual e acadêmico e sim ganharam ampla repercussão social. A preocupação com a questão ambiental tornava-se a preocupação com a própria existência humana sobre o Planeta Terra.

A partir dos ideais conservacionistas, nascia um movimento de caráter social, denominado ecologismo. Neste, a ênfase não era apenas a “defesa da natureza”, mas o profundo questionamento do sistema vigente, trazendo à tona questões referentes à destruição ambiental, mas também justiça social, igualdade e equilíbrio entre os habitantes do planeta.

De acordo com Lago e Pádua (1985, pág.36):

O ecologismo nasce da percepção de que a atual crise ecológica não se deve a efeitos setoriais e ocasionais do sistema dominante. Mas é consequência direta de um sistema de civilização insustentável do ponto de vista ecológico. Desta forma, o ecologismo coloca que apenas uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais podem encaminhar uma solução para a atual crise ambiental. Mais ainda, o ecologismo se desloca da perspectiva conservacionista ao colocar como objetivo não apenas a resolução da crise ambiental, como também a da própria crise social.

Assim, o ecologismo busca não apenas garantir a sobrevivência da espécie humana e dos ecossistemas, mas caminha numa perspectiva de garantia de formas de vida socialmente justas, fraternas, não opressivas e libertárias.

O ecologismo não pode ser considerado uma doutrina, mas está associado uma atitude de vida, onde é realizada uma busca constante pela harmonia na relação entre os seres humanos e desses com a natureza não humana.

Das raízes do ecologismo nasceu o movimento ecológico que, de acordo com Carvalho (2011), busca compreender o planeta por meio de uma visão holística defendendo a construção de relações ambientalmente justas com a natureza e com os outros seres humanos, assim, muito mais do que uma ciência, o ecologismo vai constituir a origem da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental (EA) traz, desde sua origem, a missão de estabelecer objetivos pelo futuro e sobrevivência da vida no planeta, tanto para as atuais, quanto futuras gerações. Carvalho (2011) afirma que a EA é herdeira direta do debate ecológico e está entre os principais debates que pontuam alternativas para a sociedade

idealizar e estabelecer novas formas de relação com o meio ambiente, menos degradantes e socioambientalmente responsáveis.

No cenário internacional, a EA começa a ser objetivo da discussão das políticas públicas na I Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente, que foi realizada em 1972 em Estocolmo, Suécia. Em 1977 ocorreu a I Conferência sobre Educação Ambiental em Tblisi e 20 anos depois, houve a II Conferência na Grécia, os encontros foram promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

No âmbito nacional, Loureiro (2012) informa que a EA se fez presente mais tardiamente, sobretudo num cenário de pressão e sem uma efetiva participação popular. Dentre as principais políticas públicas que incluem a EA no Brasil, partindo dos anos 1980, temos: a Política Nacional de Meio Ambiente, Lei 6.938/81. Em 1988, a EA é incluída como direito de todos e dever do Estado na Constituição Federal, em um capítulo inovador específico sobre meio ambiente. Em 1994 foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental pelo MEC em parceria com outros Ministérios, o qual foi reeditado em anos posteriores.

No âmbito das políticas educacionais, a iniciativa mais incisiva dos anos 90 foi em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde o meio ambiente foi incluído como um tema transversal. Já em 1999, foi aprovada a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, através da Lei 9.795/99, cujo regulamento foi promulgado em 2002 pelo Decreto no 4.281/2002.

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconheceram a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental na Educação Básica.

Essas políticas editam no plano social e público a formação de um sujeito orientado por valores e conhecimentos ambientais. Um sujeito que é representante

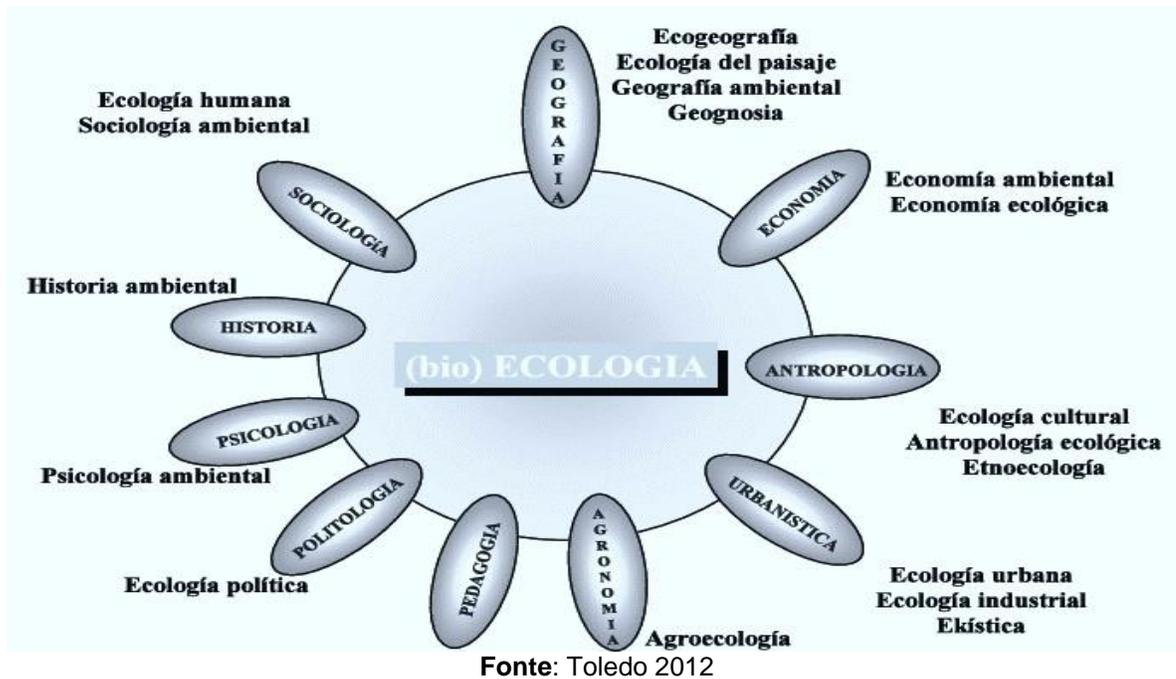
[...] do ideal de ser e de viver em um mundo ecológico, que vai se constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vidas que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2011, p. 65)

O sujeito ecológico ainda agrega diferentes facetas, que são caracterizadas a partir de diferentes traços, valores e crenças, desde suas versões políticas com raízes

de esquerda à sua versão “Nova Era”, que, de acordo com a autora citada, torna esse indivíduo dotado de alternatividade, equilíbrio, harmonia, consciência planetária e holística. Há ainda a faceta do sujeito ecológico voltada à “compreensão da crise ambiental, o que impulsiona esse indivíduo a enfrentá-la, no tocante à resolução de conflitos e na tomada de consciência para planejar ações” (LOUREIRO, 2012).

As diversas vertentes da ecologia (figura 1) que se desdobraram em subáreas de estudo a partir da inserção da ecologia social e demais áreas de conhecimento, proliferou uma diversidade de concepções de meio ambiente, como mostra a figura abaixo:

Fig. 1 – Subáreas da ecologia que emergiram ao longo dos anos.



Carvalho (2004) e Machado (1989) ponderam acerca dessas relações sobre meio ambiente, que se relacionam entre o campo naturalista e o socioambiental. Na primeira, o meio ambiente é visto como a “natureza intocada”, que compreende a flora e a fauna convivendo em equilíbrio e harmonia. Nessa concepção, a interferência humana é pouco considerada e, quando ela existe, é a causa de malefícios e da destruição causadas ao meio.

Por sua vez, na concepção socioambiental, o meio ambiente é visto pelas

relações, numa constante interação entre as partes. Nesse sentido, o ser humano passa a ser integrante do meio e torna-se um agente participativo e transformador de seu meio.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado no Fórum da Sociedade Civil durante a Rio 92, buscou desconstruir a ideia de uma sociedade idealizada e hierárquica. Neste sentido, uma das bases das sociedades sustentáveis para Carvalho (2008), consiste num bem social comum, constitutivo da esfera pública, portanto, campo de excelência da ação.

Por essa razão é interessante tomar a noção de sustentabilidade como um horizonte de compreensão dos processos de transformação da sociedade contemporânea.

Para a autora, uma sustentabilidade forte é imbuída de valores, reconhece que os recursos naturais são finitos, reconhece a existência e as causas das desigualdades sociais e se responsabiliza politicamente para a distribuição equitativa de recursos a nível global.

O quadro 1, remonta alguns dos princípios do lugar da Educação Ambiental dentro dos princípios de uma sociedade sustentável.

Quadro 1. Princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis

| |
|--|
| <p>Princípio 5. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.</p> |
| <p>Princípio 6. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas.</p> |
| <p>Princípio 9. A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue.</p> |

Fonte: Organização das Nações Unidas – ONU (1992) - adaptado

Tais princípios evidenciam que a EA, situada na confluência dos campos ambiental e educativo, constitui uma esfera de ação primordial para a construção de sociedades sustentáveis, ao focar o ser humano e a natureza de modo holístico, ao se voltar para práticas solidárias, equânimes e democráticas e, principalmente, ao

implicar-se com a valorização da diversidade cultural, linguística e ecológica.

1.1. O universo da imaginação ecológica

Atualmente, o termo “eco” tem sido bastante utilizado em diversas áreas, se tornando parte integrante da vida de muitas pessoas, quer seja no âmbito profissional ou pessoal, ou seja, a busca pelo natural, o alinhamento com a natureza e o “ecologicamente correto” têm ganhado espaço em diversas instâncias na promoção de indivíduos virtuosamente ecológicos.

Carvalho e Steil (2008) apontam os cultivos de si e do ambiente, sendo este segundo um reflexo do primeiro onde se consolida fundamentalmente a preocupação ecológica com a sustentabilidade da natureza, a educação ambiental e a sobrevivência da biodiversidade.

O sujeito ecológico, como fora ressaltado por Carvalho (2002), tem ganhado diversas formas que, de certo modo, influenciam a sociedade e a configuração das relações estabelecidas no modo de ser e estar no mundo. Contudo, o horizonte ecológico imaginativo não se atém a reconhecer as virtudes de um sujeito ecológico, mas avança no sentido de propor revisões radicais de nossas formas de conhecer o mundo. Segundo Carvalho e Steil (2014), esse horizonte ecológico incide e gera desdobramentos sobre o pensamento, com as chamadas “epistemologias ecológicas”, como afirmam:

Este horizonte imaginativo não se esgota, no entanto, na criação e na reprodução constante de modos de ser e viver, mas também incide sobre as formas pelas quais pensamos e conhecemos o mundo. Nosso modo de habitar o planeta não está separado do nosso modo de conhecê-lo. Nosso argumento é que este horizonte ecológico imaginativo vem corroborando deslocamentos epistemológicos no pensamento ocidental, contribuindo para o questionamento de delimitações que se estabeleceram como trincheiras intransponíveis no campo científico, como as que separaram a experiência humana do mundo, o mundo em sua existência objetiva e o conhecimento do mundo (CARVALHO; STEIL, 2014, p.1)

Sob essa perspectiva, não é possível haver dissociação da mente e corpo, cultura e natureza e conhecimento da experiência. Como apontam os autores citados,

para compreensão da perspectiva ecológica, se faz necessário que o sujeito esteja imbuído na matéria e no mundo, continuamente engajando-se no ambiente que faz parte.

Assim, a felicidade, o bem-estar e a saúde têm sido associadas à natureza, através de seus elementos e qualidades naturais. A educação ambiental, enquanto prática educativa dotada de valores e objetivando o provimento de uma “nova consciência”, assume, para Carvalho et. al (2010), a incumbência de construir esse novo horizonte, com novos olhares e relações ecologicamente orientadas.

A crença que subjaz a um vasto espectro do ideário ecológico é a de que a degradação do ambiente, bem como as doenças do corpo e da alma advém de uma situação de afastamento de uma ordem ou harmonia imaginada como um ponto de equilíbrio existencial e ecológico, inviabilizado pela civilização ocidental (antropocêntrica, industrial, consumista, materialista) (CARVALHO et. al 2011).

Para uma visão ecologicamente orientada os males que hoje afligem a sociedade, podem ser sanados e/ou mitigados através do equilíbrio sinérgico e energético entre seres humanos e seres não humanos, assim, corroborando Carvalho (2004), podemos constatar essa máxima na busca de terapias e práticas que se baseiam na harmonização entre o místico e o sagrado sintonizados com a natureza.

1.2. Formação de professores de Ciências Biológicas, Ecologia e Educação Ambiental: olhares que se entrecruzam

De acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a EA deve ser inserida em diferentes contextos educativos, da educação formal à não-formal de forma articulada e integrada às atividades educacionais. No contexto da educação básica, a EA está inserida como Tema Transversal (TT) e não pertence a uma área de conhecimento específica, como forma de preservar sua característica interdisciplinar e holística.

Para Carvalho (2010), a EA, infelizmente, continua periférica nos Planos Nacionais de Educação e ainda é pouco visível nas bases curriculares nacionais, realidade que torna a EA distante de atingir a premissa que fora almejada, de adentrar os espaços educacionais – não em uma grade – mas como um conjunto de processos pelos quais os educandos possam ser formados para tomadas de decisões, formas de pensar, agir e compreender a natureza que os circunda.

Como decorrência dessa invisibilidade, Carvalho (2010) menciona o “não lugar” da EA na escola, lugar esse que está à margem. Na formação de professores de Ciências Biológicas, esse “não lugar” também é perceptível, como apontam os estudos de Pasin e Bozelli (2017) e Araújo (2008). A primeira autora realizou levantamento da inserção da EA em diversos cursos de formação de professores de Ciências e Biologia e seus resultados remetem a expressivos dados onde a temática ambiental não assume espaço na grade curricular dos cursos, ou quando assume, é de forma “incipiente, fragmentada e sem diretrizes inter-relacionadas” (PASIN, 2017).

Para Araújo (2004, p. 74)

para que a dimensão ambiental faça parte dos currículos da educação superior e em consequência, da educação básica, o processo de formação profissional deve possibilitar aos professores a elaboração de saber pedagógico, a partir da interação entre o conhecimento específico disciplinar, o pedagógico e o saber ambiental, que problematizam o conhecimento fragmentado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para construir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade/natureza.

Na maioria das vezes, o lugar em que a EA aparece nos cursos de formação de

professores de Ciências Biológicas é na área da Ecologia, onde se presume haver sensibilidades para as temáticas do ambiente, da natureza e da biodiversidade.

Araújo (2008) pontua graves fragilidades que permeiam o âmbito da formação do professor, principalmente no que concerne à inserção da temática ambiental, pois o que ocorre são apenas conteúdos e conceitos de ecologia, dissociados do caráter holístico e social da própria ecologia.

No mesmo sentido, Penteado (2010, p. 57) ressalta que:

compreender as questões ambientais, para além de suas dimensões biológicas, químicas e físicas, enquanto questões sociopolíticas, exige a formação de uma “consciência ambiental” e a preparação para o exercício pleno da cidadania, fundamentadas no conhecimento das ciências humanas. Informação e vivência participativa são dois recursos importantes do processo de ensino-aprendizagem voltado para o “desenvolvimento da cidadania” e da “consciência ambiental”.

Esses posicionamentos corroboram que a dimensão ambiental na formação dos professores de Ciências Biológicas ainda é frágil e pouco decisiva, o que compromete a visão complexa da temática ambiental. Carvalho (2011, p.81) ressalta que :

(...) não se trata de negar a importância do conhecimento e das explicações biológicas na EA, mas de alertar para o risco de reduzir o ato educativo a um repasse de informações provenientes das ciências naturais, sem correlacionar esse conhecimento com a complexidade das questões sociais e ambientais que o circundam e o constituem.

Convém mencionar Guimarães (2000) ao salientar que este repasse de informações, oriundo de modelos tradicionais, simplifica e reduz os fenômenos complexos da realidade que nos circunda.

Para Guimarães (2004) e Carvalho (2001), o que nos inscreve em práticas que auxiliam a desconstruir visões tradicionais do modelo de educação atual, sobretudo relacionadas à EA, é a promoção de práticas pedagógicas que fomentem o sentimento de pertencimento, de valores cooperativos e solidários, ou seja, práticas imbuídas de métodos viáveis à transformação dos sujeitos motivados pela tomada de decisão e sensibilizados pela reflexão crítica.

Como destaca Carvalho (2016), aprender e apreender as coisas da vida e do universo não são aspectos unicamente da capacidade e competência cognitiva, mas sim fruto de processos complexos da imersão do indivíduo no ambiente, num

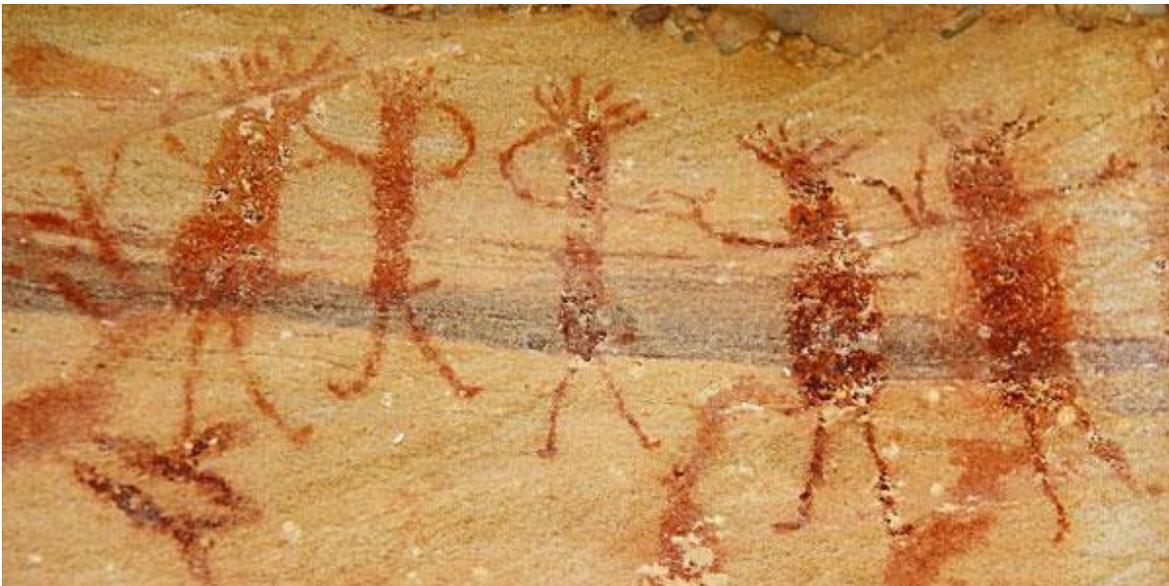
“*continuum*” que o permite adquirir e desenvolver suas habilidades.

Ostetto (2014) trata o modelo atual de educação como um “quadrado”, que ainda impera, dotado de desenhos rígidos, ângulos retos, linhas estáticas... a autora ressalta que a figura do quadrado pode organizar e basilar, mas também pode marcar a ideia de uma grade que aprisiona e estanca o fluxo do movimento no que concerne à aprendizagem.

1.3. Vivências participativas: a Dança Circular Sagrada

A dança acompanha o ser humano desde os primórdios (figura 2), registros pré-históricos demonstram que essa forma de arte já era realizada em diferentes momentos da evolução humana e em diferentes épocas desde a antiguidade.

Figura 2 – Pintura rupestre, representando uma dança primitiva – Serra da Capivara



Fonte: <http://www.icmbio.gov.br/portal/visitacao1/unidades-abertas-a-visitacao/199-parque-nacional-da-serra-da-capivara>

A Dança Circular, uniu esse conjunto de danças a partir de um contexto originado na década de 1970, junto com a ascensão dos movimentos contraculturais, onde houve um profundo questionamento do sistema hegemônico vigente, assim, a

contracultura uniu diversos movimentos sociais, e dentre esses, surgia também o movimento ambientalista.

As Danças Circulares ou Danças Tradicionais dos Povos, surgiram na Ecovila de Findhorn – Escócia, (Figura 3) e (Figura 4) através da experiência vivida pelo bailarino alemão Bernard Wosien (1908-1986). No ápice do ideário de preservação e defesa do meio ambiente, muitos grupos ambientalistas que emergiram na década de 1960, optaram por viver – e conviver – mais próximos da natureza, assim, dava-se início às ecovilas, locais onde são realizados até hoje formas alternativas e sustentáveis de vida e convívio com a natureza, prezando pelo bem-estar e equilíbrio.

Figura 3- Ecovila de Findhorn em 1962



Fonte: <https://www.findhorn.org/about-us/>

Entre os objetivos das ecovilas estava explorar novas fronteiras e praticar aplicações concretas para a sustentabilidade, nesta perspectiva, tece-se uma filosofia de harmonia e paixão, sonho e visão, de terra e cosmo, de tecnologia e espírito, de educação e ativismo, de dança e canto, de ciclo e equilíbrio, de morte e renovação (MATURANA, 2004).

As ecovilas ganharam proeminência mundial e em 1998 foram nomeadas

oficialmente na lista da Organização das Nações Unidas (ONU) como uma das 100 melhores práticas para o desenvolvimento sustentável e como modelos excelentes de vida sustentável.

Figura 4 - Ecovila de Findhorn em dias atuais.



Fonte: <https://www.findhorn.org/about-us/>

Wosien levou à Findhorn o Movimento das Danças Circulares e, como destaca Ostetto (2014), o Movimento das Danças Circulares ascendeu, não a partir de uma escola ou programa intencional, mas a partir da vivência cultural e espiritual, sentida, entendida e ampliada pelo seu fundador.

As Danças Circulares derivam de culturas de várias partes do mundo, culturas essas que foram vivenciadas por Wosien em suas viagens. Andrada (2015) pontua que Wosien identificou grande potencial nas características das danças, sobretudo para se trabalhar em grupo, pois são dançadas conjuntamente em roda e por seu ritmo e coreografia simples são relativamente fáceis de aprender. Ainda de acordo com a autora:

[...] todas possuem simbolismos dos seus povos de origem e trazem a propriedade de evocar no grupo que dança estas características; algumas despertam alegria, outras, introspecção, ou entrega, brincadeira, reverência, além da amizade e do contato afetivo, entre outros aspectos. As danças circulares não são meramente folclóricas, mas remetem a um trabalho que

busca, por meio do dançar em roda, do gestual, da coreografia, do ritmo e da música, acessar a subjetividade humana e provocar vivências que possibilitem que o sensível emergja e seja compartilhado por um grupo. (ANDRADA, 2015, p.1).

Com o passar do tempo e a partir dos encontros proporcionados em Findhorn, o repertório das Danças Circulares foi sendo ampliado, tanto pela inclusão de danças dos povos de contextos outros que não apenas o europeu, como por processos de coreografias contemporâneas feitas para serem vivenciadas no círculo.

Woisien também foi pioneiro nesse processo de criação, e impulsionou diversos outros focalizadores a também perceberem o vasto campo de expressividade, de movimento, de construção de diálogos, de trabalho com temas específicos que pode ser inserido a partir da música e dos passos.

Diversos trabalhos acadêmicos vêm sendo realizados no Brasil objetivando o potencial de trabalhar em grupos por meio das Danças Circulares. O Quadro 1 mostra o panorama do nosso objeto de pesquisa em 2 teses (UNIMEP e UNICAMP), 3 dissertações (UFMG, UFRGS e UFSC), 4 artigos em periódicos e 2 artigos em eventos científicos.

Quadro 2. Relação do objeto de pesquisa - Danças Circulares e Formação de Professores - em teses, dissertações e periódicos

| ANO | FONTE | AUTORES (AS) | TÍTULO | JUSTIFICATIVA | OBJETIVOS |
|------|--|---|--|--|---|
| 2017 | PPG em Educação/UFMG Dissertação | Solange Mara Moreschi SILVA; Beleni Saléte GRANDO | Danças Circulares Sagradas: potencialidades interculturais na formação de educadores | Aprofundar o conhecimento sobre as diferentes formas de interação com a cultura do Outro. | Compreender a potencialidade das Danças Circulares Sagradas para a formação de educadores na perspectiva da Educação Intercultural, tendo o corpo como locus de aprendizagem e análise |
| 2019 | Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional Artigo | Paula Costa de ANDRADA; Vera Lúcia Trevisan de SOUZA | Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência | Pensar formas de arte que mobilizem a expressão da afetividade e o desenvolvimento da consciência. | Analisar o potencial da arte, neste caso, a dança circular, como mobilizadora da expressão de afetos e potencializadora do processo de desenvolvimento dos sujeitos que resultem na configuração de novos sentidos sobre a docência e na ampliação da consciência dos professores sobre sua condição de trabalho. |
| 2012 | PPG em Educação/UFRGS Dissertação | Janete Teresinha da Silva BARCELLOS | Danças Circulares Sagradas: pedagogia da presença, do ritmo, da escuta e olhar sensíveis | Maior aprofundamento acerca do saber como parte integrante do conhecer. O corpo social percebido em suas nuances, questionamentos e reflexões. | Dar visibilidade ao estar-junto-dançando nas Danças Circulares Sagradas, aos encontros e sentidos construídos pelos Corpos Dançantes na convivência do grupo e fora dele |
| 2008 | PPG em Educação/UNIMEP Tese | Yara Aparecida COUTO | Dança Circular Sagrada e seu potencial educativo | O desvelar para conhecer a dança contextualizada com o lúdico no meio educativo | A dança e sua relação com o sagrado e a educação promotora de conhecimentos e aprendizagens |
| 2008 | Anped Artigo | Luciana Esmeralda OSTETTO | Danças Circulares na Educação: tocar o ser da poesia | A importância e a necessidade da arte nos cursos de formação de educadores, | Apresentar a dança como convite para reencontro de cada participante consigo mesmo. |
| 2009 | Revista Educação e pesquisa/USP Artigo | Luciana Esmeralda OSTETTO | Na dança e na educação: o círculo como princípio | Importância e necessidade da arte nos cursos de formação de educadores | Envolver a questão educacional num misto de arte, encantamento e inteireza. |
| | PPG em | Luciana | Educadores na roda | Aprofundamento para | Analisar a dança como possibilidade de |

| | | | | | |
|------|---|---|--|--|---|
| 2006 | Educação/UNICAMP Tese | Esmeralda OSTETTO | da dança: formação- transformação | compreensão que há muito mais a ser pensado e proposto na formação de professores que o compromisso político e competência técnica. | provocar e acessa o “ser da poesia”, promovendo assim símbolos catalisadores e integradores na educação. |
| 2015 | Revista Com Scientia Artigo | Renata Vicente VOLTOLINI; Angélica Góis Muller MORALLES | As Danças Circulares como instrumento de sensibilização ambiental | A necessidade atual de uma educação que veja o ser humano como um ser integral, que o integre ao ambiente e que traga possível e reflexiva transformação | Apontar experiências com a Dança Circular, servindo como apoio para as pessoas que desejam a transformação, a mudança de atitudes e a valorização do ser humano e do planeta através de uma possível Educação Ambiental. |
| 2014 | PPG em Educação/UFSC Dissertação | Ana Paula de Oliveira PIRES | HAU KOLA! Narrativas sobre danças circulares, comprometimento intelectual e comunicação genuína. | A forte presença da unilateralidade das relações e a artificialidade das interações. | Valorizar a comunicação genuína entre pessoas, a partir de trocas sem intenções pedagógicas. |
| 2016 | Revista UNIMEP/UFScar Artigo | Marina Luar de Souza DUVIDOVICH; Yara Aparecida COUTO | Dança circular sagrada e educação sensível: um foco sobre produções acadêmicas | carência de abordagens que enfoquem a sensibilidade e seus aspectos sentida durante meu percurso de formação universitária. | Investigar as contribuições que as Danças Circulares Sagradas podem trazer à área da Educação, debruçando- se especificamente sobre produções acadêmicas com essa temática. |
| 2016 | Anais do XVIII ENDIPE/UFMT Artigo | Marina Luar DUVIDOVICH; Luciana Esmeralda OSTETTO | Saberes do Corpo e a Educação Intercultural na Formação e Professores e nas Práticas Educativas para as Diversidades | O deslocamento do ponto de vista do hegemônico para o "outro", descentralizando o olhar do visível para, especialmente, o sensível. | Questionar pressupostos da educação escolar, da formação de professores e da formação de equipes multidisciplinares que atuam no campo da saúde mental, propondo práticas plurais, abertas, mais inclusivas. |

Fonte: Google Acadêmico

Almeida (2005) desenvolveu sua tese de doutorado no campo da saúde sobre os benefícios deste conjunto de Danças na promoção da qualidade de vida e sua relação com a ressignificação da imagem corporal.

Ostetto (2006, 2010) utiliza as Danças Circulares como mediadoras da expressão dos afetos dos professores em curso de pedagogia e declara que o gestual, a coreografia, o movimento e a música são postos como uma forma de esvaziar a atenção e deixar a consciência emergir por meio de outra linguagem.

Para a autora, a dança circular

[...] apenas abre. E, por ela se abrir a significados e sentidos na experiência, para territórios conscientes e inconscientes, convida ao acolhimento do não conhecido, não pensado, não vivido. Dançando vamos, justamente, “lá” onde não entendemos. Vivemos o “entre”. (OSTETO, 2006, p. 52)

Outras pesquisas têm revelado uma interface sobre as Danças Circulares, que podem representar um espaço significativo para o desenvolvimento de estados emocionais positivos em pesquisa com adolescentes (CATIB; TREVISAN; SCHWARTZ, 2011) ou em pesquisa com idosos de um grupo da Terceira Idade (CATIB; SCHWARTZ; CHRISTOFOLETTI; SANTIAGO; CAPARROZ, 2008).

Pires (2014) investigou a possibilidade de trocas comunicativas sem intenções pedagógicas, desconstruindo a unilateralidade das relações e a artificialidade das interações.

Barcellos (2012), buscou compreender o movimento das Danças Circulares e como elas contribuem com o ensino aprendizagem na educação básica. Em consonância com Andrada (2015), as Danças Circulares têm potencial para se tornar um recurso importante no contexto do trabalho em grupo, pelo fato de despertarem a inclusão, o acolhimento às diversidades e ainda estimular a cooperação do grupo.

1.4. Aprendizagem em movimento: Danças Circulares no contexto de uma formação de valores

As Danças Circulares estão presentes em diversas atividades ambientais, como encontros de agroecologia, fortalecimento de redes de jovens para atuar pelas causas ambientais, diálogos sobre meio ambiente e qualidade de vida, movimentos de disseminação de cultura de paz e formação de professores...

Como recurso didático, as Danças Circulares podem respaldar a disseminação de valores importantes no contexto educacional (OSTETO, 2006, 2010). A partir da compreensão da dança como um potencial instrumento gerador de consciência, reflexão e cooperativismo, pode-se observar quão vasto é o seu campo de atuação que vai além do bem-estar físico ou para momentos de lazer.

Ainda, de acordo com Osteto (2010), ela pode imbuir os seus participantes do seu eixo e equilíbrio, assim, o sujeito percebe-se como parte do todo mas sem perder sua individualidade, a dança é coletiva, mas cada um tem o seu passo, sua marca e sua história.

Ao nos debruçarmos na formação dos professores de Ciências Biológicas, sobretudo, voltando nosso olhar para o trato de temas ligados à ecologia, ainda identificamos o que fora ressaltado por Araújo (2016) sobre ser latente o paradigma cartesiano, inclusive nas temáticas relacionadas ao meio ambiente, isolando os objetos uns dos outros, dos seus ambientes e de seus observadores. Nesse contexto, Grün (2007) salienta que face a essa epistemologia – cartesiana – existe um observador que enxerga a natureza como quem olha para uma fotografia.

Ainda é hegemônica na formação inicial a visão naturalista do ambiente, ou seja, natureza e ser humano ocupam “espaços distintos” e a tônica da ecologia é apenas compreender os processos físicos e biológicos que decorrem da interação entre os ecossistemas.

Carvalho (2011) sinaliza que exige certo esforço para superação da visão naturalista até se chegar à visão socioambiental, essa superação objetiva-se principalmente em superar a dicotomia entre natureza e sociedade, para assim poder

ver as relações de interação entre a vida humana social e a vida biológica da natureza.

O uso de práticas em sala de aula que possibilitem envolver o licenciando numa compreensão de ambiente que se distancie cada vez mais do paradigma cartesiano e compartimentalizador do saber, se faz necessário nos dias atuais, por meio de uma educação que preconize uma mudança de percepção e valores (MORIN, 2000; CAPRA, 1996; BOFF, 1999; LEFF, 2000).

Nesse sentido, práticas como as Danças Circulares, que promovem reflexão, consciência e pertencimento de ser e estar no mundo, podem revelar-se, como bem aponta Trevisol (2003), instrumentos educativos que vão além da pura cognição ou do acesso “especializado” que é fornecido pela ciência, característica que deve ser levada em consideração ao serem tratadas as temáticas ambientais.

Carvalho (2012) também retoma a atenção para o corpo como o meio através do qual temos acesso ao mundo e podemos habitá-lo e percebê-lo. É impossível dissociar a mente do corpo, a cultura da natureza, o conhecimento da experiência. Para conhecer, a partir da perspectiva ecológica, é necessário estar imerso na matéria e no mundo através do engajamento contínuo no ambiente (STEIL; CARVALHO, 2014).

Assim, destaca-se as relações entre uma subjetividade ecológica e aquelas práticas pedagógicas – integrativas – que assumem o cuidado de si e do ambiente como parte da formação de um sujeito virtuoso.

Esta proposta, à semelhança da “ciência modesta” formulada por Boaventura (2002), sugere, entre suas consequências, um novo modo de apreensão das relações sujeito objeto, mente e corpo, natureza e cultura, indivíduo e sociedade.

Um exemplo prático que materializa tais considerações, podem ser constatadas na Universidade Aberta do Meio Ambiente pela Cultura de Paz (UMAPAZ), onde, como modelos de aprendizagem socioambientais em livre percurso, são utilizadas práticas considerando o que fora apontado por Sobrinho (2012), uma nova alquimia que equilibre as preocupações econômicas, sociais e ambientais. A palavra-chave aqui não é dominação de um fator sobre o outro, a palavra-chave é o equilíbrio.

Figura 1 – Danças Circulares em parque público de São Paulo.



Fonte: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/noticias/?p=230439

Na UMAPAZ, praticam-se diferentes contextos de EA com atividades que envolvem a Carta da Terra em Ação, Articulação Local para o Desenvolvimento Sustentável; Ensino das Geociências; EA para Cidadãos Mediadores; A arte do diálogo: o desenvolvimento da qualidade da escuta; Os direitos humanos, a sustentabilidade e a paz; Alimentação e meio ambiente: relações e contribuições no caminho da sustentabilidade; Programa Aventura Ambiental; Danças Circulares como metodologia integrativa; Dançando e convivendo nos parques públicos de São Paulo; Educação Ambiental com Tai Chi e Meditação na UMAPAZ; O diálogo com o barro: consciência ecológica e sustentabilidade; Atos criativos sustentáveis – metodologia para o desenvolvimento integral; Programa Ambientes Verdes e Saudáveis-PAVS ; Aprendizizes educadores e educadores aprendizizes.

Ao investigar as relações entre ecologia, religião, corpo e saúde no Rincão Gaia⁴, Steil; Carvalho e Pastori (2010), sob a perspectiva de Merleau-Ponty e Tim

⁴ O Rincão Gaia é a sede rural da Fundação Gaia, apresenta-se como uma paisagem particularmente propícia à observação dos entrecruzamentos entre ecologia, religião e saúde. A escolha do nome Gaia,

Ingold, pontua que o movimento de corpos humanos se deslocando pelos caminhos traçados no espaço e pelas narrativas dos facilitadores das atividades ambientais preencheriam com sentidos humanos os silêncios da paisagem. Assim, a autora ressalta que as vivências no Rincão são

[...] um recurso privilegiado, por meio do qual a atividade pedagógica dos educadores ambientais torna plausível o ideário ambiental de recuperação e preservação de espaços degradados pela ação inconsequente dos seres humanos. A imersão nessa paisagem propicia uma experiência sensorial com o lugar, estabelecendo uma comunhão entre os corpos, as árvores, as ervas medicinais e aromáticas, as flores, os animais, as casas e os lagos. Cria-se, assim, uma certa continuidade entre os corpos humanos e a paisagem que os abarca numa totalidade que é narrada por meio das múltiplas histórias do local, contadas pelos educadores e endossadas pelos depoimentos dos visitantes (STEIL; CARVALHO E PASTORI, p.3)

Para Osteto (2010), quando essas atividades são introduzidas no contexto da sala de aula, tem-se uma possibilidade de irmos quebrando a rigidez das verdades pedagógicas de forma a irmos experimentando a mobilidade de pensamento e negando o aprisionamento do fazer educativo no discurso do único. Faz-se necessário então construir linguagens diferentes para pensar e sensibilizar os corpos. Diríamos que deveríamos poetizar o corpo. Porque a poesia é uma maneira de estar no mundo. Poetizar o corpo tentando criar outras rimas, ou não criar rima nenhuma. Viver os sentidos como um encontro com o mundo (SOUZA; LUCENA, 2009).

Neste sentido, Passos (2014, p. 45) ressalta:

Somos interação, intracorporalidade, meu corpo não termina na minha pele. Não tem limites. Trocas que geram fios de rede, que se tramam e se entrecruzam na perspectiva de uma tecedura que emerge do desejo de ser. Quando comprimo a mão de alguém em minha mão, minha percepção me diz, em pouco tempo, eu não sei de fato onde começo e onde termino. Quando divago dentro das águas do mar, não tenho fronteiras. Por isso, a fenomenologia insiste que somente o tato me proporciona meu limite e o limite do outro(a). Somente na relação direta com outro corpo, pelo tato sei da minha existência como corpo. Qualquer outro sentido não poderá me trazer essa certeza.

No diálogo com a arte e com o corpo, anuncia-se uma possibilidade de afirmar

por seu fundador, José Lutzenberger, já nos remete a uma das referências fundantes do movimento ecológico contemporâneo, a hipótese Gaia, de James Lovelock, a qual aproxima a mística ecológica das Ciências da Terra

a multiplicidade e a beleza da vida, reivindicando essa mesma beleza para a formação do professor e conseqüentemente sua atuação em sala e no mundo.

E como afirma Almeida (2005) é nossa a tarefa de resgatar e preparar uma consciência mais holística, integradora, espiritual, ecológica e coletiva, que desembocará numa nova visão de vida baseada em preceitos antigos, preciosos, que foram, no entanto, esquecidos, quase enterrados para sempre na cultura científica em que estamos arraigados.

CAPÍTULO II. ENTRANDO NA RODA

A roda simboliza os ciclos, os movimentos de recomeços e renovações. Assim como a asa, a roda é um símbolo de deslocação e de libertação das condições e lugares. A roda é também um símbolo solar em muitas culturas, e muitas tradições associam a roda à estrutura dos mitos solares devido aos seus raios, embora por muito tempo tenha sido associada a um símbolo lunar

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS (2019)

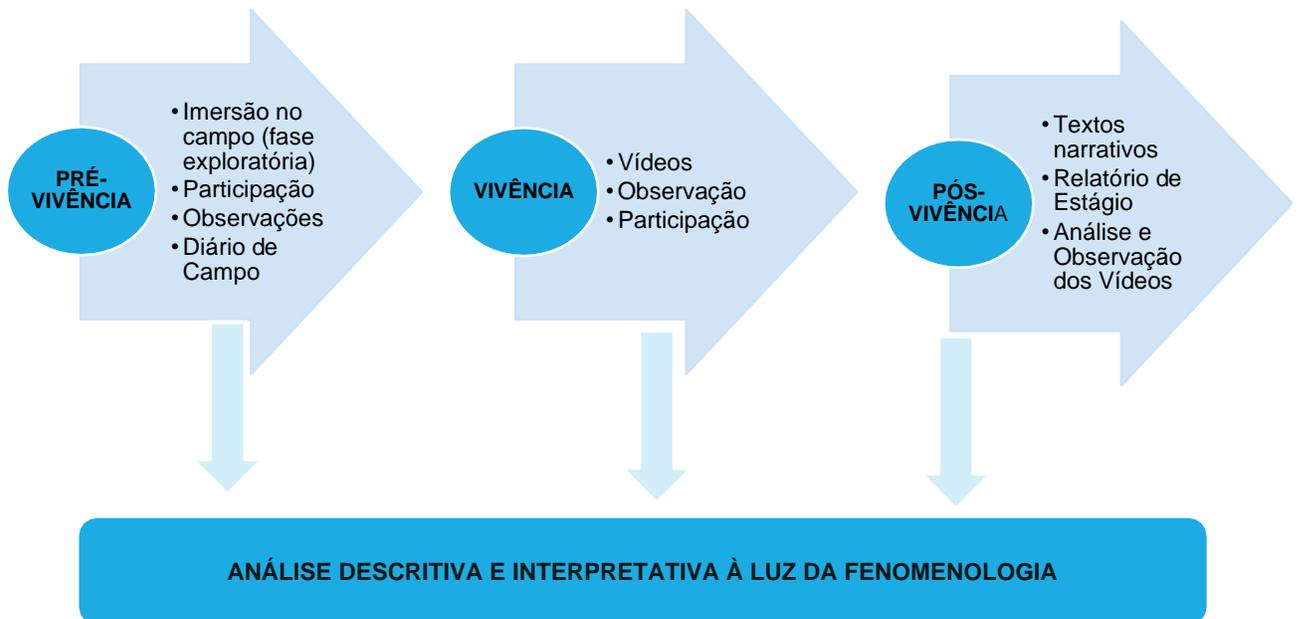
Esse capítulo apresenta nossa imersão na Dança Circular, fazendo referência a todos os elementos que compuseram nossa jornada. É o capítulo metodológico e para uma melhor compreensão dos dados, esclarecemos que a presente pesquisa possui caráter qualitativo, optamos por esse tipo de pesquisa por acreditarmos que ele nos leva a compreender não só o produto final, mas também o processo que gerou a investigação, assim como a interpretar os fenômenos observados e atribuir significados aos dados obtidos (LUDKE; ANDRÉ, 1986; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013; TRIVIÑOS, 1987), contemplando, desse modo, os objetivos propostos.

Nosso horizonte investigativo, nos possibilita a imersão em um contexto de diferentes significados, onde as crenças, valores e ações dos sujeitos relacionam-se com contextos culturais, sociais e históricos, essa relação fora apontada por Minayo (1998).

As contribuições de Minayo (1998) também dialogam com o trabalho de Silva (2017) ao afirmar que ao recriar as técnicas e danças em diferentes contextos é possível perceber que, quem dança recria a dança a partir da sua corporeidade, sua história, sua cultura e sua experiência corpórea, e, ao fazê-lo, nela se educa numa dimensão para além da centralidade do eu.

O quadro abaixo remonta nosso percurso metodológico, guiado pelas etapas que denominaremos de pré-vivência, vivência e pós-vivência, ambas estão relacionadas aos diferentes momentos de pesquisa vivenciados pela pesquisadora:

Quadro 1 - Caminho metodológico.



Fonte: a autora

2.1 Pré-vivência

Na etapa da Pré-vivência, nosso trajeto objetivou, em um primeiro momento, adentrar no universo das Danças Circulares de forma a compreender sua totalidade, bem como seus atores: os dançantes, que, de forma coletiva têm realizado rodas de dança em diversos contextos, seja em busca da cura, da felicidade, da abstração ou da aprendizagem.

A etapa de pré-vivência, caracterizou um momento exploratório da pesquisa, com o objetivo de conhecer o universo a ser investigado. A pré-vivência, compreendeu um período de cerca de 8 meses, onde pude ir à campo e participar de Rodas de Danças Circulares em Recife e no interior do Estado. Ao todo, participei de 7 rodas em locais distintos, e foram realizadas no Econúcleo de Educação Ambiental do Parque da Jaqueira, no Jardim Botânico do Recife (JBR), com um grupo de educadoras de uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) e no Encontro da Juventude Capibaribe.

Durante esse período, também pude conhecer alguns focalizadores, muitos deles, fundadores das rodas de Dança em Recife, o focalizador não é um professor de dança, mas é a pessoa que planeja a roda, guia e instrui os passos. Em minha imersão no campo, pude conhecer diversos focalizadores que também atuam na docência, seja na educação básica ou ensino superior, o trabalho do focalizador se constitui em organizar a roda e impulsionar o trabalho do grupo.

Em sua tese, Ostetto (2006) destaca a figura do focalizador e salienta que ele (o focalizador) não é um professor, não é um líder, mas sim um partícipe da roda onde atua, lado a lado com todos, formando o círculo, seu objetivo é apoiar e manter o foco da dança.

Focalizador é aquele que mantém o foco de uma vivência, ou seja, aquele que orienta e apoia as pessoas numa vivência, dirigindo-as na direção de um objetivo. (...) o focalizador mantém algo mais que a simples ordem física das coisas. Ele faz uma conexão com energias mais sutis que dão apoio à vivência do grupo em questão, sentindo as vibrações harmônicas e desarmônicas (RAMOS, 2002).

Durante a pré-vivência, aprendi alguns passos, vivenciei a roda, observei e pude relatar a experiência em meu caderno de campo.

2.2 A vivência

A etapa da vivência foi realizada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição pública de Ensino Superior do estado de Pernambuco. No curso em questão, a prática como componente curricular (PCC) foi instituída a partir de 2007 e constitui atribuição dos professores lotados na Área de Ensino das Ciências Biológicas do Departamento de Biologia. A PCC está incluída no currículo como um eixo de disciplinas obrigatórias que se estendem do primeiro ao último período, constituindo um total de oito disciplinas de PCC, totalizando 405 horas. (Matriz curricular em anexo).

Nossa pesquisa foi realizada na disciplina de Prática de Ecologia, oferecida no segundo semestre letivo de 2017, no turno noturno. A disciplina apresenta um total

de 60 horas, sendo quatro horas semanais, concentradas em um encontro por semana. Na matriz curricular, para alunos regulares, a Prática de Ecologia está no último semestre (9º) e tem como pré-requisitos as disciplinas de Ecologia Geral e Biologia da Conservação.

Nossa opção por essa disciplina se deu principalmente pelo seu objetivo de explorar as relações entre ecologia, sociedade e educação e também por contribuir para que se integre à prática docente a investigação e análise crítica da realidade socioambiental local, (Anexo 1), o que dialoga com a expectativa deste trabalho. À época da minha participação nesta disciplina, eu desenvolvia meu Estágio à Docência, como parte dos créditos do mestrado.

A turma que compunha a disciplina era bastante diversificada e contava com diversos estudantes já veteranos da Universidade, oriundos dos cursos de Bacharelado em Ciências Biológicas, e dos cursos de Mestrado e Doutorado em diversas áreas da Biologia, como a Ecologia, Botânica e Entomologia, estes estudantes viram na Licenciatura, a possibilidade de ampliar seu repertório profissional, além de obter a habilitação como educadores.

A disciplina de Prática de Ecologia possui uma proposta diferenciada, onde são abordados aspectos das diferentes visões da ecologia na sociedade. Os objetivos da disciplina voltam-se para: reconhecer a importância da ecologia na sociedade atual e seus diferentes sentidos; discutir as dimensões da crise ecológica na sociedade; estabelecer relações entre ensino de ecologia e educação ambiental; exercitar o espírito investigativo e crítico na prática de ensino; refletir sobre o papel do professor na construção de sociedades sustentáveis e por fim, conhecer práticas e vivências participativas de Educação Ambiental.

Neste trabalho, nosso foco foi voltado para a vivência participativa que fora realizada em sala, mas antes de descrever este momento, transcrevo um trecho do meu diário de estágio, onde relatei acerca das minhas visões gerais da disciplina de Prática de Ecologia, no relato, destaco os momentos importantes no meu percurso enquanto estagiária docente:

[...] Vi que essa disciplina é bem diferente das ecologias que pude vivenciar durante minha graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na UFPE, durante o curso, eu tive Ecologia I e Ecologia II. Como sempre tive interesse pela

área ambiental, tive a certeza que ao vivenciar a Ecologia I, no 5ª período, eu poderia ter um contato maior com as questões ambientais que eu sempre quis. Mas...apesar da destreza e técnica da docente, me vi imersa em cálculos, gráficos, leituras diversas acerca do funcionamento dos ecossistemas, do equilíbrio dinâmico das espécies e dos cálculos em ecologia de populações. Reconheço que esse conhecimento foi extremamente necessário para minha formação, contudo, existe mais a saber, assim, fui conhecendo mais acerca das dimensões da Ecologia através da disciplina de Eco pedagogia e enquanto monitora do eixo temático de Educação Ambiental em espaços não formais de ensino na formação de professores. A partir daí, fui desenvolvendo interesse para um novo olhar acerca dos padrões e processos que permeiam a questão ecológica, não só a partir de um olhar biológico mas também social. E, assim, no mestrado, imbuída de aportes teóricos, posso percorrer nessa jornada, sempre trocando as lentes para enxergar o ambiente que piso, que dissemino e que acredito (Relato do diário de estágio da pesquisadora, 2018).

Na primeira aula, os discentes também puderam explicitar suas visões acerca da ecologia por meio de textos narrativos em primeira pessoa, o objetivo da atividade, foi conhecer as concepções e percepções dos licenciandos acerca da ecologia, sobretudo suas visões construídas ao longo do curso.

A narração, se constitui um elemento importante para compreensão de momentos determinantes na vida do sujeito, ao narrar, o sujeito transpassa três componentes, que foram apontados por Stephens (1992): 1) história – abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado; 2) discurso – forma específica pela qual qualquer história é apresentada; 3) significação – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso.

Os textos narrativos escritos, também contribuem para descrição de fatos que, talvez, não fossem trazidos oralmente para a aula, tendo em vista o tempo exíguo para execução das atividades.

Após a aula de acolhimento, seguimos com a disciplina e nosso conteúdo foi baseado em textos de diversos autores de (TREVISOL, 2003, OSTETTO, 2004; 2010, CARVALHO, 2008, BRAGA, 2013, LAYRARGUES, 2014, INGOLD, 2015).

A metodologia integrou aulas expositivas e dialogadas, leituras de textos, escritas narrativas, seminários discentes, debates em sala, danças circulares e a elaboração de um livro artesanal, produzido pelos licenciandos, denominado “livro Cartonero”. O livro Cartonero, surgiu a partir do Movimento Cartonero em 2003 na

Argentina, com a proposta de dar uma resposta ao cenário da crise que aquele país passara.

Uma das premissas do Movimento, segundo Washington Cucurto, um dos fundadores da primeira Editora Cartonera, é apontar outro caminho, uma outra porta, uma outra via pela qual seja possível passar. Assim, o movimento tornou possível que o livro deixasse de ser um objeto inacessível e passasse a ser uma fonte amplamente acessível de prazer, de conhecimento e de auto- desenvolvimento.

Na Prática de Ecologia, a proposta de inserir os livros Cartoneros como atividade na formação de professores, está guiada por meio de uma proposta de educação ambiental com a colaboração de um design para a sustentabilidade promovendo questionamentos dos padrões socioculturais vigentes e buscando construir novos ideais e sensibilidades fundadas no respeito ao ambiente, à diversidade, à autonomia de produção material, notadamente a da produção dos materiais de ensino, didáticos e paradidáticos.

O processo para produção de um livro cartonero é simples, e consiste em alguns passos que são: 1) Coleta: o papelão é coletado nas ruas, estabelecimentos ou comprado de catadores por um preço maior que o do mercado. 2) Corte: o papelão é cortado e dobrado em moldes variados, que se tornarão capas a serem pintadas manualmente. 3) Pintura: as capas são pintadas com técnicas mistas pelos próprios editores ou em oficinas oferecidas em diversos lugares. 4) Edição: o conteúdo dos livros é lido, editado, diagramado e impresso para ser encadernado com técnicas diversas. E por último, temos a etapa da encadernação que consiste em encadernar os livros usando cola, costura ou outras técnicas artesanais às capas pintadas.

Em diálogo com a professora responsável pela disciplina, assumimos que naquele semestre o objetivo seria buscar ampliar os horizontes de percepções dos discentes. Na linha de Carvalho (2008), tratava-se de evocar uma visão socioambiental por meio de uma racionalidade complexa e interdisciplinar, pensando o meio ambiente além de uma natureza “intocada”, mas sim sob um cenário de interações entre sociedade, cultura e princípios físicos e biológicos para o desencadeamento dos processos vitais, onde todos os sujeitos dessa relação estão em constante modificação mútua e dinâmica.

Com efeito, o tema ambiental é recorrente nos discursos que circulam no campo social, assim como a relação natureza e cultura, mas trazer esse tema para a sala de aula exige-se um esforço e maior sintonia com o mundo da vida, isto é, buscar compreender essas relações a partir da ótica da complexidade e da diversidade.

Ao fazer isso, “desconstruiremos” um certo senso comum, que reduz a problemática ambiental a uma questão técnica que pode ser resolvida com a equação do desenvolvimento científico-tecnológico ou, pelo contrário, a uma oposição absoluta e irreconciliável entre os processos naturais e a ordem humana. Essas perspectivas tendem a neutralizar os problemas ambientais e os conflitos sociais e históricos que constituem a questão ambiental, deslocando-os para fora das relações sociais e históricas, numa grande oposição natureza–cultura (CARVALHO, 1998).

Neste sentido, as abordagens diferenciadas no ensino da ecologia, que se utilizam de novas perspectivas, contribuem para romper com o modelo engessado do fazer educativo, ou seja, observar o ambiente a partir de um olhar multifacetado, inserindo aspectos, culturais, econômicos e históricos, contribuem com uma visão mais crítica da realidade.

A disciplina, também contou com um momento envolvendo as Danças Circulares, em nosso planejamento, realizamos um convite para que uma focalizadora participasse de uma aula, levando um repertório diversificado, que abrangesse culturas e povos de diferentes partes do mundo.

O quadro 2, apresenta as temáticas das aulas, e no apêndice, apresentamos uma descrição mais detalhada dos momentos vivenciados:

Quadro 3 – Momentos e atividades da disciplina Prática de Ecologia

| AULA | MOMENTOS |
|------|---|
| 1 | Apresentação e identificação dos perfis dos estudantes |
| 2 | Sondagem – Levantamento de concepções prévias / Leitura e discussão do livro: O que é Ecologia? |
| 3 | Discussão dialogada e leitura do Livro “A invenção do Sujeito Ecológico” |
| 4 | Ambientalismo: raízes e práticas contraculturais |
| 5 | Discussão dialogada – Educação ambiental em uma Sociedade de Risco |

| | |
|----|--|
| 6 | Grupo de Seminário: educação baseada no lugar |
| 7 | Grupos de Seminários: Alfabetização ecológica e educação ambiental |
| 8 | Vivência de Danças Circulares em sala de aula |
| 9 | Grupos de Seminários: práticas e metodologias integrativas e educação ambiental. |
| 10 | Escolas sustentáveis – aula expositiva |
| 11 | Oficina Cartonera: a Eco Roda |
| 12 | Montagem e costura do livro Cartonero |

Fonte: Relatório de estágio da pesquisadora (2017)

Após o término das atividades, cada estudante recebeu um exemplar do livro Cartonero (Figura 8) e pôde compartilhar a leitura das narrativas (Quadro 4) elaboradas na Prática de Ecologia.

Fig. 6 – Livros Cartoneros produzidos após a vivência pelos discentes



Fonte: a autora

Quadro 4 – Títulos do livro Eco Roda

| CAP. | TÍTULO |
|------|--|
| 1 | Conhecer um pouco das danças circulares |
| 2 | A roda da vida |
| 3 | O desafio da inserção das danças circulares para formação de professores. |
| 4 | Ocupe o seu lugar. |
| 5 | O teor das energias. |
| 6 | Roda da vida. |
| 7 | Danças circulares: um fluxo contínuo de emoções. |
| 8 | Experiências das danças circulares como vivências profissionais. |
| 9 | Meu primeiro contato com as danças circulares. |
| 10 | Eco roda. |
| 11 | Danças circulares como reflexão para a vida. |
| 12 | A dança é só o começo. |
| 13 | Vivenciando e refletindo sobre as danças circulares em sala de aula. |
| 14 | Minha ótica das vivências da disciplina de prática de ecologia: danças circulares. |
| 15 | Dança circular: conexão entre vivências e conhecimentos. |
| 16 | Eco roda. |
| 17 | Narrativa sobre a atividade de danças circulares. |
| 18 | Minhas experiências ecológicas |
| 19 | Árvores, danças e mandalas |
| 20 | Danças circulares: uma conectividade entre alma e ambiente. |
| 21 | Danças circulares sagradas: passo a passo que conecta o homem a sua verdadeira natureza. |
| 22 | Danças circulares e espiritualidade. |
| 23 | Danças circulares: sentindo a vida em círculo |
| 24 | O corpo e os ecos: dançar, narrar e ensinar ecologia |
| 25 | Danças circulares, a experiência de um leigo. |
| 26 | Sentido as danças circulares. |
| 27 | Minha vida em roda. |
| 28 | Como assim “danças circulares”? |
| 29 | A biosfera dança em círculos. |

Fonte: Eco Roda (2017)

A avaliação da disciplina, consistiu na participação e interação dos licenciandos nas aulas expositivas dialogadas, nas atividades em grupo, no desempenho das discussões dialogadas (seminários) e na produção didática Cartonera, incluindo a produção textual e a confecção do livro.

2.1 Pós-vivência

Na terceira etapa, que caracterizamos como pós-vivência, realizamos nossa análise por meio da descrição e interpretação dos eventos. Nossos dados foram fartos, com muitos materiais, mas optamos por realizar uma seleção do que poderia responder efetivamente às nossas questões de pesquisa.

Assim, utilizamos recortes do diário de campo, das observações em vídeo, os textos narrativos e o relatório de estágio como fontes de dados. Por meio da descrição e interpretação desses dados, pudemos chegar aos nossos resultados.

2.1 Ética na Pesquisa

O presente projeto não contempla procedimentos de pesquisa clínica ou epidemiológica ou com potencial risco aos participantes. Insere-se no parágrafo 1º do Artigo 1º da Resolução CNS 510/2016 que descrevem casos de exclusão de registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP. Na perspectiva da conduta ética, são assumidos os seguintes princípios:

- a) Busca de interlocução e diálogo, visando compreender o sentido e os significados da experiência de outros próximos ou distantes;
- b) Distribuição democrática de lugares de escuta, fala e decisão entre pesquisadores e interlocutores;
- c) Disposição para negociar e refazer pactos ou contratos de trabalho entre pesquisadores e interlocutores;
- d) Empenho no esclarecimento, fidelidade, respeito e solidariedade às formas de viver dos colaboradores e cuidado em suas transposições para texto ou outros modos de inscrição;
- e) Antevisão e preocupação com eventuais efeitos políticos e ideológicos nocivos à imagem pessoal e social de interlocutores individuais ou coletivos;
- f) Abertura para revisar com colaboradores transcrições de relatos orais e de observações, bem como de textos interpretativos;
- g) Atribuição de créditos aos interlocutores;

h) Discussão sobre a pertinência do sigilo e sobre as formas de divulgação de resultados.

Neste sentido, buscamos não identificar o nome dos autores e instituições, preservando a identidade dos mesmos, assim, utilizaremos nomes fictícios ao nos reportarmos aos sujeitos da pesquisa e preservaremos suas imagens.

CAPÍTULO III. A *PERFORMANCE* DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

PERFORMANCE

1. atuação, desempenho.
2. espetáculo em que o artista atua com inteira liberdade e por conta própria, interpretando papel ou criações de sua própria autoria.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2018)

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir de nosso percurso metodológico, nossos resultados, são fruto dos momentos que constituíram as etapas da pré-vivência, vivência e a pós-vivência.

3.1 Experimentando as Danças Circulares Sagradas

Nosso trajeto, foi iniciado ao participarmos de rodas de Dança Circular no Núcleo de Educação Ambiental do Parque da Jaqueira (figura 4), no Jardim Botânico do Recife – JBR (figura 5), junto a um grupo de professores de Ensino Médio de uma Escola de Referência do interior do estado (figura 6) e no Encontro da Juventude Capibaribe – ENJUCA (figura 7).

Fig. 7 – Dança Circular no Econúcleo do Parque da Jaqueira



Fonte: a autora

Fig. 8 – Dança Circular no Jardim Botânico do Recife



Fonte: a autora

Fig. 9 - Dança Circular em escola de ensino médio do interior do Estado de PE



Fonte: a autora

Fig. 10 – Dança Circular no I Encontro da Juventude em defesa do Rio Capibaribe



Fonte: a autora

Nosso lócus de pesquisa é a sala de aula, entretanto, é importante ressaltar a abrangência que a Dança Circular tomou em parques públicos e outras instituições promotoras de educação formal ou não-formal. No Recife, as Danças têm sido realizadas de forma sistemática, entre outros espaços, no Jardim Botânico e nos Econúcleos⁵ de Educação Ambiental, são gratuitas, abertas ao público e tem duração de cerca de 2 horas. São realizadas por grupos de focalizadores que se dividem na condução e apoio da vivência.

Além desses espaços, também são realizadas em outros locais, de forma contínua, em datas comemorativas ou espaços de terapia holística e na Universidade da Paz – Recife, (UNIPAZ).

Diante de todo contexto vivenciado em minha imersão nas rodas, trago um recorte do meu diário de campo, onde trago um pouco da minha experiência como

⁵ Econúcleos: espaços de educação ambiental da Prefeitura da Cidade do Recife que contam com atividades permanentes voltadas aos diversos públicos, dentre elas: caminhadas ecológicas, oficinas de pintura, teatro e dança, contação de histórias e meditação, todas as atividades são relacionadas com temáticas ambientais

dançante:

É estranho realizar coisas que você não está acostumado a fazer, mas na roda que participei hoje, fui muito bem recebida, acolhida pelos participantes, apesar de nunca ter os visto.

Pude perceber também um público bastante diversificado, de diferentes idades. No início eu fiquei meio travada, com vergonha inclusive, pois honestamente, eu não sei dançar, mas entendi que o objetivo da Dança Circular não era o de que realizássemos uma apresentação de dança, era algo mais interno, um momento seu, partilhado com o grande grupo. Também conheci uma professora da Educação Infantil que é assídua em participar das Danças Circulares no parque, eu perguntei a ela porque ela dançava, e tive como resposta que a Dança ativava o melhor dela, além de relembrar o seu passado, sua infância no interior que segundo ela, foi muito feliz.

Em síntese, eu pude perceber que a dança é viva, existem muitos elementos subjetivos no encontro das mãos, na cooperação entre o grupo...são momentos difíceis de descrever em palavras, é necessário apenas sentir. Para sentir é necessário estar na roda e se abrir para essa experiência. No início eu fiquei meio travada, com vergonha inclusive, pois honestamente, eu nunca não sei dançar (Relato do Diário de Campo da pesquisadora)

Após ter participado, observado e descrito as rodas em espaços não-formais, pude, junto com a focalizadora e a docente da disciplina, planejar a roda para a disciplina de Prática de Ecologia, a seguir relataremos a vivência que foi realizada em sala de aula.

3.2 Primeiros passos nas Danças Circulares: a vivência dos licenciandos

Quarta-feira, 19h, aquela poderia ser mais uma aula considerada “comum”, e era, estávamos todos ali para aprender, o quadro permanecia no mesmo lugar, as carteiras no mesmo lugar...porém empilhadas, mas havia uma inquietação geral, as cadeiras não estavam em fila, estavam empilhadas, havia um vão na sala, um espaço, um vazio, vazio esse do tamanho da dúvida que tomava conta dos estudantes.

No chão, os quatro elementos da natureza – terra, ar, água e fogo – simbolizados por alguns materiais que a focalizadora, que chamaremos de Luz, trouxera.

Sobre uma mesinha, algumas peças da cultura indígena, que os estudantes

rapidamente tiveram a curiosidade de conhecer. Esses elementos não estavam presentes apenas para “decorar” a sala, mas eram parte integrante da indumentária de repertórios levados por Luz para a vivência das Danças Circulares.

Um dos objetivos da Dança é a integração das culturas, o conhecimento e o respeito a cultura do outro, para isso, é importante conhecer, não apenas os cantos e as danças, mas outros elementos que fazem parte do aporte cultural dos diferentes povos.

Na escola, geralmente aprendemos sobre a cultura indígena apenas em datas como o dia do Índio e do Folclore, mas conhecer a amplitude de saberes dos povos indígenas, requer muito mais que atividades em datas pontuais, é necessário mostrar que em muitas atividades que fazemos, temos um pouco da sabedoria indígena que foi sendo passada ao longo do tempo.

A dúvida e a incerteza, tomavam conta da sala eram expressadas por perguntas como: “*professora, hoje não vai ter aula não, né?*” questionou uma aluna, e de prontidão fizemos questão de afirmar que sim, haveria aula, talvez não aos moldes convencionais, mas haveria aula, e esta seria sobre uma prática de povos tradicionais.

“*O que isso tem a ver com ecologia? Ah, é aquela dança, né?*”, sussurros e mais sussurros vindos de toda direção, expectativas... o estranhamento pelo que estava prestes a ocorrer era quase geral. Num dado momento, e sem qualquer apresentação, apenas o convite de Luz que abria as mãos para receber os discentes e formar a roda.

De um em um, dois em dois, os participantes foram ingressando, risos iniciais, curiosidades, um conjunto de sentimentos que foram se evidenciando cada vez mais, mãos com mãos; numa sincronia, dava-se início à vivência de Dança Circular em sala de aula, para muitos participantes, a primeira experiência de suas vidas.

O distanciamento que temos do outro é enorme, chegamos em sala, saímos e, por muitas vezes, não olhamos o outro, não nos enxergamos no outro... constatamos esse fato quando Luz gentilmente solicitou que iniciássemos um percurso onde nosso foco era olhar para o outro, apenas olhar.

E assim, ziguezagueando em passos e descompassos, pudemos nos ver na pessoa do outro, ao pararmos face a face, um misto de sentimentos, de expressões, de cansaço a alegria, de timidez a inquietação e assim, seguimos.

Fig.11– Vivência realizada em sala de aula.



Fonte: a autora

Fim da primeira canção, agora mais relaxados, hora das apresentações. Luz se apresentou inicialmente e assim os demais deram sequência às suas apresentações individuais.

Vocês estão com a expressão de cansados, vamos nos animar um pouco? Agora eu vou colocar uma música bem animada pra gente...dar aquele ânimo, que todos nós precisamos. Aqui não importa o erro ou acerto, o importante é que você se conecte na roda e deixe fluir. (Focalizadora)

Na sequência, a “Aquarela do Brasil”, despertou alegria, e trouxe sorrisos, agora, algo começava a fazer sentido, havia um contexto mágico, diferente, porém difícil de explicar.

[...] esse coqueiro que dá coco / Oi! Onde amarro a minha rede nas noites
claras de luar / Por essas fontes murmurantes onde eu mato a minha sede /
Onde a lua vem brincar.
Aquarela do Brasil / João Gilberto; Gilberto Gil e Caetano Veloso (1999)

Mas o ar da dúvida e da incerteza persistia em alguns, afinal, a necessidade de se aprender como se ensinar ecologia não poderia vir de uma “simples” dança. *Afinal,*

qual o sentido dessas danças na disciplina, na sala de aula, no espaço da Prática de Ecologia? Contudo, seguimos, até darmos uma pausa para uma explanação teórica da atividade que estava sendo realizada, esse seria o momento para tirar dúvidas e para o descanso.

Todos sentados no chão, em volta do círculo, iniciou-se a fala de Luz acerca da sua trajetória como educadora e pesquisadora da área de meio ambiente. Ela também deu início sobre a história do Movimento das Danças Circulares Sagradas e pôde tirar diversas dúvidas dos estudantes.

“Qual o propósito da Dança, professora?” questionou o aluno,

Para se compreender o propósito das Danças a gente tem que voltar lá na década de 1960 e relembrar dos movimentos contraculturais que surgiram na época. Onde muitas pessoas estavam lutando por um ideal comum de defesa do meio ambiente, mas também contra as injustiças sociais. Nesse contexto, as Danças surgiram nas ecovilas como um símbolo de luta, de união, e do fazer coletivo. (Luz)

Luz prosseguiu, afirmando que a Dança está presente desde o início do mundo, ela sempre fez parte da sociedade, desde os primórdios, as pessoas dançavam pela colheita, pela fertilidade, pela morte, ou seja, muitas culturas dançam para celebrar as estações e cada estação está relacionada com a variação de radiação solar que atinge a superfície da Terra, mas que remete também a formas de organização das comunidades humanas e suas culturas.

Luz ainda ressaltou que essas interações afetam processos subjetivos, que remetem a aspectos não racionais e cognitivos, ao que poderíamos denominar de “espiritualidade”. Ao explicar aos licenciandos uma das características prioritárias da Dança, ela afirmou:

O que caracteriza as Danças Circulares é o espírito comunitário que elas promovem. Desde os primórdios, o ser humano dança para celebração ou saudação. As pessoas são incentivadas a trabalhar o movimento do corpo através dos passos, a praticarem no coletivo e na simbologia do círculo e depois aos poucos, ao dançarem começam a liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito. A Dança trabalha fortemente a relação do eu, do outro e do ambiente, do espaço...o espaço pode ser esse, a sala de aula ou pode ser ao ar livre, mais próximo da natureza, a natureza não-humana. (Luz)

Entendemos que, assim como nossa mente e corpo devem estar integrados para o bom funcionamento de nossa qualidade de vida como um todo, podemos correlacionar isso com a natureza, partindo da compreensão do equilíbrio ecológico⁶, ou seja, este deve ser mantido para continuidade dos processos vitais, assim respeitando-se os fluxos contínuos da teia da vida, como aponta Capra (1996).

Após o momento da discussão dialogada (figura 13) foi realizado um momento artístico, com a produção de pequenas mandalas⁷ (figura 10) de papel, os estudantes estariam livres para criar as próprias mandalas e após, dialogar com a turma sobre os sentidos usados nas cores e formas utilizadas, bem como a falar uma palavra que remetesse ao sentido do desenho (figura 12).



Fig. 12 – Mandalas elaboradas pelos alunos.

Fonte: autora

⁶ O equilíbrio ecológico é um requisito para a manutenção da qualidade e das características essenciais do ecossistema ou de determinado meio. Não deve ser entendido como situação estática, mas como um estado dinâmico no amplo contexto das relações entre os vários seres que compõem o meio, como as relações tróficas, o transporte de matéria e energia. O equilíbrio ecológico supõe mecanismos de autorregulação ou retroalimentação nos ecossistemas (ODUM, 2007).

⁷ Diagrama composto de formas geométricas concêntricas, utilizado no *hinduísmo*, no *budismo*, nas práticas psicofísicas da *ioga* e no *tantrismo* como objeto ritualístico e ponto focal para meditação [Do ponto de vista religioso, a mandala é considerada uma representação do ser humano e do universo; em sua forma menos elaborada, é denominado iantra. Segundo a teoria junguiana, a mandala é um círculo mágico que representa simbolicamente a luta pela unidade total do eu.

Ao inserir as mandalas no círculo, os participantes puderam dizer uma palavra que significasse aquele momento para eles e que também relacionasse ao desenho produzido. Algumas das palavras faladas foram: gratidão, união, cooperação, esperança, fé e sinergia.

Fig. 13 – Roda de diálogo



Fonte: a autora

Muitos lápis-de-cores pelo chão, empenho e destreza dos estudantes. Pudemos observar o quanto a arte livre se desvela como elemento significativo para o ensino-aprendizagem. A importância desse enlace fora apontada por Cachapuz (2011, p.2):

Há muitas maneiras válidas de valorizar e fertilizar o diálogo entre a ciência e a arte. Qualquer que seja a alternativa seguida, o que aí se afirma é o potencial criador do Homem fazedor de símbolos, quer seja através da obra-prima “O abraço amoroso entre o Universo, a Terra, Eu, o Diego e o senhor Xólotl” de Frida Kahlo ou através da lei de Lavoisier. Em ambos os casos, o que essas obras revelam é a luta do Homem para dar significado à vida, celebrar a nossa humanidade ou corrigir as limitações e a miopia do senso comum”.

Fig. 15. A obra “O abraço amoroso entre o Universo, a Terra, Eu, o Diego e o senhor Xólotl” de Frida Kahlo



Fonte: <https://i1.wp.com/femininosagrado.com.br/wp-content/uploads/2015>

Corroborando essa perspectiva, no tocante ao ensino da ecologia, salientamos que “ressignificar o sentido do termo ecologia além do discurso massificado e levantar questões como identidade, pertencimento, cultura e alteridade é algo que através da

arte torna-se extremamente relevante e necessário à sociedade atual” (DUTRA, 2010).

Nesse processo, é o corpo que se inscreve socialmente, nele se articulam aspectos objetivos e subjetivos da vivência humana, como foi ressaltado por Couto (2008):

O corpo é resultado da interação entre natureza e cultura, onde se cruzam todos os processos de ação desse mesmo corpo na sociedade, no mundo, que o cerca ao dançar, o corpo em movimento conta histórias, simboliza sentimentos, expressa tradições (COUTO, 2008, p. 42).

Na experiência em sala, aos poucos, a inquietação fora se dissipando, o desígnio não eram, unicamente, aprender os passos, tampouco formar especialistas em dança, o contexto era mais amplo: se constituía em dar lugar ao corpo, levar um pouco do contexto, história e cultura dos povos tradicionais e suas formas de se relacionar com a natureza, além de apresentar outras formas de perceber nossas interações sociais.

Destacamos aqui o repertório utilizado durante a vivência de Danças Circulares, tivemos músicas variadas, trazendo elementos culturais diversificados. Ouvir acerca das diferentes culturas é muito significativo, mas poder vivenciar, nos passos da dança, constitui-se em um momento mágico de descobertas.

Ao todo, foram dançadas sete músicas e, na sequência, comentaremos um pouco acerca do repertório escolhido:

SIBIPIRUNA

Trem da Viração (2008)

CANTADA

Sibipiruna tem a folha fina Tem cintura de menina Tem altura de um balão
Sibipiruna nasce livre assim na terra,
Beira d'água, pé de serra
Em campo aberto é um guardião
Quando a chuva vem, quando a chuva vai
Sibipiruna não cai, não cai
Quando a chuva vem, quando a chuva
vai
Sibipiruna cai não, cai não

Sibipiruna em seu pleno movimento É flor no vento, é pé no chão Sibipiruna lê
 o nosso pensamento No firmamento, na imensidão
 Quando a noite vem, quando a noite vai
 Sibipiruna não cai, não cai
 Quando a noite vem, quando a noite vai
 Sibipiruna cai não, cai não
 Imagina se toda sibipiruna
 Todas elas, uma a uma das que restam neste chão
 Se reunissem todas as sibipirunas Lado a lado, uma a uma, vindo em nossa
 direção
 Como o vento vem, como o vento vai Sibipiruna não cai, não cai
 Como o vento vem, como vento vai Sibipiruna cai não, cai não
 Sibipiruna em seu pleno movimento É flor no vento, é pé no chão Sibipiruna lê
 o nosso pensamento No firmamento, na imensidão
 Quando a noite vem, quando a noite vai
 Sibipiruna não cai, não cai
 Quando a noite vem, quando a noite vai
 Sibipiruna cai não, cai não
 Imagina se toda sibipiruna
 Todas elas, uma a uma das que restam neste chão
 Se reunissem todas as sibipirunas Lado a lado, uma a uma, vindo em nossa
 direção

CIRAND'ÁGUA

Letra e Música: Instituto Capibaribe. CD Vozes do Capibaribe (2013)
 CANTADA

Como pode um peixe vivo viver fora da água fria?
 Como pode um peixe vivo viver fora da água fria?

Água do rio, água do mar, água cristalina serve pra banhar.
 Água do rio, água do mar, água cristalina serve pra banhar.

Água da chuva, água pra beber, água dos olhos, água pra viver.
 Água da chuva, água pra beber, água dos olhos, água pra viver.

De forma subjetiva, temos nessas letras elementos que nos trazem a natureza em um cenário poético. Na música *Sibipiruna*, temos a exultação da árvore nativa de Mata Atlântica, conhecida pelo seu grande porte e sua resistência às intempéries, podendo viver por mais de 100 anos.

“Imagina se toda sibipiruna / todas elas / uma a uma das que restam neste

chão...” No contexto, evidenciamos o diálogo acerca da devastação a que as espécies são submetidas, restando apenas poucos indivíduos que carecem ser preservados. A música e o movimento remetem à capacidade de resiliência presente na dinâmica da natureza e como atributo do humano.

A canção *Cirand’água*, por sua vez, traz a água em diferentes estados e momentos do ciclo hidrológico e tematiza sua importância para as atividades humanas, também a trata de forma simbólica e a partir da perspectiva subjetiva quando evoca “*água dos olhos, água pra viver*”. Situa os ecossistemas costeiros por falar de “*água-viva, caravela e caranguejo*” e tem um ritmo tradicional dos grupos de pescadores e pescadoras que é a ciranda, remetendo a um contexto sociocultural específico.

AVELEIRA

Alunelul. Dança Tradicional da Romênia

INSTRUMENTAL

Bate-se os pés no chão de forma firme, simbolizando a quebra e o plantio de avelãs. A dança é bem simétrica e cada sequência é dançada no sentido horário e depois anti-horário. É uma música instrumental e coloca claramente um desafio de ritmo, lateralidade, concentração. É uma música divertida e como também varia na marcação, requer concentração.

OREMÁ – ÁGUAS DA SABEDORIA

Tupi Guarani

CANTADA

Ore-má; Roo-tá; Para-uá; Oorua-uan; Taquaru-Porã; Hey-Jhei-Jhei; Hey-Jhei-Jhei Oremá – nós todos estamos caminhando *Rootá* – estamos numa caminhada

Parau Oruauan – em direção a montanha sagrada

Taquaru- Porã – utensílio guarani; pedaço de bambu que contém água de uma nascente para usar em uma caminhada = água da sabedoria.

Hey-Jhei-Jhei – sem significado específico, nesse contexto quer dizer algo do tipo: “vamos retomar a caminhada, que alegria”.

O canto propicia outro elemento importante com outros universos culturais,

nesse caso, as palavras remetem a povos originários do Brasil e a um significado bem rico e ampliado.

Possibilita refletir que a água tem uma dimensão ecológica, mas tem também uma dimensão simbólica, afetiva e cultural.

NAMARIÊ

Meninos do Morumbi. Coreografia de Cristiana Menezes, adaptada por Guataçara Monteiro e João Paulo Pessoa

CANTADA

Namarie, yula nabi namarie, yula nabi namarie, yula nabi namarie, namarie,
 namarie, namarie yula nabi Namarie (bis 2x)
 Tikalama, tikalama, tikalama, Tikalama, tikalama tikalamati
 Tikalama...Tikalama...Tikalama

De origem afro-brasileira, foi a música escolhida para ser dançada por todas rodas em 2017, em comemoração ao dia mundial das Danças Circulares. Traz a mensagem da energia, do fogo que contagia, do estar bem.

MINHA CIRANDA

(Capiba)

CANTADA

Minha ciranda não é minha só É de todos nós, é de todos nós A
 melodia principal quem diz É a primeira voz, é a primeira voz Pra se
 dançar ciranda juntamos mão com mão formando uma roda, cantando
 uma canção”

Dança que se dança junto, ritmo que faz parte do patrimônio cultural de Pernambuco e do Brasil, que sai dos pátios dos engenhos e depois chega as praias. Essa letra em especial é um convite ao coletivo, a partilha e também ao protagonismo.

IBÁ – A MULHER ÁRVORE

Criação de Maria Lalla Aché, no contexto da Mandala Florestal. CANTADA

Eu agradeço à Mãe Terra

Que sustenta o meu caminhar
 Toda mulher é como uma árvore
 A florir e frutificar. Onde começa a viagem, ou será transformação Ponte, meio
 ou passagem
 Início ou fim de estação.
 Toda Terra é sagrada A morte não é o fim
 É como um voo infinito Na quietude de mim.

Letras e músicas autorais e coreografias produzidas a partir da vivência em diversos círculos. Teve como foco de estudo as manifestações do arquétipo da Grande Mãe Brasileira, Cy: um ventre luminoso e criativo que dança e contém todo o universo.

Nesse sentido, a música tem um papel de destaque, seja porque a letra externaliza uma ideia, uma mensagem, uma história, seja ainda porque remete a uma determinada cultura ou mesmo a uma energia própria: mais movimentada e que acende ou mais suave e introspectiva; de movimentos mais expansivos ou mais sutis.

Marin e Pereira (2009, p. 413) ao discorrerem sobre os diálogos da música, dos movimentos e da educação ambiental, afirmam que

Todo som, qualquer que seja, pode ser matéria prima com a qual a música pode fazer-se. A música nutre-se, assim, da indeterminação e do movimento. A vibração dos corpos que mobiliza ondas no ar desenha os ricos espaços de indeterminação dispostos à percepção e à criação musical. A combinação dos sons, organizados em sequências melódicas e combinadas por intervalos dentro de uma escala musical, nos leva ao que compreendemos e popularmente chamamos de música.

A música pode suscitar aprendizados, e aprender com ela é uma experiência de superação da relação intelectual que pactuamos com ambiente. Aprender a ouvir, deixar-se mover pelos sons do cotidiano pode nos estimular tanto a um processo expressivo que exige a superação de uma relação puramente reativa para com o ambiente, retomando o sentido de poetização dos lugares vividos; como a um desejo real de recriar modos de viver que permitam essas novas relações baseadas na experiência estética, superando-se assim os cenários cotidianos que agridem e embrutecem os sentidos.

A música pode ela mesma ser fruto de um processo educativo e criativo, como no caso de Cirand'água, que é fruto de uma trajetória que se inicia como o Programa

Capivara de Educação Socioambiental⁸. O mote Água e Rio Capibaribe foi o guia para a produção do CD Vozes do Capibaribe⁹. A focalizadora colocou movimento para que a música também fosse vivenciada a partir da expressão corporal.

Nas Danças Circulares como uma proposta educativa, a escolha do repertório se constitui como um papel importante para o alcance dos objetivos.

3.2.1. Nos passos, compassos e descompassos da dança: a experiência vivida e narrada pelos licenciandos

Para se dançar, é necessário haver música e toda música segue um ritmo, um compasso. Neste sentido, o compasso é definido como unidades de tempo em partes iguais. Quando não uniformidade de tempo, há descompasso.

Nas Danças Circulares, não se busca o compasso perfeito, “qualquer um pode dançar, basta entrar na roda, dar as mãos e abrir-se para o encontro” (OSTETTO, 2007, p. 46). Ou até mesmo aos desencontros, cada indivíduo, carrega no corpo sua marca, sua história, dessa forma, não podemos esperar que a Dança conceda os mesmos resultados a todos os participantes.

É necessário deixar o corpo falar, se distanciar, ao menos por algumas horas das amarras mentais a que estamos submissos. Esvaziar o pensamento rumo ao desconhecido e deixar fluir a sensibilidade.

Essa experiência, suscitou diversos olhares dos licenciandos, e a partir de agora, iremos analisar alguns trechos das narrativas, onde estes puderam expor suas

⁸ O Programa Capivara de Educação Socioambiental, teve por objetivo construir espaços de formação e educação orientados por uma cultura de sustentabilidade socioambiental, com reflexos na formação acadêmica, na produção de conhecimentos, na educação escolar e comunitária, buscando fortalecer as práticas de educação socioambiental já existentes em instituições de ensino localizadas na bacia hidrográfica do Capibaribe (Pernambuco) e promover ações que incentivem a interlocução entre pesquisadores e educadores preocupados com as dimensões pedagógicas e políticas da educação socioambiental no Alto, Médio e Baixo Capibaribe.

⁹ O CD Vozes do Capibaribe e o Caderno Musical correspondente são frutos de um processo de pesquisa e colaboração entre artistas e educadores da bacia do Capibaribe. As poesias e músicas reunidas revelam a forte veia cultural que irriga esta bacia. “A ecologia do rio e sua riqueza natural desde os manguezais até às caatingas sertanejas, está nas cantorias e é enaltecida como rede de relações que torna manifesta uma bacia hidrográfica tão extensa quanto bio e sociodiversa (FARIAS, 2013). O CD Vozes do Capibaribe (Caderno Musical e CD Vozes do Capibaribe) foi publicado/lançado no dia 22 de novembro de 2013 (em comemoração ao Dia do Rio Capibaribe, celebrado em 24 de novembro)

visões, sentimentos e emoções, bem como seus pontos de vista.

Atividades incomuns em sala, geram estranhamentos, desconforto, estamos acostumados a chegar em sala, sentar, ver e ouvir, algumas vezes a escrever. Nosso corpo, assiste a tudo isso inerte, assim, transpor barreiras ou pontos de fuga a essa constante, desencadeia o que Duvidovich e Couto (2016) apontaram acerca dos estranhamentos no ambiente educacional.

Para as autoras citadas, o estranhamento é um material fértil e, como a Dança Circular, ele precisa cada vez mais dialogar nos espaços acadêmicos, descentralizando a linguagem racional, desestabilizando verdades irreduzíveis, sendo trivial para o pensamento educativo e vital ao universo do conhecimento.

Para Noemi, participante da vivência, no começo, a prática da Dança Circular não estava fazendo sentido. Essa afirmação é salientada em sua fala:

No início da dança, me senti retraída, fechada, e calada sem interagir com os colegas de turma, me perguntando qual a finalidade desse tipo de dança.
(Noemi)

O descompasso é fortemente ressaltado pela discente, em nosso modelo educativo o estudante já entra em sala com objetivos bem demarcados: assistir aulas, realizar as atividades e por fim ser aprovado. Não há pontos de fuga, tampouco abertura para o novo. Contudo, a discente continua e ao final da experiência discorre:

Além de me voltar ao passado, me deixou com sentimentos tranquilos como, compreensão, união, amorosidade e harmonia, sentimentos esses aflorados quando nos dispomos a conviver com o outro. Diante disto, deduzo que meu corpo é uma forma de linguagem, o que vivenciei foi algo diferente e com grandes potencialidades de aprendizado (Noemi).

Algo muito recorrente na Dança Circular é o *estar* com o outro. Em uma sociedade individualista, onde o egoísmo tem tomado conta de nossas relações, colocar-se no lugar do outro, tem sido uma tarefa cada dia mais difícil, quando pautada em tentativas individuais. No sentido contrário, a cooperação é um ponto de destaque em vivências participativas, o unir das mãos, o fazer coletivo, desperta os sentidos antes relegados pela sociedade moderna.

O relato de Mara, concilia a realização de vivências participativas como proposta

aderente para se abordar um ensino que possa superar os moldes hegemônicos do ensino acerca da relação homem/natureza:

Visto que podem remeter ao sentimento de inclusão, do fazer parte de um sistema composto por pessoas, que são um grupo de indivíduos dentro da natureza onde existem vários outros grupos de indivíduos como pássaros, árvores, macacos (...) e sustentam assim todos os demais níveis tróficos. Essa sensação de inclusão e participação do homem na natureza precisa ser disseminada, para quem sabe assim a natureza possa ser mais respeitada e vista como peça fundamental na existência de vida na Terra, inclusive a vida humana. Assim temos uma ferramenta para trabalhar o conceito de ecoalfabetização ou alfabetização ecológica. (Mara)

Para Carvalho e Muhle (2016) uma das fragilidades decorrentes da legitimidade única do saber científico, que é imperativo na academia, afastou e rebaixou diversos elementos significativos da experiência como a estética, a crença, os saberes locais e tradicionais, os sentimentos e as emoções.

A Dança circular é uma linguagem estranha ao meio acadêmico, no qual predomina a linguagem da racionalidade, da ciência, calcado na palavra, no conceito. Já as danças circulares pertencem a um universo de conhecimento diferente, mais próximo da arte que da ciência. Na diferença, desestabiliza o já posto e assente. Desaloja a razão, perturba a ordem do discurso, pois solicita outras dimensões do ser – o corpo inteiro, espírito e alma (OSTETTO, 2006).

Uma nova abordagem educacional onde reine a primazia da sensibilidade, do afeto e do encanto é possível. Entretanto, esses novos caminhos não são bem vistos por todos – e não devem ser – tendo em vista que cada sujeito carrega em si suas marcas, suas histórias e suas subjetividades.

A Dança Circular aponta um caminho, mas temos a opção de vários e cada trajeto nosso é resultado de fatores endógenos, que carregamos em si. Como dizia o poeta espanhol Antonio Machado: “*o caminho se faz ao caminhar*”, para Ostetto (2006, p.51) ela é um convite, aceitar esse convite pressupõe abrir-se ao encontro do outro, do múltiplo no mundo – dentro e fora de si.

Essa abertura indica “algo acontecendo” e só ela pode ser o canal para que sejamos tocados. É no processo que a dança poderia ser jornada de iniciação, de transformação. Essa característica é apontada por Neide ao afirmar que:

As músicas transmitem paz e harmonia e os passos fazem com que aproximemos um dos outros pelo toque, transmitimos energia, carinho e alegria. (Neide)

Somos seres dotados de pura energia, em nosso corpo percorrem bilhares de átomos, talvez estejamos mais perto das comprovações científicas através do avanço nos estudos da física quântica¹⁰ acerca da relação sinérgicas que estabelecemos com outros seres, gerando energia através dos nossos corpos.

3.3. A ressignificação do corpo e o paradigma tradicional na formação de professores de biologia

Ainda estamos aquém de reconfigurar modelos imperativos que estão incrustados na formação de professores, na verdade, não é nossa intenção desvalorizar esse processo a que nós, inclusive, somos parte. Reconhecemos que um certo padrão de intencionalidades e pragmatismo é necessário. Contudo, trata-se de ancorar-se em medianeiras, e alcançar através de modos substantivos, novos preceitos de ressignificação para a formação de professores.

Quando propusemos a vivência com Danças Circulares como parte integrante do conteúdo programático da disciplina, não estávamos intencionando encaixar a vivência em um conteúdo específico da ecologia, mas sim, apresentar uma prática que resgatasse um pouco da história e cultura dos povos tradicionais, além de relacionar esta prática com alguns temas abordados durante a disciplina, como as práticas contra culturais.

Contudo, observamos na fala de Helena, que é professora da Educação Infantil, a necessidade de encaixar a prática dentro de um conteúdo específico da ecologia. Já o Benê, apontou que esperava uma metodologia a se seguir, para posteriormente se reproduzir em sala de aula:

Não vi como relacionar as Danças Circulares com aulas de ecologia em sala de aula, não que não seja possível, mas porque é difícil trabalhar com a

¹⁰ Física Quântica, Teoria Quântica ou Mecânica Quântica são termos que indicam uma parte da física moderna que surgiu no século XX. Ela compreende diversos fenômenos associados aos átomos, moléculas, partículas subatômicas e a quantização de energia.

educação infantil (Helena).

Assumo que imaginei que seria algo mais didático tipo: metodologias para aplicação da dança circular em sala de aula do ensino fundamental e médio, e os tipos de resultados que poderíamos obter com a aplicação da prática com os estudantes (Benê).

Utilizar metodologias prontas para se reproduzir em sala é algo legítimo, e precisa ser utilizado, contudo, ao reduzirmos a aprendizagem a apenas esse formato, diminuímos a amplitude e o potencial que outras abordagens podem trazer para a formação de professores, daí, temos o mecanicismo, a repetição de conceitos e conteúdo.

Benê continua: *“Sei que a dança é para “sentir”, mas na universidade eu fico no automático (preciso da teoria bruta para entender o que estou fazendo), acho que isso é um mecanismo de defesa”*.

Os moldes tradicionais não valorizam o sentir, como elemento complementar do processo de construção da aprendizagem, o sentimento, assim como o corpo é relegado, metaforicamente falando, ao adentrarmos na sala de aula, devemos deixar os sentimentos numa caixa selada e só abri-la ao sairmos. Por vezes, o sentimento só é permitido para as crianças, que espontaneamente revelam suas emoções aos professores, colegas e demais atores da escola. Mas o adulto não, ele não “pode”, seu corpo deve ser fechado às emoções e sentidos.

Esse fazer educativo reduz a realidade a pensamentos unilaterais, fragmentados, lógicos e mecanicistas não sendo capaz de permitir a compreensão da complexidade e multidimensionalidade da realidade. Morin (2006) defende que ampliar repertórios de aprendizagem na busca de superar os moldes educativos tradicionais, não busca menosprezar ou abandonar o conhecimento das partes dando primazia à totalidade, tampouco dirimir a análise pela síntese, mas sim conjugar saberes, no sentido de demonstrar que é possível que tais conhecimentos dialoguem.

Em síntese, afirmamos ser de grande importância o uso de ferramentas, metodologias e práticas que abordem objetivamente conteúdos específicos, mas também reconhecemos a necessidade de incluir outros elementos que possam dar lugar a conhecimentos e habilidades que foram sendo deixadas de lado nos processos formativos.

Tudo isso nos remete ao pensamento complexo como ponto nodal para compreender o processo formativo dos professores e a própria complexidade humana, numa dimensão que se mede pelos limites e obstáculos encontrados historicamente no contexto educacional.

A formação de professores se constitui em um grande desafio que precisa ser encarado. O papel do professor, nesse cenário de exigências de toda ordem social, cultural e econômica, é reforçado pelas reformas educacionais que cobram posturas e práticas docentes que atendam efetivamente às exigências contemporâneas marcadas pela globalização da economia, das tecnologias da informação e comunicação e das políticas públicas vigentes ou em elaboração no País (SONNEVILLE; JESUS, 2009).

Assim, estamos imersos em um paradigma, onde forças concorrentes estão sempre nos puxando para o lado mais cômodo, do igual, do mais do mesmo. As infinitas agendas profissionais, relatórios, diários de classes, sem dúvida culminam para acinzentar o colorido da arte e da imaginação na formação de professores. Os próprios professores em formação amargam essa realidade, presos às inúmeras cobranças do curso, dos estágios e outras atividades profissionais ou pessoais.

Apesar de toda essa conjuntura, Ostetto (2010, p. 41) assim como outros educadores e pesquisadores da área, afirmam: “para encantar é preciso encantar-se”. A expressão utilizada pela autora diz respeito a:

ampliar repertórios artístico-culturais, provocar o desejo e a curiosidade, instigar a desconfiança do traço acostumado e das certezas absolutas, incentivar a ousadia de desenhar caminhos de busca e experimentação, afirmando autorias, convertem-se em premissas para um trabalho que articule educação e arte de um modo geral e, especialmente, na formação de educadores. O paradoxo é que, na prática escolar, cujo espaço prescritivo de certa pedagogia ainda reinante reflete a intolerância diante da incerteza e da incompletude da vida.

A experiência precisa ser compreendida para além do paradigma científico, que supervaloriza a racionalidade. Nesse sentido, o corpo é o “modo próprio de “ser- no-mundo, tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03).

Ao compreender o corpo como um instrumento de sensibilidade, afetividade e

aprendizagem é possível identificarmos o papel que a Dança promove aos sujeitos. Concordamos com Neuenfeldt e Mazzariano (2016) que o corpo é o lugar em que a experiência nos toca, nos sensibiliza, fazendo-nos refletir para novas relações conosco, com o outro e com o ambiente.

Corroboramos com Morin (2005) acerca da mudança necessária à visão unilateralista que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, utilidades e obrigações, ressaltando que o racional também é afetivo, o humano por ser afetivo, se desgasta emocionalmente, se entrega, se dedica à danças, transes, mitos e magias.

A fala de Aldo, nos mostra esse ser afetivo, que também pode ser moldado com a prática da Dança:

[...] pude refletir sobre a vivência que experimentei. Inicialmente a professora ensinou o passo pacientemente, treinou-se em roda, depois se dançou a música e aos poucos as pessoas começam a internalizar os movimentos, liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito. (Aldo)

Aldo corrobora a conexão pontuada por Ostetto (2010) ao afirmar que não é intenção das Danças ensinar um programa, uma técnica, um modo de como fazer, mas sim o de ensinar possibilidades de encontro com conteúdos que falam a cada “dançarino” em particular, trazem e fazem sentidos articulados ao viver de cada um.

Essa é a essencialidade das Danças Circulares: sinalizar e abrir passagem para acessar conteúdos negados, reprimidos ou desqualificados no mundo da racionalidade científica. É, enfim, a possibilidade de encontro com conteúdos inconscientes, ativando outras funções da consciência, além do pensamento (OSTETTO, 2010, p. 52).

Voltando o olhar às demandas da formação de professores, Carvalho (2008) propõe que além dos objetivos programáticos dos cursos e metodologias de capacitação, outras questões são importantes, como a formação de uma identidade pessoal e profissional. Ainda se faz necessário, nesse sentido, agregar novas habilidades pedagógicas no sentido da formação ecológica.

E assim, para que o processo de formação, promova valores ambientais, Carvalho (2001), Campos e Cavalari (2016) defendem que esta possa envolver transformações no sujeito que aprende, em sua identidade e posturas diante do mundo, essa premissa não se sucede apenas pelo convencimento racional, mas

implica uma vinculação afetiva com os valores éticos e estéticos nas formas de ver e estar no mundo.

No que tange ao ensino da ecologia, a tentativa de Joel em “encaixar” a vivência da Dança Circular em um conteúdo específico da ecologia, desvela a fragilidade que fora ressaltada por Lacreu (1988) acerca da afinidade que os estudantes possuem em enquadrar a ecologia em dogmas dissociados da realidade complexa que constitui a própria ecologia.

Passei um bom tempo tentando relacionar as danças circulares com a disciplina Prática de Ecologia, logo de início pensei que fosse uma metodologia para ser aplicada no ensino de ecologia nas escolas, porém, depois de ler muito, vi que na verdade as danças circulares auxiliam para a formação de “seres ecológicos”. (Joel)

São inúmeras as consequências para os processos de ensino-aprendizagem em ecologia quando o processo formativo ocorre sem uma ampla discussão e reflexão acerca das inúmeras concepções que a ecologia possui.

A colocação de Joel mostra como apenas a ecologia naturalista ainda se faz presente na formação de professores. Nesse sentido, Araújo (2012) evidencia a necessidade de aproximação da ecologia e a EA no sentido de trazer à tona questionamentos importantes que devem constituir os elementos da abordagem da ecologia em sala de aula, prezando também a ecologia social como parte integrante de um sentido abrangente de ecologia.

No momento em que todas as formas de tratados e convenções que estabelecem modelos de conservação parecem não dar conta da questão ambiental com o homem inserido, parece que a educação desponta como um dos poucos espaços possíveis de fazer emergir um processo de conscientização capaz de (re)significar esses fatores (SOUZA; LUCENA, 2009).

Ainda sobre a formação de professores, temos a reflexão de Dália, ao declarar que:

precisamos inicialmente nos conhecer como pessoa para que possamos criar um perfil nosso e único, para que enfim possamos relatar nossas experiências de vivências e saberes para os nossos alunos. [...] Se não nos conhecemos, como podemos conhecer e lidar com o próximo (nossos alunos) e concretizar

um processo de aprendizagem eficaz? (Dália).

O exposto por Dália traz um aspecto importante ao se falar acerca da formação do professor: as vivências e saberes individuais e coletivos fora do ambiente escolar também deve ser levado em consideração num contexto de parte integrante de sua formação crítica e integral. A respeito disso, Pimenta (1997) pontua que a atividade do professor não constitui uma atividade burocrática onde apenas conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas são levadas em consideração.

O texto narrativo do Alfredo discorre acerca da sua experiência como repleta de sentido:

Não é fácil. Estamos tão acostumados ao modelo tradicional de ensino que percebemos o quanto é difícil transformar as coisas. A prática pedagógica engessada na transmissão de conceitos, procedimentos e atitudes, nos permite muito pouco de inovação e criatividade. Continuamos sentados em fileiras, construindo planos de aula que pouco se movimentam e dão sentido à vivência coletiva e o prazer em aprender. A formação de professoras e professores tem muito a aprender com a dança, com os povos e com as artes de modo geral, principalmente no sentido de localizar nossas vivências individuais e coletivas no processo de ensino e aprendizagem. Narrar esse momento é como relatar algo muito pessoal e transbordar as minhas mudanças. (Alfredo)

A arte do ensinar, quando imbuída de humanização tanto do professor quanto do aluno, num fluxo contínuo de conhecimentos, habilidade, atitudes e valores, possibilita aos envolvidos no processo de formação a construção de seus saberes e fazeres docentes, no sentido do crescimento de todos.

Para Caio, as relações que foram estabelecidas durante a Dança, podem ser suscitadas como estratégias reais para novos modos de cooperação entre futuros professores:

Achei que a dança circular pode trazer de volta o espírito de união e interação entre nós, futuros professores. Pois durante a dança, estávamos de mãos dadas e juntos fazendo os mesmos movimentos, se um errasse ou perdesse o ritmo quem estava do lado acabava se atrapalhando também, e por estarmos em círculo acabava com um efeito em cascata e logo todos estavam errando e perdendo o ritmo bem como quando íamos acertando os movimentos os demais iam acompanhando. (Caio)

Diversas pesquisas são realizadas para compreender as metodologias, modelos, estratégias e novas abordagens de ensino, contudo, sentimos que a literatura carece de estudos que compreendam e abordem a tessitura de relações interpessoais

entre professores.

Em um mundo cada vez mais individualista e egocêntrico, a união, a cooperação e o “lugar do outro” são relegados face à concorrência. Neste universo, escolas e academias não fogem dessa realidade, somos, a todo instante, cobrados pelas melhores notas, por maior quantidade de produções e isso, muitas vezes gera desconexos e desmotivação perante à docência.

Abaixo, transcrevo um trecho de meu caderno de campo onde pude relatar uma experiência com Danças Circulares que tem sido utilizada em uma escola de ensino médio no interior do estado de Pernambuco. Pude acompanhar algumas vivências com Dança Circular que são realizadas em um sábado de cada mês por um grupo de educadoras. Com isso, pude conhecer sobre os reflexos das mudanças nas relações dos professores participantes da roda:

É biologia, química, física, matemática, história, literatura...vejo as áreas do conhecimento misturadas, juntas, girando num ritmo de beleza e sinergia. Mas em determinado momento, eu paro e penso: ali não estão esses conhecimentos em si. Estão seres humanos, que em dado percurso de suas vidas, puderam adquirir um pouco de conhecimento científico e pedagógico que os instituiu como educadoras. Mas ali tem corpo, tem história, culturas, tem a luta diária da docência, tem a luta de gênero. Elas são fortes e esse momento para elas não está atrelado a um saber científico, mas sim a algo que transcende o entendimento da ciência, dura e exata. (Diário de Campo da pesquisadora, 2017)

Quando perguntei porque as educadoras se reuniam, com o único e exclusivo propósito de dançar, ouvi:

porque dançar é uma linguagem, traduz meu estado de espírito. Eu gosto de dançar, apenas, é difícil explicar o que sinto, mas com certeza a Dança fortaleceu a união entre nós (Professora Gilda).

Eu tenho reparado mais nas coisas, desacelerado...a vida de professor é muito corrida mas a gente aprende que com algumas “disciplinas” básicas a gente pode reabilitar o corpo (Professora Margarete).

É a partir desses relatos que defendemos a ampliação dos diálogos entre a arte educação na formação de professores, além de novos caminhos de busca e experimentação na formação, por meio de novas abordagens e práticas que promovam o reencontro consigo, com o outro e com o ambiente que o cerca.

O compromisso com a educação de qualidade, segue, justamente, com o desafio de compartilhar alternativas que contribuam, em primeiro lugar, para resgatar

a pessoa na pessoa do educador, afirmando caminhos de educação estética, marcados pela indissociabilidade de pensamento e sentimento, cabeça e coração, na jornada de formação (OSTETTO, 2010).

A essência da Dança, volta-se exatamente à sinalização e abertura para o acesso a conteúdos negados, reprimidos ou qualificados no ambiente árido da ciência racional, assim, por meio da imersão do corpo no mundo são ativadas outras funções de nossa consciência que vão muito além do pensamento.

Neste sentido, Carvalho (2016) defende novas posturas pedagógicas que possam propiciar momentos de simplicidade, de desaceleração, abrindo oportunidades ao sujeito vivenciar novas experiências, onde a atenção supere a intencionalidade e a rigidez pedagógica.

Nosso corpo é testemunha viva de toda nossa história, é materialização dos efeitos que o meio tem sobre nós, é matéria da mesma natureza que o mundo, é por ele atravessado a todo instante.

Esta constatação nos faz abrir mão daquilo que o pensamento clássico nos fizera acreditar: não somos mente apartada de um corpo, simples hospedeiro, mas corpo e consciência, inseridos como unicidade num mundo que nos afeta não só como sujeitos cognoscentes, mas como corpos vivos (MARIN; PEREIRA, 2009).

3.4 Sincronia dos passos: o encontro do “eu”

A ecologia, quando mudadas as lentes, é capaz de gerar novos horizontes imaginativos de ressignificação e reconhecimento. A vivência que realizamos em sala, foi pautada a partir de uma perspectiva intencional, pois estava inserida dentro de um programa acadêmico.

Em uma sala de aula, especialmente de formação de professores, não é possível desconsiderar a importância da intenção, do planejamento, dos propósitos de cada ação educativa. Reconhecer que intenção e atenção são vertentes que dialogam entre si, ajuda a esclarecer a complementaridade das abordagens educativas que

valorizam a atenção, a presença do corpo e das emoções nos processos de aprendizagem.

Ingold (2015), utiliza a metáfora do dédalo e do labirinto para argumentar acerca dos processos de intenção e atenção. O caminhante do labirinto deve ir para onde o caminho o leva, sem objetivos em mente. Ele vai fluido, apenas caminhando, à mercê do que encontrar pelo caminho, apenas projetando seu corpo labirinto a dentro. Contudo, o dédalo não se abre ao mundo, ele o fecha “prendendo seus detentos numa falsa antinomia entre liberdade e necessidade” (pág.25). Para o autor a proposição de situações educativas do tipo “labirinto” ao invés de “dédalo”, contribui para reflexão sobre a cegueira dos conhecimentos ultra especializados.

Sobre a educação da atenção, Ingold (2010) explica:

O processo de aprendizagem por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou sentido, para poder “pegar o jeito” da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma educação da atenção (p. 21)

Nesse processo, os sujeitos percorrem caminhos e circunstâncias que apenas o “caminhante do labirinto” pode experimentar. Na atividade que envolveu as Danças Circulares, esses elementos se imbricavam a todo tempo para os participantes. Nossa intenção foi permeada pelos sentidos de trazer uma prática milenar, que atravessa as culturas de diferentes povos, e traduz diversos tipos de sentimentos, emoções e subjetividades.

Apesar disso, convém ressaltar que em nenhum momento objetivamos “enquadrar” a Dança Circular para atender a algum conteúdo específico, ela apenas estava ali, presente, dialogando com diversos elementos interculturais oriundos da própria ecologia social. A atenção na vivência, se configurou a partir da imersão dos discentes no envolvimento do corpo e dos sentidos, a partir do momento em que estes se propuseram em apenas dançar, não delimitando-se a correlacionar a atividade a um conteúdo disciplinar em si.

Na contramão das divisões entre matéria e pensamento, entre corpo e razão, natureza e cultura, que se estabeleceram como princípios fundantes da ciência

moderna hegemônica, pensando pela vertente do novo materialismo, chamamos a atenção para a matéria e o corpo como operadores em um mundo de convergência de linhas e fluxos de materiais que o atravessam e o constituem como uma unidade generativa em movimento que chamamos de mundo ou ambiente (STEIL; CARVALHO, 2014).

Seguimos com o trecho da Maira acerca da desconstrução ela própria experimentou, resultando em mudanças de percepção:

Apreendi ao longo da disciplina de ecologia etimologias, conceitos, importância dos seres vivos, sua diversidade e a forma sistemática de interação entre os seres. No entanto, a disciplina Prática de Ecologia me ajudou a entender que existe algo muito além do conceito, existe o fazer a diferença na prática; é a importância dessa interdependência sistêmica e como trabalhar o significado dessa interligação que necessariamente precisa andar em harmonia. Foi importante perceber que o estilo de vida ecológico não pode ser apenas científico, ele deve ser social e político. Nesse contexto, paro e analiso mais intrinsecamente o meu papel como parte integrante de uma comunidade que divide o mesmo espaço com outros indivíduos e que tem as mesmas necessidades básicas, necessitando da mesma dinâmica da natureza para sobreviver. Portanto, fazer algo que possa modificar a forma de ver e interpretar a minha presença e dos demais que me cercam nesse sistema torna-se algo totalmente necessário (Maira).

Fagner, em seu relato, descreve a sensibilização associada às Danças Circulares, sentimento de conexão com a natureza e com o próprio “eu”:

(...) estamos envolvidos com a natureza e construímos quer queira ou não, uma relação íntima com ela. As músicas, gestos, movimentos, tudo isso influencia na sensibilização pessoal e esta relação consegue nos conectar de forma inclusiva e sustentável a tudo que nos cerca. É um transpassar de energia, um sincronismo da vida; a dança consegue trazer o sentido do resgate de valores e motivações com o próprio eu (FAGNER).

Estamos caminhando para a perda da sensibilidade, a cada dia mais conectados com o mundo tecnológico e virtual e mais desconectados consigo, essa problemática originada pelo exacerbado modelo de produção e consumo, tem gerado o distanciamento dos sentidos de pertencimento à natureza, característica tão relevante para efetividade da educação ambiental.

Para Duarte (2004) esse modo de viver provoca o embrutecimento¹¹ dos

¹¹ Para o autor, o embrutecimento se origina do exponencial desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo vem se

nossos sentidos, de forma que perdemos a nossa essência e deslocamo-nos pelo carreamento das tendências do modo de vida da sociedade moderna.

Os sentidos estão no corpo, há sentimentos desativados que só poderão ser reativados através da entrada do sujeito na experiência, atentemo-nos para a narrativa da Nívea :

Ao dançar eu pude perceber que existem coisas que eu não conhecia, experimentar novas sensações que me fizeram pensar: será que estou vivendo algo novo ou apenas conhecendo algo que já existia em mim e por algum motivo estivesse desconhecido? Foi o que senti um resgate do meu próprio eu; Um eu encoberto pelos medos e pelas exigências do dia a dia (NÍVEA).

O ideal seria se pudéssemos ofertar pontes de sensibilidade para a escuta daquilo que nos escapa, o uso de histórias onde os discentes possam adentrar e romper com os velhos modos de pensar, a audição da própria voz, da autenticidade, ou seja promover formas de redescobrimto consigo, com o outro e com o ambiente que o circunda.

O uso de práticas menos reguladas, ao ar livre, dentro ou fora de sala podem promover novos olhares pedagógicos acerca da “caixa” que adentramos na academia. Estar na “caixa” nos engessa, nos priva, na caixa não caminhamos como no labirinto, andamos um pouco e voltamos novamente ao mesmo lugar.

“Sair da caixa”, nesse sentido, é usar a criatividade, é tornar perguntas de respostas prontas em caminhos que suscitem novas respostas. Carvalho e Muhle (2016) ressaltam que talvez precisemos de menos, ao invés de mostrar as folhas de uma árvore no *data-show*, podemos sair ao campo para contemplar a árvore toda; ao invés de enquadrar saberes sob a ótica científica, podemos compreender de que ponto de vista esses saberes são reconhecidos como verdadeiros.

Aqui não estamos falando da desimportância de uma educação que atenha às regras, às grades, horários e avaliações, mas sim a necessidade do que as autoras denominam de “ponto de fuga”, que possam contornar o endurecimento científico,

fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos social e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida. Certas conquistas típicas e definidoras da modernidade, feito a noção do homem como sujeito livre, ou a diferenciação entre as esferas da ética, da arte, da religião e da política, mostram-se agora assoladas por uma espécie de pensamento único, que pretende valer-se da razão científica ou instrumental para abarcar todos os domínios da existência (DUARTE, 2004, pág.73).

dificultando a abertura de novas experiências fora do experimento.

Outra característica pontuada, foi o pertencimento, como podemos identificar na fala de Lia:

Ao vivenciar as Danças, pude lembrar de uma visita a uma aldeia indígena. As experiências ali vivenciadas, me marcaram profundamente. Podíamos sentir o amor pela terra, sendo emanado por cada cidadão indígena. A paixão e reverência à Mãe Terra... à Mãe Natureza. Tudo era amado... cada pedaço de chão... cada elemento ali presente (Lia).

Os sentimentos de pertencimento são suscitados a partir da experiência da dança, “entendemos que o sentimento de pertencimento vai além de delimitações geográficas, embora ainda não seja um conceito formal e racionalmente definido nos discursos e práticas de EA” (GRAÚDO; GUIMARÃES, 2017, p. 48).

Para Maturana e Varela (1995) o pertencimento se traduz como a força conectiva que nos liga ao todo (consigo mesmo, com o outro e com o universo), tendo, inclusive, grande influência acerca da construção da identidade e interação e alteridade do indivíduo no universo.

O pertencimento é um campo complexo, que engloba o próprio sentimento de pertencimento do indivíduo em sua relação ser/natureza, neste sentido não se esgotam argumentos sobre esses fenômenos, um dos objetivos é canalizar os limites e possibilidades para a abordagem de práticas pedagógicas diferenciadas e emancipatórias.

A experiência precisa ser compreendida para além do paradigma científico, que supervaloriza a racionalidade, neste sentido, o corpo é o modo próprio de “ser- no-mundo, tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 03).

Concordamos com Neuenfeldt e Mazzariano (2016) que o corpo é o lugar em que a experiência nos toca, nos sensibiliza, fazendo-nos refletir para novas relações conosco, com o outro e com o ambiente.

Corroboramos com Morin (2005) acerca da mudança necessária à visão unilateralista que define o ser humano pela racionalidade, pela técnica, utilidades e

obrigações, ressaltando que o racional também é afetivo, assim, o autor assinala que este homem por ser afetivo, se desgasta, se entrega, se dedica à danças, transe, mitos e magias.

Por meio do relato de Joaquim, observamos a conexão ora pontuada por Ostetto (2010) ao afirmar que não é intenção das Danças ensinar um programa, uma técnica, um modo de como fazer, mas sim o de “ensinar possibilidades de encontro com conteúdos que falam a cada “dançarino” em particular, trazem e fazem sentidos articulados ao viver de cada um.

[...] pude refletir sobre a vivência que experimentei. Inicialmente a professora ensinou o passo pacientemente, treinou-se em roda, depois se dançou a música e aos poucos as pessoas começam a internalizar os movimentos, liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito. (Joaquim)

Essa é a essencialidade das Danças Circulares: sinalizar e abrir passagem para acessar conteúdos negados, reprimidos ou desqualificados no mundo da racionalidade científica. É, enfim, a possibilidade de encontro com conteúdos inconscientes, ativando outras funções da consciência, além do pensamento.

Nosso corpo é testemunha viva de toda nossa história, é materialização dos efeitos que o meio tem sobre nós, é matéria da mesma natureza que o mundo, é por ele atravessado a todo instante.

Seguindo nossa análise, discorreremos acerca do que pontuou Mário:

[...] há um momento em que, o grupo é levado a pensar na conexão que o homem estabelece com a terra e o céu. Nos impulsionando a refletir que, a influência que exercemos sobre o meio onde estamos é crucial para vivermos a paz com os outros ao nosso redor e com o meio ambiente” (Mário).

Mário levanta um aspecto importante a ser ressaltado em práticas de educação ambiental que objetivem efetividade no âmbito da sensibilização dos indivíduos. Esse aspecto foi pontuado por Guimarães (2006) quando sinaliza acerca da maneira que as pessoas têm estabelecido sua relação com a natureza, ressaltando que é esta relação que leva o indivíduo a refletir sobre sua tomada de decisões.

A maneira pela qual os sujeitos se relacionam com e no ambiente baliza a forma como compreendem (ou não) a sua interligação com ele. Assim, a visão de que somos

e estamos mutualística e historicamente a ela interligados, “deve se colocar como o fundamento de novas relações sociedade-natureza, em que o domínio e a destruição sejam substituídos pela solidariedade e o respeito para com esse nosso outro” (WITT et.al, 2013).

Parafraseando Csordas (2002) temos que nesse processo o corpo se apresenta não apenas como biológico, mas religioso, linguístico, histórico, cognitivo, emocional e artístico. O argumento é que, pelo colapso da distinção entre corpo e mente, sujeito e objeto, a linguagem se torna compreensível tal como um processo do self quando ela é vista não como uma representação, mas como instituição de um modo de ser no mundo.

Acerca do corpo religioso, a fala de Melissa aponta para o elo espiritual, evocado na vivência:

Eu liguei muito a Dança Circular com a espiritualidade, porque a dança em si tem muito disso, é algo que parte do íntimo do seu ser. Foi um momento de reflexão, de relaxamento, algo que é muito importante quando você busca encontrar o seu eu interior. A parte de estar em grupo foi bem bacana, pois trabalhou a questão de respeito à individualidade do outro. Como foi uma dança que precisou de concentração e atenção, teve momentos que o colega ao lado não teve tanta sincronia que você, mas você precisou respeitar o tempo dele para que a roda fluísse. O que há de mais interessante em tudo isso é o aspecto místico que eu percebi na dança circular. É muito comum sentir-se leve ao dançar, enquanto os movimentos corporais transmitem vibrações físicas, estas são acompanhadas das vibrações espirituais. Por isso que eu acho que a dança sempre é realizada em ambientes abertos, com muita ligação com a natureza. Entregamos boas vibrações à mãe Terra e nosso espírito nos encarrega de nos levar de encontro à dança que nos fazem vibrar sentimentos de alegria e relaxamento (Melissa).

O apelo que práticas religioso-ecológicas exercem sobre os indivíduos na contemporaneidade poderia ser pensado como a busca por um horizonte que se abre para a experiência da alteridade irreduzível, que as religiões institucionais aprisionaram nas suas representações teológicas e doutrinárias.

Assim, a experiência do sagrado corporificado na natureza, que evoca energias e forças remetem para uma “outridade” que não se esgota nas representações culturais e linguísticas, encontra no *habitus* ecológico contemporâneo um importante ponto de ancoragem e de plausibilidade (CARVALHO, 2008).

Nesse contexto de acentuada sensibilidade ecológica associado ao sagrado da

natureza, identificamos a alteridade corporificada na paisagem, a natureza nesse sentido, se apresenta como a referência para a experiência humana, apontando caminhos sobre si e sobre o mundo.

A prática de ecologia, nesse sentido, transita como um elo para essa compreensão, de forma a suscitar novos horizontes imaginativos acerca da questão ambiental, com fluidez e aportes metodológicos que assegurem a mudança das lentes para enxergar o meio ambiente e propor as vias para compreensão da totalidade.

O cultivo do ambiente, por sua vez, refere-se fundamentalmente a preocupação ecológica com a sustentabilidade da natureza, a educação ambiental e a sobrevivência do Planeta Terra.

E como afirmam Carvalho e Steil (2008), apesar do cultivo entre si mesmo e o meio nem sempre estarem atrelados um ao outro, essa interrelação ocorre com bastante frequência, o que indica que existem processos integrantes que se coadunam tanto no sentido da sacralização da natureza, quanto da naturalização do sagrado.

CAPÍTULO IV. OS ÚLTIMOS PASSOS DANÇA

De tudo ficaram três coisas... A certeza de que estamos
começando... A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos
antes de terminar... Fazemos da interrupção um caminho
novo... Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura,
um encontro!

FERNANDO SABINO

Chegamos ao fim desse trabalho, com algumas respostas para os questionamentos que levantamos durante nosso trajeto inicial. É importante chamar a atenção para o fato de que as ideias apresentadas não pretendem ser tomadas normativa e pragmaticamente como fundamentos para elucidação de todo o contexto que envolve a formação de professores, tampouco para dirimir a importância da Ciência em seus moldes tradicionais, mas sim, para mostrar novas possibilidades de aprendizagem que encontram-se implícitas em práticas inusuais ou que impulsionem os sentidos para a imaginação, criação e (re) aproximação aos sentidos plurais da ecologia.

Neste sentido, Muhle (2014) ao investigar as relações dos saberes científicos e populares, pontua que “ambos os saberes, o da ciência moderna e o popular, apresentam-se verdadeiros, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. Cabe a nós nos questionarmos o que vem a ser o saber, o conhecimento e como ele interfere na vida das pessoas, do cientista, e do religioso.

Retomando nossas indagações iniciais, pudemos observar que os sentidos da ecologia envolvidos na formação que integrou as Danças Circulares, despertou para um olhar intercultural e interterritorial, trazendo aproximações ao ambiente do outro e conseqüentemente do eu.

Acerca disso, Walsh (2005) reitera que, além de ser um objetivo para se alcançar, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizado entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, no intuito de gerar, construir e proporcionar um respeito mútuo, e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais.

Os sentimentos e emoções despertados durante a prática, estavam relacionados a um campo subjetivo de cada discente, dessa forma, concordamos com a Ostetto (2004), que a subjetividade que o indivíduo carrega dentro de si, suas marcas, suas histórias, reflexões e vivências, são ativadas em vivências participativas como a dança, onde corpo e mente dialogam em diversos sentidos.

As experiências vividas do ser-no-mundo são pessoais e intransferíveis e

nada garante que as reflexões criadas sejam permanentes. Entretanto, a abordagem das relações homem-natureza baseadas em um pensamento fenomenológico visa contribuir para superar obstáculos enfrentados no campo da educação ambiental e tenta quebrar a hegemonia, de certo modo, do pensamento cientificista ao ter a capacidade de reconhecer as múltiplas racionalidades (MUHLE, 2014).

Para a prática de ecologia, bem como a formação de professores, as Danças se apresentaram como uma abordagem potencial para correlacionarmos os contextos que a amplitude ecológica toma, quando assume seu papel social, em diálogo com as outras áreas de conhecimento.

Por esse meio, é possível trazer para sala de aula, através das Danças, cânticos e instrumentos um pouco da história e cultura dos povos, fazendo com que o participante também possa participar e partilhar da cultura do outro, conhecer, respeitar e reviver o sentimento da cultura a qual pertence a dança. Neste sentido, a Dança se apresenta como uma forma de afirmar a identidade de um povo, difundindo sua cultura de uma forma pacífica e solidária.

Diante disso, conhece-se mais um pouco do eu, ou melhor, o sentido do eu ante a dimensão de saberes e culturas do outro. É interessante como também podemos compreender os processos de construção da sociedade que estamos inseridos, ao passo que ressignificamos nossos conceitos ao refletir que, o que pode ser comum para a nossa cultura, se apresenta como sagrado para outras e ainda, de que forma o outro nos afeta, nos influencia e como estamos intimamente relacionados dentro do mesmo ambiente.

Nos processos educativos, existem entrelinhas que, por vezes, não estão contempladas nas respostas advindas por métodos tradicionais de ensino, enxergar essas entrelinhas por meio de abordagens que resgatem a pessoa, na pessoa do educador, tem sido um desafio ante ao nosso sistema, que a cada dia nos enquadra em demandas, horários e demais atividades.

O que queremos dizer é que, existem formas de integrar a beleza no processo de educação, entendendo, obviamente que este não é um processo fácil, mas por meio de práticas como as Danças Circulares, podemos trazer à sala de aula, diversos elementos que objetivem nos “tirar” do lugar comum, fazendo-nos adentrar em outro

universo, onde a imaginação, a arte, a beleza e o encanto assumem papel efetivo na aprendizagem.

Nossos resultados apontaram acerca da resignificação que o corpo pode tomar nesse processo, ele fala, é vivo e constitui uma gama de sinergia e possibilidades do que é o ser e o estar no mundo. Por meio dessa compreensão, podemos questionar as dicotomias que separam, o corpo e a mente, a natureza e a cultura e nossa relação com seres humanos e não-humanos.

Entendemos que esse contexto, podemos suscitar diferentes olhares, olhares esses que podem vir atrelados a passos, descompassos e estranhamentos. Contudo, partindo da compreensão das epistemologias ecológicas, é possível assegurar que continuemos a compreender o corpo como potência criativa através da imaginação ecológica, num *continuun*.

Reconhecemos que essa não é uma tarefa fácil, há muito o que desconstruir e reconstruir acerca do universo que norteia a formação de professores, bem como a utilização de práticas que não estão atreladas ao usual. Mas concordamos que no diálogo com a ciência, a arte tem muito a contribuir, sendo necessário fortalecer esses diálogos através de imersões em mais pesquisas desse porte.

Assim, acreditamos que, ao refletirmos cuidadosamente sobre os resultados dessa pesquisa, estaremos abrindo uma porta, uma nova dimensão, e também uma iniciação, que objetive uma formação menos fragmentada, menos mecanicista e menos materialista.

Na verdade, estaremos nos abrindo para reconhecer algo que um dia já soubemos: que podemos religar nossa vida com a natureza, aprendendo com isto, e fazendo uma religação com uma dimensão que pode até atingir o nível do sagrado, que traz um significado a este nosso mundo vivo, o que nossos ancestrais já faziam, respeitando esta ligação existente com a natureza e o universo (ALMEIDA, 2005).

Deste modo, com uma compreensão mais rica da natureza humana, considerando os ciclos da vida, a nossa união com a terra e com o céu, percebendo a força criativa da natureza, teremos a possibilidade de viver de forma mais plena e integrada no mundo.

Finalmente, acreditamos que muitos outros repertórios ainda irão se compor,

assim, recomendamos que outras pesquisas com esse mesmo enfoque, sejam realizados no âmbito do Ensino da Ecologia e da formação de professores e que as contribuições desse trabalho, possam servir de mote para novas pesquisas dentro do campo das Danças Circulares Sagradas.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, P.C. **O professor de corpo inteiro: A Dança Circular como fonte de promoção e desenvolvimento da Consciência**. Tese de Doutorado. PUC, Campinas – SP, 2014.

ANDRADA, P.C; SOUZA, V.L.T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 359-368.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar** São Paulo: Papirus Editora, 2005.

ALVES-MAZZOTI, A.J.; GEWANDSNADJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2ª ed, São Paulo. Editora Pioneira, 2000.

ALMEIDA, L.H.H. DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS: Imagem corporal, qualidade de vida e religiosidade segundo uma abordagem junguiana. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas- São Paulo – 2005, 311p

ARAÚJO. M. F. Formação de professores de biologia e educação ambiental: contribuições, deficiências e estratégias. **Revista do mestrado em educação ambiental PPGA- FURG**, volume 20 janeiro a junho de 2008, p. 253 -273.

ARAÚJO, A.F. Prática docente em Educação Ambiental. **A formação de Educadores Socioambientais**. Recife-PE: MXM Gráfica & Editora, 2016.

ARAÚJO, M.I.O. A universidade e a formação de professores para a Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**. nº 0, p. 71-78, 2004.

BASTOS, Liliansa C.; BIAR, Liana. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. DELTA: **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. ISSN 1678-460X, v. 31, n. 4, 2015.

BARCELLOS, Janete Teresinha da Silva. Danças circulares sagradas: pedagogia da presença, do ritmo, da escuta e olhar sensível. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Portaria Nº 849, de 27 de Março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, ...Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. **Ministério da Saúde**, Brasília – DF, mar. 2017.

BONFIM, Iraci Gomes. A Sociedade no Século XXI e a Relação com a

(In)sustentabilidade e a Ética Ambiental. **Tese (Doutorado)** Universidade de Salamanca. 345f. Salamanca. 2015

BRAUN, R. **Novos paradigmas ambientais: desenvolvimento ao ponto sustentável**. 2. ed. atual. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARZANO, M. A. L. A formação de professores de Biologia nas teses e dissertações. I **Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBIO)**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2001.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BICUDO, M.A.V (org.) **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei N° 9.795. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília – DF, 27 de abril de 1999.

CSORDAS, Thomas. **Corpo/Cura/Significado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. Cultrix, São Paulo, 1996.

CAMPOS, D. B. CAVALARI, R. M. F. O professor de Biologia enquanto “sujeito ecológico”: conhecimentos, valores e participação política na prática docente.

Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 184-198, jan./abr. 2018

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo-SP: Cortez, 2011.

_____. 2009. “Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza”. Rivista Confluenze, 1:136-157

_____. A missão "ecocivilizatória" e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. **Ambient & Sociedade**. vol.14 no.2 São Paulo July/Dec. 2011

_____. **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, I.C.M.; MHULE, R.P. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem, por uma educação ambiental “fora da caixa”. **Ambiente e educação**. v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.

CARVALHO, I.C.M. Educação, Natureza e Cultura: ou sobre o destino das latas. II Simpósio de pesquisa em EA da Região Sul. Mesa: **Educação ambiental e estudos culturais**. Out de 2014

CALDEIRA, A.M.A. A articulação entre os conhecimentos de Ecologia: noções de professores em formação. **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** - VIII ENPEC – Atas. Campinas, ABRAPEC, 2011.

COUTINHO, S.A; REZENDE, I.M.N; ARAÚJO, M.L.F. Aproximações entre ecologia e educação ambiental: um estudo com estudantes de terceiro ano do ensino médio em Recife – PE. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** – PPGEA – FURG RS. Vol 29, jul a dez de 2012 - pág 1-13.

COUTO, Y. A. **Dança Circular Sagrada e seu potencial educativo**, 2008. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências Humanas – UNIMEP, Piracicaba.

COSTA, S.A. O corpo como ser no mundo na *Fenomenologia da Percepção* de Merleau-Ponty. **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE v.6 n.2, 2015**

CAPRA, F. **A Teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CATIB, N. O. M., SCHWARTZ, G. M., CHRISTOFOLETTI D. F. A, SANTIAGO, D. R., & CAPARROZ, G. (2008). Estados emocionais de idosos nas danças circulares. **Revista Motriz**, 14(1), 41-52.

CATIB, N. O. M., TREVISAN, P. R. T. D. C., & SCHWARTZ, G. M. (2011). As Danças Circulares no Contexto das Tendências Pedagógicas da Educação Física. **Impulso**, 19(48), 61-72.

_____ Perspectivas de investigação no campo da Educação Ambiental e Educação em Ciências. Furg – Rio Grande, 2011.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F.. **Educação Ambiental e Formação de professores enquanto 'sujeitos ecológicos': processos de formação humana, empoderamento e emancipação**. Anais [recurso eletrônico] do III Fórum de Educação Ambiental Crítica, Faculdade de Ciências - Campus Bauru, 2016 p. 108 - 113.

DUTRA, L.F. Diálogo Entre Arte e Ecologia Através das Obras de Tarsila do amaral e Frans Krajcberg. **Didática Sistemica**. V. 12, p. 44-54. 2010.

DUVIDOVICH, M.L.S; COUTO, Y.A. Dança circular sagrada e educação sensível: um foco sobre produções acadêmicas. **Impulso**, Piracicaba v. 26 n. 66, 37-49, maio-ago. 2016.

FARIAS, C. R. O. Apresentação. In.: Manoel Sérgio de Oliveira Neto (produção artística); Pedro de Lima (produção musical); Ricardo A. P. Braga (coordenação

geral). **Caderno Musical e CD Vozes do Capibaribe** (vários autores e intérpretes). Recife. Disponível: <http://www.aguasdonordeste.org.br/website/wp-content/uploads/2015/02/Caderno-Musical-CD-Vozes-do-Capibaribe.pdf> Acesso em: 05/09/2019.

FARIAS, C.R.O; CARVALHO, W.L.P. O direito ambiental na sala de aula: significados de uma prática educativa no ensino médio. **Ciência & Educação**, v. 13, n. 2, p. 157-174, 2007.

FURLANI, J. **A Formação do Professor de Biologia no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina: uma contribuição à reflexão**. Dissertação. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GAMBINI, R. Sonhos na escola. In: SCOZ, B. (Org.). **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos ensino/aprendizagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 103-157.

GARNICA, A. V. M. Some notes on qualitative research and phenomenology. *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, 1997.

GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 2006.

GOEDERT, L.; DELIZOICOV, N. C. & ROSA, V. L. A formação de professores de Biologia e a prática docente – O ensino de evolução. In: **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC)**. Bauru-SP: ABRAPEC, 2003.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

GRAÚDO, Débora; GUIMARÃES, Mauro. Pertencimento e Educação Ambiental: reflexões iniciais. **Anais do IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental – EPEA**. Juiz de Fora – MG, ago. 2017

GRÜN, M. A importância dos lugares na educação ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient – PPGEA** v. Especial, Rio Grande – RS dezembro de 2008.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO,

C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. L.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas - SP: Papyrus, 2000.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas – SP: Papyrus, 2004

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Experiência: uma categoria central na Teoria Didática das Aulas Abertas. In.: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Org.). **Textos Pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 79-98.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

_____. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

JATOBÁ, S.U.S. Ecologismo, Ambientalismo e Ecologia Política: diferentes visões da sustentabilidade e do território. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 47- 87, jan./abr. 2009.

JÚNIOR, M. O estudo de ecologia no ensino médio: uma proposta metodológica alternativa. 167f. **Dissertação** (Mestrado, Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

LACREU, L. I. - Ecologia, Ecologismo e Abordagem Ecológica no Ensino das Ciências Naturais: Variações sobre um Tema. In: WEISSMANN, H. (org.) - **Didática das Ciências Naturais - contribuições e reflexões**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998. Cap. 5, p 127-151.

LEFF, ENRIQUE (org.). **A Complexidade Ambiental**; Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003

LAGO, A. PÁDUA, J.A. **O que é ecologia**. São Paulo: Brasiliense 1986.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo-SP: Cortez, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

LEFF.E. Complexidade, racionalidade e diálogo de saberes. **Educação e realidade**. N 34, set. a dez. De 2009, p. 17-24.

LIMA, P. B. Arte e conhecimento em Aristóteles. **Letras Clássicas**, n. 12, p. 169-185, 2008

MANZOCHI, L. H. Participação do ensino de ecologia em educação ambiental voltada para a formação da cidadania: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas. 1994. 581 f. **Dissertação (Mestrado em Ecologia)** – Instituto de Biologia, Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

MACHADO, P. **Ecologia humana**. São Paulo: Cortez, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1984.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIN, A.A; PEREIRA, C.A. Sons, Corpo, Sensibilização: Diálogos entre a música e a Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** – REMEA. PPGA-FURGS-RS. Vol. 22 - jan a jul de 2009. p.401-416.

MINAYO, Maria, C.S. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 21 ed. Ed. Vozes, Petrópolis-SP, 1998.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. Editora Psy II, 1995.

MATURANA, H. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2004

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999

MOTOKANE, M. T.; TRIVELATO, S. L. F. Reflexões sobre o ensino de ecologia no ensino médio. **Anais**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2 - ABRAPEC, 1999

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ UNESCO, 2000.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**. v. 9 n. 2, 2003. p. 191-2011

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005

MUHLE, Rita Paradedda. Percepção ambiental dos usuários do Centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró-Mata - PUCRS. 2014. 142 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NEUENFELDT, Derli Juliano; MAZZARINO, Jane Márcia. O corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca. **Revista Eletrônica do Mestrado em**

Educação Ambiental. V. 33, n.1, p. 22-36, jan../abr., 2016. Disponível em: . Acesso em: 19/06/2016.

ODUM, E. P. **Fundamentos da Ecologia**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara. 2001
 GAMBINI, R. Sonhos na escola. In: SCOZ, B. (Org.). **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos ensino/aprendizagem**. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 103-157.

ODUM, E. P.; BARRET, G. W. **Fundamentos de ecologia**. São Paulo: Thomson Learning. 5ed. 2007.

OSTETTO, L.E. Para encantar é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.- abr. 2010

_____. **Danças Circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis- SC: Leituras Contemporâneas, 2014.

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

_____. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun.

2006.

PASIN, E.B. BOZELLI, R.L. Sentidos de Educação Ambiental Mobilizados em Discursos de Professores de Escolas Envolvidos na Formação de Licenciandos em Ciências Biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**. Vol 22 nº02, ago, 2017

PASSOS, L.A. Metodologia da pesquisa ambiental a partir da fenomenologia de Maurice Merlau-Ponty. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, n. 1 – págs. 38-52, 2014

PENTEADO, H. D. **Meio ambiente e formação de professores**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIETROCOLA, M. Curiosidade e imaginação: os caminhos do conhecimento nas ciências, nas artes e no ensino. **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo-SP: Cengage Learning, 2014.

PIRES, A.P.O. Hau Kola: narrativas sobre danças circulares, comprometimento intelectual e comunicação genuína. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. 242 pág.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** v. 3 . set 2017. Pág 5-14.

RAMOS, R. **Danças Circulares Sagradas: uma proposta de educação e de cura**.

São Paulo: Triom, 2ª ed. 2002.

RODRIGUES, C; JÚNIOR, L.G. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.4, p.987-995, out./dez. 2009.

RIBAS, Rafael. M. Contracultura musical brasileira: movimentos e particularidades. **Dissertação (Mestrado)**. Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Uni. Mackenzie, 115f. São Paulo, 2016.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M.; PASTORI, E. O. Educação ambiental no Rincão Gaia: pelas trilhas da saúde e da religiosidade numa paisagem ecológica. **Revista de Educação**. Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 54-64, 2010.

SATO, Michéle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Ed. Especial julho de 2016, p. 10 -27.

SILVA, H.R.S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes antropológicos**. Vol 15, n. 32, jul. / dez 2009, p. 171-188.

SILVA, S.M.M. Danças Circulares Sagradas: potencialidades interculturais na formação de educadores. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

SORRENTINO, M. Educação ambiental e universidade: um estudo de caso. São Paulo, 1995. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação, USP, 1995.

SOBRINHO, E.J.M.A. **Aprendizagem Socioambiental em Livre Percurso: a Experiência da UMAPAZ**. Rose Maria Inojosa (org.) 1ª edição. São Paulo, Secretaria do Verde e do Meio Ambiente, 2012.

SONNEVILLE, JJ., and JESUS, FP. Complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, p. 296-319, 2009.

SOUZA, N.M.E; LUCENA, F.R. Civilização e Meio Ambiente: notas iniciais. **Anais**. Simpósio internacional processo civilizador, 12. Recife, 2009.

STEIL, C.A; CARVALHO, I.C.M. Epistemologias Ecológicas: Delimitando um conceito. **Mana**, 20(1): 163-183, 2014

STEIL, C.A.; CARVALHO, IC.M. O pensamento ecológico de Tim Ingold. **Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay**, Vol. 10, 2012.

STEPHENS, J. **Language and ideology in children's literature**. New York: Longman Publishing, 1992.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. DEL P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5a ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TREVISOL, J.V. **A educação ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade** – Joaçaba: UNOESC, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLTOLINI, R.V; MORALES, A. G. M. As Danças Circulares como instrumento de sensibilização ambiental. **Com Scientia**, Curitiba, PR, v. 3, n. 3, jan./jun. 2007. Disponível em: < <http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/artigos/dancascirculares.voltolini.pdf>> acesso em 13 de mar. 2018.

WALSH, Catherine. **La Interculturalidad en la Educación**. Perú: Ministério de Educación, 2005. 74 p.

WITT, J.R; LOUREIRO, C.F.B; ANELLO, L.F.S. Vivências em educação ambiental em unidades de conservação: caminhantes na trilha da mudança. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** V30, n. 1, p.83–101jan./ jun. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3291/2221>> acesso em 12 de out 2019

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE ECOLOGIA: AMPLIANDO HORIZONTES IMAGINATIVOS POR MEIO DE DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS** por

Wanessa Kamilly Bezerra dos Santos orientada pela Profa^o Dra. **CARMEN ROSELAINÉ DE OLIVEIRA FARIAS**, no âmbito do **Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail wb.consultoriaambiental@outlook.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do projeto de pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais visa **compreender os sentidos e significados das vivências participativas na formação de professores** Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da **participação no processo formativo, entrevista e/ou áudio ou videogravação**. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Recife, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante:

Assinatura da pesquisadora:

Assinatura da orientadora:

RELATÓRIO DOS MOMENTOS DAS AULAS DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ECOLOGIA

| AULA | MOMENTOS / ATIVIDADES VIVENCIADAS |
|------|---|
| 1 | <p>Apresentação e identificação dos perfis dos estudantes</p> <p>No primeiro dia de aula, a professora se apresentou aos estudantes, bem como apresentou a estagiária, ambas contando brevemente sua história e formação. Em seguida, fora ressaltado que a participação da estagiária se dava pelo cumprimento da disciplina Estágio à Docência relacionada ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências - PPGEC.</p> <p>Realizadas as apresentações iniciais, a professora forneceu um papel a cada estudante solicitando que escrevessem seu nome e, contatos, área de interesse, planos futuros e o que esperavam da disciplina. Após a escrita abrimos uma roda de diálogo para que os discentes expusessem suas colocações</p> <p>O que foi observado é que vários integrantes discentes da disciplina eram mestres e doutores e regressaram à Licenciatura como uma forma de aumentar suas oportunidades de atuação ou apenas para ingressar no campo da educação.</p> <p>Quanto às expectativas para disciplina foi perceptível um desejo de que esta fosse “prática” no sentido pragmático e instrumental, de modo que viesse a expor metodologias e estratégias para serem utilizadas no ensino dos conteúdos de ecologia.</p> <p>A professora expôs que a disciplina deveria ser conduzida em um formato “leve”, sem perder, no entanto o seu objetivo principal de ampliar o repertório da ecologia relacionada à sociedade e à educação. A partir de questionamentos dos discentes, abriu-se uma discussão em torno das práticas como componente curricular e sua disposição na matriz do curso, respondendo a algumas dúvidas dos estudantes.</p> |
| 2 | <p>Sondagem – Levantamento de concepções prévias / Leitura e discussão</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>do livro: O que é Ecologia?</p> <p>Essa aula teve objetivo de identificar e compreender as concepções prévias dos estudantes sobre a Ecologia. Previamente, foi enviado por e-mail aos discentes o livro “O que é Ecologia”, da Coleção Primeiros Passos, de autoria de Antônio Lago e José Augusto Pádua (1984) que dá um direcionamento sobre os diversos campos da ecologia, desde a ecologia naturalista, conservacionista à ecologia social e o ecologismo. Os alunos puderam expor suas visões, de certa forma ainda muito forte para a ecologia naturalista, sendo inclusive ressaltado que durante o curso, só tiveram oportunidade de conhecer essa característica da ecologia, pois os professores apenas se dedicavam para essa vertente. De todo modo, ficou claro a forma como a ecologia seria tratada na disciplina, como algo integrado à sociedade que vivemos, com os fatos do cotidiano, uma ecologia que além de científica é social, humana, cultural e política. Algo ressaltado pela professora seria a “troca das lentes” para os estudantes enxergarem a natureza, bem como a ecologia por outros ângulos de visão.</p> |
| 3 | <p>Discussão dialogada e leitura do Livro “A invenção do Sujeito Ecológico”</p> <p>Previamente, os estudantes foram comunicados que para essa aula deveriam ler os dois primeiros capítulos do livro “Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico” da autora Isabel Cristina de Moura Carvalho (2011). O livro estava disponível na Biblioteca e acessível aos estudantes, no dia da aula eles trouxeram os livros e foram divididos em 6 equipes para leitura coletiva e posterior discussão.</p> <p>A discussão foi gerada em torno da noção teórica do sujeito ecológico. Foram discutidas práticas, hábitos, estilo de vida associados à ideia de um sujeito orientado por valores ecológicos. Foi introduzida a discussão acerca dos movimentos ambientalistas e contraculturais dos anos 60 e 70.</p> |
| 4 | <p>Ambientalismo: raízes e práticas contraculturais</p> |

Nesta aula expositiva, o objetivo foi situar os estudantes quanto às raízes do ecologismo, bem como desvelar os principais acontecimentos gerados a partir dos movimentos de contracultura das décadas de 60 e 70. Após a exposição, foi aberta uma roda de diálogo para que os estudantes expusessem suas dúvidas e questionamentos relacionados à aula.

5 Discussão dialogada – Educação ambiental em uma Sociedade de Risco

Essa aula teve por base, um capítulo do livro de Joviles Vitório Trevisol intitulado “A educação ambiental em uma sociedade de risco” (2003). O objetivo foi apresentar os desafios da complexidade do equilíbrio dinâmico para existência da vida e da diversidade.

Foi também elucidada a complexidade dos sistemas naturais, dos seres biológicos às sociedades humanas e como, a partir dessa compreensão pode-se trabalhar a educação ambiental e os desdobramentos com ela comprometidos. No segundo momento de aula foi realizado o sorteio dos grupos para os colóquios temáticos (seminários). Ao final do sorteio e acordos quanto aos critérios de avaliação dos seminários, a aula foi encerrada.

6 Grupo de Seminário: educação baseada no lugar

O primeiro momento da aula foi dedicado à apresentação do primeiro grupo de seminários, o texto utilizado pelos estudantes para fundamentação do seminário foi: “Casa” de quem? História Ambiental e o ensino de Ecologia” e “A importância dos Lugares na educação ambiental”. Após apresentação dos alunos, a professora abriu uma roda de diálogo juntos aos estudantes.

Na oportunidade, como forma de demonstrar modelos efetivos que contemplam uma educação baseada no lugar, foi apresentado o projeto desenvolvido pela Associação Águas do Nordeste - ANE intitulado “Paisagem, História e Cidadania Ambiental da UCN Sítio dos Pintos, destacando os aspectos do projeto e apresentando alguns dos produtos gerados pelo mesmo, como o mapa falado, realizado pela

| | |
|---|---|
| | <p>própria comunidade e a exposição fotográfica que retratou as principais características do bairro, desde as paisagens naturais a seus moradores.</p> |
| 7 | <p>Grupos de Seminários: Alfabetização ecológica e educação ambiental</p> <p>Nesta aula, dois grupos de seminários se apresentaram na noite: o primeiro grupo teve como tema a "Ecoalfabetização: ensinando a ler a natureza e o segundo grupo apresentou a "Ecoalfabetização: uma abordagem de sistemas à educação/Recuperando uma bacia".</p> <p>Após a apresentação dos grupos foram abertas as discussões sobre as temáticas apontadas, o segundo grupo interagiu com a turma apresentando a dinâmica da "Teia da vida" onde foi utilizado um cordão e algumas plaquinhas de papel que representavam algumas espécies da biodiversidade do planeta, inclusive o homem. A dinâmica foi uma forma, de acordo com os estudantes, de mostrar como poderia ser trabalhado o conteúdo de relações ecológicas em uma sala de aula de Ensino Médio.</p> |
| 8 | <p>Vivência de Danças Circulares em sala de aula</p> <p>Nessa aula, os estudantes puderam vivenciar em sala de aula uma oficina de Danças Circulares Sagradas, ressalta-se que este momento fora o mais aguardado pela turma devido ao anúncio de sua realização desde o início da disciplina. A vivência foi conduzida pela professora e Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco Edneida Rabelo Cavalcante, que também é focalizadora das Danças Circulares e atua em formações de rodas no Econúcleo de Educação Ambiental do Parque da Jaqueira e no Jardim Botânico do Recife.</p> <p>A aula foi marcada por um repertório especial que "passeou" por diversas culturas, inclusive a brasileira, como a ciranda, que foi bastante animada e bem recebida pelos estudantes. Outros repertórios foram incluídos na vivência, com músicas de temáticas diversas, que se relacionavam a diferentes contextos de cultura de outros povos. A focalizadora também levou para sala alguns instrumentos do artesanato indígena, que incluíam percussão e sopro. No centro da roda, havia a simbologia</p> |

| | |
|----|---|
| | <p>dos 4 elementos – terra, ar, fogo e água – que estavam representados por objetos levados pela própria focalizadora.</p> <p>Os estudantes puderam vivenciar a roda, se envolver e deixarem-se serem envolvidos. Após uma pausa nas danças, houve um momento de diálogo com a focalizadora sobre as danças, destacando suas origens, bem como seus objetivos, neste momento, os estudantes puderam tirar dúvidas que foram surgindo. Ainda houve o momento de construção de uma mandala dos sonhos – produzidas com folhas de papel e lápis-de-cor – Nas mandalas, os estudantes puderam refletir sobre o curso e sobre a vida, esse momento foi deveras especial, pois estes puderam se expressar livremente, ou seja, estavam livres para expôr seus sonhos, medos e angústias e expectativas.</p> |
| 9 | <p>Grupos de Seminários: práticas e metodologias integrativas e educação ambiental</p> <p>Na última aula do ano de 2017 o que basilar os seminários foram os textos “Para encantar, é preciso encantar-se: Danças Circulares na formação de professores” e “Danças Circulares como metodologia integrativa nos programas de formação da UMAPAZ/Dançando e convivendo nos parques públicos de São Paulo”.</p> <p>Os seminários foram bem importantes para nortear os discentes quanto ao Movimento das Danças Circulares, bem como a dar suporte teórico sobre os sentidos das danças, nos seminários, os grupos também expuseram vídeos de rodas que têm sido realizadas no Brasil e no mundo. A aula também foi voltada às características ambientais que podem ser desveladas com a dança, por suas letras ou locais onde são realizadas, outras características apontadas também foi o holismo a unidade e sentimento de pertencimento e união com o próximo, características imprescindíveis no trato e na formação de um professor.</p> |
| 10 | <p>Escolas sustentáveis</p> <p>Essa aula foi dividida em dois momentos: o primeiro relacionado às orientações e uso da narrativa na formação de professores, onde,</p> |

| | |
|----|--|
| | <p>previamente foi enviado um texto para os discentes com as orientações para os critérios de uma boa produção narrativa em primeira pessoa. As narrativas deveriam ser elaboradas individualmente, em primeira pessoa, destacando aspectos do vivido, de forma livre e espontânea. A editoração dos textos narrativos dos licenciandos culminaram em um livro cartonero intitulado “Eco Roda” (figura 8). O livro já é uma atividade presente nesta disciplina desde 2013, conferindo à mesma uma dinâmica de trabalho individual articulado ao coletivo. Cada estudante elabora uma produção textual, articulada às demais pela temática ou pelo gênero, e ao final é editado um livro artesanal com apoio da Editora Universitária da UFRPE. O livro é impresso pela Editora como material didático e para o mesmo é solicitado registro no ISBN. Acho que caberia incluir aqui o objetivo do livro (reunir todas as narrativas referentes à experiência com a disciplina, especialmente, as danças circulares. O nome do livro foi escolhido de modo coletivo, intitulando-se eco-roda...</p> <p>O segundo momento objetivou-se no tema das escolas sustentáveis. Ao final da aula expositiva-dialogada os estudantes se reuniram em 4 grupos e construíram seus modelos de escolas sustentáveis, preconizando quais as características que a tornariam idealizada como um modelo 'sustentável'.</p> <p>Foram salientadas diferentes características, desde mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola, ao funcionamento de energias alternativas e hortas orgânicas como estratégias de ensino e aprendizagem.</p> |
| 11 | <p>Oficina Cartonera: a Eco Roda</p> <p>Essa aula objetivou aguçar a criatividade e imaginação dos discentes na confecção das capas do seu livro cartonero. Antes do início da oficina, foi realizada uma apresentação sobre o chamado movimento cartonero por dois bolsistas de extensão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE, com orientação da professora responsável pela disciplina. Após apresentação e alguns questionamentos dos discentes, foi iniciada uma oficina de confecção das capas, a aula foi divertida e</p> |

| | |
|----|---|
| | dinâmica e os estudantes se mostraram bem interessados na confecção. |
| 12 | Montagem e costura do livro cartonero Nessa aula, os estudantes receberam suas produções impressas e puderam realizar a costura do livro cartonero. Todo procedimento foi realizado sob orientação dos extensionistas. A estagiária fez uma breve avaliação da disciplina com os discentes a partir de algumas perguntas que tiveram o objetivo de relacionar a visão dos discentes antes e depois da disciplina. Foi visível a sensação de compreensão por parte da maioria dos discentes sobre os diferentes sentidos da ecologia e como esta também pode ser realizada a partir de outros olhares, sobretudo olhares mais humanos. |

ANEXOS

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
|------------------------|---|---|---|---|-----------------------------------|---------------------------------|--|---------------------------------|
| | Biologia Celular 60 h | Histologia e Embriologia 90 h | Sistemática de Cifitógamos 60 h | Morfologia e Sistemática de Fungos 60 h | Fisiologia Vegetal 60 h | Ecologia Geral 60 h | Biologia da Conservação 60 h | Prática de Ecologia 60 h |
| | Bioquímica Molecular 60 h | Bioquímica dos Sistemas 60 h | Anatomia Humana Básica 60 h | Microbiologia 60 h | Bioestatística A 60 horas | Genética Geral 60 h | Genética de Populações e Evolução 60 h | |
| | Fund. Filos., Históricas e Sociológicas da Educação | Estrut. e Func. da Educação Brasileira 60 h | Fisiologia Humana Básica 60 h | Zoologia de Invertebrados I 60 h | Zoologia de Invertebrados II 60 h | Zoologia de Vertebrados 60 h | Geologia 60 h | Paleontologia 60 h |
| | Física e Biofísica 60 h | Prática de Ciências 30 h | Prática de Morfologia e Fisiologia 60 h | Prática de Saúde e Epidemiologia 30 h | Prática de Biologia Vegetal 60 h | Prática de Biologia Animal 60 h | Prática de Genética 60 h | Prática de Biologia 45h |
| | Elementos de Informática 30 h | Psicologia I 60 h | Psicologia II 60 h | Didática A 60 h | Estágio Supervisionado I 60 h | Estágio Supervisionado II 60 h | Estágio Supervisionado III 60 h | Estágio Supervisionado IV 120 h |
| | Metod. Científica p/ Ciências Biológicas 30 h | | | Optativa I 60 h | Optativa II 60 h | Optativa III 60 h | Optativa IV 60 h | Libras 60h |
| | Educação Física (Diurna) 30 h | | | | | | | |
| | Ativ. Compl. | Ativ. Compl. | Ativ. Compl. | Ativ. Compl. | Ativ. Compl. | Ativ. Compl. | Ativ. Compl. | Ativ. Compl. |
| ÁREA DO CONHECIMENTO: | 1380 HORAS | | DISCIPLINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: | | 360 HORAS | | | |
| DISCIPLINAS OPTATIVAS: | 240 HORAS | | DISCIPLINAS PRÁTICAS: | | 405 HORAS | | | |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 300 HORAS | | ATIVIDADES COMPLEMENTARES | | 210 horas | | | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | 2885 + 30 HORAS (Educação Física) | | | | (DIURNO) = 2925h | | | |

O ENADE é componente curricular obrigatório conforme §5º do art. 5º da Lei 10.861/2004.

PLANO DE ENSINO DAS DISCIPLINA EM 2017.2

PLANO DE ENSINO

I- IDENTIFICAÇÃO

Curso: Ciências Biológicas **Modalidade:** Licenciatura
Disciplina: Prática de Ecologia **Código:** 02267 **LB3** 8º
 período **Pré-requisitos:** Ecologia Geral e Biologia da
 Conservação

(X) obrigatória () optativa

Departamento: Biologia

Professora responsável: Carmen Roselaine de Oliveira Farias

Ano: 2017 **Semestre Letivo:** () Primeiro (X) Segundo:

Total de Créditos: 4 **Carga Horária:** 60h **Horário:** Qui - 18:30 às 22:00

II - EMENTA (Sinopse do Conteúdo):

Perspectivas do ensino de ecologia. Relações sociedade e natureza. A questão ambiental contemporânea e seus desafios. Abordagens educativas de ambiente e sociedade. Tópicos de discussão: sustentabilidade; consumo; cidadania ambiental. Sustentabilidade na escola. A investigação na formação e na prática docente. Planejamento, desenvolvimento, análise e relato de uma ação educativa socioambiental local.

III - OBJETIVOS DA DISCIPLINA

Objetivo geral:

Esta disciplina visa explorar as relações entre ecologia, sociedade e educação e contribuir para a integração de processos de investigação, análise crítica da realidade e ação socioambiental na formação inicial de professores.

Objetivos específicos:

1. Reconhecer a importância da ecologia na sociedade atual e seus diferentes sentidos;
2. Discutir as dimensões da crise ecológica na sociedade em que vivemos;
3. Estabelecer relações entre ensino de ecologia e educação ambiental;
4. Exercitar o espírito investigativo e crítico na prática de ensino;
5. Refletir sobre o papel do professor na construção de sociedades sustentáveis.

IV - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. PERSPECTIVAS DO ENSINO DE ECOLOGIA
 - 1.1. Da ciência ecológica ao ecologismo
 - 1.2. Ecologia, sociedade e educação
2. RELAÇÕES SOCIEDADE E NATUREZA
 - 2.1. Um olhar histórico sobre a relação sociedade e natureza
 - 2.2. Mudando as lentes: da visão naturalista à abordagem socioambiental
3. A QUESTÃO AMBIENTAL CONTEMPORÂNEA E SEUS DESAFIOS
 - 3.1. Interpretações da “crise ecológica”

- 3.2. Interdisciplinaridade da questão ambiental
- 4. ENSINO DE ECOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL
 - 4.1. Ensino de ecologia e educação ambiental
 - 4.2. Educação Baseada no Lugar: caminhos para a ecologia e a educação ambiental
- 5. SUSTENTABILIDADE
 - 5.1. Um conceito polivalente
 - 5.2. Cidadania socioambiental
 - 5.3. Sustentabilidade na escola
- 6. PRÁTICAS INVESTIGATIVAS PARA UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR DA REALIDADE
 - 6.1. A investigação na formação e na prática docente
 - 6.2. Planejamento, desenvolvimento, análise e relato de uma ação educativa socioambiental local.
 - 6.3. Produção textual e divulgação científica

V – MÉTODOS DIDÁTICOS DE ENSINO

- (X) Aula Expositiva
- (X) Seminário
- (X) Leitura Dirigida
- (X) Demonstração (prática realizada pelo Professor)
- (X) Laboratório (prática realizada pelo aluno)
- (X) Trabalho de Campo
- (X) Execução de Pesquisa
- (X) Outros: trabalhos em grupo, metodologia de projeto, diagnóstico socioambiental, filmes e documentários, trabalhos escritos e debates.

VI - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação compreende a presença nas aulas, participação nas atividades propostas, entrega dos trabalhos e desempenho em provas. Serão realizados trabalhos para auferição das notas da 1ª e 2ª Verificações de Aprendizagem. A 3ª VA e a prova final serão constituídas de avaliações escritas individuais.

VII – CRONOGRAMA DE AULAS

| Aula | Data | Conteúdos |
|------|-------|---|
| 1. | 04/10 | Apresentação e identificação dos perfis dos alunos |
| 2. | 11.10 | Sondagem – levantamento de concepções prévias / Leitura e discussão: O que é Ecologia? 1ª parte |
| 3. | 25/10 | Os vários sentidos da ecologia na sociedade – Leitura e discussão: O que é Ecologia? 2ª parte |
| 4. | 01/11 | Relação sociedade e natureza – Leitura e discussão: A invenção do sujeito ecológico |
| 5. | 08/11 | Ambientalismo: raízes e práticas contraculturais? |
| 6. | 22/11 | A Crise ecológica – Leitura e discussão: A educação ambiental e a sociedade de risco (capítulo 2) Paradigma ecológico e concepções educativas de ecologia e ambiente |

| | | |
|-----|-------------------------|--|
| 7. | 29/11 | Leituras e colóquios: Educação ambiental baseada no Lugar Textos de embasamento: grupo 1 - “Casa” de quem? História Ambiental e o ensino de Ecologia; A importância dos Lugares na educação ambiental (artigos) Elementos da Exposição: Natureza e Cidadania em Sítio dos Pintos |
| 8. | 06/12 | Leituras e colóquios: Alfabetização ecológica e educação ambiental Textos de embasamento: grupo 2 - Ecoalfabetização: ensinando a ler a natureza (artigo); e grupo 3 - Ecoalfabetização: uma abordagem de sistemas à educação/Recuperando uma bacia (capítulos de livro) |
| 9. | 13/12 | Vivências de danças circulares em sala – Focalizadora: Edneida Rabelo |
| 10. | 20/12 | Leituras e colóquios: Práticas e metodologias integrativas e educação ambiental Textos de embasamento: grupo 4 - Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores (artigo); grupo 5 - Danças circulares como metodologia integrativa nos programas de formação da UMAPAZ/Dançando e convivendo nos parques públicos de São Paulo (capítulos de livros) |
| 11. | 22/12 a 07/01 - Recesso | |
| 12. | 10/01 | O uso da narrativa na formação de professores Exercício em aula Orientações para a narrativa da vivência das Danças Circulares |
| 13. | 24/01 | Apresentação e revisão de textos |
| 14. | 31/01 | Oficina cartonera (confecção de capas artesanais) |
| 15. | 19/02 | Montagem dos livros cartoneros |
| 16. | 26/02 | IIIVA |
| 17. | 05/03 | Prova final |

VIII - BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. especial, dezembro de 2008.

LAGO, A.; PÁDUA, J. A. **O que é Ecologia**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

LIGNANI, L. B.; AZEVEDO, M. J. C. “Casa” de quem? História Ambiental e o ensino de Ecologia. **Anais do IX ENPEC**. 2013.

TREVISOL, J. V. **A educação ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade**. Joaçaba: UNOESC, 2003.

IX. LEITURA COMPLEMENTAR

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e**

educação ambiental. Brasília: IPE, 1998. (Cadernos de Educação Ambiental, 2)