

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MADALENA MARIA BARBOSA

O SENTIMENTO É DOR, O RISO É FELICIDADE E A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL É-SENDO-ISSO-AÍ-MESMO-CUIDADO:
O (des)velar-se “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de
aula de Educação Infantil do Sistema Municipal de
Ensino de Vitória (ES)

VITÓRIA
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MADALENA MARIA BARBOSA

O SENTIMENTO É DOR, O RISO É FELICIDADE E A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL É-SENDO-ISSO-AÍ-MESMO-CUIDADO:
O (des)velar-se “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de
aula de Educação Infantil do Sistema Municipal de
Ensino de Vitória (ES)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa “Processos Psicossociológicos da Aprendizagem: Processos Grupais e Educação Ambiental” e “Educação, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”.

Orientador: Profº Dr. Hiran Pinel

VITÓRIA
2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

B21s BARBOSA, Madalena Maria (1966 -

O sentimento é dor, o riso é felicidade e a Educação Ambiental é-
sendo-isso-aí-mesmo-cuidado: O (des)velar-se “discentes-docente-
pesquisadora” em uma sala de aula de Educação Infantil do Sistema
Municipal de Ensino de Vitória (ES). – 2006.

280 p.

Orientador: Hiran Pinel.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação.

Inclui: Referências, desenhos e fotografias.

1. Educação Infantil. 2. Educação Ambiental.
3. Psicopedagogia. 4. Existencialismo: Fenomenologia.

CDD 372.21
CDD 372.357
CDD 370.15
CDD 142.7

MADALENA MARIA BARBOSA

***O SENTIMENTO É DOR, O RISO É FELICIDADE E A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL É-SEND-ISSO-AÍ-MESMO-CUIDADO:
O (des)velar-se “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de
aula de Educação Infantil do Sistema Municipal de
Ensino de Vitória (ES)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa “Processos Psicossociológicos da Aprendizagem: Processos Grupais e Educação Ambiental” e “Educação, Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”.

Aprovada em 01 de dezembro de 2006

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Profª Drª. Martha Tristão
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Drª. Michèle Tomoko Sato
Universidade Federal do Mato Grosso

Viagem na Química

Vivendo o inconstante presente,

Tudo transmite aparência

Abrir os olhos,

Nítidas ondas e partículas,

Que nos envolve

Errante descrença

Estudo a matéria

Que cada vez mais cega,

Doce cegueira,

Triste ilusão,

Nesse mar devaneio,

Impermanentemente!

(Carolina Barbosa Gomes, inverno de 2006¹).

¹ Poética da minha filha, produzida especialmente, nos “temposespaços” de elaboração dessa dissertação. Carolina, através dos seus modos de ser sendo participativa, inventiva e sensível produziu marcas junto a mim nesse processo de tessitura do relatório de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas foram (e ainda são) importantes para a realização dessa pesquisa:

O Professor Doutor Hiran Pinel – meu orientador – sempre generoso, amoroso e sensível comigo. Agradeço pela possibilidade de abertura ('pre-sença') ao sentido de ser pesquisadora. Durante as suas aulas para orientação dessa dissertação pude sentir sua profunda e dedicada atenção comigo, permitindo-me o acesso, com a maior generosidade, aos seus estudos (inclusive os não publicados) e às diversas pesquisas fenomenológicas-existenciais. Sem dúvida, é uma pessoa que está sempre 'em minha atenção e em meu coração!' A ele os meus sinceros agradecimentos pelas "orientações seguramente inseguras" como ele diz quando se trata de Heidegger. Farei o possível para corresponder de modo ético e estético à relação de confiança que experienciamos (no sentido de ser tocada; atravessada) nesses "espaçotempos" de pesquisa no PPGE/UFES.

À Profª. Drª Martha Tristão – agradeço pela contagiante contribuição a essa pesquisa. Com ela apreendi um pouco mais, e profundamente, os sentidos que nos possibilitam ser-estar-sentir a profunda ligação que temos como seres que 'somos-sendo' nesse mundo-vivido; fazendo/sendo/existindo nessa complexa teia que é a vida.

O Prof. Doutor Carlos Eduardo Ferrazo – agradeço sua solicitude nesse processo de apreender os sentidos e significados de ser sendo pesquisadora no PPGE/UFES; procurando expressar Cuidado, delicadeza e refinamento nos apontamentos feitos nessa investigação.

À Profª Drª Michèle Tomoko Sato – convidada especialmente para contribuir com essa dissertação. Ela, que vem de tão longe (geograficamente) e com a maior generosidade e disposição para ler-sentir-estudar-contribuir com a qualidade dessa produção acadêmica, os meus sinceros e carinhosos agradecimentos.

Aos discentes do Grupo 5 “D” – (participantes dessa pesquisa) do CMEI “Darcy Castelo de Mendonça” – tão delicados e carinhosos comigo. Sinto saudades dos “tempos espaços” de pesquisa de campo em que conversamos, brincamos, cantamos, produzimos pesquisa. A eles e elas, os meus sinceros agradecimentos.

À Professora Regina Freire Pinheiro (docente colaboradora nessa pesquisa), sem a sua abertura existencial a esse projeto de pesquisa seria impossível o que hoje se tornou facticidade (Heidegger) – essa dissertação.

À Pedagoga Maria Conceição Moreira Francisco, sempre carinhosa e atenta às minhas necessidades de pesquisadora.

À diretora Rosana Felícia Alves pelo carinho e receptividade à minha (pré)sença na instituição.

Aos profissionais do turno vespertino do CMEI “Darcy Castelo de Mendonça”, que tiveram paciência para escutar a minha proposta de pesquisa e de modo compreensivo apoiaram esse trabalho.

Aos meus colegas de curso, especialmente das turmas 18 e 19, sempre carinhosos, mostrando solicitude comigo e cuidando para que esse processo de ser sendo pesquisadora fosse mais suave, e sem dúvida, muito significativo.

Aos amigos (irmãos por re-conhecimento no contexto da Sahaja Yoga): Daniel Fabrício de Oliveira Brito (Binho) pela atenção e carinho em ajudar com a produção gráfica dos desenhos. Rovana de Souza Chaves pelo carinho em ajudar com a produção das fotografias. E Tadeu Uggerre de Andrade pela disposição e cuidado em ser sendo ledor dessa dissertação e contribuir com a escritura do texto.

Aos meus irmãos Alzimar Agostinho Barbosa; Arnaldo Marques Barbosa; Regina Célia Barbosa; Meirielle de Oliveira e Alcimara Margarida Barbosa, pelo carinho, apoio e incentivo nesse processo de ser pesquisadora.

Sou muito agradecida a minha filha Carolina Barbosa Gomes, que bem de pertinho, acompanhou a minha trajetória de pesquisadora e me deu muito apoio ao ser sendo compreensiva, muito paciente comigo e minha ajuda(dor)a incondicional. Também, pelo seu trabalho de produção gráfica (fotografias, power-point; convites, etc.) durante as aulas das disciplinas e na defesa pública desta dissertação.

Também ao meu filho Cícero Barbosa Gomes, que mesmo um pouquinho de longe (físico/geográfico), sempre me apoiou com o seu modo de ser sendo solícito e muito sensível comigo, me ouvindo e sugerindo coisas.

Aos meus pais, Alzenira Côrtes Barbosa e Nestor Gentil Barbosa, especialmente, pelo apoio e incentivo que me deram a vida toda e porque continuam sendo muito generosos comigo. Sem eles jamais poderia existir-(re)sistir. Dedico esta dissertação, especialmente, a eles.

Nesse processo de ser sendo pesquisadora, onde valorizo a espiritualidade; também aproveito para tecer meus agradecimentos muito especiais a Shri Mataji Nirmala Devi (fundadora da Sahaja Yoga); dedico esse trabalho de pesquisa a Ela que sempre esteve/está em meu coração e em minha atenção!

RESUMO

Essa pesquisa foi viabilizada inspirando-se no método fenomenológico-existencial. Procura descrever e ou interpretar (hermenêutica e existencialmente), compreendendo de modo sensível, as subjetividades de discentes-docente-pesquisadora nos seus envolvimento em atividades/programas de Educação Ambiental numa sala de aula infantil. Objetiva (des)velar, de modo compreensivo, essas subjetividades presentes nas interexperiências (LAING, 1974) advindas das relações concretas entre discentes-docente-pesquisadora, entendidos nos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado e ser-sendo-lá-provável (BARBOSA, PINEL, 2005). Fundamenta-se nas idéias do filósofo alemão Martin Heidegger (2005) e de seus seguidores contemporâneos, especialmente os psicólogos existenciais; numa tentativa de re-interpretação de algumas de suas terminologias através dos modos como a pesquisadora às compreendeu nos contextos de análises e interpretação do fenômeno pesquisado, destacando, entre outros, ser, Cuidado e angústia. A metodologia centra-se nos processos descritivos e foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória/ES, em uma sala de aula que atende crianças de 5 anos de idade. Utilizaram-se como instrumentos de pesquisa as descrições (através de observações livres, linguagens orais e gestuais) em Diário de Campo e Itinerância; os documentos contemporâneos (planos de aula; cadernos de atividades; relatórios; avaliações; plano de ação da instituição; projeto político-pedagógico; desenhos; fotografias etc.); obras de arte (cinema, pintura, poesia, músicas populares e suas letras, obras realizadas pelos próprios componentes da pesquisa etc.) e as entrevistas. Apresenta as descrições existenciais e ou interpretações dos sujeitos ou participantes da pesquisa, numa compreensão indissociada “sujeitobjeto”, que busca por sentidos e significados de tudo aquilo que foi capturado na pesquisa. Reconhece a incompletude da pesquisa, contudo lança-se no projeto-devir expressando Cuidado (Sorge) com os parceiros nas áreas educacionais, psicopedagógicas, ambientais, infantis, etc., mergulhados que estão, na angústia como leitmotiv de crescimento e aprendizagens significativas. Reflete sobre possibilidades de valorização do afeto na condução ou (co)move(dor) do conhecer, como provocadoras de experiências existenciais éticas (marcadas pela angústia), bem como de atitudes e modos de agir ambientalmente favorável à diversidade (e à adversidade), a qualidade de vida e a cidadania do “ser-aí” de Cuidado. Reconhece a necessidade de provocar práticas pedagógicas e psicopedagógicas que estimulem os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, através de um movimento de escuta empática, refinada e sensível junto a discentes-docente. Produz uma pequena e poética síntese do que foi apreendido, ao mesmo tempo, deixa em aberto às aprendizagens como uma atitude que marca o sentido de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo. Sugere, finalmente, um esboço de uma “Psicopedagogia da Angústia Pelo Viés da Escuta” aqui, voltados para o ensino e aprendizagens dos conteúdos de Educação Ambiental, em programas de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil; Educação Ambiental; Fenomenologia-Existencialismo; Heidegger; Subjetividade; Psicopedagogia.

ABSTRACT

This research was made possible owing to the existential-phenomenological method. It tries to describe and or interpret (hermeneutic and existentially), conceiving in a sensitive manner, the subjectivity of pupils-educational-researchers in their involvement in Environmental Education activities/programs in a children's classroom. It aims to unveil, in a comprehensive form, these present subjectivities in the interexperiences (LAING, 1974) coming from the concrete relationships between pupils-education-researcher, viewed from the probable-to be-being-in the-world-Care and -to be-being-there-modes (BARBOSA, PINEL, 2005). It is based on the ideas of German philosopher Martin Heidegger (2005) and his contemporary followers, especially the existential psychologists; in an attempt to re-interpret some of their terminologies through ways that the researcher understands them in the analyses and interpretation contexts of the researched phenomenon, highlighting, among others, to be, Care and anguish. The methodology is centered on the descriptive processes and was done in the Centro Municipal de Educação Infantil of the Municipal City Hall Education Department of Vitória/ES, in a classroom that attends 5 year-old children. They were used as research instruments for the descriptions (through free observation, oral language and gestures) in a Field Diary and Itinerary; the contemporary documents (class plans; activity notebooks; reports; evaluations; institution action plan; political-pedagogic project; drawings; pictures etc.); art works (movies, painting, poetry, popular music and their lyrics, works done by the research components themselves, etc.) and interviews. It presents the existential descriptions and or interpretations of the subjects or research participants, in a dissociated understanding "subjectobject", that looks for sense and meaning in everything that was recorded in the research. It recognizes the incompleteness of the research, however it throws itself into the project-outcome expressing Care (Sorge) with the partners in the education areas, psicopedagogic, environmental, infantile, etc., submerged, in the anguish as a leitmotiv of growth and significant learning. It considers the possibilities of valorization of affection in the conveyance or (co)move(r) of knowing, as provocative of ethical existential experiences (marked by anguish), as well as attitudes and manners of acting in a favorable environment to the diversity (and adversity), life quality and the "to be-there" Care citizenship. It recognizes the need to provoke pedagogic and psicopedagogic practices that stimulate the modes-of-to be-being-in the-world-Care, through a movement of refined, sensitive and empathic listening, close to pupils-educational. It produces a small and poetic synthesis of what was learned, at the same time; it leaves the attitude that marks the sense of to be being oneself in the daily routine of the world open. Finally, it suggests an outline of a "Anguish Psicopedagogia of the Listening Inclinations" directed here, to teaching and learning of Environmental Education contents, in Infantile Education programs.

KEYWORDS: Infantile education; Environmental education; Phenomenology-existentialism; Heidegger; Subjectivity; Psicopedagogia.

LISTA DE DESENHOS

<u>DESENHO 1: Hewellyn Souza de Aguiar</u>	28
<u>DESENHO 2: Elizabeth da Silva Ayres</u>	36
<u>DESENHO 3: Mariana Carvalho Ramos</u>	45
<u>DESENHO 4: Nathália Nascimento Alves</u>	53
<u>DESENHO 5: Lisley Soares Gonçalves</u>	66
<u>DESENHO 6: Gustavo Ferreira da Silva</u>	82
<u>DESENHO 7: Alexandre Carvalho Rios Graça</u>	121
<u>DESENHO 8: Eliara dos Santos de Oliveira</u>	224
<u>DESENHO 9: Karen Ferreira</u>	233

LISTA DE FOTOGRAFIAS

- FOTO 1 (Sandra K. Silva): A pesquisadora sendo-docente na Educação Infantil: “tempos e espaços” de criações e invenções cotidianas (BARBOSA, 1999).....44
- FOTO 2 (Alzimar A. Barbosa): A pesquisadora ensinando-praticando Meditação Sahaja Yoga junto à crianças no CAJUN-Maruípe/Vitória (ES), 2003.....44
- FOTO 3 (Inara de O. Silva): Professor Doutor Hiran Pinel ser sendo orienta(dor) e participando dos modos de colaborar com as docentes.....129
- FOTO 4 (Inara de O. Silva): Momentos de diálogos entre a pesquisadora, a professora e a pedagoga sobre o planejamento das aulas.....129
- FOTO 5 (Madalena M. Barbosa): A professora Regina re-inventando possibilidades para focalizar a Educação Ambiental em suas aulas (cineminha).....137
- FOTO 6 (Madalena M. Barbosa): Sensibilidades que se revelam no contato com a massa de modelar.....137
- FOTO 7 (Rosana F. Alves): Momentos na ‘rodinha’ junto-com o Professor Hiran, a Pedagoga Conceição e a Pesquisadora Madalena.....156
- FOTO 8 (Madalena M. Barbosa): Um momento alegre e de escolha. Que filme assistiremos hoje?.....159
- FOTO 9 (Madalena M. Barbosa): Eliara mostrando sua produção para a invenção de um ambiente aquático.....162
- FOTO 10 (Madalena M. Barbosa): O prazer das crianças em mostrar ao Professor Hiran as suas produções.....162

<u>FOTO 11 (Madalena M. Barbosa): Cuidando das plantinhas</u>	163
<u>FOTO 12 (Madalena M. Barbosa): Thiago cuidando do outro (de si) ao amarrar o cadarço do tênis do colega</u>	173
<u>FOTO 13 (Madalena M. Barbosa): Um momento prazeroso diante do álbum de fotos da pesquisa</u>	182
<u>FOTO 14 (Regina F. Pinheiro): Momentos agradáveis da pesquisadora e o professor Hiran junto-com as crianças do Grupo 5 D</u>	204
<u>FOTO 15 (Maria Conceição M. Francisco): Um delicioso jantar na sala de aula</u>	204
<u>FOTO 16 (Hewellyn Souza de Aquiar): No jantar um pedido da aluna à pesquisadora: “Deixa eu tirar uma foto sua?”</u>	205
<u>FOTO 17 (Regina F. Pinheiro): Momentos junto-com a pesquisadora para conversar, tentar sintetizar e se despedir</u>	205
<u>FOTO 18 (Regina F. Pinheiro): A pesquisadora chegando à sala de aula</u>	211
<u>FOTO 19 (Hiran Pinel): Despedidas</u>	212
<u>FOTO 20 (Hiran Pinel): Abraços calorosos e se despedindo</u>	212
<u>FOTO 21 (Regina F. Pinheiro): Um outro encontro para pequenas sínteses. Mural com fotos da pesquisa. Continuando as despedidas</u>	213
<u>FOTO 22 (Madalena M. Barbosa): Observações e curiosidades sobre os “momentos vividos-sentidos” nos “temposespaços” da pesquisa. Continuando as despedidas</u>	213
<u>FOTO 23 (Madalena M. Barbosa): Parece que as crianças gostaram, e nós também!</u>	232

SUMÁRIO

<u>APRESENTAÇÃO</u>	18
<u>INTRODUÇÃO</u>	28
<u>a) O problema de pesquisa e sua importância</u>	33
<u>b) Objetivo da pesquisa</u>	35
<u>CAPITULO 1</u>	
<u>OS SENTIDOS PARA PESQUISAR: FIOS TECIDOS PARA</u>	
<u>UMA ABERTURA AO ESTUDO DO SER</u>	36
<u>CAPÍTULO 2</u>	
<u>“UMA” BUSCA PELOS SENTIDOS PRODUZIDOS NA/DA/COM</u>	
<u>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</u>	45
<u>CAPÍTULO 3</u>	
<u>(RE)CONHECENDO POSSIBILIDADES</u>	
<u>“TEÓRICAS METODOLÓGICAS” NA LITERATURA</u>	53
<u>3.1 A subjetividade na Fenomenologia Existencial</u>	54
<u>3.1.1 A Subjetividade em Processos Educativos</u>	
<u>Ambientais</u>	59
<u>3.2 “Uma” leitura fenomenológica-existencial de experiências em</u>	
<u>Educação Ambiental</u>	61

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA DA PESQUISA: TÊNUES CAMINHOS VIVIDOS-

<u>SENTIDOS</u>	66
<u>4.1 O Tipo de pesquisa</u>	67
<u>4.2 Questão de pesquisa</u>	72
<u>4.3 Local da Pesquisa</u>	72
<u>4.4 Descrição dos sujeitos</u>	72
<u>4.5 Instrumentos de Pesquisa</u>	73
<u>4.6 Procedimentos de Pesquisa</u>	76
<u>4.7 Análise dos dados da Pesquisa</u>	77
<u>4.8 Questões éticas da Pesquisa</u>	80

CAPÍTULO 5

MARCO TEÓRICO: PROCESSO! LIMITE! OUSADIA EM SER SENDO PESQUISADORA.....

.....	82
<u>5.1 Sobre Martin Heidegger (1889-1976)</u>	83
<u>5.1.1 O processo de escolha deste existencialista</u>	83
<u>5.1.2 Biografia oficial e mínima</u>	84
<u>5.1.2.1 Vida pessoal</u>	84
<u>5.1.2.2 Cronologia de Heidegger</u>	86
<u>5.1.2.3 Idéias obsessivas acerca do termo “ser”</u>	102
<u>5.2 Aspectos teóricos</u>	103
<u>5.2.1 Como Heidegger produzia conhecimento</u>	106
<u>5.3 Os marcos teóricos a partir de Heidegger</u>	108
<u>5.3.1. Modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado</u>	110
<u>5.3.1.1 Ser-no-mundo</u>	110
<u>5.3.1.2 Cuidado</u>	112

<u>5.3.1.3 Gênese do Cuidado (Sorge): curar/ cuidar</u>	113
<u>5.3.1.4 Modos de ser de cuidado: preocupação ou solicitude</u>	115
<u>5.3.2 Subjetividade</u>	116
<u>5.3.3 Ser-sendo-lá-provável: Heidegger produzindo sentido na nossa invenção</u>	119

CAPÍTULO 6

<u>RESULTADOS E DISCUSSÕES: MISTÉRIO! INFINITUDE! ESTRANHEZA! PRODUZINDO SENTIDOS-SENTIDOS E SIGNIFICADOS!</u>	121
--	-----

<u>6.1 Os primeiros encontros</u>	123
<u>6.1.1 Articulação da pesquisa no CMEI e na SEME/PMV</u>	126
<u>6.1.2 “Apenas” paquerando! Mas é tão bom!</u>	130
<u>6.1.3 O desabrochar do/no/com encontro: ‘angústia’ leitmotiv de ser sendo docente</u>	134
<u>6.2 O “espaçotempo” do CMEI “Darcy Castello de Mendonça” (DCM):chegando e me abrindo as possibilidades</u>	144
<u>6.2.1 Histórico do CMEI “DCM”</u>	144
<u>6.2.2 Face-a-face com o outro – sujeitos na/da/com pesquisa!</u>	148
<u>6.3 Adentrando a sala de aula e à rotina diária do Grupo 5 D: “pedindo licença para entrar e agradecendo ao sair ...”</u>	154
<u>6.4 O cuidado consigo mesmo, com o outro e as coisas do mundo! Episódios vividos-sentidos no/do cotidiano da sala de aula</u>	168
<u>6.5 Cuidado: (pre)ocupações da pesquisadora aqui-agora!</u>	215

<u>CAPÍTULO 7</u>	
<u>IMPLICAÇÕES DESSE ESTUDO: POSSIBILIDADES PSICOPEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA INFANTIL</u>	224
<u>IN-CONCLUSÃO</u>	233
<u>REFERÊNCIAS</u>	240
<u>GLOSSÁRIO DE TERMOS</u>	251
<u>ANEXOS</u>	259
<u>ANEXO 1 – IMAGENS CAPTURADAS NA SALA DE AULA</u>	260
<u>ANEXO 2 – CONVITE À INTERTEXTUALIDADE: A DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO</u>	264
<u>ANEXO 3 – FOLDER: “A RELAÇÃO ‘AFETOCOGNIÇÃO NA CONDUÇÃO DO CONHECER”</u>	266
<u>ANEXO 4 – PROGRAMA MEIO AMBIENTE (SALA DE AULA)</u>	269
<u>ANEXO 5 – PLANO DE TRABALHO ANUAL DO CMEI “DCM”</u>	273

APRESENTAÇÃO

Ocupo-me nesta pesquisa com a existência humana, vivida-sentida em processos educativos ambientais em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no município de Vitória, Estado do Espírito Santo. Tento descrever e ou interpretar (hermenêutica e existencialmente²), compreendendo de modo sensível, as subjetividades emergidas nas “*interexperiências*”³ (LAING, 1974) de discentes-docente-pesquisadora quando estão envolvidos existencialmente em atividades/programas de Educação Ambiental (EA).

Focalizo a fenomenologia (método de pesquisa – mais uma inspiração) e o existencialismo, como em Heidegger⁴, nos referenciais metodológicos e teóricos, buscando um movimento de “ir às coisas mesmas” – ir às essências dos fenômenos descritos, compreendendo que essas essências advêm das existências, e que as existências são efêmeras, finitas, incompletas e abertas a todas as coisas que há no mundo.

Também, reafirmo a indissociabilidade existente entre pesquisadora-pesquisa-contextos-sujeitos, significando que a minha subjetividade, os meus “modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado” e “modos-de-ser-sendo-lá-provável”⁵ (BARBOSA; PINEL, 2005) também comparecem na pesquisa.

² A partir de Pinel (2006a), que focaliza a (pró)cura de sentidos-sentidos e ou significados nos depoimentos, documentos, etc. no processo de cuidado (“Besorge”) que o pesquisador expressa com as compreensões e interpretações realizadas na pesquisa.

³ A sua experiência em contato com a minha experiência gera ou produz ou se inventa uma interexperiência.

⁴ A terminologia heideggeriana é bastante complexa, por isso acrescentamos ao final desse Relatório um pequeno glossário, que contém outros termos – ainda assim incompletos e “indignos” com as idéias do autor, mas que não conseguimos ir além. “Heidegger não se identificava com o movimento existencial, o que não impede é obvio que a maioria dos autores e filósofos o coloque nesse tipo de classificação, que pós-criticamente seria uma ética e estética ‘*classificada de desclassificável e ou inclassificável*’ por ser uma posição muito, mas muito moderna (...). Como se não bastasse esse filósofo discordava de como suas terminologias eram traduzidas. Por isso Caetano Veloso diz numa de suas belíssimas canções que está provado que só é possível filosofar em alemão (...) Mas eu não sou tão purista assim, por ser psicólogo e pedagogo talvez, por estar interessado na pessoa e na compreensão dessas terminologias, na vida da pessoa, uma coisa, pois mais concreta e pouco abstrata, ou talvez por dificuldades intelectuais mesmas. Mas apenas talvez!” (PINEL, 2006, p. 176).

⁵ Utilizaremos esses e outros termos sem recorrer sempre aos nomes dos seus autores que são pontuados a primeira vez, ou mesmo citamos, mas sem uma norma exemplar, pois o fizemos dentro de uma escritura subjetiva. Outros motivos para isso são a nossa apropriação dos termos que “*descrevemos*” ou “falamos” de modo muito tranquilo como se nós mesmos o redimensionássemos

[VOLTAR](#)

Em nossos estudos, tentamos ampliar os nossos “saberespráticas” ao afirmar que a subjetividade relaciona-se com a objetividade do mundo, sendo, portanto indissociabilidades, alianças, referências mútuas, similitudes, continuidades. Tanto é que, também, usaremos a expressão “objetividadesubjetividade”; uma estética de escrita que tenta superar essa dicotomia, bem como possibilita a invenção de tantos outros significados (FERRAÇO, 2006); mas, que ainda assim, [...] talvez possamos afirmar que o que aqui está escrito não é um texto, senão percepções submersas vindas da tela de um computador que, apaixonadas, superam a frieza do teclado e tentam fazer emergir a sensibilidade da EA (SATO; PASSOS; 2006, p. 24).

O estilo de narrativa procura uma aproximação com aquela usada na literatura e arte, especialmente a poesia, a música e o cinema. Essas formas de expressões comunicativas me ajudaram no processo de deixar aparecer aquilo que é vivido-sentido e que emergiu como possibilidade de tocar o ser sendo. Desejei, nessa tessitura, me revelar através do “toque”, sendo acessível e estando junto ao outro.

Utilizei a primeira pessoa (singular e plural) no processo de narrar, como uma opção que, ao meu ver-sentir, enfatiza o aspecto vivencial da pesquisa e a minha presença como pesquisadora fenomenóloga-existencial. Isso não exclui as diversas maneiras de olhar o fenômeno, inclusive a minha própria, que sempre será inconclusa. Mas, quando apreendia que o “nós” (terceira pessoa do plural) se impunha nas descrições, não me indignava, e assim o fazia por achar que havia sentido com o que eu estava vivenciando junto ao outro.

Tive pequenos embates celebratórios⁶-gramáticos-literários com meu orientador acerca dos usos dos “pontos e vírgulas” que muito utilizo no meu cotidiano de ser sendo escrevente. Isso existiu, pois ele pouco recorre (pelo que ele mesmo me disse) aos “pontos e vírgulas”. Por isso, de imediato, ele preferiu cortar esses sinais que tanto utilizo, e depois revemos juntos tudo numa interexperiência de escreve(dores). Segundo Terra (1997),

ou se sentíssemos “donos” deles. Esses dois termos, por exemplo, foram inventados por mim (orientanda) e por ele (meu orientador): uma interexperiência.

⁶ No sentido de “celebrar” (aos ‘modos dos hippies holísticos’ – assim ele, meu orientador denomina) as aprendizagens entre professor-aluno onde ambos ensinam e aprendem.

[VOLTAR](#)

[...] não é fácil fixar regras para o emprego correto dos sinais de pontuação, uma vez que, além dos casos em que o uso de alguns sinais é obrigatório (determinado pela sintaxe⁷), existem também razões de ordem subjetiva (a busca da melhor expressão, que se transforma numa questão de estilística⁸) (p. 291).

Entretanto há algumas regras, pois, o sinal “ponto e vírgula” (;) marca uma pausa mais longa que a vírgula. Esse tipo de pontuação, entretanto é de menor duração do que a do ponto. Ora, o próprio termo “ponto e vírgula” é um sinal intermediário entre a vírgula e o ponto, e por isso torna-se complexo sistematizar seu emprego. Optamos por essa regra (o de ser intermediário) e pela nossa – minha e de meu orientador – subjetividade, numa investigação marcada pelo valor às interioridades humanas e pelas descrições das experiências vividas.

As fotografias⁹ incluídas no texto são a maioria de minha autoria; mas também teremos algumas em que o outro marca (com fotos) a sua (pré)sença¹⁰ junto a mim, contribuindo com a investigação. Utilizei os desenhos das crianças colaboradoras da pesquisa na abertura dos capítulos que compõem a dissertação. Os trechos retirados do meu diário de campo (2006) trazem um pouco do pensar-sentir-agir dos discentes no contexto-realidade-vivida em sala de aula, durante os momentos das suas produções.

⁷ Sintaxe é um termo que trata da relação lógica (dentro de uma determinada sociedade que estabelece o que é lógico) das palavras na frase. Analisar sintaticamente uma frase significa, pois, decompô-la em seus elementos constituintes (sujeito, predicado, objeto etc.) a fim de verificar a relação lógica (aqui bem no sentido formal) existente entre esses elementos (in TERRA, 1997).

⁸ Modo pessoal de escrever bem; um modo subjetivo de produzir textos. Palavra substantiva; gênero feminino: “Teoria do estilo [jeito próprio; singular]; arte de bem escrever; compêndio dessa teoria e de modelos que a ilustra” (<http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx>; em 03 de janeiro de 2006). O modo singular de escrever vem sem dúvida da pluralidade dos que nos ensinaram – formal e ou informalmente – a escrever, associado às nossas outras possibilidades, emergidas de um “insight” (descoberta interna e ou interiorizada) de escrevente de escrituras não tão sagradas assim.

⁹ Do Grego “phôs, photós”, luz + graph, r. de graphein, desenhar. Desenhar com pontos de luzes. “Copiar o outro numa tentativa de que essa cópia possa ser fiel, mesmo que ela seja (in)fiel, pois o fotografo só é artista pois é ele que retrata a si mesmo no outro; eu me fotografo” (PINEL, 2006, p. 247).

¹⁰ Do Latim “*praesentia*”: “aqui-agora no sentido da existência de uma ou mais pessoas – paisagens do Self e da alteridade/ outridade) num lugar determinado – mas que pode referir-se a outras paisagens como as objetais, os signos etc., sempre de sentido e significado para o humano. (...) Escrito “(pré)sença” – com o pré entre parênteses - significa uma presença que existe desde tempos imemoriais que agora se torna sempre demandando presentificar-se; uma presença que existe antes mesmo dela se concretizar devido a uma certa e frágil estrutura existencial do Cuidado a que certos tipos de ofícios exige com mais “furor uterino” (o Cuidar é existencialmente feminino), como é o caso daquele que se dispõe a orientar e a ensinar (...) Pré-sença: aquele que aparece com; ganha sentido acompanhado de outro de si; aquele que comparece – (com)aparece” (PINEL, 2006, p. 22).

[VOLTAR](#)

Desse modo, intencionei possibilitar ao leitor um contato, ao longo da dissertação, com as produções infantis das nossas lindas crianças de cinco anos, que tanto mostraram solicitude na relação comigo e com a pesquisa. Ao mesmo tempo, (pré) ocupei-me em valorizar e expor a arte produzida por elas, naquilo mesmo que Fernández (2001) atribuiu como sentidos de autoria de pensamentos, criações, sentimentos e modos de ser.

Tento re-conhecer os discentes como autores e autoras de sua produção (desenhos, falas, escritos, entre outras) nessa relação que experienciamos enquanto “aprendentesensinantes” que somos sendo no mundo-Cuidado, e por isso, é que optei por manter os nomes reais de cada criança e ou aluno ou aluna, bem como dos outros sujeitos que apareceram nas descrições. Nesse sentido, re-conheço que ambos são sendo autores e para mim isso “[...] implica conhecer o que há no outro de mim e o que há de mim no outro. E, portanto, saber que, para além da diferença, há entre nós também continuidades [...]” (SATO; PASSOS, 2006, p. 26).

Nas falas das alunas e alunos notamos o uso espontâneo (no sentido de ser apreendido social e historicamente) da expressão “tia”. A expressão “tia” aparece diversas vezes. O dicionário¹¹ aponta que esse termo se refere à tia - de tio, irmã dos pais ou dos avós, mulher do tio.

No Brasil há dois sentidos para esse termo “tia”: a) ficar para; não casar; conservar-se solteira; b) homossexual de meia idade. Também, é muito comum o uso desse termo, quando “meninos e meninas de rua”, de um modo ou de outro, estão condicionados (devido à escola?) a chamar assim, todo(a)s a quem deseja pedir algo, uma esmola, por exemplo.

Tia e tio são dois termos muito significativos e que apresentam aspectos “*negativospositivos*”: desde um ato de submissão até de carinho, e porque não, um dos modos de libertação a partir da “sedução” apreendida nessa mesma sociedade. Paulo Freire já pontuou que a classe oprimida apreende a linguagem da burguesia para se aproximar e então subverter a ordem estabelecida. Bem, estamos fazendo

¹¹ PRIBERAM. Dicionário “on line”. **Site:** http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx

[VOLTAR](#)

aqui uma reflexão de possibilidades, uma ide-ação. Muitas interpretações podem ser ofertadas ao termo, dependendo do tempo-espaço do qual se emite.

Como se pode observar há muitos sentidos para um termo que parece se referir às artimanhas da família nos seus mecanismos de invenções de parentescos. Pois “tia” aparece no cotidiano da escola que pesquisei referindo-se não apenas às professoras, mas a mim também, a pesquisadora.

Essa expressão “tia” está sendo trabalhada, de modo intencional e psico-pedagógico pelas docentes do CMEI. Tal proposta consta do Plano de Trabalho Anual (Anexo 5) – conforme poderá comprovar o leitor. As profissionais do CMEI estão tentando instituir uma “identidade profissional”, reafirmando sua profissionalidade como “professoras”. Entretanto, mantivemos esse termo em nossa escritura, no sentido de melhor apreender e descrever as subjetividades de discentes-docentes-pesquisadora, pois afinal foi assim que a linguagem (morada do ser – segundo Heidegger) apareceu, e assim a mostramos.

No entanto, desejamos mostrar, tal como Freire (1993), a nossa (pré)ocupação com o discurso de sentido que pode conter a linguagem “tia”. A linguagem constrói e (des)constrói subjetividades, que sustentam comportamentos no mundo. Assim esse termo também traz conotações de submissão, assim como a possível indesejabilidade da escola repetir o modelo de família que aí está cristalizada, mesmo que ela atue legitimando a outra. Outro motivo de não usar “tia” é no compromisso de sermos verdadeiros para as crianças e para as ‘tias de fato’, um ato sentido de não enganar.

Nesse sentido, reforçamos a nossa proposta de termos uma atitude política ativa e crítica no trabalho docente. Distanciando-se do termo “tia”, que, entretanto se desvela, como se fosse espontâneo, no cotidiano. Esse clima psico-social envolvendo a interexperiência de aluno(a)s-professora-pesquisadora, pode também ser interpretada como “confusa”, um algo entre ser sendo “tia” e ser sendo professora, e o significado sócio-histórico que isso representa na sociedade brasileira. Sentimos que isso de chamarmos-nos de “tia” pode está cristalizado como

[VOLTAR](#)

uma Representação Social¹² de que, sendo parente, não é preciso ter uma boa qualificação para fazer o trabalho de ensinar.

Essas idéias encontram respaldo em Freire (1993) que diz de forma clara as principais razões para as professoras deixarem de ser “tias”: 1) trata-se de uma visão de uma classe profissional como sendo constituída de parentes das crianças; 2) cria a expectativa de que não é preciso uma boa qualificação para fazer o trabalho de ensinar; 3) prossegue numa visão política passiva e alienada dos modos de ser sendo professora no mundo; 4) que o termo “tia” é um sinal indicativo de que as mestras são boas tias, no sentido de submissas, e os alunos cristalizam isso nas intersubjetividades; 5) que o termo “tia” traz o ranço burguês de subjetividade do tipo “aquela que nunca briga”, “que não impõe limites”, “que traz presentes para sedução”,

Esses adjetivos para a “tia” levam, no discurso freireano, muito além; esse é o poder de uma subjetividade: Uma tia não faz denúncia, não participa ativamente da vida da escola e da sua comunidade (e muito menos de sua família), e não sabe rebelar-se diante do lugar reservado para ela na sociedade (o lugar do abandono, pois imaginariamente não casou ou é “um homossexual idoso”).

Uma tia, de fato-vivido, na Representação Social brasileira escolar, não faz greve, Numa greve a comunidade pode não apoiá-la: Ela é nossa tia! Ela é parte da nossa família!

¹² Bassani (2006) diz que explicar “(...) o conceito de representação social não se trata de tarefa simples, essa dificuldade ocorre devido a sua posição mista, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. Entretanto, buscaremos aqui abordar sem pretensões de esgotar o tema, alguns de seus principais aspectos, enfatizando conceito e funções” E prossegue: “Resumidamente, a representação é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. A importância da Representação Social (RS) é que ela serve para se agir sobre o mundo e sobre os outros. Se uma RS é uma “representação para a ação”, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar” (in PINEL, H., 2006). A Representação Social, tal como está sendo usada aqui, é uma categoria marxista descrita a primeira vez por Moscovici. Usamos o termo no sentido mesmo de uma RS, sem no estando estudando isso. RS aqui significa algo que intuimos de tão cristalizado que interfere na construção da subjetividade e a define como “verdade”. Uma RS tem impacto no concreto, nos comportamentos. BASSANI, Elizabete. Representação Social: Conceito e funções. In: PINEL, Hiran. Psicologia Educacional; alguns textos esparsos. Livro em CD-ROM Escrito e/ou Organizado. Site: <http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/obs12elizabete.htm>

[VOLTAR](#)

Mas como estamos em um estudo fenomenológico, a linguagem é uma das moradas do ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo. Por isso, não negamos a predominância dos alunos nos identificando como tias e nós mesmas, no cotidiano embotado, não discerníamos se isso seria bom ou ruim. Numa pesquisa fenomenológica a linguagem inaugura o ser, que se desvela nela mesma!

O relatório de pesquisa foi organizado em vários momentos: inicialmente apresento motivos, sentidos, leituras realizadas e percursos. Pontuo as subjetividades como um modo-de-ser-no-mundo-Cuidado em minha pesquisa. Mas, o que é “subjetivo”? E a subjetividade? Subjetivo é descrito por Pinel (2006) como:

[...] aquilo que está dentro de nós, postos ali-dentro por nós mesmos – no mundo sempre. Pode ser ou ter sido fatos, desejos, conhecimentos, sentimentos etc., internalizados através de nossa (pré)sença no mundo (alteridade), mas ainda assim nos, de modos diversos, colocamos dentro de nós. Re-fere-se a subjetividade como um termo, atualmente considerado por alguns, como o objeto de estudo da Psicologia, uma ciência e uma arte que se interessa por esses meandros interiores e interiorizados do ser sendo humano nas suas experiências e interexperiências.

É o modo como o sujeito apreende si mesmo (belo, feio, inteligente, gordo, corajoso etc.), o outro (bonito, humilde, homofóbico, respeitador etc.), as coisas e objetos diversos do mundo que o tocam (eu preciso assistir imediatamente aquele filme se não eu morro) etc.

A subjetividade é uma vida afetiva e ou cognitiva (ou as duas entre-em-laçadas) cheias de labirintos, caminhos retos ou tortos etc., que mostram o que trazemos dentro da gente e que produz “coisas” em nós: facilidades de compreensão; dificuldades de aprender; sucesso com os garotos bonitos etc. São ‘coisas’, ‘coisinhas’, ‘pistas’, ‘ensinamentos e aprendizagens’ e ‘coisa e tal’. Um eu sou assim, eu sou assado, eu fui e serei isso daí mesmo, sou apaixonado. Eu penso assim, meu raciocínio é esse. Puxei meu pai na minha introversão, e minha mãe na sensibilidade! Eu resolvo meus problemas desse modo, mas posso aprender com você outros modos de resolvê-los. [...] Eu sou cinéfilo, fã de estrelas como Vera Fischer, Zezé Motta e Sônia Braga. Sou fã de Fernanda Montenegro que sempre foi grande atriz e ‘Gran-Dama’ do teatro, mas que com “Central do Brasil” do Salles virou estrela. [...] Não gosto do positivismo na Psicologia e na Psico-Pedagogia – mas é difícil afastar-me dele, pois entranhado está como tatuagem na minha pele. [...] Sou todas as possibilidades sexuais de ser sendo em (pró)cura do prazer [...] Sou dramático e você tranqüilo. Gosto de mulheres assim e assado. [...] Oponho-me ao estabelecido, logo sou subversivo e você faz o mesmo, mas se define de esquerda [...].

Somos diferentes e diversos. Somos singulares numa pluralidade provocante desse mundo. Eu necessito de amor, você necessita amar e de amor [...] Nos contradizemos e nos afirmamos. Eu odeio política neo-liberal, você ama! Eu posso mudar você e você pode me mudar [...] As subjetividades estão abertas no mundo das relações e experiências e podem ser ampliadas, modificadas, extintas, mudadas, controladas etc., e isso pode vir a significar ser mais ou menos feliz; ser mais ou menos

[VOLTAR](#)

participante da vida social e psico-social; ser mais ou menos abertos às aprendizagens escolares etc. [...] Encontros humanos provocantes produzem aprendizagens significativas e produzem “coisas” ou “coisinhas” em nós – em mim e ou em você ou num grupo ou numa comunidade ou nação ou mundo (p. 27).

Também, procuro resgatar nesse estudo os referenciais teóricos heideggerianos, a partir de uma interpretação mais relacionada ao fenômeno da pesquisa. Apresento as descrições e interpretações, bem como algumas implicações desse estudo para uma “Psicopedagogia da Angústia Pelo Viés da Escuta” que focaliza a Educação Ambiental. Por fim, na in-conclusão procurei produzir uma pequena e poética síntese do que apreendi e, ao mesmo tempo, deixo em aberto para que não nos acostumemos a nos respaldar nos finais conclusivos.

Nada é concluso nessa nossa existência, por isso nem mesmo um trabalho científico que por si só provoque pelos dados ou fatos mesmos coletados e pela poética que ousa (des)velar pelo menos uma verdade existencial, por isso insustentável no plano subjetivo mas que chama atenção para a qualidade de nossas intervenções junto aos pequenos e pequenas em programas de Educação Ambiental, visando torná-los cuida(dores) de si-do-outro-no-mundo das suas dores ao verem e sentirem o mundo mutilado nas suas paisagens naturais mesmas, as mutilações que o outro provoca em nosso “mínimo eu” (uma paisagem pessoal indissociável das outras paisagens – outro, “coisas” e “coisinhas” do mundo), nossa vida com sangue que corre em nossas respirações, a alegria de respirar o oxigênio e dizer “estou vivendo pra mim, pro outro e pro mundo – não necessariamente nessa mesma seqüência” (PINEL, 2006, p. 122).

Em relação ao marco teórico, elaborado a partir das idéias do filósofo alemão Martin Heidegger, esclareço que à medida que fazia essa opção, fui me envolvendo existencialmente com sua obra, especialmente “Ser e Tempo” (2005). Depois, um pouco mais distanciada, reflexivamente, da coisa mesma do envolvimento, tentei re-interpretar algumas terminologias e os modos como eu as compreenderia como pesquisadora. Nesse processo, sempre me questionava sobre os modos como usaria esses termos heideggerianos nos momentos de análises e interpretação (hermenêutica) dos dados coletados.

O meu orientador achou que foi ousadia minha escolher Heidegger, mas ao mesmo tempo, como ele mesmo diz “o Guia de Sentido Ousadia” é vital para nossa coragem de lutar e nos colocar no mundo científico. Ele não me abandonou, e logo apreendi suas considerações, pois ele mesmo se considera um estreante nessa área, apesar

[VOLTAR](#)

de já ter produzido alguns artigos com esse referencial. Ele me disse, por exemplo, a partir das minhas interrogações acerca do termo “pré-sença”:

Pre-sença é uma tradução muitíssima frágil e simplória para o termo Dasein, de Heidegger – não é só eu que penso assim, tá Madalena? Durante a vida desse filósofo, marcada por muitas contradições políticas e por que não dizer filosóficas – pois homem do seu tempo - Heidegger afirmou claramente que o termo pre-sença, de algumas traduções francesas e italianas, não expressavam corretamente o que ele queria dizer por Dasein. No alemão DA é “aí”, “lá”. Sein é “Ser”, “existir”. Uma tradução possível, bastante utilizada, tem sido também “O Ser-aí”, entretanto esta também não é totalmente eficaz ou uma feliz tradução. O conceito do Dasein nos reporta a um homem situado, concreto e por isso mesmo submetido ao tempo e as vicissitudes da vida (...).

Por isso a Elza Soares¹³ canta tão bem aqueles versos, junto com o Caetano Veloso (autor da canção), acerca da nossa ‘Língua’ (que é o título dessa poesia musicada). Lá pelas tantas, canta o moço lindo, filho de Dona Canô: “Incrível/ Se você tem uma idéia incrível/ É melhor fazer uma canção/ Está provado que só é possível filosofar em alemão/ (...)” E a Elza estridente e que me arrepiava diz e metamorfoseia aquilo dito por Olavo Bilac: “*Flor do Lácio Sambódromo/ Lusamérica latim em pó/ O que quer/ o que pode/ Esta língua*”.

Pra você ver Madalena como a arte ilumina – não no sentido iluminista é óbvio – uma possível verdade (e nisso Heidegger nos estampa na cara). Já o Caetano prossegue dizendo que existem palavras que podem ter um sentido pra um sujeito e pra ele outro. Ele sugere que acompanhemos o falso sotaque norte-americano dos jovens surfistas e da dicção “*cho*”¹⁴ do ícone Carmem Miranda, e afirma que Hollywood quer dizer Azevedo e que o recôncavo baiano é medo.

Essa música nos ensina a sermos humildes diante da língua e ao mesmo tempo termos coragem pra escrevê-la, re-inventá-la e desafiá-la, assim como transgredi-la [...] Mas isso perturba muito a academia e ao mesmo tempo a estimula, tudo muito híbrido, não é mesmo? Eu prefiro aquela canção do Chico Buarque “vou pra rua e bebo a tempestade”¹⁵,

¹³ Cantora negra, brasileira e muito famosa até hoje, que nessa canção, foi resgatada para o sucesso pelo então jovem Caetano Veloso.

¹⁴ Carmen/m Miranda gravou “Chattanooga Choo Choo” (1942) onde pronunciava um inglês com dicção de brasileira o “Tchô... Tchô...” de um trem de partia – para ela - da Estação de Trem da Pensilvânia, com uma ânsia de encontrar alguém que tinha “cara de Spencer Tracy” (ator famoso na época; baixinho, cara de safado e valentão – sendo, pois sensual para época - já um quarentão). Sua interpretação é deliciosa e ao mesmo tempo denuncia(dor)a de sua des-adaptação (enquanto Representação Social em nós brasileiros seus fãs) nos EUA. Ela canta isso aí mesmo no filme “Minha Secretária Brasileira” péssima tradução para “Springtime In The Rockies” de 1942, com direção de Irving Cummings, onde fazia o papel de Rosita. A canção original é de Haarry Warren e Mack Gordon com versão brasileira de Aloísio de Oliveira (um dos componentes do grupo musical “Bando da Lua” e possível ex-amante de La Miranda).

¹⁵ Canção “Bom Conselho” onde Chico deslança uma série de conselhos que aparecem subvertendo a ordem estabelecida: “inútil dormir que a dor não passa”; “Espere sentado/ Ou você se cansa/ Está provado, quem espera nunca alcança” etc. Ao final ele diz que semeia vento na sua cidade e por isso, faz questão de ir pras ruas e lá mesmo beber a tempestade, assumir o que semeou. Isso indica muito para o educador ambiental que provoca as grandes indústrias ao denunciá-las como aquelas que desmatam, mutilam o meio ambiente, produzem uma finitude mais rápida nos seres humanos (esses já abertos à morte assim como à vida). Chico canta essa canção na película “Quando o carnaval chegar” (1972; direção de Cacá Diegues; com Nara Leão; Maria Betânia

[VOLTAR](#)
significando que devemos assumir essas transgressões, mesmo que ela nos cause certos danos, mas que o tempo pode reparar ou não (PINEL, 2005 – comunicação professor e orientanda via correio eletrônico).

Esse movimento serviu para eu ganhar mais coragem de continuar com esse autor tão “temido” devido à sua complexidade. Para se ter uma idéia, Heidegger criou ou inventou mais de cem termos objetivando ser fiel (ou o mais possível) com o que desejava dizer acerca do ser e o tempo, mesmo que depois tenha abandonado esse projeto sem conseguir responder: O que é e como é ser? O que é e como é Tempo? O que é e como é ser no/ do tempo?

Curiosamente, fui fazendo a escritura deste texto, mas também desejei me informar acerca da vida intelectual e privada de Heidegger. Esse exercício colocou-o na humanidade, e ao mesmo tempo, ajudou-me a “sentir-pensar-agir” a pesquisa de modo que pudesse ver-sentir o sentido de estar-sendo pesquisadora nesse momento de minha vida (do latim “vita”: significando existência).

Todo esse processo de leituras, descrições e interpretações acerca do vivido-sentido nesta pesquisa facilitaram a minha compreensão sobre o fenômeno investigado (subjektividades em contextos de Educação Ambiental), e nesse sentido, pude “revelar o sentido-sentido” (PINEL, 2003, p. 163) ao sintonizar com as atividades realizadas, os colaboradores da pesquisa, os depoimentos, as entrevistas, as observações, os documentos e as fotografias.

Revelo que não pretendo anunciar verdades, mas oferecer possibilidades de compreensão sobre o fenômeno; estando aberta a outros sentidos de ser investigadora e reconhecendo que esta pesquisa não se esgota em si mesma. Esse é o nosso convite (Anexo 2) ao leitor: partilhar, dialogar com a intimidade- exterioridade (subjektividadeobjetividade) mesma dessa pesquisa, nessa forte experiência de estar sempre em processo de elaboração, sendo incompleta, tal qual é a nossa própria vida.

e outros). Nesse filme o trio imita e homenageia Carmen Miranda (e Aurora Miranda) em “Cantoras do Rádio” (de Lamartine Babo, João de Barro e Alberto Ribeiro), que por sua vez foi cantada no “cult” “Alô, alô, carnaval” (1936; Direção de Adhemar Gonzaga).

INTRODUÇÃO



DESENHO 1: Hewellyn Souza de Aguiar.

A professora Regina incentivou as crianças a interpretarem (através do desenho) uma história intitulada "O Mundinho" (BELLINGHAUSEN, 1998), especialmente sobre como gostariam que o seu mundo fosse. A aluna fez tentativas para expressar suas idéias, pensamentos e sentimentos sobre o mundo-vida. Ela disse e escreveu: "*Eu senti que ele tava triste*". Depois acrescentou: "*Os homens brancos maltratavam o mundo dele [...] jogando lixo no rio, sacola, papel, cortando árvore para fazer casa de madeira, pegando peixe prá fritar*" (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

VIAGEM

*Sinto-me viajando em direção ao desconhecido.
 Viagem excitante e muito exigente!
 Desejo avançar, mas resisto...
 Começo a perceber:
 Será o “ai-do-ser”,
 nesta pesquisa,
 Revelador de mim mesma?
 O que está por-vir?*

(BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Para iniciar esse relatório de pesquisa recorri aos meus registros, em algo que pudesse expressar meus sentimentos, emoções e pensamentos em relação ao ofício de pesquisadora. Foi justamente na poesia que encontrei uma maneira de tocar e ao mesmo tempo deixar ser tocada pelos sentidos subjetivos (REY, 2004), comovedores do ato sentido de (re)descobrir-produzir conhecimentos na seara educacional. Nesse processo, sempre me vejo a cata de mim mesma; sendo reveladora e ao mesmo tempo me revelando para o outro (de mim).

O Centro Municipal de Educação Infantil “Darcy Castello de Mendonça” (CMEI “DCM”), da Prefeitura Municipal de Vitória (ES), foi o “espaçotempo” de realização da pesquisa, através da colaboração dos alunos, das alunas e da professora do Grupo 5 “D” (turno vespertino), bem como da equipe técnico-pedagógica e demais docentes desta instituição.

Trata-se de um estudo de inspiração fenomenológico-existencial acerca das subjetividades presentes em discentes-docente-pesquisadora quando participam de programas em Educação Ambiental (EA); tendo como fundamento a pesquisa qualitativa como uma das modalidades desse tipo de investigação.

Fenomenologia é um termo, que etimologicamente vem do Grego “*phainómenon*”. Fenômeno + logos refere-se à Fenomenologia, que é o tratado, referindo-se às Ciências, as Artes, as Literaturas e ou a Filosofia denominada Fenomenológica. Trata-se de um saber-fazer que se refere a tudo o que é percebido pelos sentidos ou pela consciência; coisa que aparece; coisas, idéias, emoções, subjetividades e raciocínios, que vêm à luz ou à tona e que se dispõe ao cientista para que ele descreva – e com isso interprete. Uma “coisa” que emerge do vivido.

[VOLTAR](#)

A Fenomenologia refere-se aos estudos descritivos de um ou mais conjuntos de fenômenos que “(...) no nosso caso, são experienciados/ vividos pelas pessoas conforme as experiências vividas delas e que elas nos entregam (aos cientistas ou pesquisadores ou investigadores) para serem socializadas” (PINEL, 2006, p. 122).

Pinel (2006) diz que em termos de método de pesquisa aqui defendido, a Fenomenologia se interessa em produzir conhecimentos pelas experiências (subjetivas) dos outros, que sendo descritas (através da escuta empática, observação de sentido e outras possibilidades) revela-nos também naquela interexperiência. Enquanto método se interessa em estudar o “fenômeno” onde o cientista se envolve existencialmente com as experiências e de modo indissociado se distancia daquilo tudo, (pró)curando descrever os significados e ou sentidos daquilo ali-experenciado (e legitimado pelo companheiro da pesquisa junto com o pesquisador).

Agora, com o Relatório de Pesquisa pronto e socializado, o experienciado será vivido pelo leitor e legitimado/ testemunhado (ou não) por ele – no mundo de si, dos outros e das coisas que circulam nas veias desse mundo nas dimensões sociais, históricas, ideológicas, econômicas, políticas etc.

Existencialismo vem do Latim “*existentia*” que significa ser ou vida. Existencialismo é um movimento filosófico que foca o ser (sempre em estado de sendo – em processo) ou a vida dele no cotidiano vivido; (pré) ocupa-se em estudar as maneiras do ser viver a vida ou dela escapar temporária ou definitivamente.

(...) o termo ou categoria existencialista como os ‘modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo’ que inventei, (des)vela as maneiras de do ser (sempre em processo, sendo, pois) de viver a vida e a morte – concreta ou simbólica - e isso-vivido pode ser coletado através de descrições do cotidiano vivido e ou dos sujeitos envolvidos em experiências planejadas ou não, numa descrição que mostra o outro mas também quem descreve (...). A descrição (sempre considerada interpretativa) se mostra quando se utiliza o método de pesquisa fenomenológico, aqui denominado fenomenológico-existencial, pois foca no fenômeno existência ou vida subjetiva (dentro da objetividade) do outro, sempre de mim – outriedade que sou sendo (PINEL, 2006, p. 188).

Nesse sentido, estou reafirmando um posicionamento a favor do ser sendo humano nesta pesquisa, sobretudo que a “subjetividadeobjetividade” na/da pesquisadora

[VOLTAR](#)

são/estão indissociáveis nesse processo. Tento voltar o meu olhar de investigadora para a qualidade, ou melhor, para os elementos significativos nos processos “*educativos ambientais*”; experienciando e revelando uma atitude compreensiva diante do fenômeno a ser estudado.

Mas o que significa nesse estudo “*compreender*”? O que é “*compreensão*”?

Compreender é uma espécie de aprender com. Aprender com ela. Perceber aquilo mesmo que ela tenta expressar. Como se fosse ela. Do ponto de vista da pessoa. Tanto quanto possível dentro do mesmo referencial. É como se você se colocasse no lugar da pessoa, sem estar de fato, para ajudar a perceber como as coisas se passam para ela. Naquele momento. [...] Eu disse perceber aquilo mesmo que a pessoa “tenta” expressar (AMATUZZI, 1980, p. 83).

Tentei, nesse estudo, realizar algo a partir dessa compreensão que é, pois, um sentir/ pensar/ agir a pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica-existencial, que teve como limite o “*tentar*”. Nesse processo, tentamos – eu, meu orientador e minha banca examinadora. Esse foi o limite (meu e nosso), mas é disso daí mesmo que emergiu a beleza, pois a vida mesma não é certeza, posta à deriva que está sendo, um viver quase morrer e ainda assim tentar viver. Tal como AmatuZZi (1980, p. 83-85), explicou a respeito do que é “*tentar*”:

Primeiro comentário. A gente tenta por em palavras aquilo que pretendemos dizer. [...] Segundo comentário. Toda comunicação é na realidade uma tentativa. Não temos certeza de que seremos compreendidos. Não temos certeza de que as mensagens que queremos transmitir cheguem do lado de lá do jeito que saíram daqui. Mas tentamos. Na medida em que sentimos que estamos sendo compreendidos, então continuamos [...] Terceiro comentário. Acontece muitas vezes que a pessoa não consegue saber exatamente o que se passa com ela. Por que é tímida... [...]

Compreender é então, destaca AmatuZZi (1980, p. 85), capturar uma ou mais intenções profundas que se esforça para vir à luz e ganhar status de fenômeno.

Do movimento de “compreensão” que tentei fazer acerca do fenômeno que investiguei, emergiram descrições acerca dos modos de ser sendo educando(a)-educador(a)-pesquisadora neste processo que se realiza a Educação Ambiental no CMEI “DCM”. Então, busquei compreender os modos de ser sendo discente-docente-pesquisadora nesses espaços existenciais onde se realizam atividades

[VOLTAR](#)

educativas ambientais. E nesse contexto, tentei compreender as coisas do mundo com as quais convivemos especialmente aquelas relacionadas ao ser sendo discente-docente-pesquisadora e as relações que estabelece consigo mesmo, com os outros e o meio ambiente.

Assim, tentei olhar-mergulhar nas subjetividades e interexperiências, procurando sua “*essência*”, mas sabendo que uma total apreensão dela é impossível.

O termo “essência” pode ser entendido em oposição à “aparência”. A busca dessa “essência”, inalcançável, inicia-se ao interrogarmos suas manifestações aparentes e, nessa busca, compreensões são possíveis. “Na filosofia contemporânea, a essência não define nem revela a natureza do homem” (Japiassu e Marcondes, 1993). Para Heidegger, a essência do ser aí (dasein), consiste em sua existência, daí buscarmos o Ser via suas manifestações mundanas, que são no mundo (GARNICA, 2006, p. 114).

Assim, quando falo essência, procuro descrever aquilo que aparece da existência, sendo a última tão efêmera, que durante toda a pesquisa o que mais descrevi foram “essências efêmeras”, mas nem por isso menos importante. Muito ao contrário, pois é essa humanidade mesma que me interessa.

A trajetória dessa procura me possibilitou compreensões sempre provisórias e constantes elaborações. Nesse processo, apreendemos que somos “*ser-no-mundo*” e dessa forma somos “afetados” cada vez que o “descortinamos”. Esse ato de “descortinar” nos possibilita mais compreensões, e isso é infundável! Aqui, neste relatório de pesquisa, tento comunicar essas “experienciações” sobre esse nosso “mundovivido”¹⁶, que não é composto simplesmente por meros objetos disponíveis para a concreticidade mundana, tal como quer a ciência positivista, mas sobretudo, que a “[...] totalidade das percepções vividas, é apreendido[a] pela consciência, que é intencional no sentido de, atentivamente, voltar-se para o que pretende compreender, interrogando” (GARNICA, 2006, p. 114).

¹⁶ Carvalho (2004) usa o termo “mundo da vida”, o que quer dizer “mundo dos acontecimentos tomados em sua totalidade, sem que sejam classificados, filtrados ou recortados pelas lentes reducionistas da ciência especializada” (p. 39). Analisando a obra e idéias de Heidegger (2005), especialmente a categoria “ser-no-mundo”, a marxista Marilena Chauí chegou à conclusão (e com ela concordamos) que mundo é sócio-historicidade.

a) O problema de pesquisa e sua importância

As minhas experiências profissionais, pessoais e acadêmicas influenciaram profundamente o modo como procurei descrever e interpretar¹⁷ o fenômeno: Os modos de ser sendo (subjektividades) discentes-docente-pesquisadora em contextos de educação ambiental na Educação Infantil.

A partir das interexperiências vividas no CMEI “DCM”, procurei descrever de modo ético e estético àquilo que se mostrava ao meu olhar de pesquisadora, sempre me guiando pela interrogação:

- O que é e como é ser sendo discente-docente-pesquisadora envolvido existencialmente em atividades/programas de Educação Ambiental?

No presente questionamento de pesquisa, buscamos privilegiar a compreensão do sentido do ser (HEIDEGGER, 2005). Tentamos apreender através da expressão (lingüística e de pensamento) dos desvelamentos do ser e seu sentido, como também, nos desvelamentos sócio-históricos, pois o ser é no mundo (ser-no-mundo). Para Heidegger (2005) o questionamento do sentido do ser necessita de “uma transparência conveniente”, e deve mostrar as razões para privilegiar essa questão:

Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é. A procura ciente pode transformar-se em “investigação” se o que se questiona for determinado de maneira libertadora [...] (p. 30).

Continua Heidegger (2005):

Elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – em seu ser. Como modo de *ser* de um ente, o questionamento dessa questão se acha essencialmente determinado pelo que nela se questiona – pelo ser. Esse ente que cada um de nós somos, e que, entre outras, possui em seu ser a possibilidade de questionar, nós o designamos com o termo pre-sença (p.33).

Então,

O privilégio da questão do ser, porém, só se esclarecerá completamente se o questionamento definir, de modo suficiente, sua função, seu propósito e seus motivos (p.34) [...] Na tarefa de interpretar o sentido do ser, a presença não é apenas o ente a ser interrogado primeiro. É, sobretudo, o ente

¹⁷ No capítulo 4 (metodologia), explicitaremos melhor essa nossa inspiração em aliar o nosso estudo existencial à hermenêutica (interpretação).

[VOLTAR](#)

que, desde sempre, se relaciona e comporta com o que se questiona nessa questão. A questão do ser não é senão a radicalização de uma tendência ontológica essencial, própria da pre-sença, a saber, da compreensão pré-ontológica do ser (p. 41).

Em nossa pesquisa, tentamos compreender, de modo sensível, a experiência vivida pelo ser sendo discente-docente-pesquisadora envolvidos existencialmente em atividades-programas de Educação Ambiental. Esforçamos-nos para tentar ir às origens; (des)velando para compreender a situação do “Dasein” (“ser aí”) no mundo (sócio-historicidade).

Em momentos de distanciamentos para refletir sobre o fenômeno da pesquisa, recorremos à idéia fundamental, iniciada a partir de minhas indagações sobre o existir humano, de que o mundo é muito mais que paisagens, objetos e pessoas, com seus modos de ser individuais e existindo por si mesmos. Apreendemos em nossa investigação, que sujeito e objeto deixam de ser dualidades absolutas e independentes. O que se apresentou foram possibilidades (direção provável e não obrigatória em Heidegger) para que o ser sendo discente-docente-pesquisadora pudessem saber-sentir a profunda ligação existente entre eles, no sentido de reciprocidade, simultaneidade e complexidade, na perspectiva de projeto futuro enquanto possibilidade.

Reafirmamos e revelamos nesse estudo, o nosso sentimento e compromisso, pessoal e científico, com o ser-no-mundo, que nessa pesquisa focaliza-se naqueles que estão, existencialmente, “jogados” e “entregues” nos processos educativos ambientais. Isso significa que valorizamos o ser humano como um existente e tentamos compreender os seus modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado (“ente”), as relações que estabelece consigo mesmo e com outro, a partir de suas próprias experiências vividas-sentidas. Recorremos a Heidegger (2005) e aos psicólogos existenciais contemporâneos para produzir descrições e interpretações, e nesse movimento, tentamos compreender as interexperiências vividas, concretamente, pelo ser sendo em sala de aula da Educação Infantil, como uma maneira de relacionamento envolvente, significativo e responsável.

b) Objetivo da pesquisa

(Des) velar, de modo compreensivo, as subjetividades presentes nas interexperiências advindas das relações concretas entre discentes-docente-pesquisadora, entendidos nos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado e ser-sendo-lá-provável, estando inseridos em Sistema Escolar Infantil, e envolvidos existencialmente com atividades educativas ambientais

Estamos, pois, interessados nos significados-sentidos dados pelos sujeitos da pesquisa acerca da experiência vivida nos conteúdos de Educação Ambiental.

CAPÍTULO 1



DESENHO 2: Elizabeth da Silva Ayres.

Revelando-se pelos seus modos-de-ser-sendo cuidadosa e delicada, a aluna dedicou-se a fazer os desenhos solicitados pela professora. Enquanto desenhava eu conversava com ela sobre seus pensamentos e sentimentos, relacionados ou não ao tema sugerido para o desenho. Então, ela dizia: “*Lá em casa todo mundo desistiu de ir a praia [...] mamãe só vai na água limpa*”. Depois me contou um pouco de sua história vivida em ambiente familiar: “*Minha mãe tinha um cachorro; aí deu pro homem – porque eu ia nascer; aí eu era nenenzinha, senão ele ia me machucar [...] ele era fêmea e grande. Depois, eu ganhei um coelhinho, quando eu nasci. Eu fiquei brincando com ele todo dia. Ele ficava fazendo cosquinha em mim, eu ficava rindo [...]. Ganhei outro coelho – nasceu uma porção de filhotinho. Aí o coelho tava bebendo água e a mãe dele mordeu ele. Depois ele morreu [...] o homem levou ele pra fazer churrasco [...] eu fiquei triste porque ele morreu e era pequenininho*” (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

OS SENTIDOS PARA PESQUISAR: FIOS TECIDOS PARA UMA ABERTURA AO ESTUDO DO SER SENDO

O meu envolvimento como pesquisadora que sou sendo com a pesquisa deixou-me surpreendida, especialmente por ver-sentir o quanto estamos à cata de nós mesmos enquanto produzimos pesquisa científica. Como disse o professor Carlos Eduardo Ferraço (2003) em seu artigo e nesse momento concordo com ele: Senti-me caçadora de mim mesma!¹⁸ As descrições realizadas falam sobre mim também; de minhas próprias descobertas, emoções, sentimentos e experiências vividas-sentidas. Senti-me mergulhada, existencialmente, no contexto da pesquisa, sentindo, fortemente, os motivos-desejos pessoais conduzindo o ato sentido de pesquisar, numa interdinâmica em que “afetocognição” estiveram entrelaçados, ligados a tudo aí.

O meu interesse em realizar esta pesquisa emergiu das minhas vivências em sala de aula e fora dela, bem como das inquietações que me sobressaltam enquanto ser sendo educadora-pesquisadora em contextos de Educação Ambiental. Nesse momento me sinto uma educadora preocupada com as questões ambientais. Sendo profissional da área educacional, sinto-me muito tranqüila em fazer essa escolha; pois ela se relaciona a objetivos de formação humana e a processos metodológicos que permitem a apropriação dos saberes e modos de agir, carregados que são de intencionalidades, e que por isso mesmo, são partes ativas dos processos sócio-ambientais que afetam a todos nós.

Em minha trajetória profissional e pessoal, sempre estive envolvida com atividades que abordavam-abordam, de algum modo, a temática relacionada à Educação Ambiental (foto 1 ao final do capítulo). Quando lecionei para a Educação Infantil (2-6 anos), na rede particular de ensino, durante um período de nove anos, procurei

¹⁸ Frase da canção “Caçador de Mim” de Sá e Magrão, cantada por Milton Nascimento. Ferraço (2003) resgata essa afirmativa e o faz poeticamente, a nosso ver-sentir, referindo-se a lugares “*de onde, de fato, nunca saímos*” (p. 158). Na canção vamos (pró)curar respaldos para a compreensão do dizer desse pesquisador, fazendo-o através da arte, inventando uma das possibilidades de desvelamentos, como disse Heidegger. “Por tanto amor/ Por tanta emoção/ A vida me fez assim/ Doce ou atroz/ Manso ou feroz/ Eu caçador de mim (...) Vou me encontrar/ Longe do meu lugar/ Eu, caçador de mim (...) / Vou descobrir/ o que me faz sentir/ Eu, caçador de mim” (<http://milton-nascimento.letas.terra.com.br/letras/47402/>; em 03 de outubro de 2006). Trata-se de uma (pró)cura de um lugar do qual nunca a gente saiu, o lugar-tempo dos modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo do Enfrentamento.

desenvolver diferentes projetos de ensino pautados nos cuidados¹⁹ que todos nós precisamos ter com a natureza. Nas minhas aulas com os pequenos, procurava saber o que já conheciam sobre o assunto, ouvia as perguntas sobre o que desejavam aprender, também, as suas manifestações orais sobre aprendizagens, curiosidades, pequenas sínteses e temáticas de interesses, tanto individuais quanto do coletivo da turma.

Ao mesmo tempo, procurava expressar conhecimentos sobre o mundo natural. As crianças mostravam interesse por temas específicos, tais como: animais, florestas, fundo do mar, cachoeira, chuva, sol, estações do ano, poluição, maltrato aos animais, etc. As maiores entre cinco e seis anos apresentavam, oralmente, perguntas do tipo: O que é preservar? Como os peixes bebem água? Por que leão tem juba? Como as pessoas conseguem tirar o leite da vaca? Como a água da cachoeira cai? De onde vem a água da cachoeira? Como se fazem as plantas?

Também, utilizávamos diferentes recursos audiovisuais para estimular as pesquisas (buscas por respostas), bem como procurávamos experimentar atividades que os (as) educandos(as) pudessem entrar em contato com a Mãe Terra: Canteiros com plantas medicinais, hortas, visitas monitoradas a parques e reservas florestais, montagem de mini-museu em sala de aula, exploração dos sentidos ao tocar a terra, cheirar, olhar o céu, brincar com água e areia, ouvir o som produzido por animais, trilha ecológica, entre outras (BARBOSA, 1999).

Nesse momento de elaboração do relatório de pesquisa, recorro aos meus relatórios de professora para lembrar e narrar um pouco da minha história profissional. Naquela ocasião, (pré)ocupava-me com a preservação da natureza, contrapondo ao mundo humano, especialmente, à falta de cuidados e destruição do ambiente natural. Hoje, já com um olhar mais reflexivo e envolvido com as questões ambientais, reflito sobre o quanto nós educador(e)as precisamos de formação continuada para exercer a nossa profissão com maior qualidade e ética ambiental. Estou me referindo a processos de aprendizagem produtores de sentidos subjetivos, históricos e culturais, que consideram as relações existentes entre as comunidades

¹⁹ Cuidado em Heidegger (1981) é Sorge. Todos somos de cuidado.

[VOLTAR](#)

humanas e o meio ambiente, mais especificamente, os “saberespráticas” produzidos na relação sociedade-natureza.

Nessa época (1993-2001), acreditava que era indispensável abordar a temática “Natureza” nessa faixa etária, pois entendia que se tratava, do ponto de vista cronológico, da “base” inicial da formação humana. Como educadora, procurava conhecer, valorizar e vivenciar os conteúdos relacionados ao meio ambiente, acreditando que isso poderia favorecer um posicionamento em relação às questões ambientais e melhor ainda, possibilitando uma atuação na melhoria da qualidade de vida no/do/com meio ambiente. Em uma justificativa do projeto denominado “Natureza”, registrei o seguinte:

A natureza será um dos aspectos do meio ambiente a ser trabalhado, contudo, será focalizada do ponto de vista das inter-relações, do desenvolvimento de atitudes pessoais, procurando associar conhecimento com ações cotidianas [...]

Acreditamos que as crianças serão beneficiadas, se puderem entrar em contato com diferentes experiências e situações concretas, que permitam conhecer o assunto, participar com ações específicas e (re)construir valores, normas e atitudes com relação ao meio ambiente (BARBOSA, 1999, P.2).

De certo modo, percebo que tinha um olhar mais atento, ou melhor, uma abertura para o que Carvalho (2004) chamou de “concepção interpretativa” da Educação Ambiental. Nessa perspectiva, “[...] o ambiente é o lugar das inter-relações entre sociedade e natureza” (p.83). Apreendi, a partir dessas novas (para mim) leituras, que no meu trabalho procurava produzir sentidos-significados, e dentro desse contexto, tentava propor experiências fortes, que se movimentavam junto-com o ser sendo educando no mundo-Cuidado. Nesse processo, produzindo sentidos de existência e abertura a mudanças de atitudes, sentidos de vida e melhor compreensão do mundo-vivido.

Com essas inspirações relacionadas com a temática ambiental é que propunha atividades que pudessem comparar paisagens (naturais e aquelas modificadas pelo homem); mostrar os contrastes (preservação/destruição); apreciar a natureza; cuidar de um canteiro; respeitar o patrimônio natural da escola; interagir com outras crianças dialogando sobre as necessidades de cuidados; ouvir os relatos de

[VOLTAR](#)

experiência; assistir a filmes; ouvir/ler notícias de jornais e revistas; entrevistar profissionais da área, uma bióloga, por exemplo. Enfim, hoje percebo que se tratava de um mosaico de atividades, onde havia a preocupação com o diálogo, com o auto-respeito e o respeito pelo outro. De certo modo, vislumbro também, aí nesse “saberprática”, as diferentes maneiras de praticar a Educação Ambiental.

Hoje, através dos meus modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, reconheço a enorme complexidade e imprevisibilidade das questões sociais e ambientais que giram em torno da vida, especialmente, dos processos educativos ambientais vividos em ambientes escolares e não-escolares. Tento, por exemplo, “desnaturalizar” ou “desconstruir” conceitos-visões que tinha como óbvio, como por exemplo, a relação causa e efeito existente entre homem-natureza no que tange a crise ambiental.

Nesse movimento de explorar “novas telas, janelas e paisagens”; também, tento ampliar os “saberesfazeres”, no sentido de contrapor a ordem vigente e denunciar as mazelas políticas e econômicas que produzem a nossa destruição, dos demais seres vivos e a do planeta Terra; quando nos coloca em situação de riscos, submissão, degradação, exploração, injustiça, desigualdade social e por aí vai, pois o ser é mundo.

Nessa interexperiência de sentido, me sinto cada vez mais sendo mostrada (no sentido do aparecimento das “coisas mesmas” do “mundo-vida”) como pesquisadora, na relação mesma com o fenômeno que pesquisei. O fato é que quanto mais desvelamos, mais (des)cobrimos a nós mesmos, o outro, os outros e as coisas do mundo. Tal como o meu orientador Hiran Pinel sempre gosta de escrever e ensinar: “pesquisar é viver a própria vida... e viver é difícil mesmo”²⁰.

Nesse caminho sentido-vivido, em que me sinto também “naturalista”²¹ (ao mesmo tempo “holística”²²); dedico grande parte de minha vida às vivências com a meditação Sahaja Yoga, num “tempoespaço” de dez anos (1996-2006).

²⁰ Comunicação verbal: UFES/PPGE, 2005.

²¹ Tomo a liberdade de ampliar-modificar um pouco o sentido que Carvalho (2004) utiliza quando conceitua a “perspectiva naturalista da Educação Ambiental”, para dizer que no sentido subjetivo que utilizo nesta pesquisa, esse conceito estaria mais próximo ao que a própria autora resgatou quando explicou a idéia da “hipótese de Gaia” (deusa da terra na mitologia grega); teoria datada dos anos

[VOLTAR](#)

Conforme Shri Mataji Nirmala Devi explica (apud VANCE, 1992), nesse modo de meditar, o yogue/yoguine vivencia a possibilidade de união (sutil) como o poder que o criou (religare), através do despertar da energia primordial chamada Kundalini (em sânscrito na Índia). Isso significa que nas vivências com a meditação, podemos “sentirexperienciar” um sentido de unidade em nosso ser interior com tudo o mais (o outro, os outros e o mundo). Ao ver-sentir os nossos sistemas sutis (chakras – centros de energia e nadis - canais de energia), percebemos que estamos ao mesmo tempo, e profundamente ligados a tudo aí. Isso quer dizer que experimentamos a nossa capacidade de ser profundamente coletivo, sentindo também, o corpo sutil do outro, dos outros e do mundo. Essa vivência nos leva a experienciar o aspecto sutil existente em nosso ser e na natureza. Ela ajuda a unificar o nosso ser e espontaneamente, alcançar estados profundos de paz, serenidade, reflexão, criatividade e bem-estar²³.

Com essas aspirações é que tenho realizado oficinas e projetos que valorizem contatos diretos e experiências significativas com a Mãe Terra (foto 2 ao final do capítulo). Esse foi, por exemplo, o que aconteceu quando trabalhei no ano de 2003, como profissional não remunerada e com a Supervisão Psicopedagógica do meu professor orientador, o Projeto: “‘Meditação Sahaja Yoga’ – vivências humanistas na Educação Física”, na instituição denominada Cajun (Caminhando Juntos) do bairro Bonfim, ligado ao Departamento de Assistência à Criança e ao Adolescente, da Secretaria de Ação Social, Trabalho e Geração de Renda, da Prefeitura Municipal de

1970 por James Lovelock em colaboração com Lynn Margullis, que diz ser a terra “um ser vivo” e nós seres humanos somos parte e parcela deste ser – a Mãe Terra – assim como células de um tecido; deste modo o planeta Terra seria uma totalidade orgânica e autônoma. Isso também poderia ter o significado “holístico”, referindo-se a totalidade de cada ser sendo, das realidades e todas as possíveis relações entre os seres e os sentidos produzidos aí (SAUVÉ, 2005, p.27).

²² Holismo (grego holos, todo) é a idéia de que as propriedades de um sistema não podem ser explicadas apenas pela soma de seus componentes. Segundo a Wikipedia (2006) a palavra foi cunhada por Jan Smuts por volta de 1920, governador britânico no sul da Índia. Talvez por isso associemos essa palavra, muito popular durante o movimento hippie - década de 1960-70 - com um modo de ser sendo indiano. Smuts assim a definiu: “A tendência da natureza a formar, através de evolução criativa, todos que são maiores que a soma de suas partes”. É também chamado não-reduccionismo, por ser o oposto do reduccionismo. Pode ser visto também como o oposto de atomismo ou mesmo como do materialismo. Vê o mundo como um todo integrado, como um organismo. Não uso o termo “holismo” no sentido de Educação Ambiental Holística (BARBOSA, 2006c) e nem do sentido da Psicologia da Gestalt, mas no sentido da palavra mesma, utilizada no cotidiano, algo como “considero-me numa abertura livre para valores que resgatem comportamentos-attitudes humanas de respeito e permissão da diversidade das paisagens humanas, naturais e das coisas” (p.1).

²³ Hall e Lindsey (1984) descrevem a Psicologia Oriental, destacando alguns desses termos e suas aplicações na compreensão da personalidade e/ ou subjetividade.

[VOLTAR](#)

Vitória, Estado do Espírito Santo; onde os resultados do referido projeto foram encaminhados através de um Relatório de Experiência (BARBOSA, 2003b).

O projeto beneficiou 135 crianças e adolescentes. Desse total, verificamos a frequência constante e sistemática de trinta e três, que participaram de todas as atividades que compunham o processo de ensino-aprendizagem: vivência propriamente dita e exposição dialogada acompanhada de vivência. Esse trabalho evidenciou um envolvimento dos participantes nas práticas meditativas. Elas mostraram abertura ao que é inusitado, vivenciando e se entregando à experiência, sem perder de vista, a visão crítica. Mesmo em atividades centradas como é a nossa proposta, é vital refletir sobre o seu impacto no macrosocial e este na meditação, o ser é no mundo, logo também é sócio historicamente produzido (PINEL, 2003).

Também, na tentativa de explicitar os motivos desse meu interesse pela Educação Ambiental num enfoque fenomenológico-existencial, recorro a forte e intensa pesquisa (monografia) realizada por mim ainda no ano de 2003: “Ser Ayrton e Viviane Senna: O herói e a benemérita nas subjetividades dos oficiais discursos biográficos e do Programa de Gestão Escolar Municipal do Instituto Ayrton Senna” (BARBOSA, 2003a). Já é desses “temposespaços” que venho produzindo-elaborando compreensões cada vez mais sensíveis em relação ao estudo do “Ser” e dos “Modos-de-ser-sendo-no-mundo”, e que nesse momento estão me possibilitando pesquisar sobre a subjetividade, a temática ambiental e os processos educativos na Educação Ambiental, com referencial existencial em Heidegger (2005).

A monografia, realizada por meio de pesquisa fenomenológica-existencial, abordou os modos do ser em ser do mito do automobilismo mundial Ayrton Senna e sua irmã Viviane Senna, Presidente do Instituto Ayrton Senna e as subjetividades presentes no Programa de Gestão Escolar Municipal desenvolvido em municípios do Brasil. A pesquisa (re)velou que a “subjetividade senneana”, presente nos manuais, destoa com um modo de ser livre, consciente e responsável. Ela (im)pede que o ser diretor, o ser professor, o ser pedagogo, o ser aluno, encontre e sinta o sentido da própria vida, da vida do outro, dos outros e do mundo.

O ser “herói” de Ayrton Senna e o ser “benemérito” de Viviane Senna, construído sócio-historicamente, produzem uma subjetividade que massacra, hierarquiza, compartimentaliza e submete o sujeito – apesar de hoje poder pontuar alguns, mas

[VOLTAR](#)

ainda sim poucos aspectos positivos. O ser professor convive com o controle, a verificação, a organização, o medo, a submissão. Esse profissional acredita ser competente, esforçado, perfeito, resiliente. Esse ser da marca senneana, é um ser herói (na), ser da humanidade, ser desse tempo sócio-histórico. É um ser inacabado, ser-no-mundo, ser aí (BARBOSA, 2003a).

Conforme defendem os teóricos-pesquisadores do movimento fenomenológico-existencial, a produção científica se deflagra com as intenções-desejos da(o) pesquisadora(o), quando pretende trazer a lume os problemas, ou algum deles, que emergem das vivências cotidianas. Estamos falando da relação “*afetocognição*” e das possibilidades que temos de arriscar e ousar a ver a nós mesmos, quebrando amarras e demolindo “coisas” já cristalizadas. Esse foi o movimento existencial que tentei esboçar acerca da minha história de vida para tentar lançar-me na busca dos sentidos subjetivos²⁴ que me levam a priorizar a temática da subjetividade nos contextos educativos ambientais em minha pesquisa no Mestrado em Educação.

²⁴ Com essa terminologia, me reporto a Rey (2004) para reafirmar as diferentes formas de expressão do ser sendo como geradora de seu desenvolvimento. Nesse sentido, estou interessada nos sentidos que me possibilite refletir sobre mim mesma (introspecção ou interiorização), o outro, os outros e o mundo vivido.



FOTO 1 (Sandra K. Silva): A pesquisadora sendo-docente na Educação Infantil: "tempospaços" de criações e invenções cotidianas (BARBOSA, 1999).



FOTO 2 (Alzimar A. Barbosa): A pesquisadora ensinando-praticando Meditação Sahaja Yoga junto à crianças no CAJUN-Maruípe/Vitória (ES), 2003.

CAPÍTULO 2



DESENHO 3: Mariana Carvalho Ramos.

A delicadeza dos traços e o colorido expresso no desenho de Mariana me sensibilizou para ver-sentir o quanto somos sendo-Cuidado. Ao mesmo tempo, me senti emocionada frente à preocupação dela em mostrar as belezas naturais; sobretudo em cuidar da estética de sua produção; sendo também testemunha de suas atitudes cuidadosas com todos e tudo em sala de aula (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

“UMA” BUSCA PELOS SENTIDOS PRODUZIDOS NA/DA/COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste momento em que tento produzir um discurso nesta dissertação de mestrado, procuro tratar com seriedade, comprometimento e uma ética responsável à temática Educação Ambiental, aliando a isso, uma subjetividade expressa através dos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado diante dos desvelamentos da pesquisa e na própria relação com as pessoas colaboradoras da investigação. Desejei revelar as minhas subjetividades (atitudes, comportamentos, pensamentos, desejos, modos de pensar e raciocinar, etc.) na objetividade do mundo-vivido. Elas também foram expressas na escolha dos referenciais teóricos e nas vivências enquanto pesquisadora. Isso ajudou na produção dos sentidos que me possibilitam refletir sobre as relações do Dasein (“ser-aí”) no mundo-natureza-cultura; pois o ser, é ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2005). Também, contribuiu para a apreensão dos sentidos sobre a minha própria posição nesse mundo. Estive tentando associar o conhecimento produzido no Mestrado em Educação ao re-conhecimento do outro e de mim mesma como ser sendo-Cuidado.

Nesse sentido, gostaria de esclarecer a expressão “uma”: Ela se refere ao “olhar” da pesquisadora para o fenômeno investigado. Dentre os múltiplos olhares possíveis, apresento uma versão, que considero sempre incompleta, pois o ser sendo também é efêmero e inacabado, tal qual aquilo que produzimos.

“Uma” interpretação da Educação Ambiental envolve muitos contextos, incluindo a percepção da pesquisadora, que também é um ser sendo ativo na produção dos sentidos aqui apresentados. Esse “uma” também significa que assumimos os nossos limites nas análises apresentadas nesta pesquisa, especialmente no que se refere ao cenário epistemológico sobre a Educação Ambiental (BARBOSA, 2006c), no diálogo com o que está sendo apresentado neste momento do texto da dissertação.

[VOLTAR](#)

Em minhas leituras e reflexões, encontrei referenciais em Tristão (2004) acerca da concepção do conhecimento em redes. Ela estudou as diferenças que existem entre as terminologias inter e a transdisciplinaridade, apontando para uma possível aproximação deste último (transd.²⁵) com o pensamento complexo. Para ela, isso “pressupõe uma ruptura com a estrutura disciplinar de currículo [...] a rede cria possibilidades de as disciplinas tornarem-se fechadas e abertas ao mesmo tempo” (p. 110). Nesse contexto, as práticas de Educação Ambiental precisam ser exercidas

[...] como princípio do pensamento complexo. Pensando a escola como processos auto-organizativos, de um contexto que se relaciona com outros contextos, emergem espontaneamente das situações que ocorrem no dia-a-dia da escola as redes de significados, de representações sobre educação ambiental (p. 111-112).

Nesse processo, Tristão (2004) problematiza sobre a existência de uma desterritorialização de conceitos, o que para nós possui o sentido de possibilidade para que o ser sendo discente-docente-pesquisadora possa tecer as redes entre os contextos dos quais participam:

Na sala de aula, isso ocorre freqüentemente. Os alunos e alunas fazem relações das mais diversas e trazem demandas que, às vezes, soam deslocadas para o/a professor/a. Assim, nessas situações, se o/a professor/a aproveitar a oportunidade para fazer a conexão entre palavras e frases, remetendo sentidos de uns para outros, as redes estão sendo tecidas (p.112).

Nessa discussão em que emerge a temática do currículo em Educação Ambiental, recorremos a Ferraço (2005), que nos ajuda a problematizar sobre as “[...] redes de *saberesfazeres* tecidas pelos sujeitos que *praticam* o cotidiano [...]” (p. 15), que no nosso caso, refere-se aos discentes-docente-pesquisadora envolvidos existencialmente em programas-projetos-atividades de Educação Ambiental na Educação Infantil. Para esse cientista, é preciso que dialoguemos com os diferentes “[...] discursos de diferentes sujeitos autores, trazendo muito mais questões do que respostas, pois entendemos que com dúvidas e incertezas

²⁵ Redução lúdica do termo “transdisciplinaridade”. Alguns de meus colegas da academia pronunciam “transdi” para referir-se a isso aí mesmo.

[VOLTAR](#)

podemos melhor nos aproximar da complexidade da educação e, por efeito, da vida” (p.15). Continua o autor:

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas (p. 19-20).

Assim, estamos sentindo (“sentido” no sentido existencial, como algo intuitivo) que podemos nos orientar por um “movimento de ampliação das possibilidades de conhecimento”, e aqui concordamos com Ferraço (2005) acerca dessa função social e política da escola, que também poderá apontar para a “ampliação das redes de *saberesfazeres* existentes” (p.21).

Em nossa abertura para dialogar com os discursos sobre a “complexidade” educacional, inferimos que as relações com o meio ambiente, que estamos evidenciando na Educação ambiental, possam estar relacionadas as dinâmicas vividas pelo ser sendo no cotidiano do mundo “[...] enquanto *espaçotempo* de *análise* da complexidade da educação” (FERRAÇO, 2005, P. 21).

Nessa perspectiva, pensamos que estamos mais provocando e inquietando sobre a Educação Ambiental, do que propondo prescrições curriculares e metodológicas. Sinto-me cuidando, de certa forma, de mim mesma, dos outros e das coisas do mundo (pesquisa em contextos educativos ambientais, por exemplo). Para Heidegger (2005), isso é revelar-se, ou seja, cuidar é algo da nossa existência, ele aparece em nossos modos de ser sendo, através de nossas (pre)ocupações com o outro.

Então, compreendemos que esse “saberprática” acerca da crise socioambiental está relacionada à idéia de meio ambiente como um campo de saberes e

[VOLTAR](#)

significados sócio-historicamente construídos, e que por isso mesmo, são perpassados pela diversidade cultural, ideológica e dos conflitos de classe. Essa crise refere-se às desordens e degradação do estado atual do meio ambiente, bem como da qualidade de vida da sociedade nos diversos “espaçotempos” de nosso mundo-vivido. Nessa perspectiva mais ampla, torna-se necessário produzir práticas pedagógicas, no trabalho com as crianças-educandos, que sejam inventivas – no cotidiano – e opostas aos “efeitos políticos e culturais da globalização do capital e da contínua exploração do trabalho e do meio ambiente sob o regime capitalista global” (MCLAREN apud OLIVEIRA, 2004, P. 11-12).

Em nossos estudos apreendemos que o movimento de Educação Ambiental também reivindica os valores expressos pelo humanismo: a integridade do ser humano, o sentido da vida, a solidariedade social e o re-encantamento da vida. É preciso então resgatar uma nova ética frente ao que presenciamos em termos de abundância, desperdício, empobrecimento e degradação da vida, impetrados que são pelas estruturas de poder e a ordem econômica estabelecida. Para Leff (2001) precisamos de uma racionalidade ambiental fundada numa ética que “[...] vincula a conservação da diversidade biológica do planeta ao respeito à heterogeneidade étnica e cultural da espécie humana” (p.93), visando o envolvimento das comunidades na gestão do ambiente.

Em nossa pesquisa, estamos focalizando a dimensão humana-afetiva-subjetiva-cognitiva nas relações educativas que temos com as paisagens humanas (internas e externas), arquitetônicas, sociais e culturais. Trata-se de um movimento sensível-crítico em que há consideração pelo desenvolvimento-aprendizagem humana; que se constrói através das relações sociais e afetivas de uma determinada sociedade, cultura e dentro de um contexto social e histórico. Considera-se, também, meio ambiente a cidade, a praça pública, os jardins, etc. O enfoque é cognitivo, mas também ético, estético, afetivo, sensível, artístico, criativo e sensorial.

O ambiente não é somente apreendido como um conjunto de elementos biofísicos, que basta ser abordado com objetividade e rigor para ser mais

[VOLTAR](#)

bem compreendido, para interagir melhor. Corresponde a um meio de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas, estéticas, etc. (SAUVÉ, 2005, p.25).

Nesse sentido, precisamos questionar os princípios morais, os comportamentos e interesses produzidos pela racionalidade tecnológica e econômica. Estamos defendendo, assim como Leff (2001, p. 86) um posicionamento crítico frente às instituições que ajudam na manutenção das estruturas econômicas e de poder dominantes, como também uma ética manifestada em modos de ser sendo humanos que expressam cuidado consigo mesmo e com o outro (alteridade), diversidade, harmonia com a natureza e os objetos do mundo, vida democrática e valores culturais que “[...] dão sentido à existência humana” (p.85).

Em termos de pensar o currículo nos contextos de Educação Ambiental, estamos apostando nos conhecimentos produzidos pelas redes cotidianas que estão “[...] atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido” (MORIN apud FERRAÇO, 2005, p. 31).

Em Heidegger (2005), encontramos referências que nos ajudam a compreender essas tessituras que tentamos fazer sobre o ser-no-mundo e os sentidos de ligação existente em tudo aí. Para o filósofo, o que se apresenta são possibilidades (direção provável e não obrigatória) para que o ser sendo possa saber-sentir a profunda ligação existente entre si mesmo e o mundo (“ser-em”), no sentido de reciprocidade, simultaneidade e complexidade. Trata-se, pois de um projeto do ser sendo discente-docente-pesquisadora, de futuro enquanto possibilidade ou como estamos denominando de modos-de-ser-sendo-lá-provável.

Em sua analítica existencial, Heidegger (2005) esclarece que o ser-no-mundo, enquanto fenômeno de unidade (sendo, portanto, impossível dissolvê-lo), expressa múltiplos momentos estruturais, dentre eles “ser-em”, como um existencial:

[VOLTAR](#)

O ser-em [...] significa uma constituição ontológica da pre-sença e é um existencial. Com ele, portanto não se pode pensar em algo simplesmente dado de uma coisa corporal (o corpo humano) “dentro” de um ente simplesmente dado. O ser-em não pode indicar que uma coisa simplesmente dada está, espacialmente, “dentro de outra” porque, em sua origem, o “em” não significa de forma alguma uma relação espacial desta espécie; “em” deriva de *innan-*, morar, habitar, deter-se; “na” significa: estou acostumado a, habituado a, familiarizado com, cultivo alguma coisa; possui o significado de colo, no sentido de *habito* e *diligo*. O ente, ao qual pertence o ser-em, neste sentido, é o ente que sempre eu mesmo sou. A expressão “sou” se conecta a “junto”; “eu sou”, isto é, como existencial, significa morar junto a, ser familiar com ... O *ser-em* é, pois, a expressão formal e existencial do ser da pre-sença que possui a constituição de ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2005, p.92).

Podemos, nesse sentido, ampliar e interligar tudo: sentimentos, pensamentos, emoções, saberes, práticas, etc. sendo subjetividade na objetividade do mundo – “subjetividadeobjetividade”. São relações em que o ser sendo, em sua existência, vai produzindo sentidos e significados (algo familiar), sendo “eu mesmo”.

Nesse sentido, o nosso estudo fenomenológico-existencial contribui para um pensar-sentir-agir os processos educativos ambientais:

A contribuição da fenomenologia à EA é monumental, pois, ao clamar por espaços não-homogêneos, habitados por fantasmas da noite, ultrapassa nosso sentido de apenas perceber o visível. Requer, assim, que consideremos a luz, a eternidade, os espaços transparentes, a escuridão e o silêncio fecundo da água congelada em cristais oníricos (SATO; PASSOS, 2006, p. 26).

Ousamos, pois, sonhar felicidade e transgredir os processos científicos estruturados na dualidade filosófica do sujeito e objeto, bem como da ruptura como o individualismo (SATO; PASSOS, 2006). Nesse processo sabemos-sentimos que estamos nos arriscando nessa esperança de que o por-vir, ou os nossos modos-de-ser-sendo-lá-provável, sejam favoráveis à construção de sociedades sustentáveis. Estamos apostando no re-conhecimento dos processos afetivos, “subjetivosobjetivos”, artísticos, mais também nos “coletivos educadores” onde há aceitação porque re-conhecemos

[...] saberes outros, não apenas saberes que consideramos científicos. É preciso compreender que não só pela ciência, mas as políticas públicas em EA podem ser construídas por inúmeras vezes, e que o porto seguro nem sempre atraca navios à deriva, maremotos imprevisíveis ou baleias com desarranjos hormonais [...] Na árdua tarefa, não é preciso abandonar a esperança nem a poesia para combater o *apartheid* étnico, o fanatismo

[VOLTAR](#)

religioso, a dominação da indústria madeireira ou a elite da agricultura da soja, mesmo que certas ideologias do capital mostrem que a luta esteja perdida antes mesmo de se começar a proteger a Terra (SATO; PASSOS, 2006, p. 21-22).

Nesse movimento em que tentamos esboçar alguns dos nossos sentidos-sentidos produzidos em relação à Educação Ambiental, recorreremos novamente a Ferraz (2006) e compartilhamos de suas problematizações acerca do cotidiano escolar (acrescento também, e aqui, o não escolar), nessa excitante poética em que reconhecemos a necessidade de “aconchego em relação ao calor da intimidade da compreensão”: vivendo o dia-a-dia, fugindo de explicações causais e deterministas que limitam a compreensão do fenômeno; assumindo o peso da vida, as nossas fadigas, os nossos desejos, dificuldades, (des)amores, paixões, ansiedades, limitações, finitude, facticidade por ser jogado no mundo.

Recordo-me, nesse instante, da poética na música reggae da banda “Monte Zion”²⁶ (Angra dos Reis, RJ, s/d) que nos convida, de modo irresistível a “[...] seguir pela trilha do meio; pois meu objetivo é maior [...] mesmo ela sendo cheio de espinhos ... pois o meu objetivo é maior [...]”. Sejam quais forem os caminhos, trilhas, ruas (rugas), ladeiras, escadarias... da EA, desejamos viver-sentir a complexidade educacional em seu cotidiano, os seus mistérios, sua incompletude, a sua dor expressa, suas questões, incertezas, dúvidas e por aí vai.

²⁶ A banda reggae carioca “Monte Zion” tem em suas letras mensagens positivas. Trata-se assim de uma música engajada nas causas sociais. Um dos membros dessa banda, Felipe Silva, compositor e vocalista do grupo, diz que o objetivo das letras é descrever de modo sensível à desigualdade social. De um modo mais utópico (mas nem por isso menos real) destaca que, através do reggae, pretende inventar uma revolução espiritual baseada na força da fé e do amor, segundo ele características essenciais de um bom reggae (Braga, Thiago. Conexão Brasil no Circo Voador. Rio de Janeiro, 28 de maio de 2005. Capturado em: < http://www.obaoba.com.br/noticias/noticias_detalhes.asp?ID=2909> Acesso em 24/ 10/ 2006.

CAPÍTULO 3



DESENHO 4: Nathália Nascimento Alves.

Diante de uma atividade em que era preciso desenhar, Nathália disse pra mim: “*Eu não sei fazer estrelinha*”. Esse processo de verbalizar um não-saber desenhar me movimentou a encorajá-la a “tentar” fazer conforme suas possibilidades. Disse a ela: – Mostre-me o seu jeito de desenhar! Ela expressou coragem e se movimentou ao desafio acadêmico. Esse foi um dos desenhos que ela fez questão de me apresentar, mostrando alegria e satisfação (sorriso) (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

(RE)CONHECENDO POSSIBILIDADES “TEÓRICASMETODOLÓGICAS” NA LITERATURA

Tentamos produzir uma revisão de literatura a partir de uma pesquisa bibliográfica de inspiração fenomenológica-existencial. Usamos um discurso afetivo onde apontamos as contribuições de diversos autores – ligados ou não, de modo explícito à Educação Ambiental - para a compreensão da temática aqui abordada.

De modo didático, tomamos como referência o contexto sócio-histórico-cultural-ambiental (BARBOSA, 2006c), na relação interdinâmica com o microcontexto do ser sendo discente-docente-pesquisadora envolvidos em programas educativos ambientais, focalizando aí a “subjetividadeobjetividade”, os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado e ser-sendo-lá-provável.

Assim, desenvolvemos os seguintes saberes que consideramos importantes para a compreensão do fenômeno pesquisado:

I - As subjetividades na fenomenologia existencial; assim como em contextos de EA.

II – Os estudos que me ajudaram a dar significado aos caminhos escolhidos para a realização da pesquisa, a partir de uma leitura fenomenológica e existencial de relatos de experiência em EA.

3.1 A subjetividade na fenomenologia existencial

O pesquisador e psicólogo gaúcho Gomes (2006) diz que é oportuno voltar-se para abordagem fenomenológica e examinar o que tem a dizer sobre esta "onda subjetivista" que vem caracterizando estudos, crenças e debates em Psicologia, e acrescentarmos em Psicopedagogia, no Brasil.

Os manuais mais clássicos de Psicologia, como o de Atkinson et al. (1995), colocam a abordagem fenomenológica no centro da subjetividade, afirmando ser essa abordagem interessada "quase que inteiramente na descrição de vivências enquanto

[VOLTAR](#)

estados internos ou experiência subjetiva" (ATKINSON et al., in GOMES, 2006, p. 1). O termo fenomenologia é então definido como uma "visão pessoal de eventos". Nesta concepção, a fenomenologia é o campo por excelência da subjetividade.

A produção de estudos e práticas fenomenológicas-existenciais tem se mostrado útil na ampliação das vivências dos sujeitos, tornando-os mais envolvidos existencialmente consigo-mesmo-com-o-outro-com-o-mundo. Essa provocação da pesquisa fenomenológica-existencial (que acaba tornando-se de intervenção) tem colaborado nas mais diversas experiências humanas. PINEL (in COLODETE, 2004), descreve a "subjetividade inclusiva" como um possível a-parecer que se liga às práticas psicopedagógicas que objetivam concretizar a inclusão escolar e ou social.

Gomes (2006) diz ainda que os psicólogos e psicopedagogos americanos e brasileiros costumam usar o termo fenomenologia como sinônimo de subjetividade. Do mesmo modo, psicólogos brasileiros identificam na fenomenologia o espaço para a descrição de vivências e estados subjetivos do outro tal qual esse outro a descreve (associado ao descrevente, que é o cientista).

Os fenomenologistas, entretanto recorrem sempre à análise reflexiva e exercitam suas capacidades críticas. Por isso as "coisas" não são tão simples assim.

Esse psicólogo gaúcho (Gomes, 2006) continua a denunciar certas afirmativas de alguns autores didáticos da Psicologia. Ele afirma que há autores que afirmam que a abordagem fenomenológica se identifica mais com a literatura ficcional do que com a prática científica. Ora, se o pesquisador fenomenologista recorre à ficção é mais para iluminar²⁷ uma verdade. Isso é uma coisa, já a outra é privilegiar a ficção, a fantasia em detrimento da realidade²⁸.

²⁷ Utilizamos no decorrer do trabalho o termo "iluminar" e derivados, mais no sentido poético e cinematográfico de jogar luz sobre o texto e dele apreendermos mais significados-sentidos, ou dar cara ao texto conduzindo-o a uma espécie de "close" de protagonistas estelares (PINEL, 2006).

²⁸ Se bem que ainda assim podemos interrogar: O que é verdade? O que é ficção? O que é mentira? Etc. E Sato e Passos (2006) também arriscam: "[...] Se os sonhos podem ser traduzidos como vida real, é possível, pois, inverter a ordem e compreender que a vida é também tradução do sonho" (p.20).

[VOLTAR](#)

É obvio, entretanto que há pesquisadores fenomenologistas existenciais que se propõem compreender uma ficção, inventando subsídios para compreender a realidade factual, como fez Pinel (2006) acerca dos dois personagens Ennis e Jack da filmica “O Segredo de Brokeback Mountain” dirigido por Ang Lee (2005), inventando modos de ser ensinados e aprendidos ações afirmativas para contextos não-escolares favoráveis às causas gays.

Ao mesmo tempo,

[...] é comum entre profissionais identificados com esta compreensão da abordagem o repúdio a ciência e a lógica. A visão de uma Psicologia como ciência humana e, portanto diferente da ciência natural é antiga (GOMES, 2006, p. 1).

Sem compactuar com o adjetivo “repúdio”, defendemos que cada método de pesquisa tem seu valor diante do objetivo e da interrogação proposta pelo investigador.

Nos fins da década de 50, esclarece-nos Gomes (2005), apareceram as contribuições de filósofos existenciais europeus (Heidegger, Sartre entre outros) que logo provocaram os psicólogos americanos que se uniram e se propuseram a estudar essa temática. Psicólogos europeus já estavam envolvidos como Boss e Binswanger.

O interesse pela Filosofia Existencial foi, no sentir de Gomes (2006) um movimento de retorno às vivências como fenômenos dados a consciência, já que o interesse pela consciência havia praticamente desaparecido, com o crescimento dos movimentos interessados na objetividade do comportamento e na subjetividade do inconsciente.

Os humanistas encontraram no existencialismo e na fenomenologia o subsídio teórico e metodológico que lhes faltavam.

Em um sentido amplo, todos nós somos humanistas, pois respeitamos e resguardamos a dignidade humana e a qualidade de vida.

Já os existencialistas tendem a aceitar a Fenomenologia, mas nem todos os fenomenólogos aceitam o Existencialismo. Isso ocorre pela defesa dos

[VOLTAR](#)

existencialistas de uma vivência pessoal e única, da subjetividade, da irracionalidade.

Entretanto, como destaca Colodete (2004), quando o fenomenologista existencial se propõe a estudar a subjetividade ele o faz dentro da perspectiva de que existe o “outro lado indissociável da moeda”, a objetividade. Assim, a subjetividade é destacada, mas na objetividade. Nosso objetivo, enquanto fenomenólogos existenciais não é tomar a subjetividade como a definição primordial de realidade.

Merleau-Ponty (1994) indagou sobre "o que é fenomenologia?". Em sua resposta nos ensinou que o objetivo da Fenomenologia é restituir à coisa:

- a) a sua fisionomia concreta;
- b) aos organismos vivos, sua maneira própria de tratar o mundo;
- c) à subjetividade sua inerência histórica.

O objetivo seria alcançado através de reflexões sistêmicas e sistemáticas de ampliação, exagero, especulação e imaginação do objeto em estudo, que assim poderia ser visto de muitas maneiras e de muitos lugares. A maior contribuição da fenomenologia é a de procurar descrever as essências existenciais e assim passou a servir como método para as ciências sociais. Isso nos faz lembrar de que todas as visões são verdadeiras sob a condição de que não sejam tomadas isoladamente.

O movimento fenomenológico exerceu durante o século XX influências profundas no pensamento filosófico, social e científico. Está na base das idéias pós-modernas que questionam as certezas e as hegemonias teóricas e metodológicas, em contraste com a assunção de objetividade e autoridade das idéias modernas ou positivistas.

O que caracteriza a pesquisa fenomenológica não é o estudo da subjetividade, mas a distinção entre a ordem da experiência e a ordem da análise. Por exemplo, quando um pesquisador apresenta um trabalho sobre a subjetividade do desemprego, este pesquisador está falando, na verdade, da sua compreensão da vivência de um

[VOLTAR](#)

cidadão desempregado. Se há alguma subjetividade em questão não é a do depoente, mas a do pesquisador. Ele está falando do ponto de vista da ordem da experiência.

Para seguir com os procedimentos fenomenológicos, o pesquisador deve movimentar-se para a ordem de análise que é nas palavras de Merleau-Ponty, "a fundação do possível no real", onde experiência e evidência deverão ser confrontadas.

Tal esforço é necessário para preservação dos fatos contextuais e da lógica do fenômeno. Tem-se, portanto, uma unidade constituída por alguém vivendo uma situação em um mundo concreto. Por fim, o pesquisador apresenta sua interpretação do fenômeno como uma contribuição ao serviço da crítica.

Suponhamos que um aluno de 5 anos de idade está apreendendo de modo informal, higiene cotidiana, e não mostra cuidados com a limpeza de sua própria sala de aula e de seus objetos escolares, podemos aventar que há também um "mundo lá fora" que não oferece referenciais. Assim como não oferece nem possibilidades de todos cuidarem de suas salas de aulas e de seus objetos escolares.

Há um mundo vago onde políticos usurpam do dinheiro público que deveria ser investido unicamente na educação, e ao mesmo tempo o aluno percebe na TV a "sujeira do governo" algo que acaba impregnando sua subjetividade estendendo-a à escola, sua rua, sua casa, a si mesmo etc.

Outro dado é quando falamos aos alunos e alunas para "cuidarem da sala, que ela é sua". Esse pronome refere-se a uma posse (ser minha), que no neoliberalismo não corresponde à ser sua sala, do fato de possuí-la e fazer o que bem entender dela, não sendo sua propriedade mesma. No neoliberalismo (mundo) o ser sendo pode estar e ficar distanciado de valores antagônicos ao consumismo, como a solidariedade, a criatividade, a oposição, a coragem etc.

3.1.1 A subjetividade em processos educativos ambientais

Em um trabalho publicado por Sauv  (2005, p.27) sobre as diferentes “correntes” em Educa o Ambiental, encontramos uma referencia no trabalho de Nigel Hoffmann que por sua vez buscou inspira o no filósofo existencialista Martin Heidegger para a proposi o de um enfoque orgânico das realidades ambientais. Segundo descreveu a pesquisadora, essa seria uma maneira que a perspectiva holística encontrou de abordar as questões ambientais:

Devem-se abordar, efetivamente, as realidades ambientais de uma maneira diferente daquelas que contribuíram para a deteriora o do meio ambiente. O processo de investiga o não consiste em conhecer as coisas a partir do exterior, para explic -las; origina-se de uma solicita o, de um desejo de preservar seu ser essencial permitindo-lhes revelar-se com sua própria linguagem. Permitir ao seres (as plantas, os animais, as pedras, as paisagens, etc.) falar por si mesmos, com sua própria natureza, antes de encerrar essas naturezas a priori ou logo a seguir em nossas linguagens e teorias, permitirá que nos ocupemos melhor (p.27).

Na síntese de Sauv  (2005), encontramos também referências no poeta Goethe, para uma abordagem holística da Educa o Ambiental. Esse aspecto   valorizado por Pinel (2002), na medida em que tornam significativas as pesquisas fenomenológicas-existenciais, pois “[...] isso implica muita leitura de literatura, observa o sensível e intuitiva de obras de artes: a arte e a literatura desvelam a verdade, o fato, o fenômeno que existe ali mesmo” (p.56).

Goethe convida a aprender a se comprometer com os seres, com a natureza, a participar dos fenômenos que encontramos, para que nossa atividade criativa (criatividade técnica, artística, artesanal, agrícola, etc.) associe-se com a da natureza. Se escutarmos a linguagem das coisas, se aprendemos a trabalhar de maneira criativa em colabora o com as forças criativas do meio ambiente, podemos criar paisagens nas quais os elementos (naturais, adaptados, construídos) se desenvolvem e se harmonizam em um jardim (SAUVÉ, 2005, p. 27).

Em um outro trabalho, Passos e Sato (2005), descrevem suas inten es de abordar o fenômeno da avalia o das pesquisas em Educa o Ambiental, na perspectiva dial tico-fenomenológica. Ele e ela reivindicam um modo de avalia o da CAPES (Coordena o de Aperfei amento de Pessoal de Nível Superior) que esteja referenciado no contexto de seus sujeitos; sendo algo que possa criar e dar novos significados e sentidos   Educa o Ambiental. Embora os autores tenham focalizado a dimensão avaliativa, eles ressaltaram as suas inten es de “[...] apontar alguns

[VOLTAR](#)

caminhos percorridos nas paisagens fenomenológicas da Educação Ambiental” (p. 214).

É por isso que o tratamento ou a postura dialético-fenomenológica quer ser lugar de articulação dos conflitos na EA. Ela se propõe a migrar do enfoque empirista ingênuo ou racionalista, generalizante, ou daquele que privilegia ou hipertrofia um dos pólos da dialética, de forma que tudo acaba sendo reduzido a só sujeito (a CAPES), ou só objeto (o PPGE). A fenomenologia, ao contrário, acolhendo a polissemia, nossa incapacidade ontológica para poder compreender tudo e tudo catalogar, implica uma curiosidade epistemológica freireana, procurando acolher a manifestação do fenômeno, direcionada para uma experiência pré-conceitual ou sem pré-conceitos: coração da redução husserliana (PASSOS; SATO, 2005, p.218).

Em seu artigo, os autores se inquietaram com as dimensões de avaliação hierárquica e excludente da CAPES, que há alguns anos (1996-97) avaliou a Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) como preocupada, no sentido metafórico, “[...] apenas com as asas das borboletas e os rabos dos jacarés” (p.214). Eles ressaltaram ainda que esses processos avaliativos:

São avaliações normativas, que julgam os êxitos na síntese hegemônica de padronização de todos os programas múltiplos, com obsessiva regulação e critérios iguais para os diferentes cenários, aquilo a que já chamamos algures de psicose pleonástica da uniformidade” (p. 215).

Passos e Sato (2005) criticam as noções avaliativas da CAPES, pois elas são destemporalizadas e absolutizadas. Para esses pesquisadores, é preciso ouvir os avaliados, a vida, o trabalho deles. Esse texto avaliativo precisa ter compromisso com o outro, respeitando-o em suas singularidades, sobretudo, compreendendo-os como ser-no-mundo, dando voz às diferenças, ambigüidades, desejos e necessidades. Isso se contrapõe ao positivismo que busca a objetividade, sob o retalhamento da subjetividade.

A avaliação preterida no processo educativo ambiental deve ser tomada num sentido amplo, contemplando desde o significado mais comum acerca de algo que está escrito, até tudo quanto está “representado” humanamente em um tempo e espaço – seja um objeto, uma pessoa, uma pesquisa, um fato social, um acontecimento e as múltiplas expressões da cultura. Representa o rastro de uma memória e o próprio fenômeno, ou a imagem onírica da presença e da ausência que traçam e simbolizam a própria EA (p.216).

Para esses pesquisadores, a Educação Ambiental possui de comum “as coisas do mundo”, e nesse sentido, refletem que:

O mundo das significações é o mundo de sentidos-significados. Compreendê-los nos dá acesso ao âmago, à semente da fruta: ao núcleo que dará identidade ao ser. Tudo quanto soubermos sobre os sentidos desvela a existência do ser e seus projetos, mas também nos faz ainda mais humildes porque não podemos detê-los por inteiro na dinâmica da sua recriação (idem, p.217).

3.2 “Uma” leitura fenomenológica-existencial de experiências em Educação Ambiental

Nosso propósito aqui é o de tentar resgatar alguns estudos e experiências em Educação Ambiental a partir de “uma” leitura fenomenológica-existencial. Isso significa que tentaremos mergulhar nos textos escritos (experiências vividas-sentidas-relatadas); ao mesmo tempo em que faremos um distanciamento reflexivo dos mesmos, a fim de capturar os sentidos e significados que nos movimentaram no presente estudo (FORGHIERI, 2001; PINEL, 2006). Trata-se de estudos não-fenomenológicos-existenciais; contudo, ao nosso olhar sentido, eles mostraram possibilidades de abertura a “uma” interpretação fenomenológica-existencial, que muito nos ajudou em nossas compreensões em relação ao objeto de pesquisa.

Guimarães (2003) estudou a percepção de Educação Ambiental por alunas e alunos inseridos em Programas de Educação Infantil durante as atividades de brincar. A autora propôs uma investigação no contexto da educação infantil procurando mostrar as possibilidades do desenvolvimento de uma proposta de Educação Ambiental nessa etapa da educação básica, vendo o brincar na escola como uma “porta aberta” para a inserção de questões ambientais no cotidiano das crianças. Ela diz que nessa perspectiva a escola adquire mais significado na vida dos sujeitos envolvidos, uma vez que, o ambiente escolar passa a lidar com questões ligadas às vivências de cada criança. Sendo assim, a escola também, passa a se constituir como um espaço de construção do conhecimento em Educação Ambiental.

[VOLTAR](#)

O estudo de Guimarães (2003) foi realizado na Pré-escola Municipal da Querência, localizada no Bairro Balneário Cassino. Especificamente, a investigação aconteceu na turma do Pré II, que contava com um universo de quinze crianças de seis anos de idade. Após observações do cotidiano, ela aplicou instrumentos de pesquisa (entrevista semi-estrutura e questionário) e análise dos dados. Depois de todo o estudo, ficou evidente a possibilidade da inserção de questões ambientais na educação infantil através do brincar. Isso porque, as crianças, durante as brincadeiras de faz-de-conta, representam papéis trazendo à tona todo contexto vivido por elas dentro e fora da escola.

O ato de brincar, tão estimulantes às crianças, tem sido um momento apropriado para oferecer possibilidades educativas ambientais, onde não se associa o “*saberprática*” Educação Ambiental a uma formalidade maçante, fria, distante e desprovida de sentido. Mas como destaca Garcia (2004), a Educação Ambiental demanda ser parte integrante do Programa Político Pedagógico da Escola, que deve por sua vez, ser construído no plano coletivo de envolvimento e compromisso. Diz ele que tal proposta,

[...] necessita do comprometimento de todos os envolvidos para que suas ações sejam elaboradas e executadas. Dessa forma o projeto político pedagógico passa a ser a própria identidade da escola. O processo de sua construção constitui um momento para que ocorra a Educação Ambiental, devendo essa ser vista como um processo de interação entre os envolvidos, ou seja, a coletividade (GARCIA, 2004, p. 1).

Isso pode estar a significar que as subjetividades emergidas no contexto de sala de aula infantil terá como relação o lugar-tempo que a Educação Ambiental ocupa na escola enquanto instituição, e não apenas no envolvimento existencial da professora, sua turma e a pesquisadora. Mas ainda assim, mesmo que tal conteúdo não seja a meta da instituição, defendemos que podem emergir modos-de-ser- sendo-no-mundo-Cuidado e ser-sendo-lá-provável de oposição ao estabelecido, mostrando criatividade, resistência etc. modos de ser-sendo inventivo e de enfrentamento à ordem hegemônica que a escola traz no seu contexto.

Já Alves et al. (2006) descrevem uma experiência pedagógica, sob a forma de projeto, que foi desenvolvida em sala de aula infantil. Os docentes são incentivados

[VOLTAR](#)

a contribuírem para a formação do aluno que se assuma como sujeito na produção do saber. Essa tônica se faz presente desde a Educação infantil; a partir daí delineou-se o projeto "Aprendendo com as frutas".

O projeto se fez necessário frente a uma demanda urgente de auto-cuidado e cuidado com o outro, assim como Cuidado (preocupação) com objetos do mundo (no caso fruta). O fato era que os alunos e alunas, na hora do lanche, preferiam consumir alimentos industrializados, e mesmo que tivessem levado frutas para o lanche, se negavam a consumi-las.

Essa (pré)ocupação também esteve presente no pensar-sentir-agir da professora participante de nossa pesquisa; pois ela procurou planejar seus projetos-atividades de Educação Ambiental a partir das suas observações de descuidos dos alunos(as) em relação ao ambiente físico do CMEI e principalmente na relação interpessoal entre os discentes (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

Constatamos muitas "subjetividadesobjetividades", mesmo que a intenção das docentes fosse a percepção, que são indissociáveis: a) a sensibilização aumentada dos discentes frente à força da natureza; b) os corpos tornaram-se mais maleáveis, com possibilidades de serem jogados de um lado e de outro sem medo de machucar-se; c) interesse dos discentes pelo projeto.

As professoras classificaram²⁹ as frutas de acordo com o interesse da turma, após levantamento dos gostos de cada um. Concluíram então que,

Devido a pouca idade das crianças, chegar a um acordo sobre a classificação de uma fruta significava percorrer um caminho de superação de conflitos e entendimentos mútuos, muitas vezes mediados pela "nossa rodinha" – momento de "reflexão" e "tomadas de decisão" - sobre as regras a serem adotadas (p. 1).

O projeto psico-pedagógico significou emersão de "subjetividadesobjetividades" como: refletir (isto é: apreender o significado da coisa vivida dentro do projeto); tomar

²⁹ De fato descrito as professoras "classificaram" mesmo que essa ação não tenha sentido para alguns críticos advindos desse positivismo marcado pela lógica de classificar algo ou alguém, como a Psiquiatria e a Psicologia Clínica, fizerem com as pessoas denominadas doentes mentais.

[VOLTAR](#)

decisões, frente ao desafio de escolher, que como afirma os existencialistas, escolher é nosso “destino” e perder ou deixar de escolher é outra perda.

Outra subjetividade nessa interessante pesquisa foi o aumento dos sentidos (paladar, tato, olfato, audição e visão), isto porque os discentes experienciaram o tema proposto no projeto “frutas”. Assim, constataram as autoras houve que um aprimoramento “[...] para uma percepção mais acurada” (p. 1).

A expectativa de descobrir sabores diferentes deixava as crianças ansiosas por temerem não gostar do sabor específico de cada fruta. A percepção sensorial foi estimulada [...] e cada uma delas foi então minuciosamente manuseada, cheirada, degustada, havendo rejeição por parte de algumas crianças às frutas ácidas, como abacaxi e kiwi, entre outras. O barulho do liquidificador ensejou um misto de medo e curiosidade. Confirmando [...] foi preciso “ver para crer” (subindo na mesa para olhar) o que se passava “lá dentro” do liquidificador ao transformar a fruta em suco (p. 1).

Nessa interexperiência emergiram “subjetividadesobjetividades” como expectativa, temor, percepção sensorial (manusear, cheirar, degustar), medo, ansiedade, “ver (com esses olhos) para crer” (conhecimento científico clássico, indispensável às aprendizagens das matemáticas e outros saberes), curiosidade. As crianças sentiram os sabores e conheceram: as cores, as formas e os tamanhos das frutas etc.; elas ficaram estimuladas mostrando modos de ser sendo curiosos em relação à origem das frutas (preocupação).

Nesse processo, apreendemos que o Cuidado (Besorge) também está relacionado aos objetos. Em determinado trecho dos estudos encontramos essa idéia presente de modo muito focalizado, senão vejamos: “Aliando-se ao contato mais íntimo com o ambiente natural, folhas e sementes caídas no chão foram coletadas [...]” (p. 1).

A solicitude em Heidegger (2005), como existenciália do Cuidado, aparece, na escritura da pesquisa, justamente ao destaque que dão às suas “ações sentidas” de docentes frente ao enfoque predominantemente cognitivo, o interesse delas pelas aprendizagens dos alunos e alunas. Os modos clássicos de ser sendo professora, na solicitude no mundo, estão bastante evidenciados quando (des)velam uma

[VOLTAR](#)

dinâmica em que o ser sendo sabe-se inacabado e tenta lançar-se aos seus projetos (realização) a cada momento de sua existência:

No retorno à escola procuramos resgatar a curiosidade sobre tudo que tinha sido visto, detalhando aspectos, levantando questões, procurando corrigir distorções de compreensão.

O passo seguinte foi a elaboração de dois painéis (folhas e sementes) onde as crianças puderam exercitar os conceitos de grande e pequeno após separarem e classificarem o material coletado no horto. Os painéis denominaram-se: colecionando folhas; colecionando sementes. Conforme preconiza Deheinzelin (1996), os professores podem alimentar as crianças com informações. Por isso a elaboração destes painéis foi enriquecida com momentos de leituras sobre as plantas que veio somar-se ao conhecimento já produzido.

Caminhando para a finalização do projeto, em consonância com as propostas de Freinet, mencionadas por (Sampaio, 1994) montamos o "livro das frutas", fazendo uma retrospectiva individual sobre os acontecimentos por elas vivenciados. Cada criança podia expor suas preferências, as quais passavam a constar do livro que continha informações sobre os tipos, cores e características das frutas escolhidas.

No decorrer da montagem do livro, as crianças discutiam e até mesmo se agrediam por não admitirem que "outros" pudessem preferir a "sua" fruta. Nessas ocasiões, era necessário interferir montando a "nossa rodinha" para lembrar das regras elaboradas por eles em sala, uma vez que, conforme lembra Deheinzelin (1996) a educação infantil precisa ser definida, colocando à disposição das crianças regras, normas e convenções, ensinando-lhes os elementos fundamentais da nossa cultura (p. 1).

CAPÍTULO 4



DESENHO 5: Lisley Soares Gonçalves.

Expressando modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, Lisley tentava desenhar e ao mesmo tempo ajudava a colega Endrika a lembrar-se da história contada pela professora: “A tia falou bem assim que o mundinho não pode viver com lixo – porque senão ele chora; sem os amigos ele chora. Os amigos têm que ajudar o mundinho a tirar o lixo [...] senão o mundinho vai ficar triste” (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

METODOLOGIA DA PESQUISA: TÊNUES CAMINHOS VIVIDOS-SENTIDOS

CAMINHOS

*Improvisado.
De certa forma, escolhido.
Entendendo tudo,
Não querendo entender nada.
Apenas:
O olhar
O aproximar
O dar as mãos
O definir
O percorrer...
Até poder rolar,
No prazer de ser.
Do lugar
Do momento
Do atrevimento
De enfrentar
O que já estava escrito.*

(Leni Chiarello Ziliotto³⁰)

Neste capítulo, tentei descrever o processo sentido-vivido na pesquisa, conforme fui experimentando e realizando. Ao mesmo tempo, preocupei-me em deixar aparecer às etapas clássicas da metodologia científica. Esses foram alguns dos limites que senti nesse ofício de ser sendo pesquisadora fenomenóloga-existencial: o de tentar ser sendo flexível nos modos de experienciar e descrever; mas, trazendo também os meus modos de ser sendo rígida comigo mesma, com os outros e as minhas produções científicas. Por essa razão, encontrei na expressão “tênue”, um modo de revelar a mim mesma como pesquisadora, a minha humanidade, fragilidade e finitude; essa mesma de todos nós!

4.1 O Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa viabilizada pelo método de inspiração fenomenológico-existencial. Isso significa que, de chofre, deixei transparecer a minha singularidade ao coletar, descrever e analisar os dados, pois sempre estive imbricada no processo vivido na pesquisa.

³⁰ Capturado em < www.prosaepoesia.com.br/parceiros/leni/caminhos.asp > Acesso em 20/08/2006.

[VOLTAR](#)

Usei o termo “inspiração”, antecedente ao termo “método fenomenológico-existencial”, no sentido enunciado de Merleau-Ponty (in FORGHIERI, 2001) de que o envolvimento existencial (“suspensão” em Husserl) nunca é total, devido aos nossos prévios conceitos, experiências etc. que levamos junto ao campo de pesquisa. São conceitos difíceis de suspender, pois já bastantes arraigados no nosso modo de ser sendo pesquisador que se utiliza desse método de investigação. Mas, como revelamos Manonni (1991), “isso não impede de existir”, que revelemos essas tentativas. São tentativas!

A todo instante tentei me colocar em estado de “abertura” ao fenômeno (subjetividades em contextos educativos ambientais) para que a realização dessa pesquisa fosse sempre de inspiração fenomenológica - existencial. Assim, toda a pesquisa (incluindo a bibliográfica) foi neste mesmo método.

Social e historicamente o Método Fenomenológico emergiu como oposição ao movimento predominante (até hoje) do Positivismo. Estudos positivistas, sem dúvida, são importantes, devendo aparecer com sentido, dependendo do objetivo e/ ou interrogação do investigador.

Fenomenologia significa “aquilo que se apresenta ou que se mostra” (que aparece; que se ilumina etc.). O aparecer aqui é uma palavra que significa “vir á luz”; que aparece (que se mostra). O aparecer aqui não se refere àquilo que “parece” – “parece, mas não é”, diz o ditado; no sentido de “aparência”. O aparecer é aquilo que se mostra mesmo, que se dá destaque para o olhar-sentido do investigador. Já o termo “logos”, significa explicação (aqui mais no sentido de hermenêutica), estudo. Entretanto, pela própria filosofia do método de pesquisa, não estamos interessados em “explicar”, isto é, fazer conjecturas de causa e efeito. Por isso, no lugar de explicação, o melhor termo é o de compreensão. Mas isso pode aparecer (vir à tona) devido aos imbricamentos existenciais nesse mundo moderno mesmo, marcado pela relação causa-efeito, positivismo.

A Fenomenologia descreve a importância dos fenômenos da consciência os quais devem ser estudados em si mesmos. Isso significa então que podemos saber do mundo através desses fenômenos, desses objetos ideais que existem na mente do

[VOLTAR](#)

outro e do pesquisador. Cada fenômeno é designado por uma palavra que representa a sua “essência”, sua “significação”, seu “sentido”.

Sentido aqui se refere aos aspectos da vida afetiva (com seus sentimentos, emoções e desejos) e ao mesmo tempo como esses afetos “(co) movem” a vida entregues como experienciamentos ao pesquisador. O sentido ou o rumo/ norte/ direção que torna a existência vivida conduzida pela vida afetiva.

Podemos evitar o termo essência, pois ele nos remete a algo sólido, consistente, estrutural. Paraphraseando Marx (sem estarmos na sua filosofia), podemos dizer que tudo que é sólido desmancha no ar³¹. Se a essência é da existência, e a existência é finita e efêmera (incompleta) então a sua essência é assim também.

Interessei-me pela existência dos sujeitos ou participantes da pesquisa, compreendendo-o misturado ou indissociado com o objeto: “sujeitoobjeto”.

Como pesquisadora fenomenológica-existencial saí à cata do vivido; do experienciado, da experiência, do descrito pelos discentes-docente-pesquisadora envolvidos com a pesquisa, tal qual eles falaram/ expressaram/ viveram e a entregaram a mim – a pesquisadora – para ser descrito.

A essência emergiu desse lugar/ tempo existencial. Então, se a existência é efêmera e finita, a essência que daí emergiu tem também essa qualidade. Não é algo fixo, mas sempre aberto a novos devires.

Nossa pesquisa esteve voltada ao sentido da existência, daquilo vivido na sala de aula pela pesquisadora, professora e discentes (alunas e alunos), nesses momentos em que estivemos envolvidos existencialmente com as temáticas relacionadas ao que denominamos de Educação Ambiental.

³¹ “Karl Marx tornou famosa a expressão ‘Tudo que é sólido desmancha no ar’, se referindo as mudanças econômicas e sociais que via no mundo de sua época” (Teixeira Filho, 2006; p. 1). Essa frase marxista foi título de livro de Marshall Berman: “*Tudo que é sólido desmancha no ar*, um improvável best-seller de 1986” (Jornal do Brasil; Segunda-feira, 20 de Agosto de 2001).

[VOLTAR](#)

Por experienciar uma classe de Educação Infantil, novamente parafraseio alguém sem necessariamente fixar-me na sua filosofia: “Só se torna pedagogo, aquele capaz de penetrar na alma infantil” (FREUD, in KUPFER, 1992). Sabemos que pela Psicanálise essa tarefa é impossível, pois o que fomos não adianta regressarmos. Mas aqui colocamos como algo que não impede de existir.

Ora, o que está em jogo, diz-nos Stengers (2000), “[...] é o sentido da sua vida [...] e não a posse [...] (p. 31)”.

Minha presença foi considerada, e nem poderia ser o contrário, pois não acredito que nesse tipo de pesquisa há uma neutralidade. Estive no campo à cata de experiências vividas de parceiros (companheiros de pesquisas) vivos, que se abriram ao diálogo e à entrega. Uma (pré)sença que comove as trocas afetivas e cognitivas: “afetivascognitivas”:

E quando o interlocutor assume a mesma intenção de pesquisa, ele sai também beneficiado por ela. Ele sai compreendendo-se melhor (e capaz de ações mais efetivas). Por isso, dentro da luz fenomenológica, não há diferenças essenciais entre pesquisa e atendimento [...] [psicopedagógico]. A aproximação do vivido [advindo da pesquisadora] desencadeia mudanças. É como uma volta à fonte, “às coisas mesmas” (AMATUZZI, 2001, p. 60).

Compreender. Compreensão. Compreender é uma postura que implica, como bem já dissemos, uma atitude empática junto com os sujeitos ou participantes da pesquisa, na experiência vivida. Forghieri (2001) propõe dois momentos didaticamente divididos, mas que na prática da aplicação do método fenomenológico-existencial se imbricam. Entrelaçam compondo um mesmo mosaico:

1º) Procurei envolver-me, existencialmente, na coleta de dados no campo de pesquisa (“a coisa mesma”).

2º) Distanciei-me, reflexivamente, dessa “coisa mesma”, descrevendo um ou mais sentidos (significados; rumo/ norte/ direção que toma o ser sendo na experiência pela vida afetiva).

[VOLTAR](#)

Nesse movimento em que consideramos a descrição mesma como um processo de análise e interpretação dos dados coletados; também procurei resgatar na pesquisa, o sentido de um estudo de inspiração hermenêutica (do grego *hermeneuein*, que quer dizer interpretar). Com essa intenção, queremos expressar que estamos cuidando de compreender e interpretar os dados, documentos, fotografias, etc, na captura de um ou mais sentidos-sentidos e significados daquilo que é falado, produzido em desenhos, fotografias etc. (PINEL, 2006). Nosso estudo é existencial, mas ao mesmo tempo está aliado ao método hermenêutico de interpretação dos dados.

Em uma interpretação de Pinel (2006b), acerca de como os existencialistas podem fazer hermenêutica, temos que:

Essa escola de pensamento contemporânea de interpretação de textos, discursos, fotografias, imagens filmicas etc. enfatiza o conhecimento subjetivo, sem desprezar-se do sentido gramatical e histórico. Trata-se da assim chamada *nova hermenêutica* que é um desenvolvimento dos princípios hermenêuticos de Bultmann, com sua ênfase na relevância da mensagem para o homem contemporâneo. Para Bultmann, referindo-se ao texto bíblico, e para a nova hermenêutica – reconhecidamente influenciados pela filosofia existencialista de Martin Heidegger – o importante não é a intenção do autor, nem o que o texto falou aos seus leitores originais, mas o que fala a nós, hoje, no nosso contexto: esse é o sentido do texto. Para a hermenêutica existencialista o importante mesmo não é o texto, mas o que está subjacente a ele, um por detrás. Não interessa tanto o que o texto diz (historicamente), mas o que ele quer dizer (existencialmente). Logo, o texto analisado só será interpretado realmente se lidas existencialmente, se forem experimentadas, experienciadas. Ou seja, os textos pesquisados não são objetivamente a palavra do depoente, elas se tornam palavra dele quando nos falamos subjetivamente [Adaptado de Anglada, 2006] (p. 2-3).

Aqui, em nossa pesquisa, nos interessamos em descrever as subjetividades e interexperiências de discentes-docente-pesquisadora, a partir dos contextos sócio-históricos onde discursos, práticas, textos escritos, desenhados e fotografados estão inseridos, portanto, recebem impactos e são impactados por ele. Tentamos descrever os aspectos geográficos, cartográficos, políticos, ideológicos, etc. daquilo mesmo que aconteceu. Tentamos usar palavras que fizessem sentido para a pesquisadora e, possivelmente, para os leitores, bem como, recorreremos aos outros textos (verbais e não-verbais) que precederam ou sucederam aquele que estudamos, descrevemos e interpretamos.

4.2 Questão de pesquisa

- O que é e como é os “modos de ser sendo” (que se revelam pelas subjetividades) discentes-docente-pesquisadora, que se mostram nas interexperiências, inclusive junto à pesquisadora, inseridos que estão em atividades educativas ambientais desenvolvidas em uma sala de aula de educação infantil, provocando em todos um envolvimento existencial com o referido conteúdo ou com essa “*coisa mesma*” (atividades), a partir da postura compreensiva de investigação?

4.3 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória, Estado do Espírito Santo. Focalizei – intencionalmente – uma instituição (sala de aula: docente e discentes) que estivesse priorizando os saberes da educação ambiental em seu cotidiano.

Experiei minha presença – como pesquisadora (mas também professora que sou) - como uma “*(pré)sença*”³², aquela que se tornou concreta (e presente) atuando colaborativamente com o grupo, no ambiente físico e humano do CMEI “Darcy Castello de Mendonça”. Nesse sentido, essa pesquisa esteve marcada, fortemente, pela vertente teórica fenomenológica-existencial sem abandonar as ações partidas da pesquisadora devido às demandas ambientais.

4.4 Descrição dos sujeitos

Procurei acompanhar o trabalho educativo de uma educadora em uma sala de aula, onde estavam sendo atendidos alunos e alunas na faixa etária de cinco anos. Essa foi uma escolha intencional, pois acreditei que nessa idade teria maiores chances de ouvir as falas dos discentes enquanto textos orais e escritos, sua vida, sentimentos, significados, os seus trabalhos...

Não estudamos e nem descrevemos nada que venha prejudicar os sujeitos no seu presente vivido e futuro e nem “manchou as memórias do passado”, optamos colocar os nomes reais (e próprios) das pessoas citadas, visto mesmo que elas, por mais de uma vez, pediram isso: que fossem nomeadas corretamente. Nesse sentido

³² “Estar aí”, “a forma de presença a si” – em Sartre” (RUSS, 1994, p. 228).

[VOLTAR](#)

não compreendemos que corrompemos uma ética, pois Ética é bem mais que modificar ou alterar nomes dos sujeitos da pesquisa, mas sim de adotarmos uma atitude ao abordá-las.

Nesse sentido, tentei estar compromissada com esse “outro” (educandos/educadores); tendo o cuidado para não reduzi-lo a mim mesma, como se fosse extensão de minha própria singularidade (de pesquisadora).

4.5 Instrumentos de Pesquisa

Descrições – pelo viés de observações livres, das linguagens (orais, gestuais etc.) interrogações a partir do vivido, fotografias, etc. – efetuadas (e concretizadas) em um Diário de Campo e de Itinerância.

As descrições foram concentradas em diferentes episódios relacionados ao tema do nosso estudo, conforme estão descritos no Capítulo 6, onde apresento os resultados da pesquisa.

Procurei fazer as descrições acerca do vivido no “Diário de Campo”. E, no “Diário de Itinerância” registrei os dados íntimos e minhas apreciações livres sobre aquilo que experienciei.

A descrição foi um instrumento em que utilizei com o intuito de descrever as características do fenômeno. Descrever e analisar são uma mesma “coisa” nesse tipo de pesquisa denominada de inspiração fenomenológica-existencial, indicando que quanto mais se descreve, mais o “fenômeno” aparece (no sentido de vir à tona, e não de parecer). O fenômeno “se desvela como ele é” (SARTRE in RUSS, 1994, p. 111). Nesse sentido a “existência é concebida [por Merleau-Ponty] como um ato sobre o mundo, como esse movimento pelo qual o homem está nas coisas e se engaja numa situação física e social” (RUSS, 1994, p. 353).

Documentos contemporâneos (advindos da experiência “ali mesma”) como os planos de aula da professora; cadernos de atividades; desenhos e outras

[VOLTAR](#)

expressões dos discentes; relatórios; avaliações; plano de ação da instituição; e projeto político-pedagógico.

Utilizei fotografias, textos orais e escritos, desenhos.

As entrevistas objetivaram trazer a lume o fenômeno, e foram realizadas dentro do contexto fenomenológico-existencial: - O que é isso? Como é isso? São interrogações a partir da experiência vivida, e não daquilo que não apareceu (mas apenas pareceu).

Outros instrumentos de pesquisa foram às obras de arte (cinema, pintura, músicas populares e suas letras, obras realizadas pelos próprios componentes da pesquisa etc.) que Heidegger nos ensina para provocar o aparecer de uma verdade. “A essência da arte seria, pois: o pôr-se em obra da verdade do ente (Sich-ins-Werk-setzen des Wahreit des Seienden)” (HEIDEGGER, in ROSETE, 2006, p. 8).

Essas considerações de Heidegger “[...] concernem ao enigma da arte, o enigma que a arte em si mesma é. Longe de nós a pretensão de resolver tal enigma. A tarefa consiste em ver o enigma” (HEIDEGGER, 1977, p. 66). Assim, em Heidegger, a obra de arte por si mesma, ajuda na compreensão do ente (ente³³, aqui, está sendo entendido como o modo de ser do Ser Humano/ Homem), (des) velando uma verdade. Diz Inwood (2002) a arte, tal qual nos aparece aqui-agora nesse estudo, é o ‘deixar-acontecer a chegada da verdade dos entes enquanto tal’, e como já nos aventuramos a assumir, toda arte é essencialmente ‘poesia’ ou também ela.

A Educação Ambiental pode oferecer (im)possibilidades de seus “saberes-fazer” um algo de “si mesma” para o outro. Nesse sentido, o fotógrafo Sebastião Salgado (2006) defende que os objetivos de fotografias da natureza, capturadas e reveladas por ele, são: a) despertar e desenvolver, em crianças e jovens, a capacidade de

³³ As terminologias heideggerianas não são definidas de modo tão simples assim. Aqui inventamos isso objetivando ao mesmo tempo o aparecer da “coisa mesma” (ente e Dasein ou ser-aí) no comum do cotidiano e de outro lado provocar o purismo que alguns seguidores de Heidegger se propõem. Mas confessamos que estamos ainda estudando esse renomado existencialista (que não se identificava como tal) e aqui o tomamos apenas para justificar a obra de arte como (des) veladora de uma verdade do Dasein nos seus modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo.

[VOLTAR](#)

apreciar, valorizar e proteger ativamente nossa biodiversidade e sociodiversidade; b) usar as fotografias [de Sebastião Salgado sobre a natureza] em várias estratégias de ensino, para que os alunos, sensibilizados pelas fotos, possam refletir sobre seu ambiente, sobre a sua própria vida, gerando novas atitudes e atuação local; c) capacitar professores de escola públicas e privadas para utilizarem os materiais didáticos multimeios do Projeto Educacional Gênesis. Diz ainda, o renomado fotógrafo e ambientalista que,

Uma das razões que me levou a dedicar parte da vida fotografando a natureza é o sentimento de profundo amor por nosso planeta. Em Gênesis [nome do projeto] meu objetivo é encontrar e revelar um mundo onde natureza e animais, incluindo os humanos, ainda vivem em equilíbrio. Como sempre, fotografo em preto-e-branco para oferecer uma nova maneira de perceber a pureza e a graça da natureza. Criando uma identidade especial com essas imagens, pretendo transmitir a mensagem de que a existência humana, agora ameaçada pela extinção, precisa de proteção (SALGADO, 2006a, p. 1).

Prossegue o autor afirmando que,

[...] somos uma espécie a mais no reino animal. Uma vez mais, meu objetivo não é o de apresentar um mundo exótico [via fotografias] que possa atrair a curiosidade de turistas. Ao contrário, desejo despertar a consciência sobre a necessidade de proteger e preservar todos os seres vivos e o mundo que eles habitam (SALGADO, 2006b, verso cartão).

O ser é aquilo que se mostra da experiência do “ente humano”³⁴, mostrando seus modos de ser sendo.

O ente (os entes) produz obra de arte, e nessa obra compreendemos o ser sendo, assim como uma obra de arte aparece para iluminar uma descrição de uma experiência vivida ou de um movimento corporal nessa experiência.

O **Dasein** ou o “**ser-ai**” (Homem que é pre-sente) é o **ente** que em cada caso questiona e investiga, e será também ele que irá anunciar a possibilidade de enunciar o ser nos seus modos de ser sendo.

³⁴ Esse termo vem do cotidiano banal que inserimos em Heidegger. Temos consciência que fazemos isso por pura provocação do nosso ser sendo, no desejo de apreendemos melhor (e mais) esse complexo filósofo.

[VOLTAR](#)

Nesse sentido de arte, concordamos com Hall e Lindsey (1984) de que os pesquisadores existencialistas se aproximam de uma escritura literaturalizada, não abandonando o fato descrito. Isso ocorreu, primeiramente, com um famoso estudo de caso do psicólogo existencialista Ludwig Binswanger, quando descreveu o “Caso Ellen West” de modo marcadamente poético, quando propôs interpretar a sua paciente que comia desbravadamente, e ao mesmo tempo “comia como uma passarinha”. Ele utilizou as poesias escritas por ela, e as suas narrativas de amor e desamor.

O leitor poderá notar no trecho [do caso Ellen West] um estilo de escrever [relatório de pesquisa] que é característico da análise fenomenológica. A terminologia técnica está ausente [...]. Nota-se também o uso de um vocabulário evocativo, quase poético. Tais imagens parecem muito distantes do vocabulário sóbrio, comum e mesmo esperado, comumente empregado na exposição científica. É preciso ter em mente que o existencialismo sempre manteve fortes laços com a literatura, e que um dos seus antepassados, Nietzsche, foi tanto poeta quanto filósofo. De fato, a literatura sempre foi e terá de ser existencial pois ela lida com o ser-no-mundo. A literatura é psicologia com a diferença de que a literatura é ficção enquanto a psicologia é ou deveria ser factual. A diferença é entretanto trivial (HALL; LINDSEY, 1984, p. 89).

E então os autores concluem, acerca dos relatórios de pesquisa sob foco existencialista (produzidos de pesquisa fenomenológica) que é “[...] preciso usar as palavras que melhor descrevem os fenômenos e não ser limitado por uma tradição autoritária” (HALL; LINDSEY, 1984, p. 89).

4.6 Procedimentos de Pesquisa

- É importante destacar que buscamos fazer uma “significação fenomenológica” em nosso estilo de fazer essa pesquisa; isso significa que tentamos “[...] reconduzir os textos, as descrições, a densidade, as inflexões e nuances que a caracterizam” (PASSOS E SATO, 2005, P. 220).
- Estive atenta para a intencionalidade de minhas posturas de pesquisadora diante da vivência cotidiana da experiência em Educação Ambiental. E, nesse movimento, busquei uma compreensão dos conceitos utilizados/revelados, ao mesmo tempo em que tentei expressar os olhares lançados na busca por conhecimento do fenômeno a ser pesquisado. Tentei expressar os interesses e as interpretações da pesquisa, para que pudessem estar disponíveis aos que desejarem examiná-las futuramente.

[VOLTAR](#)

- A descrição, por meio de palavras escritas por mim, foi um dos modos que utilizei para perceber e apreender as “coisas”. Nesse sentido, estive atenta para minhas atitudes fenomenológicas e existenciais. Isso para Forghieri (2001), significa que ora estarei me envolvendo existencialmente, ora estarei me distanciando reflexivamente do fenômeno estudado. Esses dois momentos – na vivência da pesquisa são compreendidos como indissociáveis.
- Produzi registros em diários de campo e itinerância, conforme dito anteriormente; isso significa que estive produzindo os documentos que serviram de referência instrumental para esta investigação.
- Redigi o texto da dissertação, procurando introduzir uma escritura literária; o que aconteceu, por exemplo, quando usei a própria linguagem dos sujeitos (educandos/educadora) da pesquisa. Isso se transformou em fonte de inspiração para os títulos, exemplos, contextos etc. “A linguagem, verbal e não verbal, lembremos, é o local que o ser se mostra, pois aí reside com cuidado, e o cuidado é sempre provisório carecendo de (in)definição” (COLODETE, 2004, p. 56).
- Tentei capturar (de modo afetivo, intuitivo, racional) os sentidos que emergiram na pesquisa, e que possibilitaram ao ser sendo discente-docente-pesquisadora sentir-se parte e parcela dessa totalidade que é o planeta Terra. Estive pesquisando os contextos (físicos, biológicos, ambientais, humanos, subjetivos, etc.) da pessoa e seu eu, como ser sendo no mundo.
- Esbocei os conceitos utilizados na pesquisa, tentando mostrar a complexidade que abarca este modo de pesquisar. Nesse sentido, apreendi que eles não são/estão fixos, pois dão lugar “[...] a outros e outros de si, um entrelaçando de um/ todos com o outro na produção de mais sentidos” (COLODETE, 2004, p. 58).

4.7 Análise dos dados da Pesquisa

Para analisar os dados recorri, ao meu modo de compreender, aos conceitos destacados por mim a partir de Heidegger (2005) e seus seguidores contemporâneos. Nesse sentido, pretendi resgatar na Educação Ambiental uma

[VOLTAR](#)

perspectiva que possibilitasse tornar visível, aquilo que fosse possível, a subjetividade humana na objetividade do mundo.

Parti dos dados coletados e em cima deles propus continuar envolvendo-me existencialmente e distanciando-me reflexivamente. Então, utilizei os conceitos que destaquei a seguir, para compor um metafórico mosaico do que é e como é ser discente-docente-pesquisadora envolvidos em atividades educativas ambientais.

Proponho agora descrever, de modo sucinto e interdinâmico, esses conceitos. Todos eles estão interessados em desvelar o ser do Dasein (“ser-aí”; ser humano; no cotidiano), objetivando “tocar” o leitor e ao mesmo tempo “tocar-me” por eles.

Eis os conceitos que utilizei para descrever as experiências vividas dentro da sala de aula infantil no desenrolar das atividades ambientais. Intencionei trabalhá-los cientificamente, e dessa maneira sempre reconhecendo que este esforço é precário e incompleto, pois afinal sou Dasein:

I - Modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado

II - Subjetividade

III - Ser-sendo-lá-provável

Os modos-de-ser-sendo, em estar-Cuidado em relação ao ambiente físico ou paisagens naturais, ideológicas, políticas etc, são nossas metas.

Para nós os modos de ser sendo (co)movem as interiorizações e interioridades do Dasein, suas subjetividades.

Na dimensão descritiva da pesquisa os dois termos – subjetividade e modos de ser sendo - se imbricam, sendo que os valores humanos (coragem, solidariedade, humilhação, etc.) advindos da gênese Cuidado é que se revela nas possíveis e frágeis diferenças entre os modos de ser da subjetividade (desejos, emoções, sentimentos, modos de raciocinar e resolver problemas, pensamentos, etc.) que ocorrem indissociáveis na objetividade do mundo.

[VOLTAR](#)

Estar-Cuidado implica que o Sorge (co)move o Dasein, que será, por suas linguagens (verbais e/ou não verbais) e obras, capturadas e descritas pela pesquisadora ao desvelar o ser (pelos modos de ser sendo).

Sendo aparece em um sentido de processo, de devir, impondo descrições em processo, nunca definitivas ou solidificadas. As descrições estão sempre em estado de andamento, por se completar, tal qual o Dasein.

O ser-sendo e as paisagens naturais e artificiais, bem como as outras “coisas do mundo” (computador, lousa, brinquedos, sucatas, plantas, lixo, cadernos, lápis, visitas, etc) apareceram à medida que houve “sentido de ser” revelado pelo Dasein.

Os modos-de-ser-sendo, em estar-Cuidado, junto ao Outro (relacionamentos interpessoais de Cuidado);

O ser-sendo e o Outro (sempre alguém especular³⁵ ou de si na diferença também).

O Outro - aquele Outro que me vejo nos reflexos espelhares, sou eu e, ao mesmo tempo, não o sou, diferente de mim que é. O Dasein em frente ao espelho especula através de interrogações: O que sou sendo e como eu o sou? Nivelou-me pela humanidade, diferencio-me pelos meus modos-de-ser-sendo, mas sempre no mundo.

*Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida a minha face?³⁶*

Os modos-de-ser-sendo, em estar-Cuidado, junto a si próprio, o corpo e o “eu”.

O ser-sendo naquilo que pode ser-sendo si mesmo, algo como (eu comigo mesmo, com meus afetos, minhas cognições, meu corpo, meus movimentos, meus pensamentos, meus raciocínios, meus valores, etc.). Naquilo que pode haver de meu (no mundo).

³⁵ Especular vem de “*espelho*”, reflexos de mim no espelho; minha humanidade no mundo (humanidade mundana) e minha diferença nos meus modos de ser sendo.

³⁶ Trecho do poema da professora, pedagoga, jornalista e poetisa Cecília Meireles (1901 - 1964.). “Retrato”.

[VOLTAR](#)

Os modos de ser-sendo-lá-provável: os modos como emergiram os projetos de vida ou projetos de ser frente às propostas de Educação Ambiental experienciadas na sala de aula de um Programa de Educação Infantil.

Esse termo ser-sendo-lá-provável será discutido mais adiante (Marco Teórico – Cap. 5) por ser um conceito (re)inventado no processo educativo de “estar-junto-com” meu orientador, dentro do projeto de pesquisa e extensão coordenado por ele, o Professor Doutor Hiran Pinel.

4.8 Questões éticas da Pesquisa

Stancioli (2006, p.1) diz que,

[...] a discussão acerca de procedimentos éticos, na pesquisa com seres humanos, no Brasil, ainda é muito recente. A práxis da pesquisa ainda tende a tomá-la, ora como empecilho ao livre desenvolvimento da ciência, ora como mero entrave burocrático a ser enfrentado por pesquisadores.

Entretanto, o PPGE/ UFES, tem defendido que todos os pesquisadores sigam as regras, propostas e sugestões (bem como as determinações) contidas na Resolução 196 de 10 de outubro de 1996. Esse documento normativo tem sido a única base ético-jurídica para as investigações com seres humanos.

Essa resolução foi emitida pelo Conselho Nacional de Saúde, e tem sido a partir dela que procuramos tentar resgatar o respeito total de cidadãos que merecem os participantes de nossas pesquisas.

A base ética da pesquisa em seres humanos encontra-se nos Princípios da Igualdade e da Autonomia exercidos cotidianamente pelos sujeitos-cidadãos, alicerçam os Direitos Fundamentais, e que são parceiros ou participantes (ou mesmo sujeitos) da pesquisa, significando que a “cidadania é garantidora da Ética na pesquisa com seres humanos” (STANCIOLI, 2006, p. 1).

Nesse sentido, procuramos obter a autorização verbal das crianças, bem como dos seus pais, num diálogo sempre aberto, pois acreditamos que o ser sendo humano é capaz de decidir acerca de sua participação em um estudo.

[VOLTAR](#)

Quanto ao uso de fotografias, na pesquisa, obtivemos autorizações, por escrito, dos pais. Reafirmamos que os dados não produzem “envergonhamentos” nos sujeitos, muito ao contrário, e por essa razão mantivemos os nomes reais.

Constatamos, ao longo do texto, que as descrições e interpretações não diminuíram ou feriram a auto-imagem do ser nos seus modos de ser sendo. Já diante dos olhos das crianças não colocamos uma tarja preta ou de outra cor, tendo em vista o que já estamos vindo a falar acerca dos resultados positivos encontrados, que tende a favorecer o orgulho de ter participado desse evento.

Numa pesquisa fenomenológica-existencial, marcada também por seu impacto no “desenvolvimentoaprendizagem” devido à postura do pesquisador, encontramos a ética (e a estética do Cuidar) de modo imediato, reportando a uma ética legitimada na relação que se estabelece.

CAPÍTULO 5



DESENHO 6: Gustavo Ferreira da Silva.

Gustavo mostra-se nos seus modos de ser sendo cuidadoso e preocupado com os ambientes naturais e arquitetônicos e as paisagens internas. Certa ocasião, em um momento de lanche, no refeitório, ele comentou que “*é muito feio jogar lixo no chão*”. Também disse que sente “*raiva*”, quando vê alguém jogar lixo no chão. Ele tentou expressar essas pré-ocupações em seus desenhos diante do tema (a história “O mundinho”) sugerido pela professora (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

MARCO TEÓRICO:

PROCESSO! LIMITE! OUSADIA EM SER SENDO PESQUISADORA

Ser sendo audaciosa revelou-me como um sentido existencial, em meus-nossos modos de produzir pesquisa científica fenomenológica-existencial. Tentei lançar-me na aventura de abrir-me para os referenciais heideggerianos – sempre definidos como difíceis e inacessíveis. Nessa comunicação com sua filosofia, especialmente “Ser e Tempo”, desejei, de modo-Cuidado, compreensão, uma atitude mais psicológica, e por essa razão senti o quanto isso foi dramático, por viver essa ousadia, e ao mesmo tempo, sentir os meus limites, pois esse percurso foi singular e solitário. De fato vivido-sentido, percebi a impossibilidade da entrega total a toda essa experiência comunicativa. Minha interioridade revelou que nesse processo de conhecer-sentir, há muito do outro em mim; mas, também, há de mim no outro. Somos diferentes; mas, há continuidades nessa intercomunicação: Somos ser-no-mundo!

5.1 Sobre Martin Heidegger (1889-1976)

5.1.1 O processo de escolha deste existencialista

Trata-se de um filósofo alemão muito refinado, tendo criado mais de cem novas palavras para poder expressar o que “desejava” (seus temas: Ser e Tempo), e que ainda assim abandonou pela metade esse projeto, pelo não alcance do objetivo. Ele era um investigador muito rigoroso consigo mesmo, no seu mundo. Se há uma frase que lhe cabe é: “- Decifra-me, ou te devoro” (Heidegger tem uma linguagem que demanda ser sendo cifrada). Mas isso não nos impediu de escolhê-lo como nosso referencial teórico, seja por nossa ousadia, seja para irmos contra os ventos dos autores existencialistas evocados nos nossos estudos, seja porque tomamos a precaução (solicitude) em recorrer ao original, sem abandonar os seguidores, optando pelos psicólogos que o descrevem de um modo um pouco mais claro, correndo o risco de serem criticados, como ocorre com Binswanger e Boss, quando tentam re-traduzir as idéias heideggerianas.

Palavras complexas, híbridas, cheias de hífen etc., mas não são incompreensíveis caso nos entreguemos aos seus escritos e os sentidos que pode emergir daí. Outro

[VOLTAR](#)

aspecto que como cientista iniciante sugiro ao leitor (estudante iniciante como-eu) ler Heidegger, mas compreender também que nesse momento não precisa se ocupar com os detalhes (lindíssimos), mas incompreensíveis e que nos fazem é fugir desse autor excelente e contagiante. Esse é o limite, mas se ficarmos temerosos em trabalhar com ele (algumas de suas idéias) penso/ sinto que vale a pena correr tal risco.

5.1.2 Biografia oficial e mínima

Martin Heidegger nasceu a 26 de setembro de 1889 em Messkirch, na Schwarzwald (Floresta Negra), Alemanha. Veio falecer em 26 de maio de 1976, na mesma Messkirch, então parte da Alemanha Ocidental. Seu pai era sacristão católico, incumbido das vestes e dos objetos sagrados, de tocar os sinos e também de cavar as sepulturas no interior do templo. Heidegger mostrou uma preocupação religiosa precoce e teve seu interesse despertado para a filosofia ainda no tempo de seus estudos básicos. Nesse sentido procurou ler o psicólogo e filósofo católico Franz Brentano (1838-1917). A psicologia "descritiva", como é apresentada no "Von der mannigfachen Bedeutung des Seienden nach Aristoteles" ("Dos vários significados do Ser de acordo com Aristóteles" - 1862) de Brentano provocou-o muito. De seu estudo inicial de Brentano procede também seu entusiasmo pelos gregos, especialmente os pré-socráticos. Depois dos estudos básicos, Heidegger entrou para a ordem dos Jesuítas. Como noviço, estudou a Escolástica (Filosofia Cristã Medieval) e a Teologia Tomista na Universidade de Freiburg.

5.1.2.1 Vida pessoal

Há alguns dados híbridos e complexos na vida pessoal de Heidegger, que se duvida se vale à pena ou não descrever. Independente da qualidade de sua obra, ele foi acusado (e se comprovou) que se tornou adepto do Nazismo antes da derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial. Mas nos julgamentos ele não foi condenado, mas sim impedido de lecionar; contudo, recebeu sua aposentadoria. De sua obra ficou a designação de "Existencialismo" para a corrente de pensamento anti-determinista fundada por Kierkegaard e à qual se filiou, mas que discordava dessa categorização (a de ser existencialista).

[VOLTAR](#)

Foi um escritor prolixo e muito “rico” em significações. Calcula-se que se reunir tudo que escreveu daria uns 70 volumes de livros.

Após a conclusão do curso universitário, um significativo acontecimento na vida desse filósofo alemão. Estamos a nos referir ao seu casamento, em 1917, com Elfriede Petri. De fato Heidegger já estava noivo dela desde 1915, justo ela que foi uma de suas alunas. Elfriede sempre foi voltada aos estudos, dedicando-se às leituras minuciosas da obra de Goethe e todo acesso à literatura era mais facilitado, pois ela dominava perfeitamente o idioma francês.

Quando ficaram noivos, ela se empenha com todo finco pelo trabalho de Heidegger, e por volta de 1920, ela já percebia que seu marido seria o mais “novo gênio filósofo do século”. Por isso, como esposa e mulher – além de culta - ela lhe dá as melhores condições de trabalho. Nos escritos de Heidegger, na maioria deles, encontramos que ele dedicou a esposa grande parte das produções acadêmicas, onde escrevia: “Sua constante assistência ao longo de todo meu caminho tem sido o apoio de que eu não poderia dispensar”.

Mas Heidegger, homem de seu tempo, envolveu-se, depois de casado com outra aluna, que no tempo provou ser tão ou mais brilhante que ele, a judia (e ex-prisioneira de campo de concentração) Hannah Arendt (1906-1975).

Ele foi, pois um amante no sentido, na época, de um “outro” amor, já que como descrevemos era casado, o que moralmente o impedia de ter esse relacionamento, ainda mais na posição dele de professor e ela de uma aluna.

Repetimos que estamos a falar da Hannah Arendt tendo sido publicada recentemente as inúmeras cartas íntimas ou não, trocadas entre os dois. Martin e Hannah são considerados por alguns como dois dos maiores filósofos do século XX. Conheceram-se em 1924, em Marburg. Ele estava com 35 anos e ela com 18 anos de idade, muito bonita e elegante. Depois do caudaloso encontro, do romance secreto e da paixão exaurida, a cada um restou seguir seu caminho – um longe do outro. E foram caminhos bem diferentes, tanto na Filosofia, quanto na vida pessoal. Arendt, judia, deixou a Alemanha e, após um duro périplo, radicou-se nos Estados Unidos, onde escreveu a maior parte de sua obra.

[VOLTAR](#)

Heidegger aderiu explicitamente aos princípios “arrogantes” das ideologias nazistas e por isso foi nomeado por Hitler ao cargo de reitor da Universidade de Freiburg – um alto e importante cargo para um simples professor. Durante o curto período em que ocupou esse cargo, cerca de seis meses, ele foi acusado de ter mandado queimar os livros de judeus famosos como os de Freud, escritores e cientistas gerais, entre outros. Mas ele disse que nunca fez isso, revelando o quanto se meteu ou foi metido numa área delicada e complexa. Mas nem todo judeu intelectual o despreza, reconhecendo a importância de sua obra, apesar de condená-lo por ter aceitado tal função, que aos olhos do adulto cientista, soou como uma homenagem merecida e não conseguiu apreender o descuido em que se envolvia existencialmente e as dificuldades que teve em distanciar-se, reflexivamente, dessa experiência, que o tempo provou ter sido negativa.

Apesar dos graves desencontros na vida ou nas concepções filosóficas entre ele e a “amante” provocados por eles mesmos dentro de um contexto social e histórico caracterizado pela histeria, idealismo nacionalista e perseguição aos judeus, pode-se observar que a correspondência intensa entre os dois ocorreu entre 1925 a 1975. Arendt e Heidegger, de maneira bastante original para a época, viveram uma exitosa relação de amor, além de um admirar e respeitar o outro. Ler e refletir sobre estas cartas é a possibilidade de se descobrir algo mais daquilo que o amor e a afetação mútua entre duas pessoas pode produzir como acontecimento, para além das meras histórias de “sujeitos psicológicos” (LUDZ, 2006, p. 1).

Esta correspondência traz, portanto, e como sempre, um velho desafio: O que é filosofar? Na época do romance com Heidegger, Arendt fez sua tese de doutoramento “sobre a experiência do amor na obra de Santo Agostinho”, sob a orientação do filósofo existencialista Karl Jaspers (1883-1969). Isso prova, de certa maneira, que a vida íntima pode conduzir escolhas teóricas.

5.1.2.2 Cronologia de Heidegger

Fizemos uma cronologia de Heidegger e paralelamente descrevemos mais outros dados escolhidos por nós, de acordo com alguma relação de oposição ao estabelecido na época, ou dados inusitados que venham, na nossa visão de sentido iluminar a obra de Heidegger provocando ao leitor a imaginar o que acontecia

[VOLTAR](#)

quando nosso filosofo nascia, escrevia e morria. Trata-se de dados procurados na internete mesma, e sempre que possível relacionados também com temas que ocorreram e que hoje podemos relacioná-los de modo direto ou indireto (temas de filmes, pintores, artistas, músicas, política por exemplo) com a Educação Ambiental.

Primeiramente inserimos a data (sempre digitada em negrito) que é importante para a vida em cronologia, e no caso de informação relacionada a Heidegger digitado com sublinhamento. Logo após, inserimos dados ou fatos ou eventos relacionados à Educação Ambiental que acontecia na época do nosso biografado e depois inserimos eventos diversos como prêmios a filmes, eventos brasileiros etc. Tentamos escolher fatos ou eventos que de certo modo pudessem, ao nosso olhar-sentido, serem provocadores a Heidegger (sua idéias ou condutas).

1889 – Martin Heidegger nasce em Messkirch, a 26 de setembro. O escocês Geddes interroga: “uma criança em contato com a realidade do seu ambiente não só aprenderia melhor, mas também desenvolveria atitudes criativas em relação ao mundo em sua volta”. Geddes é considerado o Pai Fundador da Educação Ambiental. Em 31 de março - Inauguração da Torre Eiffel em Paris. 15 de julho - Pedro II, imperador do Brasil, sofre atentado ao sair de uma apresentação teatral no Rio de Janeiro. Alvejado com três tiros de revólver, o monarca saiu incólume do episódio.

1910 – Heidegger escreveu *Abraão de Santa Clara*. Um ano antes (1909) o cientista brasileiro Carlos Chagas descobre o transmissor do Mal de Chagas, devido às más condições de moradia da maioria dos brasileiros, especialmente casas de estuque em vez de tijolos, e a fama dele prossegue. Edição clássica da Encyclopaedia Britannica (a 11ª), disponível em domínio público. Morrem: em 13 de Agosto Florence Nightingale, fundadora da Enfermagem científica.

1912 – Publica *O Problema da Realidade na Filosofia Moderna*. Prossegue fama de Carlos Chagas. Começa a Guerra do Contestado, no Brasil que pode ser compreendido como uma luta por terras numa mesma nação. Salvador na Bahia é bombardeada prejudicando as paisagens naturais e artificiais. O Titanic afunda na viagem inaugural. Morre o anarquista Voltairine de Cleyre.

[VOLTAR](#)

1914 – Heidegger publica um pequeno trabalho intitulado *A Teoria do Juízo no Psicologismo – Contribuição Crítico-Positiva à Lógica*. Roosevelt publicou um livro *acerca da selva brasileira*. Início da Primeira Guerra Mundial.

1915 – Heidegger torna-se livre-docente na Universidade de Freiburg. Termina em 15 de novembro a batalha de Flandres, causando danos ao meio ambiente humano e natural. Nasce o capixaba da cidade de Santa Teresa (ES) Augusto Ruschi (-1986); considerado um grande especialista sobre “beija-flores”, e de ter sido declarado Patrono Nacional da Ecologia por Decreto-Lei Federal, Pai da Biodiversidade, pioneiro mundial do ambientalismo; criador da ciência Agroecologia. Também nasceu Francisco Julião, líder das Ligas Camponesas. David W. Griffith (1875-1948), nos Estados Unidos, é considerado o criador da linguagem cinematográfica admirador de Edgar Allan Poe, é o primeiro a utilizar dramaticamente o close, a montagem paralela, o suspense e os movimentos de câmera e nesse ano lança “Nascimento de Uma Nação” (The Birth of a Nation) seu primeiro longa-metragem que é o primeiro longa americano, tido como a base da criação da indústria cinematográfica de Hollywood.

1916 – Com a aula sobre o *O Conceito de Tempo nas ciências históricas* habilitou-se para o magistério na Universidade de Freiburg, e publicou *A Doutrina das Categorias e da Significação de Duns Escoto*. David W. Griffith lança o filme “Intolerância” (Intolerance), de 1916, onde faz uma ousada experiência, com montagens e histórias paralelas destacando suas percepções acerca do que é ser norte-americano revelando alguma resistência às paisagens humanas dos negros.

1917 – Heidegger casa-se com Elfriede Petri.

(Em 1918 ocorre o término da Primeira Guerra Mundial).

1923 – Heidegger torna-se professor em Marburg. Ford adota o conceito de produção em massa (linha de montagem), em suas fábricas de automóveis. O modelo T da Ford, que custava 600 dólares em 1912, passa a custar 265 nesse ano,

[VOLTAR](#)

com isso, passa a dominar o mercado de automóveis, no mundo. Iniciava-se a idéia e a concretização do que é o consumismo, tendo em Ford seu máximo modelo.

1924 – Começa a história de amor de Heidegger com Hannah Arendt.

1926 – Ele termina de escrever (para ser oficialmente lançado) em 8 de abril o livro “Sein und Zeit” em Todtnauberg, ao sul da Selva Negra.

1927 – Publica a primeira parte de *Ser e Tempo*. Nesse mesmo ano sai o famoso filme que denuncia os maltratos capitalistas contra os operários no clássico “Metropolis” (Fritz Lang³⁷). Nesse ano o Premio Nobel de literatura sai para Henri Bergson (1859-1941). Para esse Nobel a “intuição é a alma da verdadeira experiência, o ato que nos coloca dentro das coisas; não um ato estático, mas uma atividade viva, a própria duração da realidade” (Wikipedia, 2006 – Henri Bergson).

1928 – Torna-se professor na Universidade de Freiburg. Publica as lições de Husserl sobre a “Fenomenología de la conciencia interna del tiempo”. Trotsky é deportado para a Sibéria que apregoava revolução armada contra os dominadores que impunham novas paisagens privilegiadas apenas para eles, e o resto do povo ficaria com as sobras. Em 28 de Abril é fundada no Rio de Janeiro, a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Em 3 de Setembro Alexander Fleming descobre a penicilina; Os tumores do útero e da vagina são detectados pela primeira vez graças

³⁷ Cineasta austríaco. O famoso “Metropolis” tem como enredo e dados sociais e históricos: O enredo é ambientado no século XXI, numa grande cidade governada autocraticamente por um poderoso empresário. Os seus colaboradores constituem a classe privilegiada, vivendo em um jardim idílico, como *Freder*, único herdeiro do dirigente de Metropolis. Os trabalhadores, ao contrário, são escravizados pelas máquinas, e condenados a viver e trabalhar em galerias no subsolo. Em meio à miséria dos operários, uma jovem, *Maria*, se destaca, exortando os trabalhadores a se organizarem para reivindicar seus direitos através de um escolhido que virá para os representar. Através de cenas de forte expressão visual, com o recurso a efeitos especiais, algumas se tornaram clássicas, como a panorâmica da cidade com os seus veículos voadores e passagens suspensas. Alusões bíblicas, mistério, ação e romance, completam o leque que envolve o público e o mantém em suspense até o final. À época, Metropolis impressionou tanto Hitler que, quando ele chegou ao poder, solicitou ao Ministro Goebbels que abordasse Lang, convidando-o a fazer filmes para o partido nazista. Enquanto Thea Von Harbou, sua esposa à época, mergulhou no projeto, Lang evadiu-se para Paris, onde chegou a produzir filmes de conteúdo antinazista, passando-se posteriormente para os Estados Unidos, onde faleceu. A obra demonstra uma preocupação crítica com a mecanização da vida industrial nos grandes centros urbanos, questionando a importância do sentimento humano, perdido no processo. Como pano de fundo, a valorização da cultura, expressa no filme através da tecnologia e, principalmente, da arquitectura” (Wikipédia, 2006. Cinema alemão).

[VOLTAR](#)

a um teste criado pelo médico Georgios Papanikolau. Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Raul Bopp lançam o movimento antropofágico. Morre em 1 de Junho - Francisco de Paula Ramos de Azevedo, arquiteto brasileiro.

1929 – Heidegger publica *Kant e o Problema da Metafísica e O que é a Metafísica?* (lição inaugural na cátedra de Freiburg). Em 2 de Janeiro é assinado o acordo para preservação das Cataratas do Niágara entre Canadá e Estados Unidos da América. Em 7 de Janeiro é publicada a primeira revista de Histórias em Quadrinhos de Tarzan, por Hal Foster, pelo Metropolitan Newspaper Syndicate, baseada na personagem de Edgar Rice Burroughs. Sai o primeiro Oscar na História da Academia de Artes e Ciências de Hollywood, que vai para “Asas” (Wings, 1927; direção: William A. Wellman), sobre a Primeira Guerra Mundial e com uma história comum, onde dois rapazes se apaixonam pela mesma mulher.

1930 - Oferece uma Conferência pronunciada em Bremen a Primeira versão de “De la esencia de la verdad”. Fagg e Hutchings lançam o livro “Uma Introdução a Estudos Regionais”, considerado a referência advinda de estudos de campo que se tornou muito utilizado em escolas no currículo de estudos ambientais.

1933 – Heidegger torna-se o primeiro reitor nacional-socialista da Universidade de Freiburg e no momento da posse discursou sobre *A Auto-Afirmação da Universidade Alemã*, dando boas-vindas ao advento do nazismo, expressando suas esperanças numa “completa revolução da existência germânica”; Heidegger inicia um período de longo e significativo silêncio. Premiado o escritor Graciliano Ramos por “Caetés”, onde o personagem central João Valério é ao mesmo tempo homem e selvagem. Adolf Hitler é eleito chanceler da Alemanha.

1934 – Após dez meses de reitoria demite-se por discordância com o regime. Sua passagem na reitoria foi rápida, mas durante esse período – diz Alasdair MacIntyre, um de seus intérpretes – não só aplaudiu como participou da destruição da liberdade acadêmica e afastou-se de seu antigo mestre Husserl, que era judeu. O professor Félix Rawitscher introduz a pesquisa e o ensino da Ecologia no Brasil, e suas idéias representam os passos pioneiros do atual movimento ambientalista nacional. Nesse

[VOLTAR](#)

período ocorre o que se denominou de “A Noite das Facas Longas” (“Nacht der langen Messer”), fato ocorrido na noite de 29 para 30 de junho de 1934, quando Hitler procedeu na eliminação das Sturmabteilungen (SA), ou “Seção de Assalto”, em alemão, organização paramilitar nazista, e seu chefe Ernst Röhm. Este capitão do Exército alemão e notório por sua capacidade administrativa, ansiava em transformar suas SA (que já contavam com dois milhões de “camisas pardas” em suas fileiras) no embrião do futuro Exército da Alemanha Nazista. Entretanto, seus interesses chocavam-se com os da Reichswehr, o Exército alemão do período entre-guerras, cujos oficiais - em especial o marechal Paul von Hindenburg, presidente da nação na época - não toleravam a figura de Röhm, “(...) em grande parte pela homossexualidade declarada deste” (in PINEL, 2004; p, 231). Um filme que chega abordar a “Noite...” (1997) é um clássico e chocante “Bent” (direção de: Sean Mathias).

1935 - Dá um curso sobre “*Introducción a la metafísica*” que será publicado posteriormente (1953).

1936 – Publicou *Hölderlin e a Essência da Poesia*. Faz sucesso o filme “O Triunfo da Vontade” datado de 1935, que aborda com imagens megalomaniacas sobre o congresso do partido de 1934. A direção desse documentário é da mítica e inovadora Leni Riefenstahl, ex-estrela do cinema alemão da época e agora uma artista a serviço do partido, que ela posteriormente negou, alegando ter sido apenas uma artista e que um artista não tem compromissos políticos, mas apenas com sua arte, idéia que ainda hoje predomina em vários artistas populares; o que acaba por não contribuir de modo consciente com o crescimento e aprendizagem humanos.

(Em 1939 inicia-se a Segunda Guerra Mundial. Em 10 de Janeiro é criado o Parque Nacional do Iguaçu – até os dias atuais é o único parque nacional brasileiro realmente implantado. O Premio Nobel da Paz não é atribuído, numa Alemanha que se torna mais poderosa através de invasões e os Estados Unidos da América se declarando neutro. Nasce, em 04 de maio, o escritor israelita Amos Oz).

1942 – Publica *A Doutrina de Platão da Verdade*. Em 25 de Fevereiro são torpedeados alguns navios brasileiros entre eles o primeiro, o Cabedello. Em 7 de

[VOLTAR](#)

Janeiro – Brasil rompe relações diplomáticas com os países do Eixo. Lançado o clássico filme “Casablanca” (EUA; anti-nazista) direção de Michael Curtiz.

1943 – Publica Da Essencialização da Verdade. Em 9 de janeiro, o Brasil declara sua adesão à Organização das Nações Unidas (ONU) e à Carta do Atlântico. No dia 5 de março de 1943, a UFA, então maior companhia cinematográfica da Alemanha, lançou o mais ambicioso filme da era nazista, com críticas veladas ao regime “*As aventuras do Barão de Münchhausen*” (direção Josef von Baky). Trata-se de uma comédia, filmada em estilo hollywoodiano, que conta a fantástica aventura do mentiroso barão de Bondenwerder (cidade de 6 mil habitantes, próxima a Hanôver, na Baixa Saxônia). Sua estréia em Berlim marcou o 25º aniversário da Universum Film Aktiengesellschaft (UFA), a maior companhia cinematográfica da Alemanha até 1945.

1945 – Heidegger começa a ser denunciado por ter colaborado com o Nazismo. Fracassa o plano de Heidegger de um encontro com Sartre, ao mesmo tempo começa a amizade com Jean Beaufret. Chega o fim da Segunda Guerra Mundial, e ao mesmo tempo explodem bombas atômicas que dilaceram paisagens humanas, artísticas, naturais etc, como a que os Estados Unidos da América soltou no Japão, cujo nome dado pelos soldados foi “Gilda”, justamente o personagem que dizia “ser um rancho sem cercas”. Sobrevive aos campos de concentração o judeu psicólogo existencialista Viktor Emil Frankl, que dentro deles, criou a Logoterapia (terapia que objetiva trazer à tona o sentido da vida do paciente, e esse sentido está no amor, no trabalho e no sofrimento inevitável). Frankl chegou a trocar correspondência, depois de sua liberdade, com Heidegger, mostrando-se tolerante e interessado nos estudos desse pensador alemão. Oscar de melhor fotografia para Harry Stradling, pelo preto-e-branco de “The Picture of Dorian Gray” fundamentado em Oscar Wilde (condenado a dois anos de trabalhos forçados na Inglaterra por ser guei) e que descreve o desespero do ser e seus sonhos em possuir eternamente a juventude e a beleza.

1949 – É editado Sobre o Humanismo. Aldo Leopoldo, um biólogo norte-americano, escreve “A ética da terra”, considerado a fonte mais importante da ética holística. Começa um longo sofrimento psicológico de Carl Rogers que durara até 1951. Ele atravessou um período de profundo sofrimento, pois, após ter vivido momentos de

[VOLTAR](#)

extrema dificuldade no processo psicoterapêutico de uma paciente esquizofrênica, passa por um período de depressão afetando a sua capacidade de trabalho e de funcionamento. Finalmente, aceita a ajuda de um dos seus discípulos, Ollie Bown, com quem faz uma psicoterapia pessoal, experimentando nele mesmo a eficácia do seu modelo, o que lhe proporcionou um longo percurso de "crescimento" pessoal que nunca mais o abandonou. Jean Paul-Sartre publica o romance "La mort dans l'Âme" ("Com a morte na alma").

1946 - Começa sua amizade com o psicólogo Medar Boss e Binswanger. Publica "Carta sobre el humanismo" dirigida a Jean Beaufret.

1950 – Heidegger publica *Caminhos Silvestres*. Morrem: em 21 de Janeiro George Orwell, escritor e autor de "1984" um famoso romance que é considerado uma distopia, junto com "Fahrenheit 451" e "Admirável Mundo Novo". Nele é satirizada uma sociedade onde o Estado é onipresente, com a capacidade de alterar a história e o idioma, de oprimir e torturar o povo e de travar uma guerra sem fim, com o objetivo de manter a sua estrutura inabalada. Em 2 de Novembro morre George Bernard Shaw, escritor e dramaturgo. O Nobel de Literatura foi para Bertrand Arthur William Russell, um dos mais influentes matemáticos, filósofos e lógicos que viveram (em grande parte) no século XX. Ganha o Oscar de Melhor Filme "Tarde Demais" (EUA; The Heiress; Direção de William Wyler). Um filme romântico e escapista por excelência.

1951 – Publica *Dilucidações à poesia de Hoelderlin*. Morre André Gidé em 19 de fevereiro, que ganhou o Prêmio Nobel de Literatura em 1947. Autor do renomado "O Imoralista" que conta a seguinte narrativa: história suave e sofisticada de um homem, Michel, que, após recuperar de uma doença grave, começa a ver o mundo, a natureza, a sociedade e a sua própria sexualidade sob uma perspectiva radicalmente diferente. Há alusão à homossexualidade de Michel como a preferência dele por estar entre trabalhadores de "classe baixa", a sua admiração por Moktir, um jovem árabe a quem tudo é perdoado, o beijo roubado ao condutor Siciliano, bem como os parágrafos finais mais francos e diretos sobre Ali: "Ela (a irmã de Ali) não estava aborrecida, mas agora, de cada vez que a encontro, ri-se e mete-se comigo dizendo que eu gosto mais do rapaz (Ali) que dela. Afirma que é por causa dele que

[VOLTAR](#)

eu fico (no Norte de África). Talvez não esteja completamente errada...". A escrita de Gide em "O Imoralista", diz Wikipédia (2006) é simples e linear, mas muito elegante e quase poética. Escreve na primeira pessoa, como se contando as suas próprias experiências numa confissão sussurrada. Talvez podemos considerar "O imoralista" como uma tentativa de Gidé em equilibrar-se em suas paisagens interiorizadas.

Em 1952 Londres fica com o ar densamente poluído desencadeando a morte de 1600 pessoas, estimulando uma emersão de consciência crítica de que se deve ter condutas e subjetividades favoráveis à preservação do meio ambiente não mais apenas o humano, mas todo o meio ambiente.

1953 – Heidegger publica a *Introdução à Metafísica e Caminho do Campo*. Descobre-se a estrutura do DNA, o que contribui com a compreensão e entendimento das paisagens internas e orgânicas do homem, numa tarefa realizada por Watson e Crick. Oscar de melhor filme vai para "O Maior Espetáculo da Terra" (The Greatest Show on Earth; direção de Cecil B. DeMille), que resgata a história de um circo e seus trapezistas. O psicólogo comportamentalista publica o elogiado livro "Ciência e Comportamento Humano" e os conceitos de agências controladoras e contra-controladoras.

1954 – Publica *O que provoca pensar?* e *Conferências e Artigos*. O imunologista norte-americano, Jonas E. Salk, apresenta a vacina para a Poliomielite. Começo da carreira profissional de Elvis Presley cantor de rock-and-roll. A Estação Primeira de Mangueira vence o carnaval carioca com o enredo "*Rio através dos séculos, passado e presente*".

1956 – É editado *Que é Isto – A Filosofia?* de Heidegger e *Sobre a questão do Ser. Carta a Ernst Jünger escrita em sua homenagem na ocasião dos seus 60 anos de idade que se transformará no ensaio "Hacia la pregunta del ser"*. Início da indústria automobilística no Brasil, com a fabricação do primeiro automóvel nacional, denominado Romi-Isetta. Carl Ransom Rogers é eleito presidente da recém criada Academia Americana de Psicoterapeutas (1956) e pela atribuição nesse mesmo ano do Prêmio pela Eminente Contribuição Científica (Distinguished Scientific

[VOLTAR](#)

Contribution Award), pela Associação Americana de Psicologia, que sublinhava: "por ter desenvolvido um método original para descrever e analisar o processo terapêutico, por ter formulado uma teoria da psicoterapia e dos seus efeitos na personalidade e no comportamento, susceptível de ser testada, pela extensa e sistemática pesquisa para explicitar o valor do método e explorar e testar as implicações da teoria. A sua imaginação, persistência e adaptação flexível do método científico no ataque dos grandes problemas envolvidos na compreensão e modificação da pessoa moveram esta área de interesse psicológico para dentro das fronteiras da psicologia científica". Premiado o romance "Giovanni" do escritor negro James Baldwin, sobre amores e ódios (e perdições) homossexuais, o que de certa forma legitima o conceito de loucura associado erroneamente a essa orientação sexual, mas ao mesmo tempo o autor revela-se refinado nas escrituras desse amor.

1957 – Publica *O Princípio do Fundamento e Identidade e Diferença*. Rogers publica nesse ano um dos seus mais importantes artigos, no qual procura de maneira rigorosa definir "as condições necessárias e suficientes para mudança terapêutica da personalidade", condições essas que seriam comuns a todas as relações terapêuticas quaisquer que fossem os modelos teóricos que as inspirassem e susceptíveis de serem testadas experimentalmente. Este artigo continua a ser hoje um dos pilares do modelo da Terapia Centrada no Cliente e tem sido objeto de um corpo numeroso de pesquisa, pois mostra as possibilidades de se produzir uma paisagem especial para que ocorram as revelações de dor e sofrimento do paciente ao psicólogo ou cuidador.

1958 – Nova viagem a França onde pronuncia a conferência "Hegel y los griegos" na Nouvelle Faculté de Aix-en-Provence. É criada a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza.

1959 – Publica *Caminho da Linguagem*. Indicado ao Oscar o belíssimo filme "Gata em Teto de Zinco Quente" (EUA; "Cat on a Hot Tin Roof"; direção de Richard Brooks) que conta a história de um marido que abandona sexualmente sua esposa devido a possíveis culpas advindas da perda e do amor por um amigo e colega jogador de futebol americano. O título indica a mulher que clama por sexo, mas que não encontra sua demanda atendida pelo homem que deveria, pelo menos social e

[VOLTAR](#)

historicamente, fazê-lo. A “natureza humana” (sua sexualidade) não encontra possibilidades de catarse.

1961 – É editado “Nietzsche”. *O Pau-Brasil (uma árvore) e o Ipê (uma flor) são considerados símbolos nacionais pelo complexo Presidente Quadros. Posse do Presidente John Kennedy nos Estados Unidos. Yuri Gagarin, primeiro homem no espaço. Construção do Muro de Berlim. Proibida, por decreto do Presidente Jânio Quadros, a utilização do lança-perfume, sendo que essa sua decisão teria sido inspirada na experiência pessoal de Quadros, que na juventude teve um dos olhos ferido por um lança-perfume, ficando este olho paralisado. Morrem: Dom Carlos Duarte da Costa, fundador da Igreja Católica Apostólica Brasileira; Maurice Merleau-Ponty, filósofo existencialista francês; Ernest Hemingway, escritor norte-americano, apaixonado por Cuba.*

1962 – Publica a Questão da Coisa e A Tese de Kant sobre o Ser. *“Primavera Silenciosa” de Carson torna-se um livro clássico na História do Movimento Ambientalista produzindo reflexões do povo acerca da diminuição da qualidade de vida na Terra. The Beatles lançam seu primeiro disco, “Please, Please Me”. Morrem: Candido Portinari, pintor brasileiro; Adolf Eichmann, oficial nazista; Alberto da Veiga Guignard, famoso pintor brasileiro; Marilyn Monroe, atriz norte-americana construída símbolo sexual em todo o mundo, especialmente o Ocidental (por overdose ou por envolvimento com a Máfia e os irmãos Kennedy’s). Ganhou o Nobel de Literatura John Steinbeck (27 de fevereiro de 1902, Salinas, Califórnia - 20 de dezembro de 1968, Nova Iorque) foi um escritor estadunidense. As suas obras principais são A Leste do Paraíso (East of Eden, 1952) e As Vinhas da Ira (The Grapes of Wrath, 1939). Foi membro, quando jovem, da Ordem DeMolay.*

Em 1964 ocorre a tomada do regime civil político pelos militares instalando uma ditadura militar que durou anos no país, que entre outras coisas, devastou a floresta amazônica, prometendo a auto-estrada denominada com furor nacionalista de Transamazônica. Glauber Rocha lança o clássico e cultuado “Deus e o Diabo na Terra do Sol” onde mostra um ambiente seco e marcado por disputas e violências, santos e padroeiros e milagreiros etc. Clássica a cena onde o corisco diz “Mais

[VOLTAR](#)

fortes são os poderes do povo”. Nesse ano aparece o escrito de Adorno contra Heidegger “Jerga de la autenticidad”.

Em 1965 ganha o Prêmio Nobel da Paz Schweitzer, que torna popular a Ética Ambiental e os cuidados que se deve ter com todas as paisagens que significam vida). Escreve Rubem Alves sobre ele:

Sentimento amoroso idêntico lhe provocavam os animais. Ele relata que, mesmo antes de ir para a escola, lhe era incompreensível o fato de que as orações da noite que sua mãe orava com ele apenas os seres humanos fossem mencionados. Assim, quando minha mãe terminava as orações e me beijava, eu orava silenciosamente uma oração que compus para todas as criaturas vivas: 'Oh, Pai, celeste, protege e abeçoa todas as coisas que vivem; guarda-as do mal e faz com que elas repousem em paz.' (Alves, 2006; p. 1).

1966 – Heidegger dá uma entrevista a um jornalista da revista alemã Spiegel, mas determina que só pode ser publica após sua morte. A ONU estabelece o Pacto Internacional sobre os Direitos Humanos.

1967 – Publica *A arte e o espaço*. Hannah Arendt visita Heidegger e desde então ela repetirá esse ato seqüencialmente. Heidegger faz sua terceira e última viagem à Grécia, que traz recordações culturais. Já em 4 de abril pronuncia uma Conferencia em Atenas na Academia das Ciências e das Artes cujo tema foi: “La proveniencia del arte y la determinación del pensar”. Capturado em 8 de Outubro Ernesto Che Guevara seus companheiros e no outro dia Chê é assassinado na Bolívia, causando para muitos um mal estar na civilização e nas possibilidades de oposição ao hegemonicamente estabelecido. Morrem: Brian Samuel Epstein, o primeiro empresário dos Beatles (talvez por overdose); 19 de Novembro o escritor João Guimarães Rosa, autor entre outros do clássico “Grande Sertão: Veredas” que narra a saga de dois amigos Riobaldo e Diadorim, ambos apaixonados um pelo outro num ambiente agreste.

1968 – Publica *A Physis em Aristóteles*. Em 28 de Março o estudante Edson Luís de Lima Souto, de 19 anos, é morto em confronto com a polícia no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, Brasil. Secundarista, nordestino e pobre, Edson estava almoçando no restaurante quando foi mortalmente baleado compondo um

[VOLTAR](#)

quadro maior de um ano muito “quente” que Bendit caracterizou como “(...) a ânsia de viver melhor” (in DIAS, 2004; p. 34). Em 2 de Maio tem início em Paris o movimento de estudantes que se manifestam contra o "status quo" estabelecido, criando barricadas nas ruas; onde ocorrem confrontos com a polícia. Em 3 de Maio a Universidade de Sorbone é fechada pelas autoridades e a UNEF (Union nationale des étudiants de France) organiza passeatas que são dissolvidas com violência cada vez maior pela polícia. Em 10 de Maio ocorre em Paris a “noite das barricadas” onde os estudantes ganham as simpatias de bancários, comerciários, funcionários públicos, jornalheiros, professores e sindicalistas que aderem a causa estudantil. Do protesto estudantil contra o autoritarismo e anacronismo das academias, rapidamente o movimento, com a adesão dos operários, transforma-se numa contestação política contra o regime gaulista (General De Gaulle). Em 26 de Maio o médico Eurícles de Jesus Zerbini realiza em João Boiadeiro o primeiro transplante cardíaco do Brasil. Já 26 de junho é realizada, na Av. Rio Branco, centro do Rio de Janeiro, a Passeata dos Cem Mil, que é um grande ato contra a ditadura militar que correu em protesto contra os recentes atos de repressão contra estudantes e reivindicava o fim da ditadura e a redemocratização do país. A Passeata foi dedicada à memória do estudante Edson Luís, morto três meses antes. Contrapondo nossa complexidade híbrida, o país escapa dessa dor advinda do estado deliciando-se com o fato cotidiano de uma mulher brasileira ser eleita a mais bela do mundo (Miss Universo), isso em 13 de Julho, e a felizarda é a morena Martha Vasconcellos. Morrem: 27 de Março: Yuri Gagarin, cosmonauta, primeiro homem a viajar pelo espaço; 13 de Outubro é a vez de Manuel Bandeira, poeta e escritor brasileiro. Opondo-se à finitude, Roberto Carlos (jovem capixaba; de origem pobre) é o artista mais popular do Brasil e sua fama se faz com uma canção em que “manda tudo pro inferno” e o exército brasileiro pensa que nesse sentido o Rei da Jovem Guarda está ameaçando a segurança nacional, mas logo o obediente artista lança outro sucesso “Eu te Darei o Céu” (segundo Caetano Veloso no seu livro “Verdade Tropical”).

1969 – É editada a obra *A Questão do Pensar. Participa do Seminário em Thor (Provenza). Dá uma entrevista televisada com Richar Wissser.* Neil Armstrong torna-se o primeiro homem a tocar na lua. The Who lança a ópera-rock intitulada *Tommy*, sobre um menino que se torna autista quando vê seu pai assassinado e que é

[VOLTAR](#)

exigido pela mãe e o assassino (que é seu padrasto) a nada falar, nada ouvir, nada sentir, tornando-se um famoso jogador de fliperama. Assassinada em ritual satânico em 9 de Agosto a estrela e possivelmente futura atriz Sharon Tate de origem norte-americana. Morre em 20 de abril o compositor, cantor e um dos homens mais elegantes do Brasil Ataulfo Alves de Souza e que na sua mais famosa canção “Amélia” apregoava a submissão da mulher ao marido.

1970 – Heidegger junto com Eugen Fink publicam Heráclito. Trágicas situações ambientais advindas do projeto Grande Carajás e da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Ganha o Oscar de Melhor filme o clássico e “Cult” Perdidos na Noite (EUA; Midnight Cowboy; direção de John Schlesinger). Esse filme conta a história de um rapaz que vem do interior para se prostituir em Nova York. O que consegue é construir um amor e uma amizade por um mendigo, mostrando o retrato da realidade do jovem americano que fantasia a realidade e não consegue entregar-se à realidade, bem como denuncia o modo como os marginalizados são tratados por um ambiente marcado pela efemeridade e rapidez das experiências. É clássica a cena de Rizzo batendo em um táxi e gritando para parar quando ele e o amigo passarem, exigindo, pois respeito pelos humanos dentro de um ambiente que coisifica o ser.

1972 – Publica A Razão da Identidade. É criado o curso de pós-graduação em Ecologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi lançado nos Estados Unidos o primeiro videogame do mundo, o Odyssey 100. Ocorre na cidade do Rio de Janeiro o primeiro seqüestro de grande cobertura jornalística do Brasil. O filho do mega-empresário do ramo imobiliário carioca Sérgio Castro, “Serginho”, é apanhado dentro de sua casa, na Lagoa Rodrigo de Freitas, por 4 seqüestradores. O aparente sucesso dos seqüestradores é que deu ensejo ao seqüestro do menino Carlinhos, alguns meses depois. Carlinhos jamais voltou a ser visto (“Caso Carlinhos”). O Império Serrano vence o carnaval carioca com o enredo “Alô, alô, taí Carmen Miranda”, de Fernando Pinto; João Ricardo inicia os ensaios com a segunda formação dos Secos & Molhados, com Ney Matogrosso, Marcelo Frias e Gerson Conrad. Rita Lee grava Hoje é o primeiro dia do resto de sua vida. Lançamento do mais famoso filme pornográfico de todos os tempos, Garganta Profunda, com Linda Lovelace. Morre Ludwig von Bertalanffy, biólogo austríaco. Em 1972, a “Conferência

[VOLTAR](#)

de Estocolmo” foi um grande marco ambiental. Ela chamou a atenção do mundo para a gravidade da situação nesse setor. A Delegação Brasileira, a princípio cética a respeito, assinou depois, sem reserva, a “Declaração de Estocolmo”. Em consequência, promoveu-se a elaboração do decreto que instituiu em 1973 a Secretaria Especial do Meio Ambiente. Esta iniciou as suas atividades em 14 de janeiro de 1974.

1974 – É editado *A Concepção Onto-teo-lógica da Metafísica*. É dado o primeiro alerta, por instituições internacionais, sobre a possibilidade da redução da camada de ozônio causada pelo uso dos CFC's. O General Ernesto Geisel substitui o General Emílio Garrastazu Médici no cargo de presidente do Brasil. 25 de abril - Revolução dos Cravos em Portugal depõe a ditadura. 29 de julho morre Cass Elliot, a Mama da banda musical popular The Mamas & The Papas. 9 de agosto - Nixon renuncia à presidência dos EUA após o escândalo de Watergate. Morre em 27 de Agosto o compositor de músicas de amor romântico e dolorido (e cantor bissexto) Lupicínio Rodrigues autor de “Ronda”.

1975 - Aparece o primeiro tomo da edição completa das obras de Heidegger. É lançada a “Carta de Belgrado” resultante das conclusões do “Seminário de Belgrado”, promovido pela UNESCO, que recomenda: “Nós necessitamos de uma nova ética global – uma ética que promova atitudes e comportamentos para os indivíduos e sociedades, que sejam consonantes com o lugar da humanidade dentro da biosfera; que reconheça e responda com sensibilidade às complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza, e entre os povos.”

1976 – Dia 26 de maio, Heidegger morre em Freiburg. Sua entrevista dada ao jornalista da revista Spiegel é publicada e o interesse era conhecer opiniões dele acerca de suas relações preconceituosas contra os judeus especialmente no período em que foi reitor; mas, ocorreu uma decepção geral, pois ele foi muito implícito e geral, desmentiu algumas coisas e demonstrou algum arrependimento e desilusão com o tecnicismo. O cineasta alemão de marcas pós-estruturalistas Rainer W. Fassbinder lança “Roleta Chinesa” (Chinesisches Roulette). O filme baseia-se na

[VOLTAR](#)

peça homônima do diretor. Os protagonistas do filme são Christ, sua mulher Ariana e a filha Angela, que é parálitica. Angela quer desmascarar a relação mentirosa de seus pais, fazendo uma “limpeza” (aos moldes moralistas) nas paisagens internas sofridas pelo contexto vigente. Ela consegue fazer com que seu pai e sua amante de longos anos, e ainda sua mãe e seu amante, se encontrem na casa de campo da família, para obrigá-los a tirar as máscaras. Começa um jogo da verdade. Angela os provoca, intensificando os conflitos do relacionamento até o mais declarado ódio. Por duas vezes, a mãe chega a pegar o revólver para matar a filha, mas é impedida pelo marido. Ganha o Oscar de Melhor Filme o já cultuado “Um Estranho no Ninho” (EUA; *One Flew Over the Cuckoo's Nest*; direção de Milos Forman), em um filme que se critica com veemência as instituições psiquiátricas e outras instituições totais (leia-se Goffman) além de sugerir as possibilidades que pode emergir de esperanças e de lutas individuais; *A Viking I* explora Marte. Uma Junta Militar depõe Isabelita Perón (ex-bailarina) do cargo de presidente da Argentina, sendo que mais tarde no mesmo ano, Jorge Rafael Videla ocupa o lugar dela. Salvador Dalí pinta *Gala Contemplating the Sea*; Carybé recebe o título de Cavaleiro da Ordem do Mérito da Bahia. *A Beija-flor de Nilópolis* conquista seu primeiro título com o enredo, *Sonhar com rei dá leão*, de Joãozinho Trinta. É criado o Parque Nacional Sagarmatha no Nepal. George W. Bush detido e multado por conduzir sob a influência de álcool. Morrem: em 17 de Janeiro Manuel Fiel Filho, operário brasileiro, sob tortura no DOI-Codi de São Paulo, gerando crise militar; em 15 de Abril Zuzu Angel, estilista brasileira e lutadora contra o regime militar, que ousava exigir o corpo do seu filho para enterrá-lo – acusa a ditadura militar como responsável por sua morte (no caso, assassinato); em 11 de Maio Alvar Aalto, famoso arquiteto finlandês; em 22 de Agosto Juscelino Kubitschek, 24º Presidente do Brasil – acusa-se o governo militar pois o referido presidente era muito popular e prometia retomar o poder aos civis; em 9 de Setembro Mao Tse-Tung, político chinês, amado e odiado por muitos e autor do que ele denominou de Revolução Cultural objeto de críticas no clássico chinês “Adeus Minha Concubina” (Ch; *Ba Wang Bie Ji*; direção de Chen Kaige); 26 de Outubro - Di Cavalcanti, pintor brasileiro; em 6 de Dezembro João Goulart, 27º Presidente do Brasil.

[VOLTAR](#)

No ano seguinte ao falecimento de Heidegger, como se homenageassem o estudioso “do ser no/ do tempo”, o ser sendo, ocorre a “Declaração de Tbilissi” (1977). Essa declaração, entre outras coisas, afirma acerca da Educação Ambiental: a) que se deve adotar um enfoque global, sustentado numa ampla base interdisciplinar; b) que a Educação Ambiental deve voltar-se, aí, numa perspectiva dentro da qual se reconhece a existência de uma profunda interdependência do meio natural com o meio artificial; c) que demonstre à comunidade os vínculos dos atos do presente com as conseqüências do futuro; d) que mostre a interdependência das comunidades nacionais e a solidariedade necessária entre os povos.

Heidegger também marcou um discípulo muito querido seu Ludwig Binswanger (1881-1966) – seguidor e amigo – que escreveu: “O mundo em que o homem tem sua existência compreende três regiões: 1) os arredores físicos ou biológicos, ou paisagens (Umwelt); 2) o ambiente humano (Mitwelt); e 3) a pessoa e seu eu, incluindo o corpo (Eingenwelt)” (HALL; LINDZEY, 1984; p. 88).

5.1.2.3 Idéias obsessivas acerca do termo “ser”

A vida inteira de Heidegger, especialmente quando foi se tornando mais maduro, esteve voltado de modo talvez obsessivo-compulsivo a partir de suas reflexões de que deve haver um sentido básico para o verbo "ser". Isso importava tendo em vista que tal verbo nos leva a uma variedade de usos (sentidos ou significados). Suas concepções quanto ao que existe (ser) é uma Ontologia. A Ontologia é o estudo do que é, do que existe: a questão do Ser. Para estudar o ser, Heidegger teve que recorrer a filósofos muito antes dele, na dimensão social e histórica, de Sócrates, da Filosofia de Platão e de Aristóteles e dos Gnósticos. Recebeu influências ainda de muitos filósofos do século dezanove e do início do século vinte, principalmente: Soren Kierkegaard (pensador cristão católico, 1813-1855) e pelos filósofos Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Wilhelm Dilthey (1833-1911), que são alemães. E recebeu igual influência de seu mestre e fundador da Fenomenologia Edmond Husserl (1859-1938), mesmo que depois negue a relação; Isso ocorreu talvez pela ligação de Heidegger com o Nazismo, já que Husserl era judeu.

5.2 Aspectos teóricos

Vamos tentar descrever quatro categorias heideggerianas: 1) o ser e o Ser; 2) o ente; 3) mundo; 4) “ser-ai” ou Dasein³⁸.

Esse alemão construiu sua Filosofia tendo como meta (des) velar o problema por excelência da filosofia, qual seja, o problema do **Ser** (com inicial maiúscula). Ele propôs distinguir o ser do ente, edificando aquilo que seria o alicerce de sua **Ontologia**.

Ser – independente de ser escrito com inicial maiúscula ou minúscula - significa existir de modo assentado/ fixado. Trata-se de uma definição extremamente delicada e muito, muito complexa, esclarece-nos Russ (1981).

Nesse sentido, o Ser, escrito com a inicial maiúscula, pode ser algo supremo/imutável, mas que em Heidegger “é o que há de mais próximo” (in RUSS, 1981, p. 265) de nós, as subjetividades mostradas, os comportamentos revelados e velados etc. O jeito de ser ou o modo de ser é aquilo que há de mais próximos de nós no concreto mundo.

Essa definição pouco diz, mas Spanoudis (in HEIDEGGER, 1981), pontua que “ser” (sem inicial maiúscula) é aquilo que se deixa aparecer, aquilo que se mostra e se deixa descrever pelo olhar sentido do pesquisador.

Então **ser** (escrito em minúsculo) é aquilo que aparece (que se ilumina com sentido) das descrições das experiências do vivido, realizadas pelo pesquisador. Ao mesmo tempo encontramos **ser** como gente, pessoa, homem, humano; **ser isso** – ser alguém, ser algo com valores, atitudes, comportamentos, consciência etc. (PINEL in COLODETE, 2004).

Já o **ente** é algo do **ser** que se mostra na concretude do vivido, aquele que existe, que vive, que se mostra do cotidiano vivido. Trata-se do “**ser concreto**”. “Ente é tudo aquilo de que falamos, tudo aquilo que pensamos, tudo aquilo da relação a que nos

³⁸ Dasein é escrito em letra minúscula. Esse dado é importante tendo em vista a importância que Heidegger dá as palavras que ele inventou.

[VOLTAR](#)

comportamos, mas também o que nós mesmos somos e a maneira pela qual somos” (HEIDEGGER, in RUSS, 1981, p. 83). Quando os discentes-docente-pesquisadora se ‘mostram nos modos de ser sendo cuidadosos com o pequeno jardim ou a horta da sua escola’, isso (de ser cuidadoso) é um **ente**. **Ente** é algo valorativo, atitudinal, subjetivo, raciocinado, desejado etc. Esse **ente** que emerge agora já é ser (aquilo que se mostra de fato). O **ser** e o **ente** pertencem – nesse nosso sentido – ao **ser humano** na sua experiência vivida.

O **ente** se mostra pelos “modos-de-ser-sendo-si-mesmo-no-cotidiano-do-mundo”. Para efeitos de pesquisa, quando Colodete (2004) descreveu que Hyngridy se mostra nos “modos de ser sendo estudiosa”, ele descreveu o ente do ser menina com história de abusos físicos na família. Não usei nessa pesquisa o termo ente, e no lugar recorri ao termo – aqui considerado sinônimo - modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo.

Ontologia é ciência, discurso e o estudo do ser. Trata-se de uma parte da Filosofia que se interessa pela existência em geral e, que segundo Heidegger (in RUUS, 1981) pela compreensão do ser.

Compreensão significa ação de apreender em conjunto idéias, noções e fenômenos, comportando uma dimensão ou carga afetiva do pesquisador colocar-se no lugar do outrem como se ele fosse (mas mantendo essa condição).

Em Almeida (2006) compreendemos que o “**ser-af**” ou **Dasein**

[...] de nenhum modo é um ente já fixo tal como o sentido comum se representa o ser da pedra ou de uma mesa. Ele se caracteriza por uma relação permanente de instabilidade que mantém em si mesmo. Nunca o ser da existência do homem é coisa acabada; resultado adquirido, sucesso já realizado (salvo quando deixa de ser). O Dasein é um existente cujo ser está sempre posto em jogo. Fundamentalmente ele é um poder-ser. Ele é sempre mais do que é e sua condição de ser-mais depende dele. Ele possui necessariamente a liberdade (...) de superar-se. Esta liberdade necessária não é uma propriedade do Dasein, mas do ser mesmo de sua existência, que Heidegger define como sua transcendência. "(3) esta liberdade constituinte do Ser do Dasein é o que faz dele autodeterminação (p. 1).

Assim, ao contrário de sua etimologia, o termo **ser** quando se refere ao ser humano não é algo estruturado, fixo... mas, algo indeterminado, incerto, em estado de deriva

[VOLTAR](#)

e efemeridade, finito que é. Então Heidegger diz “ser-aí” ou Dasein, o fato do ser o “aí” do ser jogado aí, uma “abertura” e uma “pre-sença” a este ser.

O ser humano também tem uma **facticidade**, pois foi jogado no mundo, e assim, está nesse mundo. Esse ser jogado o foi sem que sua vontade tenha participado disso, não sendo, pois sua escolha. O **mundo** é o conjunto de condições geográficas, históricas, sociais, ideológicas, econômicas etc., em que cada pessoa está imersa, diz Chauí, acerca das idéias de Heidegger de **mundo**. O “**ser-aí**” é **mundo**. “Mesmo quando o ser-aí se interessa a si mesmo como ‘eu aqui’, essa designação pessoal locativa precisa ser entendida [...]” (HEIDEGGER, 1981, p. 36) como **mundo** (espaço mundano do “ser-aí”).

O mundo lugar/tempo onde o “ser-aí” foi jogado.

O “**ser-aí**” (ou **Dasein** = Pessoa/ Homem) é Cuidado; pois é “ser-no-mundo”, sendo si mesmo (cuidando de si), junto ao outro (cuidando de si junto ao outro) e o mundo (cuidando das coisas do mundo, como objetos, instrumentos, signos, ideologias, economia etc.). Cuidar aqui tem um sentido de (pré) ocupar-se, ternurar, ser solícito, etc., mas ao mesmo tempo de protestar contra tudo aquilo que é injusto para si e para o outro. Há, pois, vários modos do ser-no-mundo (des) velar-se, ser-Cuidado.

Nesse processo valorizamos o si mesmo, o outro e o mundo, e isso pode nos (co) mover e então chegarmos ao Cuidado. Essas idéias fundamentam-se na Fenomenologia e Existencialismo como forma de auxiliar o ser-sendo no resgate da experiência vivida em uma determinada situação que se mostra no mundo das pessoas e dos objetos/ sinais desse mesmo mundo.

Para efeitos de pesquisa, mundo refere-se ao mundo das atividades/projetos em Educação Ambiental vivenciados no espaço escolar infantil, incluindo as pessoas, a sócio-historicidade. A sala de aula é um mundo de coisas e pessoas que se enredam, se mostram, se entrelaçam. Nesse mesmo mundo – o da sala de aula – é isso que tentamos descrever para nomear as subjetividades que aparecem nos modos-de-ser-sendo.

[VOLTAR](#)

Ser no mundo é um modo de ser da presença. Mundo é espaço vivido numa circunscrição. O ser em um mundo é habitar nele, torná-lo familiar. A pré-sença está e é no mundo, “no sentido de lidar familiarmente nas ocupações” [...] que mantém com este mundo. Sendo, no mundo, a presença descobre o ser-em-si, que cuida de si, do outro e do mundo (CAMACHO, 2003, p. 65).

Também, focalizaremos o “Cuidado”, sem perder de vista o que Boff (1999) pontua como “descuidado” ou como descreve Heidegger “modos in-autênticos de ser”. Se há carência de cuidado (descuidos) em relação à vida e ao meio ambiente, teremos que “cuidar” para que o ser sendo discente-docente-pesquisadora possam produzir/criar/(re) inventar uma ética “que permita uma nova convivência entre os humanos com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica; que propicie um novo encantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres” (BOFF, 1999, p.27).

5.2.1 Como Heidegger produzia conhecimento

Aqui destacaremos o modo de Heidegger produzir conhecimentos, através do método fenomenológico, e para isso recorreremos ao psicólogo Almeida (2006).

O fenômeno para ele, “é a condição de desvelamento do ser e o método fenomenológico, o caminho apropriado para atingir o ser a partir do ente” (p.1). Olhando por essa ótica nada mais justo do que tomar como ponto de partida o único ente que pode pensar sobre o ser do ente, o homem. Por isso, o homem é Dasein (“ser-aí”), o ente aberto ao ser.

No seu livro intitulado “Ser e Tempo”³⁹, Heidegger analisa a questão do ser, fundamentando-a sobre esse **ente** que pode compreender o ser, o homem (Dasein, o “ser-aí”). Ele acrescenta, ainda, que esse Dasein é um In-der-Welt-Sein⁴⁰ (**ser-no-mundo**) que é designado como cuidado, cura (Sorge⁴¹): “A relação de cuidado consigo mesmo e com o mundo caracteriza todas as realizações da vida

³⁹ No Brasil foi publicado pela Editora Vozes (Petrópolis, RJ) em dois volumes.

⁴⁰ Caetano Veloso diz canção de sua autoria, cantada junto com Elza Soares que “está provado que só é possível filosofar em alemão”. (canção: Língua). Heidegger chegou a inventar mais de cem (100) palavras para descrever o fenômeno ser e tempo, que ainda assim deixou essa empreitada incompleta.

⁴¹ Outra palavra alemã que significa “cuidado”. Em língua portuguesa “Sorge” é uma palavra masculina (o Sorge – escrita sempre com inicial maiúscula)..

[VOLTAR](#)

relacionando-se, assim, com a vida como um todo", diz Almeida (2006). Isso significa que o Sorge é a constituição ontológica do Dasein levando em conta o movimento e as relações deste como "ser-no-mundo".

Sorge em Heidegger (INWOOD, 2002) aparece em três sentidos complementares, mostrando que tal palavra é cognata⁴²:

1) Sorge - cura/ cuidado; preocupações que nasce de apreensões relacionadas ao futuro e referindo-se às causas internas (subjetividade) e externas (objetivação);

2) Besorgen - adquirir algo para mim mesma ou para o outro; tratar e cuidar de algo (objeto); estar ansioso e preocupado com algo (uma situação; objeto);

3) Fürsorge - preocupação; é cuidar ativamente ou de modo extremado de alguém que precisa de ajuda; o bem estar organizado pelo Estado ou por corporações, ONG's, Oscip's etc. Usamos fürsorge em dois sentidos: a) de "Vorspringende Fürsorge", em alemão - pular em frente ao outro; quer dizer, possibilitar ao outro assumir seus próprios caminhos, crescer, amadurecer, encontrar-se consigo mesmo; b) de "Einspringende Fürsorge", que literalmente, em alemão quer dizer: cuidar do outro pulando em cima dele ou, em outras palavras, pôr o outro no colo, mimá-lo, fazer tudo pelo outro, dominá-lo, manipulá-lo ainda que de forma sutil. Preferimos aporuguesar aqui, utilizando o termo "descuidado" ou "(des)cuidado" o excesso de cuidado (hiper-proteção), rejeição e desconsideração pela Sorge (Cuidado).

Fizemos essa demonstração terminológica de Heidegger apenas para destacar a riqueza do seu universo vocabular (criado por ele), que levou a criação ou imaginação de que "só é possível filosofar em alemão", como diz Caetano Veloso em sua canção (nota de rodapé 39). Para nós, nessa pesquisa, Sorge é Cuidar da gente mesma, do outro e dos objetos/ coisas do mundo.

⁴² Palavras cognatas são aquelas que apresentam um mesmo radical primário, pertencendo desta forma a uma mesma família de significação. Exemplo: As palavras corpo, corporal, corpúsculo, corporação, encorpar, incorporação, corpete, corpanzão e corpuscular são palavras cognatas; sendo que todas são derivações da palavra latina originária corpus.

[VOLTAR](#)

Como Husserl (1859-1938)⁴³, Heidegger utilizou o método fenomenológico, mas entre os dois existia uma certa divergência. Husserl usava da epoché (suspensão de julgamento), efetuando, assim, as reduções para se chegar ao eidos. Heidegger vai questionar essa forma de colocar entre parênteses o mundo, pois essa atitude exclui o que mais lhe interessa, a existência. Merleau-Ponty defende acerca da impossibilidade do cientista se utilizar, de modo total, dessa epoché (in: FORGHIERI, 2001), mas isso não impede que se tente.

Nesse nosso estudo também experienciamos que é impossível a suspensão total, por isso recorremos a Forghieri (2001) e utilizamos no lugar desse termo, que impõe total suspensão de idéia, preconceitos, estudos etc., os termos a seguir que ocorrem na prática de pesquisa e de intervenção de modos interdinâmicos:

a) Envolvimento existencial: empatia (tentativa cuidadosa de pró-curar colocar-me no 'lugartempo' do outro como se eu o fosse, mas sabendo que não sou – diferenças - e ao mesmo tempo que sou – humana), “mergulho” na “coisa mesma” (fenômeno), imbricação com os dados e os sujeitos; abertura e aproximação.

b) Distanciamento reflexivo: apreensão e descrição dos sentidos e/ou dos significados daquilo que foi vivido (e que foi capturado, estando presente nas descrições realizadas pela investigadora, do/no cotidiano comum/banal); momento em que a academia determina a invenção de teorizações do experienciado, no 'ali-do-cotidiano'.

Isso significa que, na nossa subjetividade, “tentamos” (esforçarmos), (co)movidos pelos modos de ser sendo Corajosos!

5.3 Os marcos teóricos a partir de Heidegger

Nos estudos realizados, tentamos nos aproximar de alguns dos conceitos fundamentais pesquisados pelo filósofo existencialista alemão Martin Heidegger (1889-1976).

⁴³ Criador do método fenomenológico de pesquisa e a Filosofia Fenomenológica. Foi professor de Heidegger. A primeira edição de “Ser e Tempo” foi dedicada a Husserl. Depois essa dedicatória foi retirada, talvez por Heidegger sofrer pressões do Nazismo, já que seu professor era judeu.

[VOLTAR](#)

O que faremos aqui-agora será tentar mostrar a nossa compreensão acerca de alguns dos conceitos desse filósofo com os quais propomos trabalhar. Nos modos de ser sendo ousados, inventamos incluir aqui um outro termo criado por nós, mas sempre a partir desse complexo e grande pensador alemão.

Como já dissemos, nosso interesse é (des)velar o ser “homem mesmo ou da pessoa mesma”, que Heidegger denomina Dasein ou “ser-aí” no cotidiano.

Dasein tornamos a repetir, é o ser humano. É originalmente constituído como ser-com-os-outros, seja nos modos da ocupação ou da preocupação. Dissecando a palavra Dasein teremos: pre (Da), sença (sein) - pre-sença no mundo humano e das coisas. O mesmo que “**ser-aí**”.

I - Modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado

“Ser” (ser humano e o que aparece e se mostra das descrições) – O homem é mundo, ele é marcado pelas paisagens naturais e artificiais assim como objetos, signos, ideologias, economias, políticas, instrumentos etc.;

“Cuidado” (*Sorge*): implicando não apenas o preocupar-se, mas também o despreocupar-se;

“Modos de ser-sendo de Cuidado”: pré-ocupação ou solicitude do ser se mostrar no mundo, explicitando os sentidos disso tudo para o Dasein (pre-sença) no contexto das práticas educativas ambientais desenvolvidas numa sala de aula de uma escola infantil, movimentando-se em cuidados e/ ou em descuidados.

II - Subjetividade

Compreendida dentro da objetividade do mundo e não como realidade primordial da realidade. Trata-se de uma singularidade (vidas afetivas e cognitivas) dentro da objetividade e pluralidade do mundo;

III - Ser-sendo-lá-provável

Esboços de mim mesma (categoria inventada “junto-com” meu orientador na linha de pesquisa), mas impactada por Heidegger. Refere-se a construção de um projeto de vida, o que Sartre (apud RUSS, 1994) denomina de projeto de ser. Quando

[VOLTAR](#)

somos estudantes compreendemos o que se ensina como algo que servirá como possibilidade para o devir da nossa existência, o lá-provável.

5.3.1. Modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado

5.3.1.1 Ser-no-mundo

Para efeitos de pesquisa, o termo “ser-no-mundo” refere-se ao seguinte: estou aqui compreendendo os discentes-docentes e eu mesma nos modos de ser-sendo que foram revelados/ mostrados para eu descrever, no mundo. Mundo são as coisas, as idéias, as políticas, as paisagens (naturais e artificiais), as geografias/ cartografias etc., enfim a “sócio-historicidade”.

Por que? Ora, sendo o ser a maneira como aquilo que se mostra para ser descrito (por mim, cientista), pretendi descrever esse processo-vivido dos aprendentes e ensinantes diante dos conteúdos de Educação Ambiental, como espaço-conteúdo privilegiado de Cuidado: - O que é cuidar do meio ambiente? Como é cuidar desse meio ambiente ensinado e vivido?

O ser – aquilo que se mostra – emergindo da subjetividade do ser humano. O que apareceu são modos prenes de valores, atitudes, pensamentos, movimentos corporais (psicomotricidade) etc.

Ousamos dizer, partindo de Paiva (2006), que a garota Tati – uma menina em situação de rua e que matou seu colega - é vaidosa, isso (ou maneira como isso acontece) se dá no mundo, mas também devemos levar em consideração os seus modos de lidar consigo mesma, nos modos como se relaciona com o outro e nos modos como aborda as paisagens naturais e artificiais.

Em nosso estudo nos interessamos pelo ser sendo discentes-docente-pesquisadora vivendo situações colocadas pelo contexto da Educação Ambiental. Ser vem do grego *on* e no latim *esse* (ser) e *sedere* (assentar, fixar). Tal como estudou Colodete (2004), estamos interessados no entendimento do ser como distinto daquilo que é pré-determinado, fixado, estruturado, homogêneo, definitivo ou permanente. Em nosso trabalho objetivamos compreender o ser como existência, no sentido de “estar aí jogado no mundo e lutando para ver /sentir se responde às interrogações de

[VOLTAR](#)

sentido colocadas pela vida, mostrando o que é e como é ser nessa complexidade de ser [...] transcendendo – com vários modos de ser – uma experiência adversa” (p. 32). Nessa apreensão do ser, acreditamos que ele é sempre sendo, inacabado e inconcluso. “Ser é o que aparece e que ao fazer isso aí mesmo, se deixa descrever pelo pesquisador e testemunhado pelo leitor (idem p. 34)”.

O mundo vivido na Educação Infantil mostrou-se rico de possibilidades para que o ser sendo pudesse fazer suas escolhas e vivenciar a liberdade. Nesse processo de desenvolvimento o ser sendo “recebe impacto do meio social e produz impacto nesse meio de modo interdinâmico, complexo... (idem, p. 35)”. Colodete (2004, p.37) cita Chauí em seus estudos como uma referência heideggeriana em termos de pensar/considerar que o mundo é sócio-historicidade, e que se refere à totalidade das condições (geográficas, históricas, sociais e econômicas) em que o “ser aí” está imerso:

O ser é um processo de efeito no mundo. É uma produção – produz-se e é produzido – nesse mesmo mundo. O ser é instável, contraditório, fragmentado, inconsistente, inacabado, problemático. Aberto ao mundo e as coisas do mundo, o ser vai penetrando nos espaços que aparece, apropriando-se de tudo que possa haver, e então se modifica, retrocede, amplia, insubmete-se, compromete-se. É ser da relação, e quando pensamos tê-lo apreendido, ele nos escapa, efêmero que é ao estar sendo si mesmo no mundo (PINEL, 2004 apud COLODETE, 2004, p. 35).

Chauí revela, analisando a obra do existencialista Heidegger, que “[...] mundo não significa universo físico dos astrônomos, mas o conjunto de condições geográficas, históricas, sociais e econômicas, em que cada pessoa está imersa” (CHAUÍ, in HEIDEGGER, 1991, p. IX).

O ser, argumenta Pinel (2006), é subjetividade, sendo o mundo a objetividade. Ambos estão indissociados e em constante diálogo: “*objetividadesubjetividade*”. Nessa interdinâmica, a Educação Ambiental, enquanto um objeto desse mundo, portanto objetividade, almeja/objetiva contrapor às estruturas de opressão, do controle perverso do dominador que marca o sujeito e impacta o seu ser, sobretudo, que o impede de ser, impondo o ter através de uma política de dominação forte e opressiva. O objeto aqui se alia ao sujeito: “*sujeitobjeto*”.

[VOLTAR](#)

Nessa complexidade do existir, nos propusemos compreender a existência subjetiva do ser sendo discente-docente-pesquisadora, quando se mostra, e nesse processo, (des)velou “[...]seus modos de ser emocionais, sentimentais e desiderativos da vida afetiva, os valores, as atitudes” (COLODETE, 2004, p. 36). Nessa perspectiva, nós precisamos do outro, “[...] o outro é um componente de si. A alteridade... reside dentro do ser” (AUGRAS, 1981 apud COLODETE, 2004, p. 37). O ser é singularidade e ao mesmo tempo também é coletividade-pluralidade, isso significa que ser é busca por sentidos e propósitos de vida, nas criações, nos descobrimentos e enfrentamentos cotidianos. Estamos nos referindo a uma “ação de coragem” projetada pelo “ser-ai” na construção de atitudes e valores (in) consistentes. Para Colodete (2004) “o ser no/do cotidiano (des)vela que ele não é só alienação e banalidade/mesmice, mas é estimulador para os modos de ser através de táticas de criatividade, de enfrentamentos, de resistências etc.” (p. 38).

5.3.1.2 Cuidado

Esclarecendo

Não temos como objetivo discutir os significados dos termos “educar” (no sentido de produzir o desenvolvimento cognitivo do aluno na Educação Infantil) e “cuidar” (no sentido de produzir o desenvolvimento de noções de asseios corporais e autocuidados), tão comuns em Programas de Educação Infantil como bem destaca Tiriba (2005), que segundo seus estudos aparecem em um contexto positivista onde tudo sofre um processo de dicotomia: “o divórcio entre corpo e mente, do qual decorre um outro, o divórcio entre razão e emoção, que, em última análise, revela a cisão básica da sociedade ocidental, entre cultura e natureza” (p. 1).

A categoria Cuidado aqui aparece em Heidegger, e independe, diante do nosso objetivo de pesquisa, dessa discussão.

Entretanto, como destaca Mannoni (1991) “isso não impede de existir”⁴⁴, ou que exista ou apareça para ser comentado na coleta de dados. Apreendemos que a categoria Cuidado colabora na compreensão do educar.

⁴⁴ Um dos perigos que poderia ameaçar a Psicanálise seria o de substituir seu poder (de focar a associação livre/ linguagem) pelo da Medicina (remédios). Essa idéia, segundo Octave Manonni deve

5.3.1.3 Gênese do Cuidado (Sorge): curar/ cuidar

No dicionário de Russ (1994) a palavra cuidado vem de “*sollicitare*”, que significa agitar fortemente, inquietar. Podendo assim significar que quem provoca algo ou alguém está cuidando ou sendo Sorge.

No sentido usual, então, se trata de um estado de espírito inquieto com um objeto, uma dificuldade, um problema.

Já em Heidegger o cuidado pertence ao “ser-aí” ou Dasein (ser humano). O ser-de-cuidado está sempre aberto a **projeto-devir** (em Sartre é “projeto de ser”⁴⁵). Adiante de si mesmo. Por ter sido jogado no mundo sem sua autorização seu caminho é Cuidar. O homem está sempre em estado de angústia desejando sempre Cuidar, Essa angústia ou inquietação pertence ao homem mesmo diante do Cuidado.

O cuidado é considerado como constituindo a própria dimensão do ser da pre-sença, o pôr-se para fora: é o ex-sistir, movimento do existir. O cuidado - como processo de constituição da pre-sença - se dá no acontecer, isto é, no tempo. Cuidar constitui-se no exercício da pre-ocupação com o acontecer. Vale a pena reportar que ser é existir. Existir é sair do esconderijo, mostrar-se. Mostrar o que? Ora, os participantes da minha pesquisa mostraram O QUE É/ SÃO e COMO É/ SÃO ao estarem juntos ali, naquela experiência de envolvimento com as atividades de Educação Ambiental. O que é & como é des-velou-se por meio da emissão (e descrição) das subjetividades no mundo objetivo (ser-no-mundo).

No estudo, focalizo a dimensão existencial da Educação Ambiental, e com isso, lanço-me ao desafio de refletir sobre o “cuidado”, de um ponto de vista heideggeriano. Isso significa que estive tentando compreender o compromisso que o ser sendo tem em relação a si mesmo, ao outro e ao mundo; como também, o sentido daquilo que é (des)velado diante de nós. O “Dasein” está em permanente

guiar o analista tanto em seu trabalho clínico quanto na avaliação da teoria, pois a análise não é uma ciência positivista e sua única verdade é que a verdade é rejeitada. Essa “verdade” não é jamais definitivamente revelada, mas permanece suspensa, à espera de interpretação.

⁴⁵ Para a psicanálise existencial, **projeto de ser** possibilidade, valor são termos equivalentes que exprimem, todos, o fato fundamental de que o homem é desejo de ser. O projeto de ser é rumo a um mundo futuro que o homem concretamente se “pro-jeta” em cada um de suas ações.

[VOLTAR](#)

indagação a respeito do sentido de algo: O que é isso? Como é isso? O “ser-no-mundo” é cuidado, é temporal e se manifesta através da finitude (morte).

Do dicionário Aurélio, cuidado quer dizer “atenção, cautela, desvelo, zelo”. Cuidado vem do latim cura (coera). Há também a derivação de cogitare-cogitatus, com sentido de cura (cogitar, colocar atenção, ser interessado, mostrar desvelo e preocupação). “O cuidado de si mesmo fundamenta a existência. E a angústia é o farol que aponta, na cura, o distanciamento do ser daquilo que é seu ser-mais-próprio” (PROTASIO, 2006). Nesta dimensão, o cuidado acopla-se ao próprio ser, que é ser-no-mundo, é ser de cuidado na preocupação junto ao outro ser.

Caldas (2006) estudou em Heidegger que o ser pode se manifestar através de indiferença e, portanto, fugir da responsabilidade de devir, estando sob o domínio da impessoalidade. O contrário disso seria a coragem de “ser-com o outro ou viver a intersubjetividade” (p.5), considerando que existe a dimensão existencial nos sujeitos que cuidamos.

Assim, ocupar-se da Educação Ambiental, pode ter pelo menos dois sentidos:

- 1) - ocupação (não nos preocupamos com a existência, há um peso ‘ter-de-ser’ isso ou aquilo – o que está na moda);
- 2) - existencial (ser-com) abrindo-se para a responsabilidade de ser. “É esta abertura essencial do Ser do homem que Heidegger denomina cuidado (p. 6)”.

Nesse sentido, parafraseando Caldas (2006) a respeito da importância do “cuidado” existencial, apreendemos que o ser sendo discente-docente-pesquisadora carecem de atendimento e zelo em relação as suas necessidades básicas de “Dasein”, em todos os aspectos (afetivos, cognitivos, sociais, etc.); isso envolve auto-estima, auto-cuidado, auto-valorização e cidadania.

No âmbito da Educação Infantil, o “ser aí” precisa de cuidadores/educadores(as) que compreendam a sua vida afetiva, deixando aparecer (vir a luz) os modos de ser

[VOLTAR](#)

sendo, o respeito à liberdade de ser de cada um, o que possivelmente pode transcender o tempo, o espaço e o cotidiano. Isso implica, conforme Carmem (2002) adverte, uma consideração a todos os (as) alunos (as) em relação à “[...] diversidade de experiências, de estilo de aprendizagem, de ritmos, de interesses e de capacidades [...] digamos que os meninos e as meninas de zero a seis anos são tão diferentes e sua experiência familiar é tão variada que os educadores dessa etapa não tiveram outra opção senão a de aceitar que um grupo-classe é regulado pelas diferenças e não pela homogeneidade” (p. 56).

5.3.1.4 Modos de ser de cuidado: preocupação ou solicitude

Continuando a discussão de Caldas (2006) sobre os modos de ser de cuidado, apreendemos que “existir é ser com os outros”. O existir do cuidado é ser com o educando(a) em projetos/atividades de Educação Ambiental. Ocupar-se dessas atividades educativas ambientais pode significar preocupações com o ser aluno(a), o mundo vivido, o ambiente, etc. Ocorre que tais “preocupações” podem aparecer de modo “deficiente” ou “positivo”.

Na maior parte das vezes, encontramos nos modos deficientes de preocupação: O ser por um outro, contra um outro, sem os outros, o passar ao lado um do outro, o não sentir-se tocado pelos outros são modos possíveis de preocupação. E precisamente estes modos de deficiência e indiferença caracterizam a convivência cotidiana e mediana com as pessoas (p. 5).

Em relação aos “modos positivos de preocupação”, a autora identificou duas maneiras extremas: retirando a responsabilidade do cuidado do outro, tomando-lhe o seu lugar (nas preocupações); o outro se torna dependente e dominado. Por outro lado, o cuidador/educador pode se antepor ao outro como forma de devolução do cuidado para ele mesmo, em sua possibilidade existencial. “Essa preocupação diz respeito à cura, ou seja, à existência do outro e não a uma coisa de que se ocupa. Essa preocupação ajuda o outro a transformar-se em sua cura, transparente a si mesmo e livre para ela” (p. 5).

[VOLTAR](#)

A convivência cotidiana pode significar dominação e libertação. O educador(a) pode potencializar o outro para tomar decisões e fazer escolhas, como também superprotegê-lo e conduzi-lo a submissão e impedimento de ser livre e responsável por suas próprias escolhas. Cuidar para que possamos ter uma postura compreensiva na Educação Ambiental pode favorecer a autonomia e os modos de ser de cuidado. Nesse sentido o cuidado fundamenta-se no auto-cuidado: o que fazemos a nós mesmos, em nossa própria existência pode marcar presença junto ao outro, que carece conhecimentos/saberes de Educação ambiental.

Na nossa relação com os outros (ser-aí), como já dissemos, o sentido da palavra Cura (*Sorge*) será ressaltado como *preocupação* ou *solicitude* “...*Desses entes não se cuida, mas se procura por eles (Fürsorgen)*” (HEIDEGGER,1974, p.137). O que se quer dizer com esses termos é que a nossa relação com o outro ser-aí será pautada por expectativas em relação às suas realizações, de sermos pacientes ou impacientes junto aos outros, de termos consideração para com o outro ou de sermos indiferentes. De modo extremado, podemos superproteger (mimar) o outro de modo a não responsabilizá-lo por seus encargos e tarefas, primordialmente da tarefa de cuidar de suas próprias possibilidades de poder-ser. Um outro modo de *preocupação* para com os outros tem como horizonte o ficar ao lado, acompanhando-o e até relembrando-o daquilo que lhe compete, ou seja, deixando que o outro assuma suas próprias responsabilidades. Este modo de relação será fundamental tanto para o processo educativo como para o acompanhamento psicoterápico e certamente na nossa relação cotidiana com aqueles que estamos envolvidos (COLPO, 2006, p.4).

Parafraseando Caldas (2006), concordamos que os desafios para a Educação Ambiental são muitos, e também nos perguntamos: “Como educar sem manipular? Como educar ao ser que existe, à pessoa que vive existindo, sem que sua existência se limite ao fato de ser educado? Como cuidar sem anular a autonomia do educando?”

5.3.2 Subjetividade

Como definição geral, *subjectivus*, vem do latim e se refere ao sujeito (a ele mesmo). Tem um sentido usual e freqüentemente pejorativo que significa “aquilo que é dependente das preferências pessoais” (algo egoísta/ pessoal/ individual). Trata-se a subjetividade de algo interior que só diz respeito ao próprio sujeito e ninguém mais.

[VOLTAR](#)

Na Filosofia e na Psicologia o subjetivo “pertence ao sujeito enquanto ser consciente” (RUSS, 1994, p. 279).

Kant (in RUSS, 1994, p. 279) afirmava que o subjetivo pertence apenas ao ponto de vista humano, ao sujeito transcendental, e não a ordem da coisa em si. Continua Kant, descrevendo o outro sentido do termo subjetivo: o que é válido para uma única vontade ou um único sujeito (sem que essa singularidade tenha relação com a pluralidade).

O termo subjetividade aqui se diferencia é claro, do que se denomina “*subjetivismo*”, isto é, privilégio das interioridades (subjetividade) em detrimento das objetividades. Na pesquisa fenomenológica o interesse é pela descrição do vivido que abarca a subjetividade de modo muito acentuado, mas essa subjetividade ocorre na objetividade, não configurando, pois o movimento que se denomina subjetivismo.

O psicólogo fenomenologista-existencial Angerami-Camon (2003) descreve que a subjetividade, nessa área de “saberpraticar”, impõe o mundo e o outro. Mas, o que pode ser essa subjetividade de um determinado sujeito se o que somos reflete e faz parte indissolúvel de nossa historicidade e inserção? Esclarece o autor que o sentido do “que é meu” (subjetivo) de fato vivido, foi me dado na relação com o outro, um algo sempre especular. Especular refere-se ao espelho, seus reflexos. O outro é especular a mim, pois nele me vejo, me sinto, me toco, “me sou”.

Eu sou o que o outro fez de mim, da mesma forma que o outro é aquilo que eu fiz dele. Não existe limites que estabeleçam onde começam os sentimentos, valores e nuances que são apenas de um dado sujeito e aqueles que igualmente fazem parte de sua historicidade. De outra parte, somos subjetividade, ainda que em esboços fragmentados de nossa historicidade e também sedimentados em nossos sentimentos (ANGERAMI-CAMON, 2003, p. 14).

A subjetividade então depende do outro especular. Isso nos reporta à noção de alteridade (e de sua construção ou invenção). É a partir do outro especular (pois há espelhos diferentes e que nem sempre refletem o que desejamos) que o sujeito descobre o si mesmo diferente (na relação com o outro no mundo). O outro provoca-me e me diz da diferença que sujeito pode perceber acerca do seu próprio lugar não apenas de aluno/ aluna e docente que ensina/ aprende Educação Ambiental, mas de

[VOLTAR](#)

cidadãos no mundo-Brasil. Ao mesmo tempo é com esta mesma chave do outro em mim (alteridade) que esses mesmos sujeitos da pesquisa podem questionar este lugar (si mesmo diferente de ti e de outros) construindo uma nova alternativa para si mesmo.

No dicionário de Russ (1994) o termo alteridade é conduzido a outro termo: “outro”. O termo outro vem do latim “*alter*”, remetendo-nos ao que é diverso, diferente, ao que me é estranho, ao que está separado de mim. Isso significa que temos algo de nós mesmos a partir da diferença que é demarcado pelo outro, já que não sou uma ilha, mas que minha singularidade se marca na pluralidade de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo.

O subjetivo é o constitutivo do eu, e essa subjetividade é a capacidade de um ser se colocar como sujeito, remetendo-se a ele mesmo como um eu em seu próprio discurso (linguagem) e outros modos de expressão. Entretanto, quando eu faço um monólogo (um discurso comigo mesmo) eu o faço tendo meu corpo e alma marcados pela experiência vivida junto ao outro, que ao mesmo tempo se mostra o quão humanos somos (igualdade) e diferentes que nos mostramos.

Na sala de aula de uma escola que oferece um Programa de Educação Infantil essas subjetividades, tanto dos discentes como dos docentes, são construídas e inventadas nas relações interpessoais. Impõe, pois a capacidade ou disposição da gente mesma “se colocar no lugar do outro” envolvendo-se existencialmente nas relações entre Eu, Tu e Nós, no interpessoal. A subjetividade dentro daí mesmo, dessa alteridade de ser-sendo, pode ser pontuada pela tolerância (ou não), identificação (ou não), diálogo (ou não). Assim, a pratica da alteridade se liga, como numa metafórica rede, aos relacionamentos tanto entre indivíduos como entre grupos culturais religiosos, científicos, étnicos, etc. Numa sala de aula infantil podemos encontrar uma riqueza de eventos que se complementam (ou não) ou que interdependem (ou não) em relação às atividades de Educação Ambiental.

[VOLTAR](#)

5.3.3 Ser-sendo-lá-provável: Heidegger produzindo sentido na nossa invenção

Conceito criado/inventado por mim e meu orientador, o Professor Doutor Hiran Pinel, a partir dos estudos que iniciamos acerca das idéias e conceitos de Heidegger (2005). O homem em estado de abertura é Dasein, (“ser-aí”). O “ser-aí” é presença de cuidado, uma abertura e uma aproximação às experiências de sentido, que podem fornecer subsídios para inventar ou reinventar o projeto de sua vida.

Imaginamos que num processo de ensino-aprendizagem escolar e não-escolar fundamentado em Heidegger (des)velaremos um professor ou educador exercendo o pré-ocupar-se com o discente, com o professor participando do acontecer do aluno e ou aluna. Na compreensão, cuidando do acontecer, o educador facilita o reconhecimento do sentido mais próprio ou impróprio nos conhecimentos vividos em EA. Ocupo-me, enquanto ensinante (e aprendente) com o acontecer de Cuidado do Dasein que se pré-ocupa cuidando das paisagens naturais do mundo, de tudo que há nele, dos cuidados e dos descuidados. Assim, o mestre entrega-se o estar-aí do Dasein às possibilidades mais próprias (as de si mesmo). Paralelamente em que o Dasein se entrega ao mundo, constituindo-se num estar-lançado. Ele se reinventa aberto a rever seus projetos de vida frente ao nosso ambiente humano, natural, artificial, interior/ íntimo, etc. (p.1)⁴⁶.

É nessa psicodinâmica da sala de aula que Barbosa e Pinel (2005) inserem o “lá”, podendo ser ampliado para situações não escolares formais ou informais.

Em termos pedagógicos, podemos inferir que o discente-docente-pesquisadora estão como um “nós aqui” (individualmente: “eu aqui”), isto é, em estado de abertura e aproximação ao outro para aprender. Mas aprender o quê? As possibilidades educativas sejam elas oficiais ou vividas. O que no existencialismo heideggeriano pode significar essas possibilidades educativas? Significa o quanto elas podem provocar e evocar o “ser-aí”, envolvendo-o no “[...] ‘lá’ que é o lugar-moradia do ser-aí como cuidar” (HEIDEGGER, 1981, p, 36). O “lá” em Heidegger (1981) é por nós compreendido como o modo da Educação Ambiental poder invocar a invenção-criação-produção, por parte do discente-docente-pesquisadora, de projetos de vida do ‘ser-sendo-lá-provável’ “[...] diz do futuro como algo por-vir” (p. 36).

⁴⁶ PINEL, Hiran. Correspondência via @-mail com a orientanda Madalena Maria Barbosa. Vitória/ES: <hiranpinel@ig.com.br> 2005.

[VOLTAR](#)

Para Heidegger (apud BAPTISTA, 1992) na perspectiva projetiva da existência humana, o existir do Dasein “[...] significa saltar do não-ser para ser lançado nas próprias possibilidades de atualização” (p.21). Essa possibilidade “[...] é uma direção provável, mas nunca obrigatória do ser [...] à possibilidade atualizada, realizada, Heidegger denomina facticidade” (p.21).

Esse termo - ‘**ser-sendo-lá-provável**’ – é uma invenção minha (dos meus modos de ser sendo pesquisadora) junto com meu orientador (também nos seus modos de ser sendo atento com seus orientandos). Reflito que esse conceito me ajudou muito na compreensão dos modos de ser sendo docente-discente-pesquisadora (os participantes da pesquisa) frente aos programas de Educação Ambiental, senão vejamos:

[...] o termo **ser** refere-se ao mostrar-se nos modos de ser sendo discente-docente-pesquisadora. O **sendo** (sempre do ser) é um eterno e incompleto devir, um algo em estado de processo vivido. Por isso nos interessamos pelo modo ou o como é sendo a “coisa mesma” (o fenômeno que proponho estudar). O **lá** é o projeto-ser-sendo, um sonho, uma utopia (no sentido de possibilidades), um algo que (co)move o ser sendo aluno e ou aluna (bem como docente e pesquisadora) estando envolvidos nas atividades psicopedagógicas de EA (BARBOSA; PINEL, 2005, p.01).

Então, o **lá** é um projeto de vida que ainda falta aparecer e quando se mostra ainda falta por ir ainda. Complexamente é pelo projeto vital ser sendo que ele é ao mesmo tempo sempre incompleto e ao mesmo tempo sempre (pró) curado como terminalidade (um desejo divino?). Por isso mesmo o ‘**ser-sendo-lá-provável**’ é a gênese da produção ou invenção de sentido para o ser humano. Um desejo de ‘**ser-sendo-lá-provável**’, uma expectativa, aquilo que move o ser humano nos seus modos de ser sendo.

O **provável** diz de algo que possivelmente possa ser realizado ou não; trata-se das expressões das maneiras possíveis de ser; não é algo que possa ser pré-determinado ou fixado (para o futuro). São modos possíveis de ser sendo. É “[...] aquilo que não é atual, e não é em tempo algum necessário e que caracteriza o meramente possível” (HEIDEGGER, 1962, p.182 apud BAPTISTA, 1992, p.21). De modo audacioso, desejamos trabalhar com Heidegger (2005) compreendendo-o de modo mais psicológico e por isso mais concreto, donde consideraremos o **ser** como o **aparecer** das interioridades (**subjetividades**) do ser humano (que é o **Dasein**).

CAPÍTULO 6



DESENHO 7: Alexandre Carvalho Rios Graça.

Durante a atividade de desenho sobre a História “O mundinho” Alexandre interagiu com Hewellyn dizendo: “Gostei do mundinho – gostei da família dele, gostei dos peixes, da floresta. Eu gostei da parte que ficou da cor que ele quiser” (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÕES: MISTÉRIO! INFINITUDE! ESTRANHEZA! PRODUZINDO SENTIDOS-SENTIDOS E SIGNIFICADOS!

Vou agora re-descrever mais das minhas trajetórias, caminhos mais, caminhos que enriquecem aos descritos na metodologia.

Descreveremos as subjetividades e interexperiências (LAING, 1974) vividas-sentidas nos encontros ocorridos junto-com discentes-docentes-pesquisadora-diretora-pedagoga-Secretaria de Educação-Gerência de Educação Infantil, durante o período em que estive envolvida com a pesquisa de campo. Esse modo de apresentar os resultados já se constitui um momento de análise e interpretação dos dados, onde focamos um caráter existencial em nosso estudo, buscando os sentidos-sentidos e significados de tudo aquilo que capturamos nas falas, desenhos, posturas, ações, dinâmicas, fotografias, etc. revelados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Desejo reafirmar, mas objetivando recordar ao leitor, que escolhi fazer as descrições dentro do cotidiano vivido, pontuando o sentido vivido pela pesquisadora junto-com discentes-docente e os demais colaboradores da pesquisa. Descreverei aquilo que me marcou, me afetou.

Descreverei isso de sentido, o que produziu em mim, a pesquisadora, sentidos de vida, ou como disse Ferraço (2002) e com ele concordamos: “no cotidiano, só conhecemos nossas próprias criações, pois, em essência, somos nosso próprio objeto de estudo. Apreendemos do cotidiano o que nele introduzimos” (p. 91). Fui desarmada e ali fui capturando junto, na alteridade.

Então, muito mais do que o curso linear datado no meu Diário de Campo aparecerá o cotidiano vivido-sentido. Aqui-agora, nos interessa mostrar mais uma tessitura onde emergem sentidos do que as datas de realizações das atividades em campo. Por exemplo, haverá momentos em que as situações aparecem invertidas em sua ordem de acontecimentos (cronologia), com outras em que serão justapostas, compostas, entrelaçadas, repetidas. Em certas descrições, é possível que eu tenha

[VOLTAR](#)

utilizado as idéias expressas e escritas em um, dois ou mais dias registrados no meu Diário de Campo (2006). Tudo depende do que estaremos refletindo, a partir dos meus objetivos nesta pesquisa. Por essa razão, escolhemos não datar as situações-vivências, tais como apareceu no Diário de Campo.

A coleta de dados ocorreu no período de fevereiro a setembro de 2006, sendo que a minha estada em sala de aula, em dias consecutivos, ocorreu na segunda quinzena do mês de julho e na primeira de agosto, totalizando 14 dias. Ressalto que em agosto e início de setembro de 2006, a minha (pré)sença também ocorreu de modo alternado. Tudo de acordo com o planejamento do CMEI “DCM”, principalmente, acompanhando as atividades educativas ambientais que seriam desenvolvidas pela professora. Isso foi viável principalmente no caso de uma visita a um sítio no município de Cariacica/ ES e à atividade cultural (realizada mensalmente), onde a turma envolvida (Grupo 5 “D”) na pesquisa também fez uma apresentação musical-dramatizada intitulada “O nascimento da florzinha”.

6.1 Os primeiros encontros

Intencionalmente, realizei a coleta de dados em uma sala de aula da Educação Infantil. Um problema de ordem prático que vivenciei foi o de tentar saber em que local seria realizada a pesquisa. Assim, passei a fazer contatos com pessoas conhecidas na Secretaria de Educação do município de Vitória/ES, com o intuito de localizar um Centro de Educação Infantil, que produz práticas em EA.

Fui apresentada à diretora Rosana por uma colega professora. Ao saber de minhas intenções de pesquisadora, ela mostrou-se aberta à possibilidade de fazer a pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil “Darcy Castello de Mendonça” (CMEI “DCM”), que está sob sua direção. Apresentei minhas intenções de estar presente no cotidiano da sala de aula e ali mesmo tentar descrever as subjetividades e interexperiências de educandos-educadora-pesquisadora quando participam deste tipo de atividade. Coloquei-me como colaboradora e participante ativa dos processos educativos desenvolvidos em sala de aula.

[VOLTAR](#)

Senti que era bem vinda com o meu projeto. De chofre, a diretora mencionou: “*Você encontrou o CMEI certo! ... Nós escolhemos o tema “Água” como projeto institucional de nosso CMEI. O ano passado foi ‘Árvore’*”. Ela também quis saber com qual turma estaria interessada em pesquisar e quanto tempo iria ficar na escola. Informei que estaria interessada em trabalhar com crianças de 5 ou 6 anos. Imediatamente, ela me adiantou que no CMEI “DCM” haviam três turmas e que as de seis anos eram professoras novas (embora já façam parte do quadro de magistério da PMV); mas que com as turmas de cinco anos as professoras já eram mais antigas na escola.

Ela também me disse que o desenrolar do projeto “Água” depende do planejamento de cada turma, e que ele seria desenvolvido durante o ano todo. A diretora e a minha colega professora, também se lembraram de temas que o CMEI já havia trabalhado, por exemplo “Manguezal”; “Lixo” – mostrando que têm tradição no trabalho, manifestado pelo interesse, com a EA. Isso para mim foi muito significativo, pois ali mesmo naquele encontro pude sentir o quanto este CMEI se interessa pela temática ambiental.

Essa tradição no trabalho com temáticas ambientais foi constatada por mim, ao me deparar com um resumo do Projeto “Quem sou? Onde estou? O que está ao meu redor?” desenvolvido por este CMEI, e que foi publicado pela Prefeitura Municipal de Vitória, através da Secretaria Municipal de Meio ambiente e Serviços, Departamento de Educação Ambiental (2003). Veja um trecho do resumo onde são explicitados os objetivos, ações e resultados do trabalho:

[...] este projeto surgiu da necessidade da criança conhecer-se melhor para estar mais sensível ao outro e à natureza [...] nosso objetivo foi levar a criança a interessar-se e a demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias.

Entre as nossas ações destacaram a implantação da coleta seletiva na escola, a visita ao manguezal do Bairro Maria Ortiz, onde as crianças observaram a quantidade de lixo que é jogado no mesmo e a oficina de sucata [...] todas as ações foram organizadas de forma que as crianças pudessem se sentir parte integrante da natureza e do meio em que vivem. [...]

A longo do projeto as atividades foram registradas através de fotos, filmagens, produções individuais e coletivas que documentaram a prática educativa. Durante o desenvolvimento do projeto a escola contou com

[VOLTAR](#)

participação ativa e significativa dos alunos, familiares e professores e constatou-se que as crianças ficaram mais conscientes do seu EU, seu mundo e principalmente sensibilizadas com a situação do meio ambiente e preocupadas com futuro do manguezal do bairro (p.22).

O modo simpático com que fui recebida pela diretora mais as minhas leituras sobre os trabalhos realizados pelo CMEI “DCM” me remeteu a pesquisa de Loureiro (2004, p. 86) quando identifica uma “simpatia” da população pela Educação Ambiental, mostrando suas preferências pela sua inclusão, com obrigatoriedade, pelas escolas e compreendendo-a como uma possibilidade de “mudança de hábitos e comportamentos” das pessoas em relação ao meio ambiente. O autor alerta para o caráter comportamentalista dessa posição, contudo, ela expressa o interesse das pessoas e da opinião pública pelas temáticas ambientais em nosso país.

Senti-me (co)movida nesse encontro com a diretora; essa dimensão afetiva me fez tentar projetar o por-vir, fazendo emergir os meus modos de ser-sendo-lá-provável na pesquisa mesma. Através dos modos de ser sendo simpática e receptiva da diretora, vislumbrei e criei uma expectativa em meu ser de possibilidade de conhecer/desvelar as subjetividades de educandos/educadora quando participam de atividades educativas ambientais. O outro – a diretora e suas subjetividades na objetividade do mundo – sou eu mesma, ao mesmo tempo, não sou eu! Somos educadoras em nossa humanidade, sobretudo, sendo (pré)ocupadas com o ambiente físico, humano, educacional, social, político, ideológico, etc. Contudo, nos diferenciamos, pois, somos diferentes em nossos modos de ser sendo no cotidiano do mundo, sendo iguais na diferença e na humanidade (que é sempre construída).

Esse contato inicial me deixou mais tranqüila; pois revelo que não achava que seria muito simples encontrar algum CMEI que estivesse priorizando temáticas da EA e ao mesmo tempo tivesse abertura para me receber como pesquisadora. Isso gerou em mim muita insegurança para levar a cabo o meu objetivo de pesquisa. O próprio histórico da EA no Brasil revela o quanto demorou em que a temática ambiental fosse incorporada à área educacional, influenciada que foi pelo movimento

ambientalista (ambiental)⁴⁷, configurando-se o que denominamos Educação Ambiental (LOUREIRO, 2004, p. 64).

[VOLTAR](#)

Por outro lado, Loureiro (2004) revela a precariedade com que tem sido tratada a EA pelas políticas públicas, por exemplo, quando ele apresenta ausência no Estado de:

[...] programas e recursos financeiros que possam implementá-la como parte constitutiva das políticas sociais, particularmente a educacional, como uma política de Estado universal e inserida de forma orgânica e transversal no conjunto de ações de caráter público que podem garantir a justiça social e a sustentabilidade (p.82).

Embora me sentisse eufórica com os contatos realizados neste primeiro encontro (informal); ao mesmo tempo, senti que precisaria “resguardar-me” (emocionalmente), pois às vezes nós – pesquisadores iniciantes que somos sendo – nos enchemos de sonhos, expectativas exageradas, pré-conceitos, etc. que, talvez, possam “atrapalhar” (ou não) o nosso movimento de mergulhar e distanciar-se do fenômeno a ser pesquisado. É um risco nos modos de ser sendo no cotidiano do mundo da pesquisa.

6.1.1 Articulação da pesquisa no CMEI e na SEME/PMV

Optei por contatar primeiro o CMEI “DCM” ao invés da Secretaria Municipal de Educação; pois, a meu ver-sentir, precisava saber se seria possível fazer o trabalho de pesquisa neste local e principalmente se haveria abertura nos modos de ser sendo da professora para isso.

Novamente, fui bem recebida pela diretora, que ouviu a minha proposta de pesquisa mostrando calma e muito interesse. Expus uma síntese do projeto, destacando os objetivos e os procedimentos metodológicos. A Pedagoga também participou e logo me informou que já estava pensando em convidar uma professora para colaborar com a pesquisa. Ela mostrou-se muito dinâmica, preocupando-se em deixar

⁴⁷ Loureiro (2004), conceitua o ambientalismo “[...] como um movimento intrinsecamente plural, com finalidades de mudança social (absoluta ou não), composto por atores sociais individuais e coletivos que se identificam pelo modo como compreendem e atuam na ‘questão ambiental’, na construção de novos padrões na relação sociedade natureza. Em sua diversidade carrega uma marca específica: é o movimento social nascido nas últimas décadas que se contrapõe ao individualismo, à fragmentação dos saberes e à racionalidade instrumental, buscando repensar o destino do planeta a partir da relação entre partes e todo” (p. 64). Já a categoria ambiental refere-se “[...] relações entre elementos humanos e naturais stricto sensu, espacialmente e historicamente localizadas [...]” (idem, p. 64).

[VOLTAR](#)

marcado um momento meu com a equipe de professoras para a apresentação e socialização da minha pesquisa; bem como um encontro com a professora. Já aqui, a minha segurança foi aumentando e pude sentir que minhas chances de estar naquele CMEI e pesquisar ali estavam aumentando cada vez mais e gerando uma expectativa indispensável.

Movida por esses sentimentos, procurei fazer um planejamento do meu encontro com a equipe de profissionais do CMEI “DCM” – turno vespertino, a partir das seguintes intenções: fazer a minha apresentação, bem como as idéias principais do projeto de pesquisa; agradecer a receptividade de todas, especialmente, a professora que manteve uma postura de abertura para receber a pesquisadora em sua sala; escutar as opiniões das professoras; e fotografar.

Inventando contra-partida:

Gostaria de dividir com o leitor minha experiência na contra-partida que todo pesquisador deve inventar junto aos colaboradores ou participantes da pesquisa. Essa contra-partida ganhou sentido logo após eu ter coletado os dados que pude e ter que me distanciar da escola.

Tudo começou a partir do meu sentir-pensar-agir a pesquisa que se fez ação pela minha (pré)sença como pesquisadora ali naquele espaço-tempo de experiências em EA. Estou a descrever a exigência da PMV de uma contra-partida junto ao CMEI “DCM”, local onde coletei os dados, pois minha presença foi deflagradora desse processo; e a presença humana na alteridade é provocadora, e ninguém sai ileso dela. Assim acredito também que devo fazer devolução dos “dados” e contribuir com a formação continuada das minhas colegas de ofício. Ademais, essa contra-partida é uma condição exigida pela Gerência da Educação Infantil, da Secretaria de Educação.

Uma das formas de contra-partida foi à conferência realizada pelo meu orientador o Professor Hiran Pinel, junto à equipe de docentes, pedagogas e diretora (foto 3). Na ocasião, abordamos a temática “*A relação ‘afetocognição na condução do conhecer*” (Anexo 3), para um coletivo de trinta docentes, muito interessadas e atentas aos conteúdos propostos.

[VOLTAR](#)

Nesse processo de contra-partida, também me ocupei em programar junto com a pedagoga os meus encontros com a professora e para isso pensei-senti que poderia me nortear a partir de minha própria experiência como docente que sou sendo no mundo (foto 4).

Minha experiência e o norte de sentido:

Esse processo também foi aparecendo nas descrições existenciais. O meu ser-sendo-lá-provável foi se abrindo a partir do vivido-sentido no cotidiano da sala de aula. Eu senti isso! Enquanto projeto-devir (possibilidade; aquilo mesmo sonhado) eu tentei planejar a partir de minhas experiências anteriores como professora e pedagoga (um passado muito marcante nos modos de ser sendo profissional da educação); como também do presente (o aqui-agora) e vislumbrando maior aproximação e sintonia com a professora e os seus discentes – o que vivemos enquanto “passadopresentefuturo”.

Eis os objetivos que, com a profundidade de nossos encontros, acabaram se ampliando, modificando ou suprimindo: escutar a professora em relação as suas idéias, intenções para a sala de aula; oferecer alguns materiais como possibilidades didáticas; combinar dias e horários para minha estada na sala; marcar a data de início; e, programar a minha conversa com os alunos para apresentar o projeto de pesquisa e escutar deles o consentimento para a realização da pesquisa na sala deles; também, se gostariam de ter a minha (pré)sença na sala ajudando a professora e de serem colaboradores neste trabalho.

Escutar
Oferecer
Combinar
Marcar
Programar
Com-sentir
(Pré)sentificar
Colaborar

Ser sendo uma professora-pesquisadora!

(BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

[VOLTAR](#)

FOTO 3 (Inara de O. Silva): Professor Doutor Hiran Pinel
Ser sendo orienta(dor) e participando dos modos de colaborar com as docentes.



FOTO 4 (Inara de O. Silva): Momentos de diálogos entre a pesquisadora,
a professora e a pedagoga sobre o planejamento das aulas.

6.1.2 “Apenas” paquerando! Mas é tão bom!

*O rouxinol falou para o tico-tico
— Sabes que tens um belo canto
O tico-tico respondeu
— Eu nunca duvidei do teu bom-gosto⁴⁸.*

No encontro com a professora me senti apreensiva, senti “dor de barriga” só em pensar que a professora pudesse rejeitar a minha participação, como pesquisadora, em suas aulas, já que tudo estava planejado para que a pesquisa se iniciasse neste CMEI. Reconheço que essa é a estratégia de todo planejamento realizado distante dos sujeitos, mas ao mesmo tempo também identifico que esse planejamento exigiu de mim experienciar essa solidão.

Esta era a segunda professora consultada pela pedagoga (a primeira já havia recusado) e havia ainda uma terceira possibilidade. A experiência anterior costuma marcar a gente, nos modos de ser sendo da confiança. Como a escolha da sala de aula é intencional (idade de 5 anos e priorizando atividades/produções em Educação Ambiental), as minhas possibilidades se tornavam menores (nesse caso teria que contactar outro CMEI). Isso tudo gerava bastante apreensão, pois sou muito rigorosa comigo mesma e nos meus projetos.

Essa experiência de precisar da abertura da professora para realizar a pesquisa foi algo muito difícil e tenso para mim – torno a dividir essa tensão aqui-agora. Precisei insistir um pouco junto às professoras do CMEI “DCM”. A pedagoga já havia me dito que tinha se decepcionado um pouco, pois também não imaginava que fosse difícil ter alguém para aceitar a pesquisa. Mostrei no modo-Cuidado que achava compreensivo (no sentido de compreender), pois talvez as professoras não tivessem tido boas experiências no passado com pessoas de fora em sua sala – e isso era sempre confirmado.

Nesse momento de incertezas – como em quaisquer paqueras - procurei criar um clima de compreensão em relação à situação vivida. Através dos meus modos-de-

⁴⁸ Poesia de Khalil Gibran. Na “paquera” é indispensável a generosidade. Como diz o compositor e cantor popular brasileiro: “(...) Mentiras sinceras me interessam” em - Maior Abandonado” de Frejat e Cazuza.

[VOLTAR](#)

ser-sendo-no-mundo-Cuidado, tentei expressar confiança e expor uma postura ética junto às professoras consultadas; me colocando como colaboradora e, nesse momento, dependente de sua abertura a este trabalho de pesquisa. Essas foram preocupações que surgiram e que a meu ver-sentir, estavam relacionadas ao futuro de minha pesquisa.

Na terminologia de Heidegger (2005), pelo menos a meu modo de compreender esse complexo autor, isso significa que o Sorge (Cuidado) aparece como um sentido complementar. Sorge se (re)ferre às “subjetividadesobjetividades⁴⁹” mostradas no cotidiano do mundo. Estive cuidando, nesse momento, de mim mesma como pesquisadora, mas também do outro (a professora) e da realização da pesquisa, objeto desse mundo. O Sorge, como uma constituição ontológica do ser-ai, expressa essa dinâmica das relações vividas pelo Dasein como ser-no-mundo.

Assim, (pró)curei explicar as professoras na reunião com o grupo todo, de modo prático, o que seria a minha participação na sala de aula; dei exemplos e enfatizei que faria observações livres e registros no Diário de Campo; usaria fotografias e talvez gravador.

Tempos depois, já em processo da coleta de dados, a professora Regina, colaboradora na pesquisa, me mostrou as suas anotações da reunião. Através dos seus modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, registrou minhas falas sobre o projeto, inclusive com detalhes: o que é e como é ser sendo discente-docente-pesquisadora? Sobre o método fenomenológico de pesquisa, etc. Ela mostrou uma subjetividade atenta com os acontecimentos do CMEI “DCM”; sendo curiosa e ao mesmo tempo, (pré)ocupada com o cotidiano educativo desse centro de ensino infantil.

Nesses primeiros encontros com a professora, que já foram diretamente em sala de aula e junto com as crianças, tentei construir um vínculo com ela, procurando saber do seu planejamento, interesses e preocupações em relação à sala e aos alunos (as), bem como de suas intenções quanto ao trabalho com atividades de Educação

⁴⁹ Nesse estudo inúmeros termos são indissociáveis inclusive a subjetividade. Se existe interioridade (subjetividade) é porque existe objetividade (externo).

[VOLTAR](#)

Ambiental. A professora relatou que já está trabalhando essa temática desde o mês de abril, período em que ocorreu a substituição da professora titular da turma.

No seu depoimento ela expressou o seguinte:

[...] eu senti necessidade de trabalhar com Educação Ambiental, principalmente em virtude de ver e de sentir a falta de cuidados entre as crianças, assim como via o descuido delas com as coisas da sala de aula. (...) Esse trabalho tem ajudado na convivência sabe? Também, sinto e percebo que melhora muito a relação de cuidado e preocupação com o meio ambiente e entre eles, eu inclusive também... A gente aprende não é? (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

Inicialmente, achei que todas as professoras estavam trabalhando com o tema “Água” – um tema específico para todas. Esse e outros temas estão presentes no projeto institucional do CMEI “DCM”, constando inclusive no Plano de Trabalho Anual (Anexo 5).

Minha experiência ali me mostrou que já estava acontecendo naquela sala de aula (Grupo 5 D) o trabalho com vários temas relacionados ao meio ambiente e a relação dos seres humanos com as paisagens e objetos do mundo. Isso me provocou muita surpresa e ao mesmo tempo alegria de estar com-partilhando dessa experiência.

Nessas interexperiências, tentei conhecer um pouco do cotidiano de ser sendo professora na Educação Infantil em um espaço público, através da minha colaboradora na pesquisa. Eu a observava, conversava com ela, dialogava, sugeria, planejava etc. junto com ela, no seu próprio ambiente. Estar ali, ao mesmo tempo possibilitou-me criar uma confiança em nossas relações; uma confiança aberta é óbvio ao mundo e suas intempéries. Heidegger (2005) trabalha com uma outra categoria que também tem um sentido de Cuidado, denominada em alemão *Besorgen*, tratando-se de ‘algo’ existencial entre pesquisadora e docente, que implica preocupação e ansiedade por cuidar dos objetos da sala de aula e da pesquisa. Nesse caso, senti que podia elaborar e trazer sugestões e materiais para atividades de EA na sala de aula. Contudo, a dúvida e insegurança pairaram sobre o meu ser sendo em relação meu objetivo no CMEI “DCM”: Será que haveria confusão a meu respeito: ser pesquisadora, ser estagiária [...] e o que isso significa para a professora?

[VOLTAR](#)

É comum nas salas de aula ter uma estagiária e minha proposta era ser pesquisadora. Mas ao mesmo tempo não me fechava em receber e oferecer orientação psico-pedagógica. Na vida as coisas não são tão certinhas assim, previsíveis assim, planejadas assim.... As coisas vividas mudam, por mais que isso me perturbe, me deixe, às vezes, insatisfeita. As coisas mudam, elas se modificam (para o pior e, ou melhor – ou os dois aspectos indissociáveis) e elas nos provocam.

Essas subjetividades (aqui em subjetivação⁵⁰) marcam uma intervenção psico-pedagógica e pedagógica. Esse meu modo de ser sendo, e que persiste, marca minhas intervenções também no mundo cotidiano.

Com o tempo de convivência em sala de aula, essa questão foi clareando tanto para mim, como para a professora e os seus alunos. Através do diálogo, fomos compreendendo a “minha situação de pesquisadora”, inclusive para as crianças. Cada vez mais me senti em casa (lugar-ethos⁵¹); já não era estranha àquele ambiente! – pelo menos uma estranha-descolada, apesar de sempre me considerar uma estranha bastante para que as coisas da vida nunca se naturalizem.

Senti e percebi um movimento muito grande e intenso (e denso) desse trabalho de pesquisadora ali. Parecia que as ‘coisas’ iam numa velocidade que pensava não poder (su)portar, pois por “natureza⁵²” sou mais calma e relaxada (ou tento fazer isso). Senti muita empolgação da pedagoga, e eu já a conhecida de longa data. Além disso, tínhamos eu e ela um laço de profunda ternura: Ela é também madrinha do meu filho! Recordo-me, pois da fala do meu orientador de que “(...) afeto e cognição são indissociáveis, mas que o amor co-move o conhecer” (PINEL, 2006, p. 123).

Por isso essas relações estão me ajudando muito. Acho que nós pesquisadores carecemos muito de intuição, coincidências, intencionalidades, escolhas mais

⁵⁰ Descrição do processo em que se concretiza como resultado, a subjetividade. Subjetivação é processo vivido.

⁵¹ A linguagem mora no ser. O ser tem uma “toca” (morada) onde se instala, entre outros, a ética e a estética – pelo menos em nossa opinião (PINEL in: COLODETE, 2004).

⁵² É quase um vício de linguagem referir à “natureza humana”, entretanto para o existencialismo não existe natureza humana. Nada solidificado, enraizado e estruturado. O ser é sempre sendo e em estado de devir na sua experiência de ser sendo finito e efêmero.

[VOLTAR](#)

assertivas, sorte (pra quem acredita nela), acaso etc. Através dos seus modos de sendo solícita, e ao mesmo tempo dinâmica, a pedagoga me ajudou muito: articulando rapidamente as reuniões onde precisaria estar presente; fazendo o convite para as professoras bem como insistindo com elas através do ato sentido de mostrar o valor do meu projeto para a escola e para a comunidade. Em contrapartida, cada vez mais me sentia comprometida com esse ambiente educacional infantil e, principalmente, com essas pessoas todas que estiveram abertas ao meu projeto de pesquisa.

Isso, de tudo-sentido, me fez compreender a necessidade de buscar materiais e estudos que pudessem ajudar no processo “ensinoaprendizagem” neste centro de ensino infantil. Foi o que tentei fazer, por exemplo, ao articular a conferência com o meu orientador de pesquisa, na temática do afeto indissociado da cognição, onde enfatizou a invenção de práticas a partir daí e a compreensão dos modos de ser sendo aprendiz dos alunos e docentes.

6.1.3 O desabrochar do/no/com encontro: ‘angústia’ leitmotiv de ser sendo docente

Por várias vezes me senti emocionada com a professora; testemunhando a sua dedicação ao seu ofício, especialmente junto às suas crianças na Educação Infantil. Para minha surpresa, essa professora me fez ver-sentir que tudo está ali mesmo, naquele encontro com ela. De modo muito dinâmico e contagiante, ela me mostrou o seu trabalho envolvendo atividades de Educação Ambiental, os DVD’s, as produções em desenho e escrita das crianças e tudo o mais.

Os modos de ser sendo dela era o de mostrar e ainda assim conseguir ocultar algo que mantivesse meu interesse no seu trabalho e nos meninos e meninas na sala de aula. Era como se ela destampasse algo que mais coisas demandavam em capturar. É uma metáfora muito forte em mim isso!

[VOLTAR](#)

Embora a professora esteja de “*passagem*”⁵³ por este CMEI – uma situação experiencial de viajante (e não de turista) - ela preocupa-se em apresentar projetos junto a direção para adequação da sala de aula ao grupo de alunos. Ela sugeriu mudanças significativas: colocar mais jogos apropriados à faixa etária, reservar uma estante para livros; ter mais espaços de murais para expor os trabalhos. Enfim, senti que sua preocupação (Besorge, diria Heidegger) era criar um “ambiente alfabetizador”. Em uma ocasião ela disse: “*eu sinto falta de mais cartazes para as crianças poderem ver e tentar ler*” (BARBOSA, Diário de Campo, 2006)..

Em tão pouco tempo com este grupo de crianças, a professora sente mudanças significativas nos seus modos de ser sendo e atitudes frente ao ensino e aprendizagem. Ela comentou que quando chegou (abril) a turma era muito difícil (comportamento), mostrava desorganização e despreocupação com a função de aluno; além de muitos conflitos e situações de descontrole e gritaria, por exemplo.

Nesses “espaçostempos” de coleta dos dados, senti-me bem recebida (acolhida) pela professora Regina e “suas” crianças. Eu disse “suas”, “minhas”...

Na parábola de Khalil Gibran ⁵⁴ aparece um lembrete aos pais:

Vossos filhos não são vossos filhos. São os filhos e filhas da ânsia da vida por si mesma. Eles vêm através de vós, mas não de vós. Embora vivam convosco, não vos pertencem. Podeis outorgar-lhes o vosso amor, mas não vossos pensamentos. Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas, pois suas almas moram na mansão do amanhã, que vós não podeis visitar nem mesmo em sonho...

Admirei a (pré)ocupação dela em me atender como pesquisadora, de modo que eu pudesse coletar os dados de pesquisa. Através dos seus modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, ela (pré) ocupou-se, pois em planejar tudo e ao mesmo tempo, em me colocar a par do trabalho que seria realizado durante à tarde, bem como de seus

⁵³ Passagem no sentido de “acontecimento”, algo que marca ao se passar. Uma passagem indispensável e por isso de experiência de sentido. Um turista passa sem respeitar o meio ambiente, por isso destaco que me sinto como viajante (que passa e respeita e apreende sentido que toca). O viajante tem compromisso e se deixa marcar na mente e na alma e isso se des-vela pelos tracejados da experiência que saltam como mapas-cartografados-feitos-tatuagens na pele do cientista e de quem mais se dispuser a viajar.

⁵⁴ “O Profeta” de Khalil Gibran (in <http://www.starnews2001.com.br/kahlil/profeta.pdf>). Trata-se de um texto muito divulgado e popular no Brasil, que apresenta dúvidas literárias, mas que aqui-agora produz sentido.

[VOLTAR](#)

projetos futuros, enquanto durasse o tempo de licença médica da professora titular dessa turma. O ser sendo docente mostrou-se aberto ao projeto-devir, diante de si mesmo; cuidando (Cuidado) dos projetos/atividades em Educação ambiental.

A professora trabalha há 25 anos no magistério, e “todos esses anos foram dedicados a Educação Infantil [diz com orgulho]”. Ela trabalhou tanto em instituições privadas quanto em públicas. Atualmente trabalha no turno matutino em um outro CMEI da Prefeitura Municipal de Vitória, com um grupo denominado “maternal⁵⁵”.

A professora Regina se mostrou nos modos de ser sendo preocupada – acompanhada ou não de angústia explícita - através do carinho e capricho com a preparação do material didático para suas aulas, com os cadernos das crianças, os murais, etc. Ela cuidou procurando diversificar o máximo possível às possibilidades de intervenções junto aos discentes: aula dialogada na rodinha; vídeo educativo sobre temática ambiental; cineminha (recurso didático usado para contar história infantil, feito de madeira ou caixa de papelão, onde mostram gravuras e textos que são contados pela discente – Foto 5); histórias com enfoque nos cuidados e preservação; massa de modelar (Foto 6); desenhos; murais informativos com notícias sobre o meio ambiente; observações de imagens com paisagens naturais, plantação de grãos de feijão para observar o nascimento e crescimento de uma plantinha, os registros das questões das crianças e o diálogo sobre essas questões; dramatização de histórias; aula-passeio em uma fazenda; maquete, filme “Tainá 2: A aventura continua”⁵⁶, etc. A angústia de Regina é o seu leitmotiv para mostrar-se: Essa sou eu sendo no cotidiano do mundo do ensino escolar!

⁵⁵ Escola ou classe denominada “maternal” atende psico-pedagogicamente bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade. Mais do que nunca o Sorge aparece aqui de sentido, mas não é privilégio apenas dessa série escolar, mas de todas as séries (inclusive universitária) além da vida mesma que ensina e aprende. A professora é de Cuidado.

⁵⁶ Direção: Mauro Lima (BRA; 2005). Sinopse: Agora (na parte 2 da película), já pré-adolescente, Tainá (atriz: Eunice Baía) alterna momentos em que enfrenta os bandidos, com outros de atenção para com a pequenina Catiti, de 6 anos, que foge da aldeia querendo imitar Tainá como protetora do meio ambiente. Site oficial: www.taina.com.br Filme muito utilizado, em termos didáticos, quando se desejam trabalhar explicitamente os conteúdos da Educação Ambiental como cuidado com a natureza e denuncia das ações contra o ambiente. Filme de muito sucesso comercial.



FOTO 5 (Madalena M. Barbosa): A professora Regina re-inventando possibilidades para focalizar a Educação Ambiental em suas aulas (cineminha).



FOTO 6 (Madalena M. Barbosa): Sensibilidades que se revelam no contato com a massa de modelar.

[VOLTAR](#)

Também, acrescentamos no Anexo 1 uma montagem com imagens da sala de aula, onde tentamos revelar as inúmeras tentativas cuidadosamente angustiadas da professora Regina para ensinar os conteúdos de Educação Ambiental, bem como a sua 'ocupação prévia' em colaborar com a pesquisadora. Ser sendo paciente foi um dos modos que senti emergir do ser sendo de Regina. O cuidado no mundo do magistério pode se revelar de diversos modos como, e no caso dela, nos cuidadosos planejamentos e desenvolvimentos das atividades, bem como na atenção em executá-las e avaliá-las.

Usando a linguagem metafórica de um "mosaico" (do grego "*mosaicor*" que significa paciência), poderíamos expressar que a professora colabora(dor)a, através dos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, produziu encantamento e beleza na elaboração e utilização dos materiais didáticos. Muitas de nós professoras nos ligamos muito às técnicas e recursos de ensino, fruto da nossa formação inicial e continuada. Eles são importantes e, no trabalho de Regina ganhou sentido, pois tais procedimentos foram conduzidos ou (co)movidos pelo cuidado dela, sua angústia frente ao não agradar a si mesma (auto-rigor), aos discentes e à pesquisadora, num movimento de liberdade de ser para poder-ser si mesma.

A professora no seu cotidiano – e isso vale para muitas de nós – desenvolve um trabalho muito solitário na dimensão intelectual, pois se de um lado encontra apoio dos alunos e das alunas, na vontade de sentido de ser, por outro demanda ampliar o saber-sentido, o que foi executado. Ela demanda uma supervisão, não no nível de uma pedagoga especialista em supervisão, mas no sentido de ter para seu exercício diário uma outra visão, um olhar-sentido que provoque a ela na socialização do que faz e o que demanda aprender.

Uma professora como Regina que trabalha com Educação Ambiental precisa fazer transpassar esses conteúdos por todas as disciplinas escolares – e nisso ela faz com um brilhantismo de quem assume a angústia como aquilo que a movimenta. Seu olhar crispado revelava atenção com suas paisagens internas e externas. Os modos de ela ensinar e de aprender a cuidar do meio ambiente em geral, a nosso ver-sentir-analisar os dados, concentra-se nessa angústia mesma. Uma angústia

[VOLTAR](#)

humana, mas que nela se mostra na pré-ocupação prévia e quase ansiosa de dar boas aulas, ensinar naquilo que ela acredita aprender.

Apesar de Regina estar marcada pelo essencialismo⁵⁷ da metafísica, assim como a maioria de nós, ela (des)vela essa angústia que a faz ser sendo da abertura ao inusitado. Isso significa que para as professoras (e nós também) o ser humano é pensado como substância, essência ou natureza. Ela mostra essa angústia que a faz ser ela mesma, e ao mesmo tempo, poder-ser no mundo-Cuidado e ser-sendo-lá-provável.

Veja Madalena: Amatzuzi (1980) diz que fazer pesquisa fenomenológica é escrever mil vezes a coisa até que ela se torne compreensiva, isso é o que estamos tentando fazer pelos nossos modos de produzir pesquisa fenomenológica-existencial. Senão veja: Nessa discussão sobre como somos marcados pelo essencialismo da metafísica, estamos considerando o "homem" (como humanidade). Mas, não apenas as professoras pensam assim, mas elas especialmente, pois trabalham de modo positivista, no sentido 'moderno' de ensinar conteúdos organizados de um modo lógico-formal.

O(a) professor(a) atua transmitindo conteúdos dos mais diversos modos - inventivos, clássicos, criativos ou não - mas esses conteúdos chegam às suas mãos social e historicamente organizados dentro de um conceito de lógica. Ele(a) se mostra através do entendimento de que há uma essência humana, antes da existência. Ela(e) não pode ter como referência a existência mesma, pois seus conteúdos estariam sempre fluindo, esvaziando-se e se preenchendo, indo pra lá e pra cá. O que hoje se acreditava certo, daqui um segundo já não é. A professora na sua formação acredita nos conhecimentos científicos como definitivos, na matemática como verdade universal e imutável e nas lições de ambientalismo como as mais corretas e definitivas do ofício de ser sendo professor ou professora.

A tarefa do(a) professor(a) é essa - defender sua habilidade de ensinar conteúdos universais e definitivos. A simples presença de uma Psicopedagogia que traz a tona uma angústia explícita toca demais, tira o chão mesmo. E é justamente aí que está a nossa proposta em relação ao que estamos denominando de "Psicopedagogia da Angústia Pelo Viés da Escuta" – ser provocador da liberdade de ser sendo docente para o poder-ser sendo mais próprio (ser si mesmo), e com isso potencializar um projeto de "ensinoaprendizagem" viabilizado através das possibilidades oferecidas pela Educação Ambiental [ou outros] no ensino infantil [ou outros] (Comunicação entre a pesquisadora e o professor orientador Hiran Pinel, via correio eletrônico – MSN, 19/10/2006).

Por isso, nos mínimos detalhes inesquecíveis de Regina é que me vi-me-vendo e o leitor poderá ver-se-vendo como um ser humano capacitado a re-significar os seus

⁵⁷ No sentido de que há uma essência humana e não uma existência – uma das marcas do positivismo – isto também equivale objetivar o homem, a considerá-lo como coisa entre coisas.

[VOLTAR](#)

próprios modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo da professora que foca a Educação Ambiental.

Estamos no último dia de coleta de dados. Regina se mostra tímida, mas mantém o “controle” (seria esse um bom termo) da turma. Ela tenta arrumar um lugar para o professor Hiran ficar. Revela uma generosidade, como se o meu orientador fosse alguém especial – e ele o é. Ela capta essa especialidade não pelo professor mesmo, mas por mim, sua companheira que esteve todo esse tempo, ocupando um duplo lugar como pesquisadora e professora mesma. Uma relação que se estabeleceu sem medo e nem ameaças – pelo menos ao fim de tudo. O professor Hiran observa a mim que Regina fala pouco, mas quando ela fala todos a escutam. Ela tem uma presença forte de mãe, de uma senhora, de uma professora que passou por várias modalidades e modelos de ser sendo professora. Uma mulher que caminha firme, e não recusa pegar o aluno apontando-lhe o lugar onde ele precisa ficar. Ela pode não saber direito a razão, mas seu “coração” parece falar da angústia que sente quando algum aluno ou aluna não aprende. “Eu me sinto responsável” ela parece me dizer. “Educação Ambiental é um “saberprática” muito sério e importante e que demanda angústia frente aos descuidados que presenciamos com o planeta em geral e com o desprezo que temos pelas paisagens interiores das pessoas”, me diz meu orientador [...] (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Tendo em vista essas experiências de sentido junto a esta professora, optei em inserir fotografias contidas em um mosaico que bem mostra o ser sendo dela, dos alunos e das alunas e meu – e por extensão da instituição mesma. Convido os leitores a dirigirem-se, pois, ao Anexo 1.

Para visitar esse Anexo 1, ousamos fazer algumas recomendações de cuidado. Primeiramente o ver-sentir um mosaico impõe paciência pelos fragmentos que acabam por compor um todo, e novamente se descompõe em partes; destrói-se para novamente se re-fazer e se re-velar. Assim, é indispensável essa abertura que já trazemos de Sorge e se possível uma “pitada” de angústia explicitada – deixando-a sair ao seu bel prazer. E mais, o leitor ou leitora precisa estar aberto/a para uma experiência angustiada explicitamente, pois são desses lugares que somos provocados e aprendemos a cuidar de nós, do outro e dos diversos ambientes. A Psicopedagogia demanda essa angústia que comove os processos ensino-aprendizagem dos conteúdos em Educação Ambiental. Ir até ao Anexo 1 indica ir a todo nosso estudo, com um sentido poético de ‘eternidade’ (do nosso ser finito), um ‘algo’ que nos atravessou, nos marcou, uma facticidade (ser-já-em-um-mundo; passado; ou o nosso próprio Dasein).

[VOLTAR](#)

Nesse processo, apreendemos em nossos estudos que a experiência da angústia não deve ser evitada, a não ser a ansiedade do nada!

A angústia é inventiva e produtiva, mesmo que aumente os batimentos cardíacos e pareça nos levar com os pés a beira do abismo, fazendo o “coração sair pela boca”. O ser sendo, aqui mora, reside ou habita no “coração” (“ethos⁵⁸” como metáfora do ser sendo) e a linguagem é seu identifica(dor), daquilo onde vemos sua morada. A angústia que se mostrou, através da professora Regina, em seus alunos e alunas e “eu mesma” é uma experiência intensa com um “tom climático emocional” (paisagens internalizadas dos humanos ensinantes e aprendentes) absolutamente peculiar, “sui generis”. Olhando hoje pra ela, num distanciamento em que (pró)curo identificar significados-sentido, a sinto desvelando de modo complexo e híbrido subjetividades como “interesse denso”, admiração, coragem, ousadia, saber, humildade, espanto, terror, exaltação, náusea, sublimidade, beleza, ética.

O “coração” tem um significado simbólico que habita nosso ser sendo e que influi na nossa maneira de ver-sentir os acontecimentos, principalmente às doenças que põem em risco nossa vida e o meio ambiente. O coração como centro vital nasceu, como metáfora e mito, em épocas remotas e está presente em diferentes culturas e ambientes, em inúmeras manifestações ambientais e das reverências à natureza e florestas. Aqui nessa sala de aula junto a Professora Regina, ele aparece como o “coração da Educação Ambiental”, que na angústia explícita/ evidente comove-nos aos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado e ser-sendo-lá-provável.

Regina, por exemplo, demonstra interesse denso, admiração, espanto e uma bela ética no sentido de mostrar-se compromissada e apaixonada pelo que faz e sente na sala de aula tendo como condutor os conhecimentos organizados da Educação Ambiental. Mas o leitor, pelo Anexo 1, poderá detectar essas e outras subjetividades

⁵⁸ Ética - do grego “ethos” significa originalmente morada, seja o habitat dos animais, seja a morada do homem, lugar onde ele se sente acolhido e abrigado. O segundo sentido, proveniente deste, é costume, modo ou estilo habitual de ser. A morada vista metaforicamente, indica justamente que, a partir do “ethos”, o espaço do mundo torna-se habitável para o homem. Assim, o espaço do “ethos” enquanto espaço humano, não é dado ao homem, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído. In: NOGUEIRA, J. C. Ética e Responsabilidade Pessoal. In MORAIS, R. de. Filosofia, Educação e Sociedade (Ensaio Filosóficos). Campinas, SP, Papirus, 1989. Site: <http://www.espirito.org.br/>

[VOLTAR](#)

amplamente favoráveis ao movimento inclusivo escolar que não é nosso objetivo aqui discutir – mas levá-lo para uma possível pesquisa futura.

De certo modo, estamos aqui a propor uma formação continuada para os professores e professoras que focalize a Educação Ambiental, considerando a importância dessa disciplina como “o coração da angústia”, onde os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado se revelem nesse processo de “ensinoaprendizagem”.

Em termos heideggerianos, aplicados à nossa proposta, a professora Regina é um ente que se mostra no seu ser existência de ensinar e de (pré)ocupar-se com a aprendizagem escolar de seus alunos e alunas, no que se refere, à Educação Ambiental. O “ser do ente” dela se mostra na sua angústia mostrada com evidência de Cuidado (Sorge), fazendo dos conteúdos de Educação Ambiental o “coração de sua prática educativa”. Com os pés entre a sala de aula e à beira do abismo, a professora vive sua existência de ensinante, aberta aos inusitados – mesmo que sua rigidez tende a dominá-la.

A metáfora da água como mãe se mostra nas propostas de uso da “massa de modelar” como um recurso pedagógico importante. Falamos dessa sensibilidade do tato emergindo no contato com a massa sendo modelada. Nesse movimento emergem sentimentos, impressões, intuições, ternura, opiniões, emoções, afetos, trocas, (com)paixão etc. subjetividades ardentes que movimentam o ser sendo discente-docente na “liberdade-de-ser-para-o-poder-ser-si-mesmo-no-cotidiano-do-mundo”. Amassando com as mãos a angústia que existe, mesmo, no existir fluído e finito de todos ali.

Trabalhar com “massinhas de modelar” é uma proposta cheia de sentidos para a Educação Ambiental, pois recorda a argila, nossa origem. Lembra a terra e a água. O discente pode manusear ao seu bel prazer mostrando o “ser do ente” que é sendo. Ele manipula sua própria existência conformando a massa, refazendo sua história e se apropriando dela. Primeiro mergulha na atividade e depois retorna ao real vivido.

[VOLTAR](#)

Ao amassar, a professora, o aluno, a aluna e pesquisadora se projetam e se mostram nas suas angústias de ser-cuidado com o outro, cuidando de si no mundo. Entre cuidar e descuidar vamos amassando de modo disforme até encontrarmos nosso rosto estampado ali mesmo à nossa frente, sempre sendo no mundo.

(...) o caos e o equilíbrio estão concomitantemente presentes, dando vazão à vida e à morte com simultaneidade da paixão, na ardência do fogo e na queima dos sexos, mas igualmente trazendo a calma dos ares e brisas tocando suavemente o esvoaçante cabelo, levando a alma longe, em pensamentos, e permanecendo apenas o corpo nas longas horas de sofrimentos. O retorno à vida real, entre terras e tormentas, faz com que a água seja o encontro destes dois mundos paralelos, entre o bem e o mal, como se quisesse romper com os pares binários percebidos como contraditórios, mas que são complementares (PASSOS; SATO, 2005; p. 207).

Assim, a professora Regina, que gosta tanto de utilizar diversos recursos e técnicas de ensino (comovidas pela sua angústia de ser para poder-ser si mesma) e, que ao mesmo tempo privilegia as “massas de modelar” propõe muito, seja intencional ou não-conscientemente. Uma das nossas propostas é essa: a de que todos nós tenhamos uma compreensão das nossas ‘angústias’ como ser no mundo que somos sendo, para poder-ser nós mesmos.

As angústias nossas são marcadas pelas perdas e pelos achados. Marcadas pelos cuidados e descuidados. Tudo parece dicotomizado entre o bem e o mal, o bonito e o feio, o grande e o pequeno etc. A floresta e as queimadas. As águas e as secas. Sujeira e limpeza.

Entretanto, nas interexperiências de ser sendo encontramos elos entre cuidar e descuidar – entre águas e secas - que ao mesmo tempo se mostram cheios de diferenças (e indiferenças), mas também indissociados um do outro. Um vai e vem de complementaridades que demanda a atenção de quem pretende ensinar Educação Ambiental para crianças de 5 anos de idade inseridas em programas de Educação Infantil.

Trata-se de um algo perturbador da ensinante, dos aprendentes e da pesquisadora que os recursos provocam. E isso é um dos possíveis gera(dores) de mais angústia

[VOLTAR](#)

que nos faz crescer, poder-ser mais próprio e aprender modos de cuidar de todas as paisagens que há no mundo - o aqui-agora da sala de aula infantil.

6.2 O “espaçotempo” do CMEI “Darcy Castello de Mendonça” (DCM): chegando e me abrindo as possibilidades...

Aqui tentaremos nos aproximar do ser sendo discente-docente-pesquisadora vivido-sentido-produzido no mundo cotidiano do CMEI “DCM”. Estamos interessados nos múltiplos modos de (pré)ocupação do “ser-aí” mostrados e descritos no mundo. Isso significa que estivemos ocupados com as coisas: processos-vividos, conteúdos de EA, idéias, paisagens humanas internalizadas, ambientes, objetos, etc. Tudo isso está também no mundo. O que denominamos de sócio-historicidade.

6.2.1 Histórico do CMEI “DCM”

Recorri aos documentos contemporâneos do CMEI “DCM” para conhecer um pouco da sua história, bem como do bairro onde está localizado, são eles: 1) Reavaliando o Projeto Político Pedagógico: documento que norteia as ações pedagógicas e administrativas do CMEI “DCM” (2004); 2) Plano de Trabalho Anual (2006); e 3) A História de Castello Mendonça (s/d).

A diretora me informou que os documentos estão em processo de reformulação; por essa razão algumas informações foram atualizadas, verbalmente, em momentos de conversas informais com ela.

Gostei de iniciar essa busca de histórias vividas-sentidas pelo CMEI “DCM” a partir da leitura de uma pequena e significativa biografia daquele que inspirou e nomeou este CMEI da Prefeitura Municipal de Vitória. A nomeação da escola deu-se em homenagem ao jornalista, advogado, radialista e político “Darcy Castello de Mendonça” (1936-1982). Esse mesmo nome indica (e nomeia) a assim popularmente chamada “3ª Ponte” em Vitória/ES. Encontramos também uma rua do bairro Antonio Honório (pertencente a Grande “Goiabeiras”) com o seu nome.

[VOLTAR](#)

A diretora relatou que essa instituição já desenvolveu um projeto didático em que homenageava “Darcy Castello de Mendonça”. As professoras contavam a história do CMEI, associando o seu nome a essa personalidade pública capixaba. Aconteceram momentos de entrevistas, junto com as crianças, onde os parentes dessa “personalidade” contavam sobre a vida dele e sua forte presença no bairro – pelo menos no seu imaginário, provavelmente, de modo positivo, passado pelos “causos” que os adultos contam para as crianças. Há, pois um certo orgulho de pertencer ao CMEI com a sua nomeação, de um homem negro que “ascendeu na vida pública”, uma certa nobreza cotidiana que demanda aparecer e produzir sentido nas vidas.

O CMEI “DCM” está localizado na Rua Francisco Araújo Machado, nº 11, no conjunto Antônio Honório, região da Grande “Goiabeiras”, Zona Norte do município de Vitória, Estado do Espírito Santo.

[...] a Região da Grande “Goiabeiras” é atualmente uma das mais populosas da capital. Antes de ser criada, através de loteamento da região, era composta por fazendas, em sua maioria produtoras de gado de corte e de leite. O nome Goiabeiras foi dado pelos índios Temiminós que habitavam a região, referente à árvore que dá como fruto a goiaba [...] a região ganhou importância no Estado por abrigar o aeroporto de Vitória e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (Documento: “Reavaliando o Projeto Político Pedagógico ...”, 2004, p. 12).

As goiabeiras dão goiabas e isso parece elementar se não fosse poético. A goiabeira⁵⁹ é um arbusto ou árvore pequena da família das mirtáceas, nativa de regiões tropicais das Américas, produtora do fruto chamado goiaba. Tal espécie possui casca tanífera, folhas obovadas, utilizadas como antidiarréicas e de que se extrai óleo essencial, flores pequenas, brancas. Seu fruto é em forma de bagas verdes ou amarelas com polpa aromática, branca, rósea, avermelhada ou arroxeadada, muito consumidas ao natural ou em compotas, doces, sorvetes e geléias. Também é conhecida pelos nomes de araçá-guaçu, araçaiaba, araçá-mirim, araçauaçu, goiaba, goiabeira-branca, goiabeira-vermelha, guaiaba, guaiava, guava, guiaba, mepera e pereira.

⁵⁹ *Psidium guajava*, informa-nos a Wikipédia <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Goiabeira>> Acesso em 10/9/2006.

[VOLTAR](#)

Atualmente a escola CMEI “DCM” tem 595 crianças/ discentes, na faixa-etária de 06 meses a 06 anos; distribuídas nas 26 turmas, dos turnos da manhã e tarde. Muitas crianças juntas em um movimento de gritos, alegrias, choros, balbucios, primeiras palavras pronunciadas, cantorias, a insistência da palavra “mamãe” e “tia” ou simplesmente enunciam os nomes uma das outras e das professoras: “- *Oi Madalena*”, diz-me a pequena Eliara, nomeando a mim no seu mundo e trazendo ele até a mim – paisagens humanas que complexamente se entrelaçam. Logo que cheguei à minha casa (de fato um apartamento), navegando na internet, vi um belíssimo quadro de pintura⁶⁰ que me recordou Eliara e sua nomeação:



De acordo com os documentos do CMEI, “a comunidade é de nível sócio-econômico considerado médio-baixo” (p.12) e vários bairros são atendidos por esta escola: Antônio Honório, Maria Ortiz I e II, Solon Borges, Segurança do Lar, Velha Goiabeiras, Jabour, Bairro República, Morada de Camburi e outros bairros vizinhos.

⁶⁰ “Uma vocação”, de William-Adolphe Bouguereau (nasceu em La Rochelle, 30 de Novembro de 1825 — e faleceu em La Rochelle, 19 de Agosto de 1905). Foi um pintor francês, despretenso e modesto e se tornou um conceituado artista do século XIX e foi um membro de liderança do Instituto da França e presidente da Sociedade de Pintores, Escultores e Gravadores. Pintava temas mitológicos mas brilhou em ternas mães, crianças e jovens mocinhas. A maior parte destas obras foi pintada na sua terra natal, La Rochelle, no jardim do seu estúdio. Em 1896, com 71 anos, desposou uma estudante de arte estado-unidense, Elizabeth Gardner, cujas pinturas mostram claramente a forte influência do seu mestre.

[VOLTAR](#)

A grande maioria da comunidade escolar é assalariada⁶¹, diaristas e domésticas, ou vivem da pesca do caranguejo. Possuem grau de escolaridade com ensino fundamental ou médio incompletos. Essa população local nos dá a idéia de que atores vão encontrar nesta região, pessoas de classe média a baixa, como professores, pescadores, artesãos, operários (Companhia Vale do Rio Doce e Companhia Siderúrgica Tubarão), etc. O bairro conta com estabelecimentos comerciais tais como: supermercados, padarias, hortifruit, farmácias, igrejas. Conta também com escolas municipais e estaduais, faculdades⁶², centro comercial, posto de saúde, posto policial e praças. A comunidade participa ativamente de eventos realizados pelas ONG's, órgãos públicos e Igrejas. Uma fonte de renda informal adquirida pelos moradores são as barracas de gênero alimentício e recreativo oferecida aos moradores do bairro. A cultura está ricamente representada pelas formas, costumes, hábitos e tradições através das paneleiras – com suas produções manuais, moldadas dedo a dedo tão diferente de outras criações pelo seu sentido utilitário e gastronômico das panelas de barro de Goiabeiras [...] o folclore de Goiabeiras é riquíssimo, pois mistura influências indígenas e africanas como o tão conhecido Congo do Povo Capixaba (Idem, p. 12-13).

O CMEI “DCM”, foi inaugurado em 1995 e tem como “missão⁶³”, expressa em seus documentos, “Cuidar, Educar e Brincar”. Nesse sentido, (pré)ocupa-se em oferecer, naquilo de possibilidade, ambientes acolhedores, seguros e alegres, bem como em proporcionar experiências desafiadoras da aprendizagem.

O NOSSO CUIDAR inclui preocupações que vão desde a atenção ao horário de funcionamento do CMEI compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização dos espaços, pela escolha criteriosa dos materiais e brinquedos que são oferecidos incluindo a implantação da brinquedoteca. Serão respeitadas as manifestações da criança de explicitar seus ritmos bem como o seu jeito singular de lidar com o mundo que a cerca.

A NOSSA DIMENSÃO EDUCATIVA é aliada ao sonho, fantasias, afetividade, brincadeiras e as manifestações de Caráter cultural e subjetivo com a proposta das crianças tornarem-se cidadãs que compreendem o princípio de respeito ao outro de saber ouvir e falar, da responsabilidade e da solidariedade.

O BRINCAR é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Através da brincadeira ela inicia seu processo de interação com o meio físico e social: aprende a conviver com o outro, a situar-se frente às coisas do seu mundo, a controlar seus movimentos e a estabelecer ordem em seu universo pessoal. O nosso CMEI, privilegia o lugar para curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação (Idem, p. 13).

⁶¹ Grifo nosso.

⁶² Dentre elas está a mais antiga que é a Universidade Federal do Espírito Santo, campus “Goiabeiras”.

⁶³ No sentido de uma responsabilidade e tarefa de relevância social que se propõe uma instituição seja ela pública ou não, porém mais vital quando pública, pelas críticas que se fazem ao serviço público brasileiro. O termo “missão” nesse CMEI, pela minha experiência, afasta-se do sentido de obrigação ou um algo de áurea de bondade e de voluntarismo.

[VOLTAR](#)

Minha presença neste mundo vivido no CMEI “DCM” fez-me ver-sentir-agir o quanto produzimos e, somos produzidos por esse cotidiano. Somos instáveis, contraditórios; ao mesmo tempo, abertos a tudo aí. Veja o quanto me apropriei de informações sobre o ambiente social e histórico desse centro infantil. Tudo isso (co)movida pelos sentidos de ser pesquisadora. Isso significou que as coisas são vividas nesse hibridismo indissociado entre uma e outra “missão” ou proposta institucional. A vida, pois nem sempre é segura, alegre; é tudo há um só tempo e, na prática desse CMEI, constatei que ocorrem aprendizagens inventivas mesmo diante da insegurança.

As pessoas freqüentemente anseiam por uma vida sob controle, organizada, planejada, conhecida devido mesmo as marcas da ideologia dominante e do neo-liberalismo de que as coisas ora são azulzinhas ora rosinhas. Há um medo do multicolor, do arco-íris, um pavor do complexo e do híbrido. Nossa sociedade burguesa impõe uma homogenização dos seres humanos, classificados dicotomicamente entre subjetividades de bondade ou de maldade. Por isso as películas cinematográficas mais populares apregoam o bandido (que defende os valores dominantes) e o bandido (que defende os valores dos dominados frente à dominação) e desse duelo, com raras exceções, o mocinho sai ganhando. As situações ideais não têm conflitos justamente porque são idealizadas, mas a vida mesma, a vida-vivida, é também de conflitos e nem por isso deixamos de aprender aí (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Ser sendo do Cuidado não supõe negar o seu continuum o descuidado – o excesso de zelo, a rejeição (sempre humana e dela emanando) e a descrença no cuidado mesmo como caminho do educar, do ensinar e do aprender.

6.2.2 Face-a-face com o outro – sujeitos na/da/com pesquisa!

Fui bem recebida na reunião com as professoras da instituição; o meu tempo de exposição foi de 20 minutos aproximadamente. Não era uma reunião especificamente marcada por mim, mas era uma reunião regular da instituição onde me foi oferecida a oportunidade de “vender socialmente” meu projeto. Acho importante conduzir um estudo com a aceitação ou o conhecimento de todos. Acho importante o diálogo e as escolhas que fazemos. Não me magôo com um “não”, mas luto pelo “sim” quando acredito no que sinto-penso-atuo.

*A arte de sorrir
Cada vez que o mundo diz não⁶⁴*

⁶⁴ Trecho da canção popular “Brincar de Viver” de Guilherme Arantes.

[VOLTAR](#)

Viver exige coragem frente à aventura que é vivê-la. “Viver, pois, não é nada simples, porque a existência mesma cobra – através da vida – pelo seu sentido, cabendo ao ser humano dar ou emitir respostas que possam clarificar o viver ou o (sobre)viver (PINEL, 2006b, p. 188). Como sou rigorosa – pessoal e cientificamente – naquilo que sinto ser sendo do rigor, eu levo a sério um trabalho científico e o coloco como projeto de vida, devido sua importância coletiva ou psico-social. Vida é existência. O existir nos aponta aos modos da gente ser sendo si mesma no cotidiano e no planejamento do mundo. O meu ente se mostra aí, sendo eu mesma na singularidade-pluralidade.

Apresentei a minha proposta de pesquisa, utilizando como recursos de ensino algumas transparências, procurando deixar claro, naquilo que foi possível, a minha proposta como pesquisadora naquela instituição. Agradei a abertura institucional (pelas pessoas que a compõe e lhe dão vida) para a realização do trabalho de pesquisa, destacando, especialmente, à professora que estaria colaborando comigo, sua generosidade no mundo.

Também me apresentei, relatando minha experiência como professora e pedagoga no município de Vitória/ES, bem como na Educação Infantil em escola privada, tentei produzir “conversas” e “diálogos” pautados pelo respeito, interrogações e questionamentos. Pude sentir e escutar mesmo, como já disse, mas vale a pena sempre repetir para ver se escutamos que de modo geral as escolas estão saturadas da presença de pesquisadores que não são claros, que não fazem devolução correta dos dados, que não são democráticos na socialização da sua presença na sala de aula etc.

Tentei, naquilo que pude, interagir com as professoras. Ficar ali num duplo e indissociável lugar de pesquisadora e de professora também, além de pessoa. Penso que ainda assim me coloquei um pouco distante evitando demonstrar ansiedade ou outras intenções que não fossem de pesquisadora. Sei que é uma posição pessoal, mas ainda assim creio, que para as atuais experiências ali vividas, foi um caminho interessante e provocador de “mim mesma”. Coloquei-me a disposição para voltar a discutir com o grupo sobre a temática Educação Ambiental ou outro tema caso o grupo quisesse.

[VOLTAR](#)

De um modo geral, a reunião das professoras centrou-se em informes, como também na temática da avaliação discente. O grupo colocou a necessidade de repensar os instrumentos de registos avaliativos, preocupando-se também com os referenciais teóricos sobre avaliação.

Nesta ocasião, aproveitei para conhecer o espaço físico do CMEI “DCM”, mantive a minha atenção em alguns trabalhos dos alunos(as) expostos no mural do corredor.

Os trabalhos se referiam ao Dia Mundial do Meio Ambiente; eram desenhos onde a professora estimulou os alunos a representarem sobre “o que beneficia o meio ambiente”. Havia também, nos trabalhos individuais, uma frase escrita (“Dia Mundial do Meio Ambiente”). Observei que os discentes escrevem de modo muito próximo à escrita convencional e me admirei em saber como as crianças de cinco anos de idade podiam escrever dessa forma. Ao conversar com a professora e observar em sala de aula, pude esclarecer que se tratava de cópia do quadro e não de produção espontânea das crianças.

Em outro momento, observei que existem crianças no Grupo 5 D que escrevem de modo bem próximo ao convencional, ou seja, poderíamos dizer que já estão alfabetizadas e adquiriram o instrumental necessário para decodificar textos escritos – esse fato é importante para um modo alternativo de nomeação de si mesmo nas paisagens humanas, naturais etc. Percebi, em falas da professora, que a escrita espontânea seria estimulada mais intensamente a partir do segundo semestre, pois aí as crianças já poderiam fazer esse tipo de atividade. Isso, pela minha experiência profissional nesta seara, me fez pensar sobre a possibilidade de que elas já poderiam fazer isso, sem de fato terem que estar “prontas” ou mostrando conhecimentos prévios para isso.

Nesse ambiente e paisagens humanas internalizadas, admirei os modos de ser sendo preocupada da professora Regina com a produção escrita dos seus alunos, e sua dedicação em oferecer variadas atividades para alfabetização. Ela me contou que possui longa experiência na escola privada e na Educação Infantil (igual a mim a pesquisadora, que é professora também), e isso comparece em suas formas de

[VOLTAR](#)

intervenção em sala de aula, ou melhor, nos seus modos de se ocupar com o ensino e ao mesmo tempo, possibilitar a aprendizagem da leitura e escrita.

A professora me mostrou as atividades que pretendia desenvolver com o Grupo 5 D. Percebi sua satisfação em dizer o quanto as crianças desse grupo estão crescendo em suas produções e usando o código escrito de modo mais refinado (aproximação cada vez maior com a escrita convencional). Em minhas observações em sala de aula, percebi também o esforço que essas crianças estão fazendo para escrever: com suas letras “bem” grafadas e de acordo com a escrita alfabética; com os seus modos de ser sendo preocupadas em atender as solicitações da professora e de mostrar bom desempenho.

Em uma ocasião, a professora me pediu para continuar o seu trabalho conduzindo uma atividade de leitura e escrita (no quadro) com as crianças. Ela havia saído para tomar providências em relação ao equipamento para assistirmos um filme (Tainá 2). Sinto isso como um modo de ser sendo depositora de confiança à minha (pré)sença na sala de aula. Nesse momento, expliquei aos alunos que éramos professoras com modos de ensinar diferentes, e então passei a conduzir a atividade (de fato com modos diferentes de abordagem da produção escrita). Procurei associar desenho, escrita de acordo com as possibilidades da criança, aliando a isso a escrita convencional das palavras; sem, contudo deixar de considerar os aspectos afetivos (emoções, sentimentos, pensamentos) presentes nesse momento.

O caso, vivido-dialogado junto-com Nathália, foi provocativo, pois senti abertura para “conversar” com ela e incentivá-la a produzir textos escritos “do seu jeito”. Pensei-senti que naquela interexperiência o mais importante era fortalecer a autoconfiança dela. Eis um trecho episódico:

*

Nathália o que você gostaria de desenhar?

“Eu não sei”.

[VOLTAR](#)

(silêncio meu e a manutenção de olhar atento)

Hum! Vamos ver? Por exemplo, qual animal você gosta?

“Gatinho”

O desenho de um gato já havia sido executado, então perguntei por um outro animal além do gato, ao que ela respondeu:

“Nenhum, só gosto de gatinho”.

(silêncio meu e a manutenção de olhar atento)

Hum! Vamos ver? Você gosta de qual fruta?

“Nenhuma”.

Hum! E de flores?

“Eu só gosto de rosa”.

(silêncio e mantendo minha atenção, refleti que esse era o caminho, as rosas eram o caminho possível de chegar até aos seus modos de ser sendo si mesma no cotidiano do mundo).

Falei: – Então temos um caminho Nathália! Você pode desenhar uma rosa?

(concordando e já agindo) Ela desenha a rosa; peço que escreva a palavra “ROSA”, do jeito dela estar sendo no processo de produtora de conhecimento. Usando letras aleatoriamente e conforme suas possibilidades ela o faz. Em seguida e com a ajuda do grupo, escrevi essa palavra de modo convencional – como exigido pelo mundo culto.

*

[VOLTAR](#)

Chamou-me a atenção à participação de Nathália, pois ela recusava-se a vir ao quadro e mostrar seu desempenho. De fato, a idéia de ir ao quadro foi da professora, pois aos meus modos de ensinar eu faria diferente, deixando que as crianças escreverem individualmente em seus cadernos ou folhas, e então faria uma intervenção mais individual. Na maioria das vezes costumo fazer assim, que é para deixar a criança mais à vontade e ao mesmo tempo acompanhá-la singularmente – pois observo que suas produções escritas são diferenciadas nos processos utilizados e em suas hipóteses para produzir textos escritos. Comumente, utilizo a escrita no quadro em momentos de vivência lúdica, onde as crianças possam desenhar e escrever mais livremente e conforme sua vontade.

Nessa intervenção, procurei aproximação com Nathália, tentando deixá-la à vontade para produzir o desenho de algo da natureza e ao mesmo tempo escrever no quadro aquilo que se cristaliza nos tracejados, o simbólico que traz o ambiente para si. Nesses modos de ser sendo pesquisadora-educadora (“duplo lugar” diria COLODETE, 2004), (pró)curei manter atitudes de cuidado para não forçar a menina a escrever de modo convencional, e ao mesmo tempo, incentivando para que pudesse expressar seus modos de ser sendo no desenho e escrita de palavras; principalmente porque ela estava em situação de exposição frente a turma, e isso impõe delicadeza – Sorge como estrutura existencial, logo Sorge finita e efêmera.

Tentei ser sendo cuidadosa (uma atitude, pois que mostrava na relação) com essa aluna, (pré) ocupando-me com o ser dela e responsabilizando-me por sua participação nessa atividade e ela também se imbuindo dela aí mesmo – tratando-se mais de uma confiança nela. Especialmente, incentivando para que se movimentasse lançando-se aos desafios existenciais: de ser sendo audaciosa, corajosa, inventiva, etc. Em meus modos de ser-sendo-lá-provável, tentei uma abertura e aproximação que se movimentasse a uma experiência de sentido junto-com Nathália, intentando vivê-lo. Na interexperiência fui oferecendo formas para que ela (e eu também) pudéssemos inventar-criar projetos para a vida acadêmica, que naquele momento estava circundado pelas produções escritas. A “coisa” (experiência) vivida no grupo produz provocações, e esse é um aspecto positivo da proposta!

[VOLTAR](#)

(Pró)curei participar do acontecer de Nathália como apropria(dor)a desse “saberprática” em contexto de Educação Ambiental. Entreguei-me, tentando facilitar uma (re)invenção de seus (nossos) projetos de vida. Nesse processo de subjetivação coube a ela, com sua percepção interiorizada do mundo (que organiza, configura, nomeia em linguagem, etc.), como fenômeno (nos modos do seu aparecimento para ela) para que a objetividade seja pra ela produtora de sentido.

Essa experiência-vivida trouxe-me à tona o verso da canção popular de Guilherme Arantes, “Brincar de Viver” quando encerra dizendo que agora é ir á luta, uma luta e embrenhamento que desenvolvo na minha vida. Aqui, desde o início, tento mostrar uma abertura de que o que me exige “agora é brincar de viver”. Minha proposta já estava sendo efetivada, pois aceita e vivida!

A Educação Ambiental transcende as possibilidades de “ensinoraprendendizagem”, exigindo mais posturas, subjetividades, novos comportamentos de cuidados em geral para com as paisagens (naturais, humanas e das “coisas”). Nessa faixa etária e período escolar isso é muito “legal” (positivamente de ser sendo vivido), pois indica – pelo menos no nosso imaginário – que estamos atuando no começo maturacional e existencial do ser sendo humano.

Ocorreram outras experiências semelhantes advindas das minhas interexperiências, pois esse evento vivido junto-com Nathália produziu mais interesses em mim.

6.3 Adentrando a sala de aula e à rotina diária do Grupo 5 D: “pedindo licença para entrar e agradecendo ao sair ...”⁶⁵

Assim como os nossos autores e referenciais em relação aos estudos sobre o cotidiano das escolas (FERRAÇO, 2006), também queremos expressar a nossa consideração com os leitores desse relatório de pesquisa, especialmente com os sujeitos envolvidos nessa pesquisa. Para esses pesquisadores, a expressão também indica o desejo de tentar mergulhar no cotidiano das escolas, para daí tecer

⁶⁵ Frase dita inúmeras vezes por Alves (2002) e Ferraço (2005, p.14) em suas palestras e textos.

[VOLTAR](#)

as redes cotidianas de “saberes-fazer” que produzem significados nas complexas redes vividas naquele espaço-tempo.

Aqui, em nossa investigação, tentamos fazer esse movimento, e nesse sentido, através de nossos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, nos preocupamos em descrever-sentidos nas subjetividades e interexperiências de discentes-docente-pesquisadora em situação (e+vento) no qual emerge ética (cuidar) e estética (cuidar bem; belamente; o quão belo é cuidar), sabendo que essa tarefa é carregada de complexidades e incompletudes, puro vir-a-ser do Dasein (HEIDEGGER, 2005).

A sala de aula do Grupo 5 D, da professora Regina, apresenta-se organizada em dois ambientes definidos: um arrumado com mesas e cadeiras; e outro mais livre onde são realizados os momentos de reuniões do grupo, se contam histórias e se fazem brincadeiras, geralmente denominado de “rodinha” (foto 7). Em roda, as crianças se sentam no chão formando um círculo de aproximação corporal. Nesse lugar mítico (círculo) inventam-se produções. Um círculo aberto às experiências coletivas (ser sendo no mundo), um lugar de onde se pode alçar vôos (uns modos subjetivos de ser-sendo-lá-provável). A abertura experiencial do saber parte do círculo que se mostra no devir do grupo, impondo a quebra das amarras.

No círculo se engendra histórias, narrativas, saberes, sentires etc. Trata-se de um lugar-tempo, quase que sagrado (uma paisagem das “coisas”), donde a tragédia-drama-romance aparece de sentido no ambiente: não saberes, saberes, dores por não saber etc.

Thiago, estando na “rodinha” chora! Por que? O professor Hiran se aproxima dele e olha-sentido pra ele e o toca cuidadosamente. É nosso último encontro na sala, depois irei participar de atividades extra-classe junto com eles e a professora. Thiago chora, pois ficou infeliz ao saber que o jantar que seria servido na sala de aula era “peixe” (tema da aula que era mar). Na rodinha emerge um drama, uma trama de um menino que não apenas está triste, pois não gosta de peixe, mas porque pensa que vai ser excluído do jantar coletivo [...] Vejo Thiago comendo arroz com feijão, e ele se mostra satisfeito por estar junto com todos [...] Professor Hiran e eu revezamos sentando em cada mesa (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).



FOTO 7 (Rosana F. Alves): Momentos na 'rodinha' junto-com o Professor Hiran, a Pedagoga Conceição e a Pesquisadora Madalena

A “instauração e invenção de um círculo”, tão comum na Educação Infantil, faz retornar sempre as narrativas e as aprendizagens coletivas entre aluno(a)s e professoras. O círculo parece estabelecer o fundamento experiencial do encontro humano mediado pelas narrativas de todos ali ao entorno. Um híbrido círculo que revela altas possibilidades de invenção e criação dos modos subjetivos de ser-sendo-Cuidado, projetos de um lá-provável.

No círculo Thiago soluciona na sua diferença (seu desejo de ficar-junto, mas sem comer peixe), o quebra-cabeça-vivido. Ele se mostra na subjetividade de possível infelicidade de ser excluído do jantar (já que não gosta de peixe e a sala está metaforicamente representando um mar). Ele então encontra ali mesmo, naquela rodinha, modos de se posicionar e dizer a complexa questão-problema que ele vive. No diálogo e na presença do mundo, o menino experienciou que cosmos e caos não mais se opõem, e é do conflito que se soluciona e novamente se abre a mais experiência de sentido.

[VOLTAR](#)

Na sala existem estantes para guardar os jogos e materiais das crianças. Há um aparelho de som, um espelho, um quadro de giz. Composto os móveis da sala está também a mesa, a cadeira e o armário da professora. Nessa sala de aula também funciona uma turma no horário da manhã, com a mesma faixa-etária.

O “clima psico-social” do ambiente artificial da sala é, pois infantil impregnado de rodinhas, histórias e descobertas – como a sociedade inventou indicando pistas nos modos como abordar os pequenos no mundo escolar ou não-escolar.

Geralmente as crianças chegam às treze horas, e durante os trinta minutos iniciais elas são trazidas até a sala pelo responsável. Senti que a maioria delas já se dirige para a sala, apesar da sedução de correr e fazer algazarras no pequeno pátio. O mesmo ocorre na hora da saída, horário em que os responsáveis (pais, ou mais especificamente mães na maioria) pegam as crianças na sala de aula. Isso é vivido das 17:30 às 18:00 horas. São esses os momentos de encontro dos pais ou responsáveis com a professora. Nessa ocasião é que a mestra aproveita para conversar sobre os assuntos de interesse do discente – ou na maioria das vezes ela pensa ser de interesse dele. São rápidos diálogos que ajudam no andamento das aulas, na vida escolar do aluno, no esclarecimento de dúvidas dos pais etc.

Regina conversa com os pais de uma aluna, está interessada e atenta. A mãe dá valor ao que a professora, no modo de ser sendo professoral, ensina. A mãe fala também (...) Penso que é uma pena essas tarefas que fazemos junto aos pais não serem computadas burocraticamente como aulas, como tarefas. Essas tarefas de Educação Familiar exige da professora uma formação pouco trabalhada nas formações continuadas, tornando-se quase que um trabalho não-escolar, apesar de ocorrer dentro dessa instituição (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Isso significa que as professoras trabalham com as famílias dos alunos e das alunas, mas nunca uma “coisa” da paisagem humana vivida de modo não tão intencional como se pensa-sente-age. A professora sempre está muito desgastada emocional e ou fisicamente ao final, e nem sempre pode ou deseja se por em abertura para essas experiências. Outras vezes, essas propostas exigem uma formação mais específica no seu ofício e isso é pouco realizado. Eis o depoimento de uma professora:

[VOLTAR](#)

Eu nunca estudei isso, isso de atender famílias do meu aluno! Eu faço isso assim, assim meio sem graça! Eu penso que deveria ter um profissional, um pedagogo, por exemplo, para fazer esse tripé entre eu, o aluno-filho e a família. Mas ao mesmo tempo a professora tem o contato com o que ocorre e ocorreu na sala de aula. Penso outras vezes que essa tarefa pode ser da professora, desde que isso seja planejado! (...) Dizendo isso sei que corro risco de ser linchada, pois já ganhamos pouco demais para ensinar conteúdos escolares. Mas o ambiente escolar ficaria melhor se os pais fossem incluídos mais na escola e atuassem mais como colaboradores (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

Regina, a professora que estamos junto com ela, costuma, nos seus modos de ser sendo metodicamente cuidadosa, escrever o planejamento no quadro de giz, e ali mesmo, após o horário da entrada ela inicia a sua aula. É um ato intencional, como se desse uma certa ordem para ela mesma, como se dissesse a si mesmo que está cumprindo as tarefas e ao mesmo tempo inventando modos de provocar os alunos e alunas que perguntam o que ela escreveu ali.

Diariamente, as crianças são estimuladas a contar a quantidade de alunos e alunas presentes, e a professora escreve os numerais correspondentes no quadro. Ela faz isso de modo a produzir o conteúdo “soma” junto, de modo colaborativo. É um clima ambiental agradável, é como se uma tempestade cessasse e viesse a bonança. Esses momentos se mostram alegres e criativos. Os pequenos se revelam sagazes e curiosos, dão pulos e gritos quando acertam. Quando algum colega “erra” mas um outro que sabe mais ensina. Eles manifestam suas preferências e costumam dizer os motivos que os levaram a fazer tais escolhas, por exemplo, quando escolhem e votam em ver um filme predileto (foto 8).

Durante o período em que estive envolvida existencialmente nas aulas da professora Regina, observei que o planejamento variava, de acordo com as idéias que ela havia programado para desenvolver com os discentes acerca de Educação Ambiental. Isso de certa forma apresenta pelo menos um inconveniente, pois assim pouco se permite o inusitado, pois a formação da maioria de nós professoras e professores foca muito o planejamento rígido – o meu inclusive foi e ainda é assim vivido e isso me incomoda muito, mas não me impede de subverter a ordem, mesmo que ainda assim planeje essa “subversão”.



FOTO 8 (Madalena M. Barbosa): Um momento alegre e de escolha.
Que filme assistiremos hoje?

Um planejamento assim acaba por nos colocar no mundo mostrando-nos nosso modo ansioso de ser sendo na execução dessa programação de ensino-aprendizagem. Além do mais, a vida lá fora da escola, exige muito isso das pessoas, mesmo que na prática isso nem sempre é sentido. Os pais cobram isso e são os pais que inventaram ou delegaram a escola. A sociedade faz isso também. Uma “sociedade e ambiente específico em ritmo de vídeo clipe” exigem uma aprendizagem e um ensino rápido e breve. Em consequência nós professoras podemos desenvolver uma “culpabilização” caso não se cumpra à proposta planejada.

*Culpa tem remédio Doutor?*⁶⁶

⁶⁶ Retirado do filme “Carandiru” de Hector Babenco (2002).

[VOLTAR](#)

Esse tipo de afeto – também judaico-cristão⁶⁷ - é mais comum do que se imagina, dentro das paisagens sentimentais do ser sendo humano! Mas já está ocorrendo mudanças, que amenizam a culpa ou a traz com mais positividade de ser sendo experienciada. As propostas curriculares mais abertas às intempéries fazem isso, pois estão receptivas aos diversos tipos de paisagens cotidianas-vividas. Existe um currículo “oficial” (currículo prescrito) associado a um outro “emergente” (o currículo real ou vivido) que compõem um mosaico inventivo. Esses resgates e essas junções-de-sentido curriculares acaba provocando o sentido da escola e da sala de aula.

Especialmente, durante a minha participação nas aulas de Regina, observei que a professora procurou intensificar as abordagens e atividades em torno das temáticas relacionadas ao meio ambiente, associando com desenhos, produção oral, escrita e leitura de textos de revistas, livros e cartazes, mostrando-se nos modos de ser sendo cuidadosa com as possibilidades de “saberespráticas” ambientais oferecidas e os modos de serem apresentados para os discentes.

Ela atentava para as “paisagens” que ela estava inserida, cuidando dela mesma, dos meninos e das meninas e das coisas da sala como o cuidado em colocar figuras de mar “para transformar essa sala em mar mesmo” (foto 9). Ela inventou, junto com todos uns climas de mar na sala dela. “Ao entrarem na sala estaremos entrando no mar”. Ocorreu um envolvimento dela, uma coisa-vivida que contagiou a turma toda e também a mim. Sua proposta era como se o mar ali inventado passaria “saborosamente sua língua na gente e que nós permitíssemos esses abusos do mar”⁶⁸.

Nas programações das aulas, a professora procurava diversificar ao usar os demais ambientes do CMEI “DCM”, tais como pátio, biblioteca, corredor e a área onde fica um palco para as apresentações artísticas. O planejamento sempre se concretizava nos seus modos de ser sendo persistente. Insistir parece ser sendo seu modo predominante de ser sendo professora!

⁶⁷ Social e historicamente constituído por essa cultura que nos impregna com belezas também (e muitas delas)! A culpa mesma, se vivida na sua intensidade suportável, deveria mudar o mundo, mas ela é vivida em outro sentido, assunto para uma outra pesquisa!

[VOLTAR](#)

As atividades dos discentes são expostas dentro da sala e nos murais do corredor. Ela também costuma expor outras produções dos alunos e alunas ao lado da sala de aula, na parte externa.

Isso ocorreu no caso das plantinhas onde produzimos a experiência com o feijão dentro da caixa que encontra possibilidade de sair (se desenvolver) pela abertura nela (na caixa) que se põe a procurar a claridade e mostrar sua “cara” de feijão. Dos trabalhos com massinha de modelar. Isso estimula aos alunos tornando-os “protagonistas estelares” de sua existência de aprendizes (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Os meninos e as meninas se interessam em construir os murais e participam ativamente, apropriando-se deles como autores de si mesmos no mundo:

Alexandre e Yuri são convidados a mostrar o mural ao nosso convidado (foto 10), o professor Hiran. Eles se postam e de modo tímido começam a apontar direcionando o olhar sempre para o convidado como se investigando se eles estavam sendo escutados. Logo eu os vejo-sinto mais soltos e pedindo para que os capturarem nas imagens estáticas de minha câmera fotográfica. Estão alegres e brincalhões mais ainda assim não fugindo da proposta de mostrar a experiência que fizeram para o convidado. Eu, a professora e a pedagoga sorriamos nos modos de sermos sendo satisfeitas e cumpridoras do nosso dever-sentido. É interessante como os alunos nos iluminam, nos fazem também sermos “protagonistas estelares”. No nosso modo silencioso e eles nos modos falantes apreendemos a nascer protagonistas. Isso é interessante se considerarmos que o aluno é um termo que etimologicamente significa apagado, sem luz (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Há também na instituição um pequeno jardim, onde as crianças podem observar e cuidar de suas plantinhas, tarefa que é feita diariamente pelos alunos indicados pela professora.

O meu orientador disse-me que cuidar de plantinhas em jardim é muito utilizado com adictos⁶⁸, pois plantando se sente o nascer e ao mesmo tempo jogando água nelas (um ato de cuidar) indica que para re-nascer demanda cuidado meticuloso e constante sem esmorecer. E como se isso não bastasse, é comum assim mesmo, algumas plantinhas morrerem por descuido ou por causas não experienciadas ali, gerando muitas reflexões acerca da morte, da nossa morte, já que drogar-se é uma espécie de morrer de modo mais lento devido ao des-cuidado de si no mundo do descuido! Um jardimzinho então pode produzir muitos sentidos na escola e pode atuar em aspectos nem sempre intencionalizados pela professora! (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

⁶⁸ Parafrazeando canção popular de Eduardo Dusek “Folia do Matagal”.

⁶⁹ Segundo seguidos de Sigmund Freud e Carl Gustav Jung como revela Siqueira e Silva (1983) e Pinel (1989).



FOTO 9 (Madalena M. Barbosa): Eliara mostrando sua produção para a invenção de um ambiente aquático.



FOTO 10 (Madalena M. Barbosa): O prazer das crianças em mostrar ao Professor Hiran as suas produções.

[VOLTAR](#)

Geralmente, isso de cuidar do jardim, é realizado vividamente após o lanche. Observei o modo de ser sendo cuidadosa da professora que delicadamente (pró)cura aproveitar um horário em que a turma já está se movimentando de modo livre lá pelos corredores da escola, para fazer essa atividade de jogar água e outras atividades no jardim (foto 11).



FOTO 11 (Madalena M. Barbosa): Cuidando das plantinhas.

Um dia cheguei na escola e não vi o jardim como estava. Tudo estava esburacado. Alguns alunos lamentavam o ocorrido. É que a escola estava em reforma e foi preciso conversar com os discentes, explicando os motivos. Sugerir que da próxima vez, isso possa ser trabalhado antes, pois a experiência é de perda, pois ocorreu morte das plantas. Mas nada foi dito em tom de aumentar ou diminuir a culpabilidade. Apenas disse e pronto e, isso gerou boas discussões. Sinto que o caminhar dessa minha pesquisa não elimina minha participação que nunca é neutra, e não apenas isso, é também provocativa, por isso de intervenção. Ninguém sai ileso do encontro humano, seja pra mais, seja pra menos (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

[VOLTAR](#)

A turma costuma ir para o pátio, entre 15h20 e 16h para então se abrirem nos seus modos de ser sendo às brincadeiras livres. Nesses momentos, elas brincam com as crianças de outras turmas, havendo uma troca de expressões verbais e corporais muito instigantes. Se no início pude ver essa riqueza de diversas idades cronológicas juntas, atualmente não vejo tanto, pois o pátio maior está em obras. Nesse outro contexto físico as crianças precisam dividir um outro espaço, esse um pouco menor, com seus coleguinhas. Essa realidade vivida acabou restringido o número de turmas no horário de pátio e então se propôs uma organização na utilização dele.

O que se fez, foi re-planejar o uso desse ambiente artificial ou paisagem das coisas: Colocaram-se grupos de mesma idade, e não mais diversificado. Apesar dessa arrumação ambiental vivida ali ter funcionado até criativamente, podemos ainda sentir que a escola é muito apegada mais ao desenvolvimento maturacional (e as possíveis características psico-sociais dos discentes) que uma proposta mais aberta à diversidade das idades, a riqueza psico-pedagógica que essa convivência traz às paisagens ou ambiência humana. As professoras fazem o revezamento entre o seu intervalo, que é de 20 minutos, com o de olhar e cuidar de todas as crianças que estão brincando no pátio. Então, enquanto um grupo de professoras está no intervalo para descanso, o outro está cuidando das crianças.

Por ser um “recreio” e a Representação Social de que no recreio a professora não inter+ferir, escuta-se pouco as falas delas e as vozes infantis ganham sentidos de gritarias, cânticos, pegar-tocar um no outro devido à necessidade humana de contatos físicos etc. É um espaço ideal para as vozes delas saírem permitidas! A única pré-ocupação é com os modos de ser sendo agressivos das crianças, ou mesmo modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo, que acaba provocando brigas ou outras mazelas que os pais, comumente culpam às docentes como não cuida(dor)as, mas que de fato é uma série de imbricamentos complexos e híbridos os modos de ser sendo brincante dos discentes e os modos de ser sendo educadora em situação de recreio.

Há momentos para se alimentar. Existem dois momentos em que as crianças vão ao refeitório: às 14 horas para um alimento de fácil degustação (ex: fruta, suco, biscoito,

[VOLTAR](#)

bolo, entre outros.), algo mais frugal; e às 16h10 quando elas costumam fazer uma refeição “mais completa”, que inclui feijão, arroz, carne, legumes, etc. É um momento de bagunça e ao mesmo tempo de ordem - os dois ao mesmo tempo.

É uma vivência muito significativa que revela jeitos de cada um ali mesmo. A professora pede silêncio e controle quando os meninos estão “doidos” para se alimentarem, mas isso não impede que os nossos modos de casa sejam trazidos para escola, e essa troca é muito familiar e saborosa. Os meninos e meninas se opõem e ao mesmo tempo vão ficando calmos, esperando a chegada da comida.

- Controlem-se meninos e meninas!” Escuta-se uma professora. Na vida o limite sempre aparece, a liberdade tem como limite ela mesma! (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Pelo que conheci e vivenciei, o tempo com atividades orientadas pela professora acontece do seguinte modo, compondo então uma rotina diária:

- De 13h às 13h30 – Horário de entrada das crianças dentro da sala;
- Entre 13h30 até as 15h20 – Atividades orientadas pela professora;
- Às 14 horas – É servido pequeno lanche de mais ou menos dez minutos;
- 15h20 até 16h – Horário de pátio;
- 16h10 às 16h30 – Higiene e jantar (o cardápio diário é organizado por uma nutricionista)
- 16h30 às 17h30 – Atividades orientadas pela professora;
- 17h30-18h – Os pais ou responsáveis buscam as crianças na sala.

Nesses “temposespaços” em que estive mergulhada na rotina de atividades vividas-sentidas desse Grupo 5 D, senti como se estivesse vivendo um metafórico “vendaval” (vento tempestuoso), muita ordem mas algumas possibilidades de subversão dessa mesma ordem. Os pequenos encontram sempre modos de ser sendo de oposição, mas ao mesmo tempo vão se “adaptando às regras” social e historicamente impostas.

*Quanto tempo temos antes de voltarem aquelas ondas
Que vieram como gotas em silêncio tão furioso;*

*Derrubando homens entre outros animais,
Devastando a sede desses matagais.*

*Devorando árvores, pensamentos seguindo
A linha do que foi escrito pelo mesmo lábio tão furioso.*

*E se teu amigo vento não te procurar
É porque multidões ele foi arrastar.*

Os versos de “Eternas Ondas” da canção de Zé Ramalho, nos remete aos mais diversos sentidos (rumos e nortes do ser sendo) mas aqui refletimos acerca dessa dubiedade dos vendavais constantes: a fúria que a todos derruba e a necessidade desse “cair” (Heidegger diria “Queda”) para que levantemos e prossigamos a viver, a desenvolver e a aprender. O saber se faz desses vendavais, do sol que daí emerge. Da tranquilidade (bonança) depois dos vendavais e nossa abertura para mais deles.

Retomo aqui a figura híbrida das provocações e das diversas possibilidades da gente ser sendo. Lá, na sala de aula, ocorre tudo ao mesmo tempo: diálogos fragmentados, esparsos e atravessados de sentimentos, emoções, sensibilidades, juízos, críticas, idéias, pensamentos, ações, agressões, choros, insatisfações, satisfações, dúvidas, incertezas, etc. Se por um lado a docente através dos seus modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, ocupa-se por trabalhar os “saberepráticas” de meio ambiente, matemática (contagem, identificação de numerais, comparação de quantidades), escrita, leitura, etc. explicando, perguntando, ouvindo, por outro acontecem muitos desses eventos “objetivossujeitos” ao mesmo tempo, mostrando a nós, o quanto a vida afetiva acompanha ou mesmo movimenta a vida cognitiva nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do discente, tudo imbricado e indissociável.

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelecem relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade (DAVIS; OLIVEIRA, 1990, p. 83-84).

[VOLTAR](#)

Isso, quando vivido, não é tão simples assim, pois como destaca Assmann (2005) “(...) já estamos vivendo uma efetiva imersão num enredamento, que transforma profundamente a relação comunicativa entre os seres humanos” (p. 7). Isso supõe uma série de conhecimentos que são ensinados e uma “misturança” de afetos e cognições (não necessariamente nessa ordem ou desordem) que de modo gradativo passamos a compreender o vivido como algo complexo experienciado existencialmente pelos seres sendo humanos que se des(velam) em diversos e ricos modos de ser sendo aprendentes e ensinantes.

Nessas incríveis tardes em que estive junto-com as crianças e a professora Regina, senti muito forte o tempo vivido (“Kairos”) ao invés do tempo contado (“Chronos”), mesmo que ela planeje com muito afinco, ou talvez até por isso, pois parece que ela o faz pela via do Cuidado e todos se entregam a essa experiência.

Kairós e Chronos! Essas são expressões da língua grega, a respeito do tempo! Chronos. Kairós. O “Chronos” é o tempo marcado pelos relógios, calendários, etc; ele é mensurável, cronológico; é tempo decorrido. Enquanto “Kairós” é o tempo em relação àquilo que valorizamos, qualificamos, vivemos. Minha experiência é provocadora, pois minha abertura permite “eu mesma me ver-sentir na professora”, jeitos diferentes sempre, mas ainda assim há nela “todas as professoras do mundo” parafraseando o título do filme de Domingos de Oliveira (1967)⁷⁰.

Leila Diniz foi uma “estrela” (artista; atriz; líder feminista não-consciente etc.) que representa si mesma nesse filme de Oliveira. A película tenta mostrar, a partir de La Diniz, as mulheres brasileiras. Assim como no filme e na sala de aula – aproximando ao termo “protagonista estrelar” de Pinel (2006). As relações estabelecidas são multicoloridas, diversificadas, múltiplas, híbridas, complexas, misturadas etc. Nesse contexto La Diniz e La Regina se mostram “senhoras do seu tempo”.

⁷⁰ “Todas as mulheres do mundo” (BRA, 1967) é um filme de Domingos de Oliveira que conta em seu elenco com atrizes célebres que subverteram a ordem das coisas-vividas como Leila Diniz (com maior densidade) e Joana Fomm. Os atores são: Paulo José, Ivan de Albuquerque, Flávio Migliaccio. O personagem de Paulo José (personagem: Paulo) vive o dilema entre a vida de solteiro e o casamento, até que uma mulher Maria Alice (atriz: Leila) aparece para provocar e mudar as coisas do mundo ordenado masculino.

[VOLTAR](#)

Transformada em símbolo da liberdade e conseqüentemente, de uma época, a atriz era a revolução em pessoa por agir e não teorizar sobre o momento vivido, sobre a transformação dos valores e principalmente sobre a vida sexual que havia se modificado (RIBEIRO, 2006, p. 1)⁷¹.

A professora Regina na sua liberdade de ser sendo (e a liberdade é o próprio limite) pontua suas demandas sociais e historicamente construídas que exige dela teorizações e ensinamentos de conteúdos, pois apesar de ser sendo mulher como La Diniz, está em outro ofício que também pulsa arte, mas demanda “saber-fazer” provocantes e provocadores. Assim, nesse sentido, ambas são divas, são “La”⁷² – um lá-provável. Somos todas mulheres em La Diniz!

6.4 O cuidado consigo mesmo, com o outro e as coisas do mundo!

Episódios vividos-sentidos no/do cotidiano da sala de aula

A partir de agora, passo a descrever as interexperiências vividas-sentidas dentro da sala de aula, como em cenas que consideramos abertas, pois são incompletas. Isso já venho descrevendo-sentindo até agora, mas aqui pretendo destacar mais, tentando tornar as descrições mais densas.

São dez títulos que enunciamos no Quadro 1, a seguir, inventados a partir dos registros no Diário de Campo (2006). Escolhemos a forma de episódios como um dos modos de alcançarmos o nosso objetivo de pesquisa, e ao mesmo tempo, para mostrar ao leitor os modos de ser sendo discentes-docente-pesquisadora frente à experiência em Educação Ambiental.

⁷¹ Thiago P. Ribeiro em artigo denominado “Todas as Mulheres do Mundo”, datado de 07/09/2003, mas capturado em 2006 por essa pesquisadora. Site: <http://www.cinemando.com.br/>

⁷² Do Latim “illa”. “La” refere-se a “a” (no sentido de única) e a “ela” e não a mais “uma”; ao estilo de (nas suas singularidades); no modo estrelar de vir ao mundo e nele mostrar-se de sentido. Pode ter uma conotação de respeito, de diva; de mito; à moda de. Um ser sendo especial, distante e admirado. Os fãs de artistas referem-se, por exemplo, a atriz Vera Fischer como La Fischer que a transforma em estrela, e por ai vai com Zezé Motta, Sonia Braga, Fernanda Montenegro etc.

QUADRO 1

Títulos criados a cada uma das partes (des)veladoras dos modos de ser sendo discentes-docente-pesquisadora em interexperiências de Educação Ambiental em sala de aula infantil

EPISÓDIOS	TÍTULOS
1	Novo ... efêmero!
2	“Sentimento é dor, mas quando a gente tá rindo é felicidade!”
3	Mergulhando de olhos abertos! Ou nem tanto...
4	Plantando! Cuidando! Sentindo!
5	(Des)encontros... pequenos des)cuidos... ou (des)lizes! A angústia de ser sendo pesquisadora.
6	Imprevisibilidades: preciosas oportunidades!?
7	Eu senti...
8	Tem que ter muito cuidado com as pessoas!
9	Tudo é muito intenso, sinto um cansaço danado!
10	As lentes da inocência: mergulhar [...] sentindo a própria nudez!

Fonte: BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006.

Compreendemos que as várias cenas se interligam, tentando compor uma totalidade que mesmo se desfazendo imediatamente, ainda assim se revela um total efêmero, mas que capturada naquilo do possível, fornece sentido-sentido no (des)velar modos de ser sendo. Esse recurso, muito usado no cinema, nas obras artísticas e literárias, entre outros, ajudou-me a relacionar os casos e situações vivenciadas ao nosso objetivo de investigação. No nosso caso, tentamos descrever as atividades rotineiras da sala de aula, focalizando as subjetividades de discentes-docente-pesquisadora, os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado e ser-sendo-lá-provável capturadas e descritas (e tecidas) por mim, nessas histórias vividas-sentidas no cotidiano do CMEI “DCM”.

Episódio 1

Novo ... efêmero!

Sinto-me como canta o músico brasileiro Tino⁷³ em um dos versos da canção “Gato escaldado”:

*Tô feito gato escaldado
Com medo de mergulhar
Já me afoguei nessa mágoa
Não quero mais me queimar*

Senti que precisava tomar precauções no momento de encontrar uma professora disposta a me aceitar como pesquisadora. Re(firo)-me a ter pré-cau(a)ção no sentido de ser sendo do Cuidado para não causar problemas, não magoar nem a mim, nem a professora e nem aos alunos e alunas, assim como a direção e pedagoga, mas ao mesmo tempo não fugindo da luta. Viver é estar também com um pé na beira do abismo também! Precaução é um dos meus modos de ser sendo de cuidado no cotidiano do mundo, uma atitude de cautela, de permissão de o outro ser sendo, como no dizer de Chico Buarque de Hollanda:

*[...] Comunico oficialmente
Que há lugar na minha mesa
Pode ser que você venha por mero favor
Ou venha coberta de amor
Seja lá como for
Venha sorrindo
Ah! Bem-vinda, bem-vinda, bem-vinda
Que o luar está chamando
Que os jardins estão florindo
E eu estou sozinho
Cheio de anseios e esperança
Comunico a toda gente
Que há ;lugar na minha dança
Pode ser que você venha
Morar aqui,
Ou venha pra se despedir
Não faz mal [...]”⁴*

Essa atitude de precaução, me possibilitou receber apoio para realizar o trabalho de pesquisa. A professora que me aceitou em sua sala de aula, foi surpreendida com o pedido para “eu entrar na sala dela”, um misto de surpresa e alegria: “– Quanta honra!” disse com sinceridade e ao mesmo tempo “[...] será que posso contribuir com seus estudos” (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

⁷³ Do CD “Tino” da gravadora WEA Music. 10ª Canção. A canção é de Lucimar.

[VOLTAR](#)

Eu já estava na porta de sua sala – pedi para ficar aguardando lá fora – até a pedagoga conversar o assunto. Ficar “lá fora” indica meu desejo de penetrar o espaço sagrado da sala de aula – sempre pensei assim. Imagino que meu estar fora provocou a professora a convidar-me a entrar como no dizer “seja bem-vinda”.

Para meu alívio a professora veio me receber e disse que deixaria que a pesquisa fosse realizada lá na sua sala. Fico sempre tensa com o inusitado, mas pensando bem não sou eu apenas. É como se esperasse a resposta de um suposto rapaz concretizando, no meu imaginário e das moças adolescentes, o namoro. Convidando-me para entrar e participar da sua aula corou o início de um nascer de uma cientista. Nesse dia ela já havia programado atividades envolvendo Educação Ambiental. Na rodinha – olha aí! a roda novamente – uma conversa e a proposta de assistir o vídeo “Natureza sabe tudo”, um filme didático, que tem duas partes: “Lixo e desperdício” e “Som e entulho”⁷⁵. No resumo de capa da fita VHS está o seguinte sobre a primeira parte (Lixo e desperdício): “Em um belo dia de sol, uma engraçada marmota míope e Albert visitam um depósito de lixo onde nos ensinam como podemos reciclar nosso próprio lixo para preservar o planeta”. Na segunda parte (Som e barulho) temos: “No meio de uma tempestade assustadora, Albert percebe, com a ajuda de uns morcegos, como estamos cercados por barulho. Juntos eles nos ensinam o propósito de cada som, suas diferentes frequências e o que podemos fazer para diminuir a poluição sonora”. A professora chamou seus alunos para assistir ao vídeo, ali mesmo na sala de aula (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Durante essa sessão de vídeo, ela preocupou-se em informar às crianças sobre o assunto, atuando nos modos de ser sendo provocativa. No processo-vivido ela ia chamando a atenção de todos para os momentos mais significativos ao seu olhar-sentido, de acordo com os seus objetivos e do conteúdo. Ela produzia, através de diálogos, mais interrogações. Ela perguntava e apontava para o filme. As crianças sentiam a vontade tanto que perguntavam durante o filme. Contudo a professora anunciava que isso poderia ser feito depois, para não atrapalhar o andamento do filme – tudo bastante planejado e ao mesmo tempo se dispondo à abertura nos modos de ser sendo si mesma no cotidiano do mundo-Cuidado e lá-provável do-ente do Dasein, e o ente “é também o que e como nós mesmos somos” (HEIDEGGER, 2005, p. 32).

⁷⁴ “Bem-vinda” vencedora em 1968 do IV Festival de MPB, da TV Record, de São Paulo.

⁷⁵ Seleções do reader’s digest. Coleção Natureza Sabe Tudo 1: Lixo e desperdício; som e barulho. VHS, 56’, s/d.

[VOLTAR](#)

No momento-vivido fiquei (pré)ocupada pois ficava pensando o quão adequado seria deixar as crianças expressarem-se a vontade, e ao mesmo tempo eu a capturava como uma professora que planejou e que desejava concretizar ou efetivar esse ato-sentido planejado. As crianças demonstravam vontade de intervirem no que sentiam vendo e escutando imagens que se movimentavam na sua percepção. Mas o meu modo de ser sendo-Cuidado e pensando no meu lá-provável optei por ficar silenciosa para sentir a experiência que ali ocorria. Eles estavam envolvidos e eu também.

Fico pensando que quando trabalho como professora, faço a mesma coisa que a professora Regina. Trata-se de uma identificação. Ainda não sei qual o melhor caminho! O ser sendo (o outro – a professora), nesse momento, reflete em mim, como num espelho – uma metáfora que ainda tem seu lugar! Trata-se dessa nossa humanidade mesma! Contudo, sabemos-sentimos que nos diferenciamos pelos nossos modos de ser sendo-Cuidado num lá-provável, sempre no mundo, sempre numa abertura do Dasein!

De fato-sentido, algumas crianças querem continuar assistindo sem interrupções, já outras não se agüentam de vontade de perguntar e comentar. Outras ainda parecem dispersas, resolvendo coisas com os colegas (foto 12).

No momento do vídeo uma criança ajudando a amarrar o cadarço do tênis do colega. Pensei: “acho que ela não está prestando atenção no filme”. Continuando a olhar essa cena vivida-sentida ali mesmo, percebi que a criança fazia os dois movimentos – amarrar o cadarço e também assistir o vídeo, mostrando interesse e curiosidade.

Gostei de apreciar essa cena da vida mesma – os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado nessa criança, expressando com o colega um afeto, um valor e ao mesmo tempo cuidando de si ao procurar não perder as informações do vídeo que tanto lhe chamavam a atenção. Pensei e registrei no Diário de Itinerância (2006):



FOTO 12 (Madalena M. Barbosa): Thiago cuidando do outro (de si) ao amarrar o cadarço do tênis do colega.

Que cena mais linda: um amarrando o cadarço do outro – usando até a boca para ajudar a dar os nós. Ele tenta amarrar várias vezes e ao mesmo tempo olha o filme. Que cuidado! Que carinho! [...] Aqui com as crianças é assim que sinto: são momentos intensos afetivos vividos a todo instante, mas parecendo com furacões, vendavais, alternando-se com dias ensolarados, de céu limpo ou noites de lua cheia. São momentos de tristeza, angústia, choro, que se entremeiam com outros de serenidade, alegria e conforto. São muitas sensibilidades e eu aqui tentando escrever letrinhas, combinando pensamentos, sentimentos, idéias e emoções; Como pesquisadora, estou tentando escrever com a alma nua, para expressar as intensas emoções que é estar convivendo com essas lindas crianças. Mas, isso é difícil!

Após o filme a professora, através dos modos de ser sendo preocupada, procurou interagir com as crianças, dialogando e incentivando a verbalização delas acerca dos conhecimentos relacionados ao meio ambiente. Algumas crianças disseram frases ou palavras soltas, parecendo desarticuladas em relação aos questionamentos feitos a elas: “*meio ambiente*”... “*lixo*” ... “*Não pode jogar lixo no chão*” (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

[VOLTAR](#)

Em um momento individual, neste mesmo dia, registrei o seguinte relato de um aluno:

“Minha mãe fuma, bebe cachaça [...] o meu pai bebe cachaça e joga o copo no chão”.

Esse aluno falta muito às aulas e freqüentemente se envolve em conflitos, e sua expressão “clínica”⁷⁶ não-intencional, pois relata o vivido, pontua pistas que pode provocar ao professor inventar novos modos de atuar junto a ele. A professora reclama muito desta situação de balbúrdia e muitas vezes torna-se difícil viver temas emocionais que nos tocam muito – isso é muito humano, demasiadamente humano! Assim reflito:

O que podemos fazer para ajudar essa criança? Ela, que desde cedo convive com situações de alcoolismo. Como isso tem afetado a sua vida? Isso é a “clínica” que grita na sala de aula, e a clínica é uma escuta nas paisagens humanas (o exemplo ali), nas paisagens naturais (o pai joga o copo no chão), nas paisagens das “coisas mesmas”, as objetais (o modo de des-cuidar do copo)! (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

No momento do filme, esse aluno mostrava muita inquietude (deitando na mesa; arrastando a mão sobre a mesa), parecendo, ao meu olhar carecer atenção. Ele estava sentado ao meu lado (na mesa – onde a professora havia determinado que ficasse); mas também mostrava atenção no vídeo sobre “lixo e desperdício”. Eu, por outro lado, estava (pré)ocupada em registrar tudo (falas dos alunos; comentários da professora, etc.) e ao mesmo tempo era companhia para esse aluno, que também me observava. Ele perguntou:

“O que você está escrevendo?”.

Na verdade, não podia dialogar com ele naquele momento, pois a professora estava preocupada com os modos de sentar e se comportar dos alunos; inclusive com a atenção e o silêncio. Em outro momento voltei a conversar com o aluno sobre os

⁷⁶ Clínicar significa etimologicamente aquilo que se faz-sente-pensa junto a quem, de modo explícito ou não, sofre. A professora o que mais faz de clínica é escutar investigando que tipo de demanda é do aluno, e então inter+vir pedagogicamente, por isso dissemos “clínica do sujeito” e não um sujeito submisso a uma clínica já pronta.

[VOLTAR](#)

meus registros e também perguntei a ele sobre o que havia gostado no filme. Ele respondeu:

“Não gostei daquela parte... eu não gostei do menino dançando e quando eles foram no lixo”.

Episódio 2:

“Sentimento é dor, mas quando a gente tá rindo é felicidade!”⁷⁷

Numa ocasião registrei a seguinte atividade conduzida pela professora:

Alexandre foi indicado pela professora para contar o número de meninos presentes na sala. Ele recusou-se a fazer isso, mostrando através de gestos (colocou o dedo na boca, olhou para um lado e para o outro; um rápido sorriso desconsertado). Yuri, um outro aluno, observou-sentiu e comentou: “ele tá com vergonha... ele tá envergonhado”, parecendo mais um comentário sentido e empático, como se soubesse dos sentimentos do colega. Uma outra criança foi convidada a fazer a contagem (o Gabriel) talvez, para o alívio de Alexandre. Pra mim ficaram algumas interrogações: Por que o Alexandre não quis contar os colegas, isso era algo tão desejado por todos? O que sentiu? O que pensou? Nessa interdinâmica sentida na sala de aula infantil, ocorreu que não pude mais voltar a esse assunto com o Alexandre, e talvez aí pudesse escutá-lo um pouco sobre os sentimentos e pensamentos vividos-sentidos nesse momento (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

Através dos modos de ser sendo tímido e envergonhado (desvelado pelo colega e capturado e descrito por mim – a pesquisadora), o aluno expressa, no seu ambiente interno e externo, um afeto. Esse afeto que, talvez, naquele momento o esteja impedindo de desenvolver suas habilidades no manuseio dos instrumentos usados em sala de aula (exercício de contar). Seu modo de lidar com sua interioridade na objetividade do mundo carece de cuidados (do docente); pois ao que parece, existem resistências quanto à aprendizagem das matemáticas, área do conhecimento, tradicionalmente, temida por muitos discentes.

*

Em um outro momento, fiz um exercício de descrever os procedimentos vividos na condução de uma atividade. Pensei-senti que talvez assim pudesse capturar e

[VOLTAR](#)

descrever o modo (ocupação) como as crianças fazem intervenções no planejamento das aulas:

1 – Introdução da atividade pela docente através de fotos do cenário do fundo de mar e as experiências vividas em uma outra turma;

2 – Sua intenção: fazer o ambiente da sala de aula se transformar num metafórico fundo do mar (ou rio, ou lago, seria como as crianças desejassem).

Nesse ínterim Wesley, motivado pelas imagens, fez um comentário:

“Se a baleia come peixe; aí a baleia come o tubarão; aí depois o tubarão, lá dentro da baleia come o peixe lá dentro da baleia...”

Yuri disse então: *“O leão come a carne da zebra”⁷⁸.*

A professora fez uma intervenção, para comentar os processos da cadeia alimentar.

Ao meu modo de ser sendo ali, senti que não era, de modo oficial, um objetivo da professora, naquele momento, se aprofundar sobre o “saberprática” “Cadeia Alimentar”. O tema demanda organização através de modos mais adequados para o “ensinoaprendizagem”. Afinal mostrar as complexidades existentes nos processos em que os seres vivos se alimentam uns dos outros é algo que requer estudo e planejamento, para que as crianças possam ter condições de dialogar com/sobre essas informações. Contudo, esse curto diálogo mostrou um pouco sobre o interesse das crianças nessa temática e a possibilidade de futuramente, ser trabalhado em sala de aula, especialmente a partir de suas curiosidades e questionamentos. Ao mesmo tempo a professora subverte a ordem estabelecida do ensino de determinados “saberespráticas”. Numa relação mais aberta ela informou aos alunos o que parece não ter produzido conhecimento, como diria Assmann (2005).

⁷⁷ Frase do aluno Wesley Avides de Faria (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

⁷⁸ No sentido dessa fala da criança, podemos também detectar, o como nós, professoras, demandamos trabalhar também com animais mais regiões, além de associá-los com a vasta fauna mundial.

[VOLTAR](#)

Entretanto esses contextos de improvisação emergem em situações onde a professora passa ser a mais controladora possível; é impossível fugir dessa vivência. São nesses contextos de abertura e aproximação que podem emergir os modos de ser-sendo-lá-provável, enquanto projetos futuros de ser sendo discente-docente-pesquisadora frente às propostas educativas ambientais, enquanto experiências de sentido-sentido.

3 – Voltando ao objetivo da atividade, que era produzir materiais que representassem o fundo do mar: fazer móveis para pendurar na sala; pintando com lápis de cor e caneta hidrocor as figuras de animais marinhos xerocopiadas.

4 – Os alunos passaram então a produzir esses materiais visuais. Aproveitei a oportunidade para acompanhar e conversar com as crianças enquanto elas coloriam e ou recortavam os bichinhos.

Beatriz falou para Alexandre:

“A tia não deu isso (caneta hidrocor ou canetinha) para você pintar”.

O drama vivido era que Alexandre colocava muita pressão sobre a canetinha e com isso a pontinha dela entrava no tubinho. A professora, pelos modos de ser sendo zelosa intervinha e alertava o aluno sobre isso. Ela possibilitava a vivência dos limites quanto ao uso deste material pelo aluno.

Bianca me perguntou:

“Você (pesquisadora) vai ficar aqui o tanto que você ficou lá na outra mesa?”.

Respondi que tentaria, pois o meu objetivo era poder estar com todas as crianças para ver a produção delas e conversar.

Ela disse:

“O que você quer conversar?”

Eu falei: “Eu gosto de saber dos sentimentos de vocês. Você sabe o que é sentimento?” [VOLTAR](#)

Fiquei curiosa para saber o que as crianças pensam a respeito disso, desse termo, pois o tempo todo eu focava esses aspectos em sala de aula, tentando capturar as subjetividades mostradas e descritas pelos discentes; sempre a partir das questões: O que é isso? Como é isso?

Bianca respondeu que sim com a cabeça.

E Wesley verbalizou, ao ser questionado sobre isso:

“ É dor ... porque a pessoa tá machucada ... você sabe o que é sacrifício?”

Eu não soube explicar para ele o que era sacrifício; mas fiquei curiosa para saber porque ele me fazia essa pergunta. E o devolvi essa interrogação, que então comentou:

“ É uma coisa muito má... é uma coisa de bruxa”.

Disse que viu isso no DVD, referindo-se talvez a questões fílmicas de “sacrifício humano”, “rituais macabros de sacrifícios humanos” – e todas essas temáticas “fantasmáticas” de filmes que a meninada tem acesso, pois o cinema infantil é pouco focado no nosso país, com pouca produção significativa, o que também contribui para que se assista a filmes elaborados mais para os adultos. Minha intenção aqui, entretanto, não é discutir esse tema e nem moralizar, pois demandaria mais estudos, uma proposta minha mais adiante.

Resolvi voltar ao assunto sobre o que é sentimento. Wesley então falou, e desta vez procurou dar mais explicações, alcançando a poética no seu mais refinado teor:

“ Sentimento é dor, mas quando a gente tá rindo é felicidade”.

[VOLTAR](#)

5 – A professora avisa a todos que vai pendurar um peixinho no teto da sala. Os alunos preocupam-se em segurar a cadeira “*para ela não cair*”, justificou Rogério. Toda a turma mostra contentamento (risos) só em saber dessa atividade de pendurar os móveis. Elas ficaram admirando a professora, que de modo cuidadoso, pendura no teto os peixinhos na sala de aula, que futuramente, se transformará em um “encantado” fundo do mar.

Episódio 3:

Mergulhando de olhos abertos! Ou nem tanto...

Experenciamos um outro momento encantador, onde pude ver-ouvir-sentir mais sobre os sentimentos e pensamentos das crianças em relação à atividade orientada pela professora.

1 – A professora chamou todos os alunos para se sentarem na rodinha. A sala já estava transformada em cenário de fundo do mar (ou rio, ou lago), ela colocou uma música do Guilherme Arantes, muito conhecida de todos nós e bastante usada, didaticamente, em contextos de Educação Escolar e Não Escolar – “Planeta Água”⁷⁹ (1981). As crianças ficaram em silêncio, ouvindo e sentindo a música. Ajudei a professora, colocando a música e também chamando a atenção das crianças para a sua beleza. Essa mesma música também foi tocada no dia do evento de despedida da pesquisadora e apresentação do orientador de pesquisa.

2 – A professora incentivou as crianças a comentarem sobre a música:

“Eu gosto ... eu tenho essa música lá na minha casa”.

“Tinha água ... beber ... tomar banho ... escovar os dentes”

“Falou de plantação... água da chuva”.

⁷⁹ Ficha Técnica: Produzido por Fernando Adour / Arranjo e regência: Eduardo Souto neto / Direção artística: Guti / Capa: Ruth Freihof / Foto: Paulo Vasconcelos. Compacto – Wea. Capturado em: < <http://www2.uol.com.br/guilhermearantes/1981a.htm#fich> > Acesso em 21/10/2006.

[VOLTAR](#)

Também me emocionei com o clima psico-social da sala e os modos de ser sendo esforçada da professora para trabalhar o tema envolvendo “fundo do mar”. Isso me inspirou a produzir ali mesmo, no meu Diário de Campo (2006) uma poesia, que declamei para os alunos. Nessa ora, acabei fugindo um pouco da regra da roda (sentar em círculo) e pedi as crianças para se aproximarem o máximo que pudessem para ouvir a poesia:

*Sinto-me como um peixinho
Que mergulha
Nas profundezas do mar ...
Buscando (in)verdades:
Sentimentos,
Emoções,
Pensamentos.
Agora,
Sinto vontade
Necessidade
De emergir ...
Afastando-me
Recolhendo-me
Para também
Refletir,
Buscar,
Encontrar:
O outro
A mim mesma!*

(BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006)

Nesse momento, falava também de mim, como aprendiz ali junto com eles e a professora. Dos meus medos e de certo modo defini “sacrifício” não no sentido de “ritual macabro”, mas de “ritual de passagem” da professora para a pesquisadora.

3 – A professora pediu a mim para colocar a música novamente; depois pediu que eu conduzisse o diálogo com a turma. Interessei-me em saber dos sentimentos e pensamentos das crianças enquanto ouviram a música. Veja o que elas disseram:

“Eu senti o amor ... eu queria beijar ... na música” (Rogério).

“Eu senti o amor da minha mãe e do meu pai e do meu cachorrinho” (Vitória).

“Eu senti saudade da minha mãe e do meu pai” (Luana).

Uma outra criança produziu um texto oral mais poético, onde tentou fazer rimar:

*Eu senti o amor,
Dá um beijo na flor.*

(Wesley Avides de Faria)

Dessa idéia de poesia, sugeri que tentássemos fazer um texto oral coletivo, atividade muito comum na Educação Infantil. Aqui cada criança vai tentando dizer uma parte do texto e compondo um mosaico de pensamentos-sentimentos. Vejam o que foi produzido:

*Eu gostei da velocidade
Do carro...
Eu senti o amor
Eu queria beijar na flor
Eu queria beijar na minha mãe,
Eu queria beijar no meu irmão,
Eu queria beijar minha mãe, meu pai e meu cachorrinho!
Eu queria dar uma borboleta para a música.
Eu queria trazer uma borboleta pra você!*

(BARBOSA, Diário de Campo, 2006. Poesia coletiva produzida pelo Grupo 5 D)

Questões amplas da Educação Ambiental (paisagens internas) “navegam” trazendo a lume temas mais específicos, pautadas sempre pelo “beijo” que são bocas que tocam as outras bocas, que tocam outras partes humanas, que tocam a natureza como as flores etc. O cuidado (Sorge) aparece aqui na demanda que temos em tocar no outro, sentir o corpo do outro no nosso, os objetos no nosso corpo e poder traduzir tudo isso em linguagem.

Episódio 4:

Plantando! Cuidando! Sentindo!

Em um dia de aula aproveitei a ocasião de minha ida ao local de nossa pesquisa para observar e fotografar os murais (corredor) com produções dos alunos. Havia um mural da turma da professora Regina mostrando desenhos sobre o “Dia Mundial do Meio Ambiente”.

A professora disse que havia estimulado os alunos a expressarem sobre “o que significa meio ambiente”. Fotografei também uma exposição de plantinhas e ao lado os desenhos dos discentes mostrando suas impressões a partir da observação da germinação do feijão. Nos cartazes estava registrada a pequena síntese coletiva das crianças sobre as suas aprendizagens:

[VOLTAR](#)

No dia 8 de junho, plantamos grãos de feijão na terra e no algodão. Molhamos e esperamos crescer.

Depois de dois dias a casquinha rompeu e nasceu uma raiz bem pequenininha.

Depois de mais alguns dias. Veja você mesmo como ele ficou:

Aí veio o final de semana, quando chegamos na escola e tivemos a surpresa: o feijão partiu em dois, cresceu e nasceram duas folhinhas” (BARBOSA, Diário de Campo, 2006)).

Senti-me empolgada com as atividades desenvolvidas em sala de aula. Pensei que “(...) nós professoras das séries iniciais (1ª a 4ª) precisamos ter um pé na Educação Infantil (EI), pois esquecemos as boas coisas da vida. É preciso estar nesse clima gostoso e motivador da EI” (BARBOSA, Diário de Campo, 2006). Senti necessidade de montar um portfólio com os desenhos das crianças para ajudar na visualização do trabalho, bem como no cuidado com essas produções infantis. Levei esses materiais para a sala de aula (um álbum com fotografias das crianças na sala de aula e o portfólio) e mostrei a professora e as crianças (foto 13). A professora comentou: “*Nossa que crianças bem comportadas*”; as crianças olharam o álbum de fotos com interesse, lembrando dos momentos vividos ali.

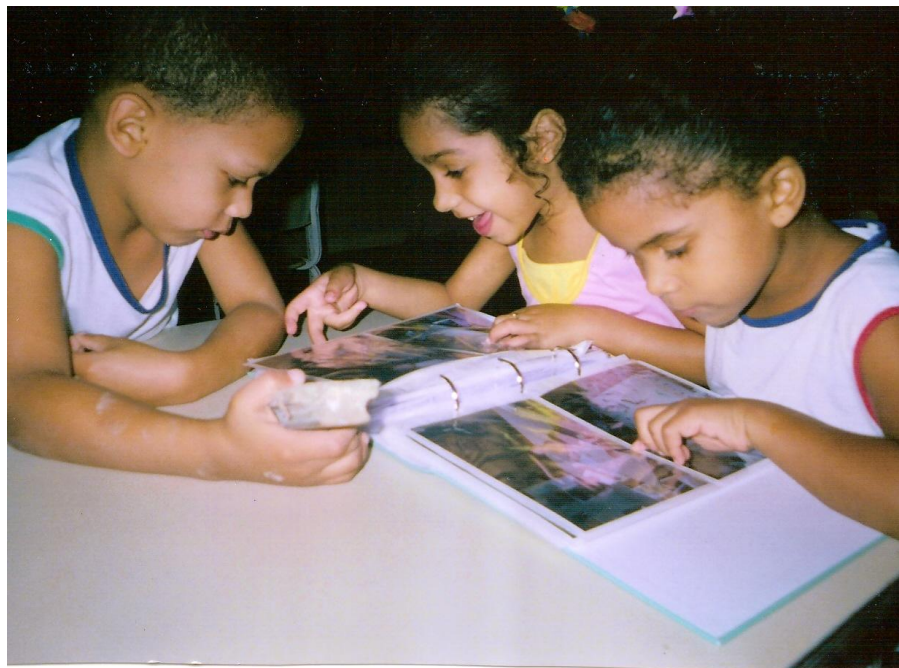


FOTO 13 (Madalena M. Barbosa): Um momento prazeroso diante do álbum de fotos da pesquisa.

[VOLTAR](#)

A professora também mostrou, com satisfação, o álbum para algumas mães, relatando o trabalho dela em sala. Ao mesmo tempo em que fazia isso, ela ia esclarecendo para as mães a minha presença como pesquisadora na sala de aula. Pensei, inclusive, como é importante mostrar o trabalho realizado com tanto carinho e dedicação. Muitas vezes os pais não conhecem o trabalho realizado em sala de aula, então as mostras com fotografias podem ajudar nisso. É o registro do trabalho realizado e de certa forma mostra os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado da professora com as suas crianças em sala de aula.

A professora também me mostrou o “Programa Meio Ambiente” (Anexo 4), onde explicita os objetivos, o modo de desenvolvimento das atividades, o período, os recursos a serem utilizados e as formas de avaliação discente. Essas são orientações oferecidas a todas as professoras. Interessante ressaltar, que esse programa foi desenvolvido a partir das sugestões da professora participante da pesquisa ao CMEI. No seu texto (manuscrito), ela havia colocado a sua justificativa para trabalhar com Educação Ambiental:

Percebemos a necessidade de nos aprofundarmos sobre o estudo do meio ambiente, haja visto o caos encontrado em grandes fontes naturais de alimentos, água, energia e na própria relação do homem consigo mesmo, com o seu semelhante e com a natureza.

Devemos oferecer a criança uma ponte para que ela se perceba como protagonista da sua própria história e como participante [...] da organização ou da desorganização de seu meio, compreendendo que o cuidado com a natureza começa em casa, com a higiene do seu corpo, cabelos, dentes, roupas e de sua casa. Além disso, faz-se necessário oportunizar a criança meios para refletir sobre a natureza e a sociedade, buscando e construindo conhecimento, num exercício constante de vivência da cidadania.

Na seqüência, ela destacou um trecho do Referencial Curricular da Educação para a Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto (MEC/SEF, 1998):

O contato com a natureza é de fundamental importância para as crianças e o professor deve oferecer oportunidades diversas para que elas possam descobrir sua riqueza e beleza. Fazer passeios por parques e locais de área verde, manter contato com pequenos animais, pesquisar em livros e fotografias a diversidade da fauna e da flora, principalmente brasileira, são algumas das formas de se promover o interesse e a valorização da natureza pela criança [...].

[VOLTAR](#)

Esses documentos oficiais acabam por se tornar referenciais mesmos para as mestras, que se embebem dos discursos e que até mostram sua vitalidade de generalização, mas ainda falta mais materiais produzidos paralelos a esses oficiais. Mas ainda assim é adequado destacar a validade dessa procura de dados que estruturam (ou tentam estruturar) os modos de ser sendo professora.

Episódio 5

(Des)encontros ... pequenos (des)cuidos ... ou (des)lizes! A angústia de ser sendo pesquisadora

*A nossa verdade íntima
é um segredo irrevelado.
Cuidamos de aprofundar
em nós mesmos a nós,
com fúrias e fraquezas,
achando que aos outros
tudo é verdade em nós.
A dúvida se estabelece.
Não a que planejamos,
e sim a que revelamos.
É íntima nossa verdade.
Oculto, simples, (in)fiel,
e paradoxal: fel ou mel.
É certeza que inferniza
ou dá plenitude de céu.
A nossa verdade íntima
em nós (di)vaga ao léu.
(Flavius Josephus de Almeida⁸⁰)*

Encontrar, como ato-sentido, pode tornar-se algo prazeroso e emocionante. O (des)encontro pode também ser motivo de desespero, medo e/ou angústia – tudo dependerá da compreensão do sujeito com o vivido. Angústia e tensão foi o que senti nos meus encontros com as crianças e a professora em sala de aula. Fiquei preocupada em estar atrapalhando o andamento da sala de aula; de estar deixando a professora “nervosa ou irritada ou então muito preocupada”. Senti-me estranha! Até cheguei a pensar que não suportaria isso tudo! Também imaginei que de algum modo a minha (pré)sença naquela sala de aula poderia estar causando danos às crianças, pois afinal nossa presença no mundo não é em vão pois produz “coisas” nos outros. Fiquei muito preocupada com tudo isso e pensando como eu poderia ser participante, viver as experiências sem estar causando um provável mal estar a

⁸⁰ 31 de Maio de 2005, terça-feira <<http://www.rompenuvem.com/arquivos/maio.htm>>
Acesso em: 11/7/2006.

todos – mais mal estar que nossa civilização pode causar ou está causando. [VOLTAR](#)
É um modo-cuidado!

Foi quando meu orientador refletiu comigo, através dos seus modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, produzindo então, distanciamentos reflexivos que me ajudassem a compreender o vivido ali, essas interexperiências produtoras de sentidos e significados em nossa existência. O interessante aqui é que os distanciamentos demandam sempre os envolvimentos, e esses dois momentos, interligados, são vividos como híbridos (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

A professora fez questão de pedir a mim para que ela ficasse a vontade com as crianças. Penso que agiu assim objetivando, não-conscientemente, inventar modos de diminuir um pouco a tensão de ter mais alguém em sua sala de aula, que não é uma prática ainda comum no Brasil. A presença de um outro professor na sala de aula pode inviabilizar, ali mesmo, o sentido de se inventar modos de ser sendo colaborativa. Ela chamou a atenção do grupo para o barulho e de como uma criança está atrapalhando a outra.

Fiquei um pouco preocupada com o comentário da professora, pois penso - nos meus modos de ser sendo - que talvez eu esteja incomodando muito. Uma “coisa” de pensar que minha presença pode perturbar o andamento da sala. Isso, entretanto não é necessariamente uma verdade, pois sempre atuei procurando fazer de tudo para deixá-la tranqüila e sem preocupações, sem me tornar uma presença de ameaça. Fiquei preocupada também por estar causando sofrimentos a todos (discentes-docente). Muita delicadeza que deve ter o cientista, por mais que nessas revelações mostro também meus modos de ser sendo e de como gostaria de ter uma pesquisadora em minha sala de aula.

O meu orientador, então, refletiu que não há como não incomodar; que este é o meu trabalho. A minha (pré)sença irá marcar também, de uma forma ou de outra, querendo ou não. A isso denominamos impacto do outro em mim, seja no sentido positivo ou negativo ou os dois aspectos juntos. Senti vontade de ter um melhor refinamento de minha escuta junto àquele grupo e à professora. Senti preconceitos meus na relação com a docente – o fato de sermos diferentes em nossos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado no nosso ofício de ser docente – na verdade tudo se mistura um pouco: ser pesquisadora e ser professora também.

[VOLTAR](#)

O fato é que sou sendo muito grudada (colada fisicamente) nas crianças; gosto de pegá-las no colo, de encostar e ser encostada, dar a mão, fazer carinho, escutar suas dificuldades de relacionamento, mediar os conflitos, ajudar a resolver, beijar, etc. Aprendi isso com meus alunos quando era professora na Educação Infantil: lá (na outra escola) eles me chamavam atenção para isso. Eles pediam! Diziam que eu não sorria meio que des-velando minhas tensões. Tentei (lá), ser mais descontraída e aberta aos contatos de carinho na relação com as crianças, e isso foi muito bom. Até hoje, na minha atual turma de terceira série, continuo do mesmo jeito. Por exemplo, sento-me na roda, brinco com as crianças, nos abraçamos, damos beijos; sempre acontece que quando conto uma história, alguma criança vem encostar-se em mim e fica assim até o final. Tive vontade de refletir sobre isso junto a essa professora; saber o que ela pensa sobre isso e por que, ao meu ver-sentir, se incomoda quando as suas crianças se aproximam de mim.

Na verdade, penso-sinto que essa relação carinhosa próxima às crianças ajuda muito na condução do conhecimento (afetocognição); e isso envolve também contato físico, especialmente nessa faixa-etária (e acho que quando somos adultos discentes – isso é um pouco diferente).

Talvez, nesse momento a professora estivesse sentindo “ciúmes”, ou estava cuidando para que a minha aproximação não fosse muito grande em função do pequeno tempo que estaria ali junto às crianças e depois a necessidade do rompimento sempre natural na vida. Na rodinha ela procurou deixar claro que minha presença ali seria por pouco tempo, e que o meu trabalho é de pesquisa (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

O caso é que senti estranhamentos nesses afastamentos (de corpos) provocados pela professora. Torno a repetir ao leitor que

(...) sinto que defendemos posturas diferentes: de minha parte gosto mais de aproximações (afetivas) com as crianças e da parte dela talvez mais afastamento (de corpos); embora eu tenha presenciado em alguns momentos a sua aproximação com as crianças. Estamos falando de sentidos corporais de discentes-docente-pesquisadora e de suas expressões não verbais nas experiências vividas e sentidas na sala de aula (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Com essa situação toda, me senti angustiada e tensa, e ao mesmo tempo com uma “vontade” enorme de encerrar a pesquisa de campo – um tempo meu, uma invenção

[VOLTAR](#)

minha. Já havia coletado uma quantidade enorme de dados, como também por sentir que esse momento já estava se esgotando. Até me perguntei se não estava antecipando as “coisas” bem como o que poderia fazer mais. De fato, me apoiei mais no tempo “Kairós” (vivido) do que no “Chronos” (marcado/ datado/ contado) para tomar essa decisão de encerrar. Pra mim também é difícil romper, não apenas para as crianças e a professora (e a escola que se envolveu com minha permanência ali). Boff (2001) nos alerta que o Cuidado pode ser descuidado!

A partir destas reflexões, me movi no sentido de aprofundar o conceito de *angústia* em Heidegger. Em sua obra *Ser e Tempo* (2005) encontrei alguns “apareceres” de sentido para a minha experiência de enfatiamento – angústia aqui não está no sentido de uma anormalidade, mas própria da existência.

Em sua interpretação existencial Heidegger (2005, p. 253) analisa a *angústia* como uma disposição, ou um modo próprio da pre-sença como ser-no-mundo; ela “[...] pertence à constituição essencial da pre-sença como ser-no-mundo [...]”.

A angústia não é somente angústia com ... mas, enquanto disposição, é também *angústia por...* O por quê a angústia se angustia não é um modo *determinado* de ser e uma possibilidade da pre-sença. A própria ameaça é indeterminada, não chegando, portanto, a penetrar como ameaça nesse ou naquele poder-ser concreto e de fato. A angústia se angustia pelo próprio ser-no-mundo. Na angústia o que se encontra a mão no mundo circundante, ou seja, o ente intramundano em geral, se perde. O “mundo” não é mais capaz de oferecer alguma coisa nem sequer a co-pre-sença dos outros. A angústia retira, pois, da pre-sença a possibilidade de, na decadência, compreender a si mesma a partir do “mundo” e na interpretação pública. Ela remete a pre-sença para aquilo pelo que a angústia se angustia, para o seu próprio poder-ser-no-mundo. A angústia singulariza a pre-sença em seu próprio ser-no-mundo que, na compreensão, se projeta essencialmente para possibilidades. Naquilo pelo que se angustia, a angústia abre a pre-sença como *ser-possível* e, na verdade, como aquilo que, somente a partir de si mesmo, pode singularizar-se numa singularidade (HEIDEGGER, 2005, 251-252).

Senti assim, esse (des)encontro de corpos na sala de aula: eu desejante da presença e do carinho das crianças, e a professora limitando essa aproximação; um distanciar-se quase frio, sem motivos aparentes, mas sem dúvida distante e arredo para mim que não estou acostumada. As crianças chegaram a comentar: “*a professora não dá beijo*”. Pensei/senti: “*Não sei o que faço*” [...] “*Acho tudo tão estranho*”. A angústia marca nossa (pré)sença naquele micro-mundo que é a sala de

[VOLTAR](#)

aula. Minha angústia, angústia da professora, angústia dos meninos e das meninas. Viver é angústia, prehe que está encarnada em nós!

Por que não posso me aproximar das crianças? Será que faremos essa interexperiência envolvendo discente-docente-pesquisadora? Será que sou ameaça para essa professora? Ou sou eu mesma me sentindo ameaçada por ela? O que há para temer? O que há de estranho? Por que não se sentir em casa? Essas situações angustiantes aparecem sobre forma de interrogações e são elas que me e nos comove a algo, a um “sentido de ser” sendo nos “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo”⁸¹.

A angústia, ao contrário, retira a pre-sença de seu empenho de-cadente no “mundo”. Rompe-se a familiaridade cotidiana. A pre-sença se singulariza, mas como ser-no-mundo. O ser-em aparece no “modo” existencial de *não sentir-se em casa*. É isso o que diz o discurso sobre a “estranheza” (HEIDEGGER, 2005, p.253).

Sinto-me muito sensível e vulnerável nesse processo de fazer pesquisa. Os momentos de “fuga” e “queda” são muito freqüentes, como meu professor Hiran Pinel gosta de dizer e escrever “um viver quase morrer”. Sinto-me uma pre-sença, que é ao mesmo tempo indesejada. Conviver com a efemeridade não é nada fácil e muito menos simples!

Nesse momento senti a minha dificuldade em lidar com o que é efêmero, finito, com essa angústia (de todos nós humanos diante das alegrias e tristezas, de tudo que há havendo). Uma angústia de estar diante de mim mesma e me sentir estranha, e a ansiedade (esse sim, uma clínica de temor que paralisa ou não) de encontrar uma saída e superar logo esse momento de tensão advinda do cotidiano da pesquisa. Não nego o valor do ato-sentido de estranhar, falo no sentido de estar sendo estranha a mim mesma como ocupante de duplo lugar (pesquisadora e professora)! O estranhamento indica que tentamos não banalizar as coisas mesmas vividas, e a angústia está aí pra isso, para provocar o sentido do ser em seus modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo!

⁸¹ Como já explicitamos esse termo ou categoria foi inventada pelo Professor Doutor Hiran Pinel na sua linha de pesquisa pertencente a grande linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. É uma categoria que, a partir da invenção ou criação do Professor, passou a ser sendo o leitmotiv de re-construções teóricos-práticos psico-pedagógicos da maioria dos seus orientandos e orientandas.

Episódio 6

Imprevisibilidade: preciosas oportunidades!?

Certa ocasião, a professora Regina estava de licença médica! Como já está “quase institucionalizado em todo o sistema educacional – feliz ou infelizmente”, a pedagoga, com seus modos de ser sendo dinâmica e (pré)ocupada, assumiu o trabalho com a turma e me permitiu participar dele. Ela iniciou com uma rodinha para conversar sobre os livrinhos de história da coleção “Fábulas de Ouro”⁸², que aborda cuidados com as paisagens, no sentido de Binswanger (in HALL e LINDSEY, 1984).

Ela se preocupou em explorar também conceitos matemáticos neste momento de diálogo com as crianças, mostrando preocupação com as paisagens internas já que a demanda parecia ser sendo esta. Ofereci-me para ajudar e também pude interagir com o grupo em vários momentos significativos durante a realização das atividades.

Em seguida, ela pegou o toca-fitas e colocou uma história em K-7⁸³ para ser ouvida.

A história narrava o cotidiano de uma família, que numa certa manhã, durante o café, sentiu a falta do filho no seu ambiente “familiar”. Isso traz a tona, com mais força a angústia mesma (como em Heidegger), pois se experimenta a finitude (o que ocorreu com o filho?) Membros da família foram investigar com mais cuidado e constataram que o menino estava com febre. Então, chamaram um médico que diagnosticou “*stresse*” - Isso mesmo! Estresse ou distresse que o livro descreve.

No enredo, o médico recomendou uma temporada de “descanso ao ar livre” – tentando estimular as crianças a brincarem junto às paisagens humanas e naturais. A família decidiu ir para uma fazenda e a partir daí a narrativa centrou-se em torno de uma vaquinha.

⁸² Coleção Fábulas de Ouro. Ilustrações: Beli Studio. Santa Catarina: Editora Todolivro. <http://www.todolivro.com.br/>. Acesso em 20/10/2006.

⁸³ Infelizmente não conseguimos obter mínimos dados acerca dessa produção, um fato muito comum nas escolas e na vida mesma: copia-se e não se identifica o autor, a editora etc.

[VOLTAR](#)

Não ouvimos o final da história, pois o “happy end” pareceu secundário frente à movimentação e interesse dos discentes e ao mesmo tempo isso se misturou com o desgaste (distresse?⁸⁴) do grupo.

Após o lanche, dialogamos sobre a história.

No meio desse diálogo o aluno Alexandre se levantou e veio me falar bem baixinho: “Se você falar alto, você vai ficar rouca”. No momento não entendi nada, mas tive a oportunidade de conversar com ele depois para esclarecer o seu comentário. Ele disse: “A professora Regina ficou rouca porque tava gritando”. Comentei com a pedagoga e ela então esclareceu que antes havia justificado a ausência da professora por motivos de saúde, mas que havia chamado a atenção do grupo, pois estavam falando muito alto. As crianças se entrosam no meio ambiente vivido da sala de aula e produzem outros sentidos para a experiência, fazendo crescer uma rede de explicações provocativas, re-significando as paisagens.

No dia seguinte, quando tive a oportunidade de conversar sobre isso com a professora Regina:

[...] ela me disse que: “eu costumo chamar a atenção dos alunos para as atitudes de falar alto, e digo a eles que isso me dá dor de cabeça (...) Mas faço isso também como forma de sensibilizá-los”. Prossegue dizendo também que comenta com eles sobre ela ficar rouca quando fala muito alto. Isso tudo chamou a minha atenção, porque gostei que o aluno tivesse me alertado. Senti o carinho dele e cuidado comigo! Inclusive lhe perguntei se estava falando muito alto, pois não gosto de fazer isso. Na verdade, não estou muito acostumada com esses refinamentos de preocupação na relação professor-aluno, algo que me foi provocador e estimulante, abrindo-me a mais perspectivas nos contextos das paisagens relacionais. Fiquei surpresa! Confesso minha abertura a essas aprendizagens diferenciadas de mim e dos meus “modos de ser sendo si mesma no cotidiano do mundo”, como descreve meu orientador (que orienta a minha dor!) (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Nesse dia, as crianças me receberam muito bem na sala seja com curiosidade, seja com carinho e ou aconchego – cuidado comigo no mundo. A todo tempo elas procuravam a minha companhia e mostravam preocupação comigo. Isso vivido se destaca especialmente com o Alexandre, a Beatriz... Em fim, com todas as crianças.

⁸⁴ Talvez uma história mal escrita pode produzir isso, mas no caso estávamos próximos da hora do lanche e isso gera muita agitação, pois indica a mudança de ambiente e a movimentação pelos corredores; algo que as crianças adoram fazer.

[VOLTAR](#)

Elas queriam saber o que eu fazia ali, mostrando uma “vontade de saber” acerca de mim (Sigmund Freud refere-se a isso mesmo de que a criança vai para a escola com desejo escópico, desejo de ver, tendo, pois condição de saber).

Tentei lhes explicar que eu estava ali como pesquisadora e ao dizer isso sentia que isso parecia muito abstrato para eles. Ao mesmo tempo pensei que eles estão acostumados – grande parte deles – com TV. Estamos em épocas que se fala de eleições políticas e índices de aceitação ou não dos seus ídolos, estatísticas (percentagens) dos programas de TV mais assistidos etc. Geralmente o apresentador da TV diz que a pesquisa indica que... Ou a pesquisa do IBOPE⁸⁵ diz que... Mas cuidei de mim e deles voltando nesse tema outras vezes, pois minha pesquisa ali se distanciava dessa mais arraigada nas suas vivências. Achei importante situá-los, pois estavam me “com-fundindo⁸⁶” com a professora provável deles; a que eles de fato estavam esperando. Essa vivência de mudança de professores em quaisquer períodos do ano escolar é uma coisa muito comum, feliz ou infelizmente⁸⁷!

- *Você vai ser a professora? Você podia ser a nossa professora!* – diz uma aluna com sincero interesse.

Isso ocorre muito, talvez, devido às mudanças constantes desses profissionais na rede de ensino. Dizer isso na frente da Regina pode ter gerado pequenos assombros: um algo em mim, traduzido por certo incômodo, compreensivo, pois,

⁸⁵ IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) é um instituto brasileiro que realiza pesquisas em vários ramos no Brasil e em muitos outros países especialmente os da América Latina. Sendo um dos maiores institutos da área, o IBOPE é utilizado por várias empresas que necessitam de seus serviços, que mede a audiência de seus programas com dados estatísticos gerados pelo IBOPE. Eis o exemplo: “Pesquisa Datafolha divulgada nesta sexta-feira pelo Jornal Nacional aponta o candidato à reeleição Luiz Inácio Lula da Silva (PT) na liderança, 7 pontos à frente de Geraldo Alckmin (PSDB). Lula fez 50% das intenções de voto, enquanto o tucano, 43%. Brancos, nulos e indecisos somam 7%. Considerando-se apenas os votos válidos - excluindo brancos e nulos - Lula faz 54% e Alckmin, 46%” (<http://noticias.terra.com.br/eleicoes2006/interna/0,,O11178700-E16652,00.html>; em 07 de outubro de 2006).

⁸⁶ No sentido de fundir ou imbricar uma com outra; fundir juntos. Uma só em duas ou mais, mas que ainda assim manteria suas singularidades nas pluralidades do mundo mesmo.

⁸⁷ Todas as experiências, negativas e ou positivas (ou as duas juntas) apresentam aspectos “felizes” e ou “infelizes” (ou as duas coisas indissociadas). Feliz, pois as crianças podem experimentar pessoas diversificadas e isso pode ser provocador. Infeliz, pois se aceita como um fato que a mesma professora pode acompanhar melhor a mesma turma. Mas isso ainda pode ser novamente interrogado e assim sempre.

[VOLTAR](#)

advindo da dificuldade de que temos (todas nós professoras) em trabalhar de modo colaborativo. Entretanto, acerca da importância do “trabalho colaborativo”⁸⁸ Jesus (2003) investiga e mostra ser possível o seu desenvolvimento e com eficácia provocativa. O meu modo de ser sendo professora (lembra-se do ‘duplo lugar’ que ocupo?) se mostra na crença que a linguagem demanda ser emitida e escutada – por isso sempre dizia o que eu fazia ali; fazendo isso não apenas para eles e a professora, mas também para mim naquele ambiente intencionalmente planejado. Diz Freud⁸⁹ que de tanto falarmos uma hora alguém escuta!

[...] continuei a utilizar-me da linguagem, esclarecendo sempre o meu papel ali, as minhas tarefas ali. Isso não é estranho à professora Regina, pois ela está temporariamente substituindo a professora deles. Sem contar que o período escolar da professora circula entre abril a agosto. As crianças já estão sentindo as mudanças que ocorrerão na sala – pois elas já passaram por isso antes, uma mudança que é provocativa tanto para o aspecto negativo, mas também positivo ou os dois. Um aspecto positivo é a convivência das crianças com modos diferentes de ser sendo professora, tal qual são nas paisagens externas à escola (na vida mesma) (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Episódio 7

Eu senti...

Nos primeiros dias de vivência em sala de aula senti as crianças muito empolgadas, especialmente com caderno que usei para Diário de Campo. Utilizei um caderno especialmente para essa tarefa. Dei prioridade a um caderno colorido, com poesias e figuras atraentes de ambientes e seres da natureza, especialmente animais. As crianças pediram para escrever nele, assinar o nome, fazer desenhos. Permiti – aproveitando inclusive para uma aproximação e identificação das crianças (seus nomes são os dados mais evidentes). O meu caderno ficou cheio de marcas das crianças, como se fossem mapas identitários. Gostei disso!

⁸⁸ Através do trabalho em equipe e colaborativo é que a formação do professor e da professora acontece como tomadas de decisões acerca das opções curriculares, as estratégias a utilizar, as atividades a desenvolver, enfim, sobre o que, a pouco e pouco, se concretiza e desenvolve na sala de aula. Jesus (2003) trabalhou com um estudo de caso de um aluno de uma escola pública do Município de Vitória (ES), onde todos da escola se envolveram com ele e produziram movimentos e mudanças, pois havia interesse concreto para que isso acontecesse.

⁸⁹ Citações livres de autores como Freud foram emitidas pelo meu orientador e que se encontra descrita em Pinel (2000; 2001; 2004). Preferi manter o “tom intimista” das descrições!

[VOLTAR](#)

Na rodinha tive a oportunidade de contar uma história inventada por mim sobre uma estrelinha. Elas se envolveram com a narrativa e todos acompanharam a proposta cantando e gesticulando.

Tentei me abrir às possibilidades de relacionamentos com as crianças através da arte de contar histórias, buscando nessa atividade criar momentos prazerosos, alegres e divertidos e, sobretudo, deixar que as crianças se aproximassem um pouco mais de mim para me conhecerem (e vice-versa), antagonizando com a possibilidade de tocar o outro e o outro me tocar. Uma (pró)cura de sentido naquele ambiente!

A pedagoga Conceição, que neste dia estava tentando substituir a professora (como já comentei, licenciada por questões médicas) coordenou um outro momento de contar história, dessa vez utilizando áudio⁹⁰. Ela orientou atividades de desenho (atendendo ao meu pedido numa franca colaboração) onde se pediam recortes e colagens sobre coisas da natureza. Já outras crianças foram brincar com jogos diversos (mas sempre envolvendo temáticas sobre as paisagens da natureza e dos animais).

Nesse momento mais diversificado de atividades, aproveitei para conversar com as crianças. Estava interessada em capturar e descrever as singularidades das crianças. Também, através dos seus sentimentos verbalizados (discursos) em relação às experiências educativas ambientais, revelei meus modos de ser sendo do interesse. Elas manifestaram muitos modos de ser sendo como, por exemplo:

“Eu senti porque a vaquinha ficou falando com o menino ... ficou massa” (Wewellyn).

“Eu senti que Miguel tava com febre. Eu vi falando na história” (Vitória).

Junto a um grupo de quatro crianças, observei Nathália que se mostrava em um comportamento quieto e cabisbaixo – um modo diferente dela ser sendo, mas indicando um desejo dela mostrar-me ou mostrar-se assim!

⁹⁰ Sem referências.

Quando perguntei o que estava acontecendo, ela disse “[...] *não quero desenhar*”. Indaguei sobre os motivos e então ela respondeu: “*Não sei!*”.

Encorajei⁹¹ (cuidado – Sorge) para fazer do seu modo. Ela aceitou. May (1982) pontua-me que também é impraticável ser no vazio, e que ser criativo é o modo essencial de ser, o modo essencialmente humano, essencialmente nosso – o que acrescento numa essência advinda da existência sempre finita e efêmera, assim como incompleta. Depois disse:

“Eu não sei fazer estrelinha”.

Novamente encorajei e o fiz com amor. Novamente May (1982) me revela que não há amor sem coragem e não há coragem sem amor.

Minha (pré)sença junto a essa aluna tenta ser provocadora de sentidos de coragem, mesmo porque minha presença é coragem.

Ela deu prosseguimento ao desenho, me mostrou e descreveu, já aparentando maior contentamento, satisfação e ampliando suas possibilidades iniciais que era fazer estrelinhas. Então, tentou compor uma paisagem, já misturando (o que foi muito saudável a meu ver) as histórias ouvidas-sentidas naquele dia:

“A vaca, a árvore, o negócio, o mato, o céu, o menino”.

Também comentou de modo rápido e parecendo conclusivo (como que finalizando o assunto comigo) tal qual consta no meu Diário de Campo (2006):

“Eu gostei daquela história”. Desta vez se referiu à história contada pela pedagoga.

Com um pouquinho mais de insistência de minha parte, Nathália falou da parte que mais gostou na história contada pela pedagoga:

⁹¹ Encorajar no sentido de viabilizar que a aluna se expresse corajosamente na paisagem da sala de aula e que ao mesmo tempo expresse coragem. Coragem de ser sendo a seu modo.

[VOLTAR](#)

“Eu gostei daquela parte que chamou o filho pra tomar café; foi pro quarto; depois a mãe colocou a mão na testa; chamou o médico; tava com febre [...]”.

As subjetividades capturadas e descritas por mim, fazem-me pensar-sentir o quanto o ser sendo discente-docente-pesquisadora se mostra como sujeito nessas interexperiências através de suas expressões, linguagens, gestos etc. Senti essas subjetividades sendo reveladas, ao mesmo tempo em que são produzidas ali mesmo na sala de aula. O outro marca a sua presença junto a mim (a pesquisadora), num envolvimento empático, puro movimento de tentar se colocar no lugar do outro e tecer um metafórico enredamento de relações interpessoais.

*

Entretanto também experienciei modos mais agressivos de ser sendo dos meninos, pois afinal as coisas são sempre finitas e marcadas por outras possibilidades de ser sendo das pessoas. Pessoas são pessoas e elas se mostram no mundo de vários modos dependendo dos modos dela ser sendo, das relações estabelecidas etc.

Alguém disse “*bota a mão aí não, né burro!*”! Outro aluno chamou a colega de “*seu idiota*”. Os meninos e as meninas estão expostos e inseridos nesse mundo que vivemos cheios de agressões verbais também e esses estão prenhes nas relações entre os pais, eles e professores. Uma coisa muito misturada, mas inevitavelmente presentes na nossa vida contemporânea, e pode ser que o melhor a fazer seja reconhecer tais modos de ser sendo como algo humano mesmo, sem ainda o teor preconceituoso expresso por alguns adultos. Associado a isso a vida também é conflito, pois como já pontuamos, em Heidegger (2005) a Angústia e a Queda estão aí mesmo disponíveis a abarcar o Dasein (especialmente a Queda, pois a angústia é estrutura da existência).

O mesmo aluno que chamou o outro de “burro”, nesta tarde, havia me chamado de “ridícula”. Ele mostrava a mim indignação porque eu havia saído de sua sala para ir a sala de uma outra professora. Tentei dizer a ele que a professora havia me chamado para mostrar os desenhos de seus alunos. Na verdade saí e esqueci (descuidei) de avisá-los. Três crianças foram atrás de mim para me buscar. Ele pediu

[VOLTAR](#)

desculpas na frente da pedagoga – pois viu que eu comentei com ela como eu sempre comento. Também havia lhe dito que não havia gostado do que falou – mostrando meus modos de ser sendo sincera não-agressiva. “Eu não o tratei desse jeito! É preciso ter cuidado com as pessoas que querem ser amadas, né?” Ele ficou assim meio que acompanhando meu raciocínio e pareceu compreender. Viver é assim, ser professora é assim.

Eu penso que a gente não sai ileso de um encontro humano marcado pela honestidade não-agressiva. É uma arrogância da professora que está em mim? Não sei não! Creio que trabalhar valores (aquele conteúdo foi real ou emergente) e eu me posicionei frente a ele, sem desconsiderar que de fato senti-me entristecida e assustada, mas ao mesmo tempo eu também sentia a minha falta junto a ele, os meus des-cuidados! Temas de “virtudes e valores” são assuntos que mexem com as paisagens interiores dos sujeitos frente a frente. Lembro-me de Makarenko, pedagogo russo e renomado, que ao ser chamado de alguma coisa ofensiva do tipo (hoje em dia) correspondente a “bicha” (no sentido ofensivo mesmo) ele não hesitou em fazer um corpo-a-corpo com o aprendiz, e ambos aprenderam.

Fazer-sentir-agir a Educação Ambiental é também provocar e inventar modos novos do sujeito e dos sujeitos, na interexperiência, produzirem novos pensamentos acerca das suas paisagens ambientais internas ou subjetividades e que isso produza mais provocações nas paisagens naturais e humanas e das coisas mesmas no mundo. A todo instante a subjetividade (sempre indissociada com a objetividade) sofre intervenções e interferências, mas nos instantes de ensino de valores isso ganha mais significado. Digo isso, pois estou, de fato, mostrando ao leitor, o que ainda não vejo⁹² nos estudos: a apresentação sem receios do Diário de Itinerâncias com uma descrição das emoções e choque de sentido entre pesquisadora e pesquisado.

Em atividades educativas ambientais, na sala de aula infantil, presenciamos muitos eventos que irrompem no cotidiano. Inesperadamente, há conflitos e agressões verbais e físicas inclusive. Vemos emergir modos-de-ser-sendo-no-mundo de

⁹² Sugiro a esse tema consultar o clássico de Bronislaw Malinowski “Um diário no sentido estrito do termo” (Brasiliense; 1997), publicado após sua morte, onde sua humanidade do cientista se (des)vela aparecendo seus modos de ser sendo etc. É talvez o Diário mais popular desse criador do método etnográfico na produção da Antropologia.

[VOLTAR](#)

descuidos em relação a si próprios, aos outros e aos objetos da sala. Nesse envolvimento existencial, precisamos de disposição para compreender, dialogar, tolerar, orientar, sintonizar, responder, etc. Estamos a todo o momento sendo convocados para praticar alteridade (colocar-se no lugar do outro) para produzir “inter(in)venção psicopedagógica” (COLODETE, 2004).

*

A Besorge (sempre no Cuidado), des-cuidados com os objetos é também comum e cuidadosamente destacado:

“Aqui ela tá gastando cola” (Hewellyn).

“Ninguém tá me ajudando a catar o papel” (Mariana).

E catava o papel sozinha. Só depois quando pedimos é que outras crianças foram ajudar.

“Olha aqui o livro que a minha mãe comprou pra mim. Só que eu rabisquei tudo” (Nathália).

Ela mostrou desenhos pintados de qualquer modo, rabiscos – e isso ela demonstrava como se tivesse desprezo com o objeto presenteado, um modo de assunção do vivido.

Neste dia, minha cabeça fervilhou de idéias; senti vontade de anotar tudo. E muita alegria com o carinho e receptividade das crianças. Penso-sinto que em várias ocasiões confundi um pouco o fato de ser professora e ser pesquisadora. Senti-me mais como professora! Muito embora, na maioria dos dias, tenha me comportado como pesquisadora (ou vice-versa). Pura ambigüidade nos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado! (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Episódio 8

Tem que ter muito cuidado com as pessoas!⁹³

Na rodinha, perguntei o que as crianças sentiram quando estavam assistindo ao filme da coleção “Natureza sabe tudo” (vide referências), as respostas foram as mais

⁹³ Frase do aluno Rogério Moreira de Amorim Júnior (BARBOSA, Diário de Campo, 2006)).

[VOLTAR](#)

gerais, muito vagas parecendo que não entenderam muito bem o que perguntei. Também de modo imediato refleti que eu não estava sabendo como perguntar, interrogar. Percebi e agora descrevo esses os modos de expressar sentimentos das crianças, os relacionados às pessoas próximas e queridas como o pai e a mãe:

“Maneiro; legal; muito interessante”.

Outra criança disse:

“Eu tava com saudade da minha mãe quando estava assistindo o filme”.

Nesse momento, um aluno chama o outro de palhaço (descuido). A professora conversa sobre isso e continua o assunto na rodinha. Foi à vez de Rogério falar:

“Eu achei muito triste; faz dor de cabeça; todo mundo doente – nos hospitais; todas as pessoas faziam barulhos com os carros; o som ligado; falando alto”.

Perguntei de novo: você acha que isso poderia ser diferente?

“Acho. Ficar silencioso – sem fazer barulho. Os carros não podem colocar muita gasolina que faz muito barulho”.

A professora aproveitou e contou que teve um namorado que tinha uma moto – quando ele ligava fazia muito barulho.

Outra criança comentou:

“Meu pai tinha um carro preto e o óleo ficou agarrado e ele bateu”.

Interessada nos modos de ser de cuidado, perguntei sobre cenas de preocupação com o ambiente, imagens que foram mostradas no filme. Inicialmente alguém disse que não apareceu nada, mas depois foram surgindo comentários:

[VOLTAR](#)

“Tem que ter muito cuidado com as pessoas, porque elas podem ficar doente; dor de cabeça” (Rogério).

Continuou:

“Ele era um professor de alunos; aí ele falou pros alunos ficarem em silêncio – eles ficaram em silêncio. Isso é muito bom (ficar em silêncio)”.

Achei que podia perguntar sobre os desejos, projetos futuros para o Rogério, e tentar ouvir dele sobre o que pensava sobre o assunto. Novamente, me surpreendi com a compreensão dele e sua capacidade de verbalização. Capturei os modos-de-ser-sendo-lá-provável, expressados nos cuidados (Besorge) com o ambiente natural:

“Eu quero que fica tudo silenciosinho, muito bonita as plantinhas e as frutas (abacaxi, banana) muito gostosas. Tem que cuidar delas bem; não pode cozinhar – só as bananas (da terra, prata e nanica)”.

Aproveitei e perguntei sobre seus projetos futuros de vida, no sentido de ampliação das situações vivenciadas ali no CMEI:

“Eu quero ter uma caminhonete de corrida; muito bom andar de carro todo dia [...] tem outro desejo também: e namorar; eu adoro namorar”.

Perguntei: Você está pensando nisso?

“Ahá! (risos). Eu vô casar quando tô adulto”.

Admirei-me pela sua projeção existencial nas paisagens humanas, um existir que se lança em possibilidades de se atualizar. Talvez aí, mais impactado pela sócio-historicidade, ser-no-mundo.

Nesse momento ele fez um comentário sobre Karen, parecendo mostrar que não gostava dela, meio que implicando (fazendo gestos). Indaguei sobre isso. Pareceu-me estranho, logo ele que é tão preocupado e cuidadoso! Mas as crianças têm seus

[VOLTAR](#)

modos de expressar dentro dos seus vividos e nunca é algo que devemos afirmar, pois estamos abertos a muitas possibilidades. Pode ser que as implicâncias das crianças, tão delas, revelam cuidados de si, pois podem se sentir abandonados, por exemplo, e então chama a atenção do outro. Os modos de expressar isso não são intelectuais, mas através de jogos, expressões verbais soltas, desenhos etc,

“Eu sinto dó dela; quando ela crescer; quando ela for na faculdade; quando a professora pedir a ela pra escrever o nome de um animal, ela não vai saber. A professora vai ficar zangada. A mãe vai ficar zangada; o pai vai ficar muito triste, mas não vai ficar zangado; porque ele pode saber que ela não tava muito boa – ele ensinou a ela direitinho”.

O menino denuncia e opina mostrando seu modo de ser sendo nesse mundo não tão “hospitaleiro”, assim, diria Heidegger (2005). A inospicidade é humana, assim como a angústia também o é!

Nessa descrição existencial em que me lancei, pensei-senti: “Essa estranheza sentida por mim é algo, pois separado – está fora de mim – mas, ao mesmo tempo, dentro do meu ser nos modos de eu ser sendo eu mesma no cotidiano do mundo da pesquisa. A minha singularidade foi tocada a partir das palavras expressas pelo Rogério, modos na pluralidade onde se inscreve. Reconheci: não sou/ estou ilhada. O outro faz-me ver-sentir a minha humanidade (pluralidade) nos meus modos de ser-sendo-si-mesmo-no-cotidiano-do-mundo.

Episódio 9

Tudo é muito intenso, sinto um cansaço danado!⁹⁴

Nesse processo, procurei descrever as subjetividades emergidas nas interexperiências vividas-sentidas em sala de aula junto-com a docente e as crianças.

⁹⁴ Frase da pesquisadora (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

[VOLTAR](#)

Numa atividade onde as crianças representaram através de modelagem com massinha, o que assistiram num vídeo educativo sobre a temática: “lixo e desperdício” e “som e barulho” (vide referências), observei que a professora participou, intensamente, orientando sobre os objetos e situações que apareceram no filme. Cada aluno foi modelando e juntos foram montando uma paisagem. Achei lindo esse trabalho. Tinha de tudo, algumas crianças foram além do filme trazendo contextos familiares, como por exemplo, uma que fez churrasco no espeto (a professora parecendo justificar, comentou que achava que tinha haver com os churrascos que comia).

Falei para o grupo que estava achando lindo. Perguntei a Luana: O que é isso? Ela disse:

“Cachorro, boneca, urso, caracol”(apontou).

Perguntei a outra criança:

“Florzinha, mar, o peixinho” (Beatriz).

“Animais, árvore, flor” (Vitória).

Perguntei a Nathália, e novamente, provocando-a em seus modos de sendo tímida, se tinha feito algo e o que era! Ela balançou a cabeça que sim! Tentei capturar também seus sentimentos acerca do filme. Ela disse baixinho:

“Gostei, é porque eu gosto desse tipo de filme”.

Chamou-me a atenção o fato das crianças não identificarem o tipo de paisagem; talvez porque nesse momento estivessem com a atenção voltada para as partes e não para o todo. Ou talvez, não tenham compreendido o sentido e significado que estava sendo proposto para essa atividade.

Isso foi trabalhado depois, com a professora chamando a atenção para o tipo de paisagem que estavam montando – que para ela seria uma que não estivesse

[VOLTAR](#)

afetada pelo humano e livre de poluição ou depredação. A professora explorou o objetivo de ter um ambiente preservado (floresta). Ela disse: “Antigamente era assim [...] tinha Adão e Eva [...] ”(...) apelando⁹⁵ para uma versão religiosa da história. Talvez um modo de se aproximar da religiosidade do grupo, ou então, por acreditar mesmo e ter dificuldades em lidar com essas informações, pois ali poderia ter aluno que não se conforma a essa explicação” (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

A professora perguntou: “Aqui nesse meio ambiente tem alguma coisa que polui?”. As crianças sinalizaram (mexendo mãos, dedos e cabeça) e disseram que não.

Isso foi reforçado quando a professora explorou lindas imagens mostrando ambientes preservados. As crianças se agitaram bastante – levantaram – queriam ver tudo, nem que para isso pegassem do colega. Emergiram conflitos quando algum aluno queria a imagem que o outro estava vendo. Na maior parte dos casos, as crianças precisaram de ajuda da professora (Sorge) para resolver esses conflitos; especialmente para não rasgarem as imagens (Besorge). Pensei-senti: “tudo é muito intenso e dá um cansaço danado!”.

Pensei-senti que as expressões subjetivas, sentimentos e conflitos manifestados pelas crianças são conteúdos significativos em processos educativos. Concordamos com diversos autores como Pinel (2006), Davis e Oliveira (1990), Rogers (2001), Colodete (2004) etc., sobre a importância de inserir as questões afetivas em nossos objetivos junto aos educandos; num sentido de que as práticas psico-pedagógicas precisam considerar o afeto como comovedor da cognição. Medo, ansiedade, saudade, ameaça, carinho, raiva, ódio, amor, etc. são afetos fortes e precisam ser considerados quando desejamos expressar as nossas preocupações e cuidados (Sorge) com nossos discentes em espaços escolares e não escolares, infantis ou não.

⁹⁵ No sentido de “apelar”, fazer um apelo a uma explicação mítica que pode aparecer na sala de aula, mas que demanda outras explicações também. Esse tema é algo para ser estudado mais adiante e não é objetivo do nosso estudo aqui.

Episódio 10

As lentes da inocência: mergulhar [...] sentindo a própria nudez!

Busquei inspiração no poeta inglês William Blake⁹⁶ (1757-1827), para tentar descrever as interexperiências vividas-sentidas em sala de aula, quando, em sentido metafórico, estivemos mergulhados o meu orientador e eu (foto 14), no “fundo do mar”, em que se transformou a sala de aula infantil da professora Regina, em uma tarde ensolarada de sexta-feira.

A professora organizou um belo evento em sua sala de aula, com exposição dos trabalhos discentes. Junto com as crianças, ela montou um cenário de fundo do mar. Depois dessa interexperiência de sentido foi servido um bonito jantar (fotos 15 e 16) que ao invés de ser no refeitório, foi na própria sala – na metáfora do “fundo do mar”.

Tudo isso, foi uma tentativa de representação do meio ambiente, incluindo o próprio cardápio (peixe do tipo cação, arroz e feijão), servido com carinho e atenção de todos. Aproveitei a ocasião e levei também um bolo de chocolate para todos. Foi incrível vê-los estampando felicidade, mesclados com choros (motivos pessoais gerados ali mesmo na sala de aula), tristezas e preocupações com a minha retirada intencional da sala de aula – tratava-se de parte de minha despedida.

Já havia ocorrido, dias antes do jantar, um momento onde conversamos e agradecemos às crianças e à professora pela colaboração na pesquisa (foto 17). Fiquei surpresa ao escutar das crianças as suas compreensões sobre a minha estada ali como pesquisadora. Ao serem indagadas algumas crianças disseram:

“Você escrevia tudo que a gente falava”.

“Você perguntava o que a gente sentia”.

“Você tirava fotografia”.

Minha presença em meio às paisagens deles mais o clima psico-social de estamos no “fundo do mar” (uma metáfora) produziu muito efeito a todos, pois as revelações foram sendo expressas cada um a seu modo, e um modo grupal que expressou gratidão pelas aprendizagens.

⁹⁶ Considerado um dos fundadores do movimento romântico na literatura inglesa (SORBINE; CARVALHO, 2005),



FOTO 14 (Regina F. Pinheiro): Momentos agradáveis da pesquisadora e o professor Hiran junto-com as crianças do Grupo 5 D.



FOTO 15 (Maria Conceição M. Francisco): Um delicioso jantar na sala de aula.



FOTO 16 (Hewellyn Souza de Aguiar): No jantar um pedido da aluna à pesquisadora: "Deixa eu tirar uma foto sua?".



FOTO 17 (Regina F. Pinheiro): Momentos junto-com a pesquisadora para conversar, tentar sintetizar e se despedir.

[VOLTAR](#)

Escolhi uma poesia de Blake (2005), que de certo modo toca o meu ser sendo pesquisadora nesse momento da investigação, e tenta expressar os meus sentimentos:

O Florescer
Pardal, Alegre pardal!
Feliz, sob folhas verdes,
Uma Flor entreaberta
Vê-te voar como seta
Buscando teu berço estreito,
Bem próximo ao meu peito.
 [...]

(WILLIAM BLAKE, p. 36)

Aqui expresso sentimentos de felicidade, por saber-sentir que pude produzir sentidos de cuidado (de mim e do outro) e totalidade nesse processo de ser sendo pesquisadora. Ser recebida pelas crianças e pela professora, e nesse movimento alimentar-me de “*saberespráticas*”, e ao mesmo tempo ser sendo de possibilidade para que o outro (discente-docente) possa compreender melhor a si mesmo e o outro, e nessa interdinâmica revitalizar, compreender e buscar sentidos próprios de realização nesse existir humano.

Novamente recorri a Blake (2005), na segunda parte do poema “O Florescer”, para refletir sobre a angústia de ser sendo discente-docente-pesquisadora:

Pintassilgo! Pintasilgo!
Feliz, sob folhas verdes,
Um Botão em Flor já feito
Ouve, próximo ao meu peito,
Um soluço no teu silvo;
Pintassilgo! Pintasilgo!

A professora, com um gesto carinhoso agradeceu a minha pre-sença e disse que já estava sentindo a minha falta na sala de aula; e também expressou sua preocupação em saber-sentir se pôde ajudar na pesquisa. Por outro lado, os discentes (lindas e generosas crianças de cinco anos), faziam questão de expressar os seus (des)gostos de minha pre-sença ali na sua vida vivida. Registre o sentimento de tristeza, expressada, em palavras, por uma criança:

“*Eu estou com raiva ... porque você vai embora*”

[VOLTAR](#)

Isso me fez ver-sentir o quanto estamos/somos totalidade. Com isso desejo expressar que os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado nessa existência, implica essa possibilidade de reunir os diferentes modos de ser-existir (quando me relaciono, empreendo, movo-me, projeto, ocupo-me, afasto-me, afeto-me, etc.) numa tentativa de compreensão da própria incompletude de viver, bem como da “[...] iminente necessidade de lançar-se à sua realização em cada instante da existência (KABLMAYER-MERTENS, s/d, p. 21).

Senti-me profundamente afetada por esse aluno que expressou o sentimento de “raiva” com relação a minha planejada ausência em sala de aula. Essa interexperiência fez assaltar em mim um sentimento de angústia frente à possibilidade de ser alguém, ser pesquisadora ou “ser nada”, bem como pelo risco de ser sendo absorvida por essas relações que experienciamos em sala de aula nesses dias em que lá estive investigando. Neste momento, sinto-me clamando por apropriar-me de meu próprio ser, atendendo então a minha consciência de pesquisadora.

Nesses dias, em que fortes sentimentos e pensamentos ocuparam-me o meu ser sendo pesquisadora, também busquei reflexões em Heidegger (2005) para tentar compreender essas angústias vividas-sentidas diante do inacabamento de minha existência como pesquisadora participante, existencialmente, das atividades de educação ambiental. Não é mais possível continuar em sala de aula, ou como as crianças ouvem ao final das histórias infantis tradicionais o “e viveram [juntos] felizes para sempre”; ao contrário, carecemos interrupção e afastamento, para produzir reflexões a serem expressas em relatórios escritos.

Retorno às análises de Sorbino e Carvalho (2005), acerca do poema de William Blake; lá, eles revelam o quanto o poema “O Florescer” confunde-nos; contudo ressalta que o poeta inglês busca a unificação da natureza (os vegetais, animais e seres humanos) e que nesse poema ele cria uma metáfora para expressar os estados de alegria e tristeza da alma humana. Veja que os pardais são pássaros livres, encontrados em muitos lugares no mundo, tendendo a habitar lugares onde habita o ser humano. Já os Pintassílgos, são pássaros de canto, e por essa razão são engaiolados para servir ao prazer humano, e por isso seu canto é triste, pois é

[VOLTAR](#)

reprimido. Ambos se encontram junto aos seres humanos: seja por dependência (pardais alimentando-se de comida) ou por cativoiro (pintassilgo que canta servindo ao prazer humano).

As experiências vividas-sentidas em sala de aula pontuaram em nossa pesquisa que os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado revelaram-se dinâmicos, num constante exercício de ser e ao mesmo tempo continuar sendo.

Para Heidegger (apud KABLMEYER-MERTENS, s/d) o cuidado sugere um modo de ser sendo do “ser-aí”, que se refaz continuamente, num esforço de compreensão do próprio sentido e de sua existência efêmera, principalmente “de um sentido próprio à sua realização” (p.21). O filósofo, em suas reflexões sobre o Cuidado, diz que:

Falar do cuidado e da totalidade não significa que o ser-aí seja um somatório de partes ligadas, pois este não se resume num feixe de existenciais (caso contrário, não faria sentido afirmarmos o caráter dinâmico de ser). Também o cuidado do ser-ai é uma dinâmica que reúne a si próprio diante da compreensão de uma certa incompletude e da iminente necessidade de lançar-se à sua realização em cada instante da existência.

Sabendo-se como aquele que está na constante tarefa de ser diante do modo inacabado de sua existência, assaltado pela angústia da possibilidade de ser nada e pelo risco de ser absorvido pelas relações do seu cotidiano, o ser-aí clama por apropriar-se de seu ser a cada instante, atendendo à sua própria consciência (KABLMEYER-MERTENS, s/d p.21).

Senti e tentei expressar isso pela poesia, também inspirada em Blake (2005), que tanto nos comove e também nos faz pensar sobre o vivido e as nossas interexperiências:

Mutualística

*Veja!
Uma flor entreaberta,
Generosa, compreensiva
Da sua responsabilidade!
Receber, (com)pactuar,
Trocar alimento,
De lá, e de cá,
Sobreviver, viver ...
Ela vê um Beija-flor,
Voar, voar para ti,
Ser-ela, Ser-ele,
Pura ambigüidade,
Testemunhamos:
Ambos buscam
Vida!*

(BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006)

[VOLTAR](#)

É algo encantador ver-sentir a “pureza das crianças⁹⁷”, pequenas e sábias.

Senti-me assim em nosso encontro de despedida – Nua! Revelada! Descoberta!

A todo o momento elas nos disseram “coisas” que se dizem ao desperdir-se!⁹⁸. Coisas relacionadas às despedias. Ao adeus! Coisas com ar de tristeza e de alegria ao mesmo tempo!

Esses complexos conjuntos de sentimentos referiam-se também a culminância do projeto relacionado ao meio ambiente. Paralelo também revelava o quanto estavam felizes pela minha (pré)sença na sala de aula, e a despedida inexorável.

Ao mesmo tempo experienciávamos as despedidas. Aprendemos a sofrer com isso ai mesmo!

“Você vai embora?”.

“Fica aqui com a gente”.

“Eu estou com raiva porque você vai embora”.

“Você não vai voltar?”.

Várias vezes, expliquei que precisava me distanciar para ficar em casa escrevendo o meu relatório de pesquisa. Nesses curtos diálogos com as crianças, procurava a partir delas e dos seus modos de ser sendo discentes na Educação Infantil (agitados, atentos, carinhosos, concentrados, ocupados, tristes, alegres, solícitos, chorosos, preocupados, desconcentrados, afetados, conflituosos, etc.), explicar os motivos de não mais estar na sala de aula. Tentava dizer:

Agora tenho que ficar em casa escrevendo no meu computador, tudo o que registrei aqui na sala de aula ... mas eu volto para mais alguns momentos com vocês; virei para o passeio na fazenda e também para a apresentação do teatro de vocês ... também trarei um mural com fotos que tirei da turma

⁹⁷ O termo entre aspas – “pureza das crianças” – é uma inspiração a partir da poética popular do cantor e compositor Gonzaguinha: “Eu fico com a resposta da pureza das crianças: é a vida, é bonita e é bonita”. “Pureza” aqui aparece como a arte pontuando uma verdade, apenas isso, como diz Heidegger.

⁹⁸ Disseram a mim, o meu orientador, a pedagoga, a outra professora, a diretora, e aos demais que transitaram na sala durante o evento de despedida da pesquisadora.

[VOLTAR](#)

... e depois só volto no ano que vem para mostrar para vocês os resultados da minha pesquisa ... e até lá, talvez, vocês já tenham outra professora e estarão no Grupo 6 (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

Tudo isso foi dito em momentos de rodinha, como também individualmente, conforme os questionamentos das crianças; especialmente durante o evento de despedida.

Neste sentido, cabe refletir sobre as vivências de perdas que as crianças da Educação Infantil, bem como do Ensino Básico experienciam quando, por exemplo, precisam trocar de professoras. Isso é algo típico no serviço público e privado. Podemos pensar em termos de ser isso algo que expressa positividade, pois é pura facticidade (HEIDEGGER, 2005). Ninguém é infinito; na vida os discentes não vão conviver eternamente com as mesmas pessoas (professores, colegas, chefes, etc.). É preciso, então, conversar com as crianças, ouvir suas idéias, sentimentos, para que elas possam refletir sobre isso tudo e tentar compreender a si mesmas nesse processo, bem como o mundo ao seu redor, ser-no-mundo!

Reconhecemos que há outros aspectos a serem considerados, pois existem crianças e adolescentes que demandam conhecer tanto pelo viés afetivo, quanto pelo cognitivo. Assim, o sistema público e privado de educação deveria pré-ocupar-se em negociar a saída de cada mestre, fazendo com que o professor tivesse tempo com a turma preparando-a para a sua saída. Essa turma, por exemplo, apresenta um histórico de perdas e isso carece Cuidado: Ela tem uma professora titular-efetiva, que está de licença por motivos de saúde há cinco meses; no seu lugar, está a professora Regina, que deixará o posto brevemente, assim que a professora retornar. Nesse meio tempo, entrou a pesquisadora em sala de aula, criou vínculos afetivos fortes com as crianças, mas foi inevitável a sua retirada num determinado momento. Tentamos planejar a minha entrada e saída da sala de aula, principalmente através de momentos de atividades dialogadas (rodinha, evento de despedida, fotografando a minha entrada e saída, dando “tchau”, deixando fotos expostas em murais, etc.) para trabalhar essa saída (fotos 18, 19, 20, 21, 22).

Essas são preocupações minhas como professora que sou sendo no mundo, mas ao mesmo como pesquisadora também. Trata-se de uma ética de ser sendo

[VOLTAR](#)

responsável com o outro (discente) e com as coisas (objetos) da pesquisa. Por essa razão me ocupei com os detalhes da minha entrada e despedida: procurei deixar claro os meus objetivos na sala de aula, o papel de colaboradores que ambos discentes-docentes têm nesse processo de pesquisa, bem como a respeito da finitude desse processo.



FOTO 18 (Regina F. Pinheiro): A pesquisadora chegando à sala de aula.



FOTO 19 (Hiran Pinel): Despedidas...



FOTO 20 (Hiran Pinel): Abraços calorosos e se despedindo...



FOTO 21 (Regina F. Pinheiro): Um outro encontro para pequenas sínteses. Mural com fotos da pesquisa. Continuando as despedidas...



FOTO 22 (Madalena M. Barbosa): Observações e curiosidades sobre os "momentos vividos-sentidos" nos "tempoespaços" da pesquisa. Continuando as despedidas...

[VOLTAR](#)

A professora também expressou suas preocupações com a pesquisa sendo realizada em sua sala de aula; procurou desenvolver, através dos seus modos de ser sendo (preocupada, dinâmica, racional, etc) todas as possibilidades de empreendimentos para levar a cabo as tarefas e afazeres educativos. Ela dialogou o tempo todo comigo, mostrando as atividades a serem realizadas e os objetivos pretendidos. Também com os discentes, procurando relacionar os conteúdos ao cotidiano vivido por eles. Foi assim que numa ocasião, durante uma aula dialogada, a professora procurou valorizar a experiência do cotidiano familiar de um aluno que havia passado o final de semana com o pai:

“Meu pai é pescador, ele pescou um peixe pra mim ... eu coloquei no aquário”
(Matheus).

A professora havia planejado e escrito no quadro o seguinte roteiro para a aula daquele dia: “Conversa (folclore; água, pai); história; desenho; alfabeto; número”. Contudo, quando ouviu o relato do aluno Matheus, decidiu explorá-lo ao máximo e ao mesmo tempo fazendo ligações com o seu planejamento da aula. Foi também dessa forma que ela explorou sobre a temática “Água”, na sua forma doce e salgada, e dos lugares onde são encontradas.

Ocorreu também uma situação de ensino-aprendizagem sobre o tema “Água”, que gostei muito, especialmente, porque interagi com a professora Regina nos preparativos para o evento de encerramento da pesquisa em sua sala. A meta da professora era criar um ambiente marinho em sala de aula. Para isso, ela inventou um modo de trazer a água para essa decoração.

Fiquei empolgada com essa idéia. A professora me deu várias tarefas, dentre elas encher sacolinhas com água junto-com os alunos – isso foi motivo para maiores contatos com as crianças. O curioso é que surgiu a idéia de colorir a água com anilina azul. Adorei, porque achei que iria ficar lindo. E ficou mesmo. Nesse tempo de organização e preparação, aconteceu uma discussão sobre essa cor na água. Questionávamos: “Sendo a água verdadeiramente incolor porque colocamos corante nela, transformando-a em azul”?

[VOLTAR](#)

Essa foi uma discussão interessante onde às crianças acompanharam, mas que ainda assim ficou mais ao nível de nós duas (pesquisadora e professora). Mas pareceu-me que a opção tendeu mais ao estético, ao belo que se representa da água do mar – ora verde, ora azul. Uma concessão estética à realidade científica clássica! Hoje penso que “[...] beleza só se tem quando se acende a lamparina/ Iluminando a alma se entende a própria sina [...]”⁹⁹. A beleza realça o ambiente pedagogicamente desejado. O incolor não produziria esse efeito de (co)mover os alunos e alunas nas aprendizagens acerca do mar e do que tem nele para nos manter vivos.

Os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado se revelou prenhe de sentidos-sentidos e significados para discentes-docente-pesquisadora. Tentamos valorizar experiências dos discentes, cuidando (Sorge) de sua auto-estima e ao mesmo tempo tentamos trazer para o clima da sala de aula uma compreensão sobre a vida afetiva, através dos modos de ser sendo que emergiram e foram descritos no relatório de pesquisa. Tentamos uma situação de respeito à liberdade dos discentes-docente. Sentimos, tal qual na letra e música “Tempo Rei” (1984) do Cantor e compositor Gilberto Gil¹⁰⁰: “[...] Transcorrendo. Transformando. Tempo e espaço navegando todos os sentidos [...]”. E, quando demos por si, já era finitude! Facticidade! (HEIDEGGER, 2005). Ser sendo no mundo que somos!

6.5 Cuidado: (pre)ocupações da pesquisadora aqui-agora!

Através de nossos modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado e dos modos-de-ser-sendo-lá-provável, estivemos cuidando e preocupados em descrever, pelas nossas compreensões sentidas, as subjetividades presentes nas interexperiências produzidas nos relacionamentos concretos de discentes-docente-pesquisadora, no contexto da sala de aula do Grupo 5 D do CMEI “DCM”.

⁹⁹ Versos da canção “Beleza” (Fagner - Brandão). Gravadora: CBS (Sony Music). Editora: Orós / Sony Music. Lançamento: 1979 (LP/K7); Relançamento: 1993 (LP/CD). Disco: “BELEZA”

¹⁰⁰ Também, Ministro da Cultura do Brasil, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (1º mandato - 2003-2006). Ele aceitou continuar no cargo durante o 2º mandato do presidente Lula (2007-2010).

[VOLTAR](#)

Esse processo fez-me mergulhar em muitas reflexões e questionamentos, um algo “para mim” mesma, como pesquisadora, mas também para o outro (Besorge), sem negar que possa ter aparecido o (des)cuidar. Refiro-me a essa produção científica, no sentido de estar preocupada com o futuro, com uma atitude com o mundo (vida no planeta Terra), comigo mesma e com o outro – como repito nos meus modos de cuidar dos meus modos de cuidar. Estamos tratando de produzir algo, e nesse processo, estive ocupada-preocupada com as questões dessa pesquisa. O nosso próprio modo de ser está em questão.

Em Heidegger (2005) o Cuidado (Sorge) é um existencial do Dasein (estrutural). O ser-aí “[...] é freqüentemente desleixado e despreocupado, desatento para com os outros, e descuidado, negligente e indiferente. Mas mesmo assim, Dasein possui *Besorgen*, *Fürsorge* e *Sorge* mesmo que em um ‘modo deficiente’ [...] se eu negligencio algo, eu faço, não coisa nenhuma, mas alguma coisa, só que no modo do não [...] (INWOOD, 2002, p. 27).

Na pesquisa, tentamos descrever os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado com as coisas do mundo, as paisagens internas e externas, com os outros seres vivos deste planeta, etc., focalizando os “temposespaços” e os modos de ser sendo discentes-docente-pesquisadora.

Capturamos, por exemplo, que estamos preocupados em ensinar os modos apropriados e responsáveis de fazer a destinação do lixo que produzimos diariamente. Ao mesmo tempo, sentimos-pensamos que também estamos imersos em modos de ser sendo de descuidos com o outro, com os objetos do mundo. Nesse emaranhado de experiências, apreendemos que tudo é subjetividade, e ao mesmo tempo, objetividade. Intelectualmente, estamos ensinando-aprendendo sobre a preservação e cuidados (besorge) com o meio ambiente. Mas, também percebemos ao nível das interexperiências sentidas-vividas, o quanto somos relapsos, negligentes, desrespeitosos conosco mesmo e com as demais pessoas que estão em nossa convivência cotidiana.

Então, me movimentei ao “norte de sentido” no seguinte diálogo pautado pela escuta: Estamos desenvolvendo atividades de Educação Ambiental –

[VOLTAR](#)

especificamente tentando ser sendo cuidadoso com o ambiente e tudo o mais. Na sala de aula as crianças parecem gostar muito disso tudo. O tempo todo falamos de cuidados e descuidados presentes nessa interação com os outros, os objetos e as paisagens humanas e arquitetônicas. Por vezes, vejo a preocupação das crianças com essas temáticas, por outra vejo o descuido se mostrando em atitudes e comportamentos tanto das crianças, quanto dos adultos da escola. Veja a seguinte situação:

Durante o vídeo educativo, ouvimos e vimos sobre os conhecimentos e os diferentes tipos de sons, contrapondo-se com os barulhos (poluição sonora) com os quais convivemos no cotidiano do mundo. Ao mesmo tempo, fomos interrompidos várias vezes na sala por outros adultos da escola; tivemos que suportar o barulho vindo da construção em frente à escola e ainda os defeitos no som da televisão que irritava. A professora conduzia essa situação, chamando a atenção das crianças para esses barulhos todos acontecendo lá fora e dentro da sala, e dentro de nós mesmos (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

Então, problematizei: Estamos cuidando (no sentido de fornecer algo) bem de nossas crianças na Educação Infantil? Será que realmente precisaríamos passar por todos aqueles transtornos? Eles eram inevitáveis? Como nosso ser sendo “hospitaleiro” aos (des)cuidados pode facilitar o fluir disso daí mesmo?

*

Uma outra situação me chamou a atenção, desta vez relacionada a um aluno.

Rogério se mostra nos seus modos de ser sendo falante e desinibido. Ele expressa suas idéias, seus pensamentos e seus sentimentos. Sendo assim, nesse seu modo de ser sendo, ele verbalizou em um “momento de rodinha” as suas preocupações com o mundo-vida. Através da linguagem ele mostrou seu o conhecimento de sentido, o seu crescimento e aprendizagem escolar sobre o meio ambiente e a nossa relação com esse ecológico. Mas o que Rogério expressou no mundo do descuido? O que ele capturou de (des)cuidado?

Depois do filme “Lixo e Desperdício” (vide referências) motivado descreveu que o personagem dessa película didática:

(...) ficou separando os lixos, os papéis pra virar jornal e papel higiênico. O ferro pra jogar no lixo. Separou em sacolas e lixeiras”.

Mostrou-se, pois conhecedor do que se tentou ensinar, e o fez de modo tão simples e didático, que parece que ele irrompeu do descuido no qual ele e todos nós vivemos. É como se dissesse que atos sentidos simples podem produzir e estampar nossa estrutura que falta dizer a que veio – Sorge – também no sentido de cuidar mesmo do outro sem abafá-lo.

A professora perguntou a Rogério:

“E na sua casa, a mamãe separa o lixo?”

E na sua angústia cotidiana de ser sendo professora, prosseguiu com outra questão, partindo da pré-missa que na casa dele há cuidado: “ - *Como ela faz isso?*”

O menino respondeu que quando:

“(...) ela vai jogar lixo, primeiro ela separa tudo, cada lixo separado! Ela tem um monte de lixo lá! É lixo de ferro, de papel, de garrafa descartável, de algumas garrafas de vidro, de caixa de lixo”.

Novamente a professora, curiosa, interrogou e desta vez para uma outra criança:

“ - A sua mãe faz a separação do lixo?”

“Ela separa o lixo em duas sacolas”.

*

Aproveitei para conversar com Rogério no momento em que estava manuseando a massa de modelar. A professora havia pedido para fazer as coisas que apareceram no filme. Esse depoimento me chamou muito a atenção, pois Rogério mostrou

[VOLTAR](#)

conhecimentos relacionados aos cuidados e descuidados com o meio ambiente, bem como comentou cenas do filme.

A professora (sinto quando estou ao lado de Rogério) é aquela que, assim como qualquer outra profissional de cuidar, deve evitar a banalização das coisas vividas. Cuidar é estranhar os acontecimentos humanos, para então de modo pedagógico e psico-pedagógico tornar-se mais hábil em compreender e lidar com o estranho no outro, naquilo que não se esperava acontecer. Rogério está aberto às aprendizagens de cuidado com o meio ambiente, ele antes tinha observado a mãe que deve cuidar dele e do lar, e das coisas do mundo também, compondo uma rede de cuidados e de descuidados. A minha (pré)sença ali era de encorajamento. Coragem de ser sendo cuidadora! O papel oficia(dor) da professora é o de ter compromisso de incluir-se como profissional e cidadã no que denominamos inclusão, num sentido de estarmos abertas aos saberes dos alunos e das alunas. E isso pode aparecer de sentido, pois o conhecimento depende, para sua apreensão, dos cuidados de mim, da professora, dos colegas, da gestão escolar, da instituição enquanto tal, do Estado etc. O que posso ali fazer é abrir meu corpo para hospedar o outro. Eu, quando cheguei aqui eu me assustei e ficava apreensiva, na angústia mesma do existir humano. Como já disse eu parecia um ser sendo a deriva, mas aprendi que é perdido que se encontra e novamente se perde. Por isso, naquela cena, capturei o sentido, letal e que faz viver, do que é Sorge e seus diversos sentidos em Heidegger. Nessa experiência aqui-agora senti a teoria iluminando a prática. Heidegger apareceu, e não pareceu¹⁰¹! (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Rogério estava preocupado com a distribuição mais justa da quantidade de massinha entre os colegas do grupo – mais cuidado do menino. Ele coordenava a entrega da massinha e se queixou quando uma colega havia pegado a que estava no centro da mesa. Ele a fez devolver de modo insistente e teimoso (modos ainda assim de cuidar ou descuidar). Percebi o conflito entre os dois, pois a colega não queria devolver e ele queria tomar a coisa-objeto da mão dela. Perguntei o que estava acontecendo – algo que aparece e acontece, tecido entre os dois, mais a pesquisadora e todas as histórias humanas que marcam nossa existência na sala de aula frente às possibilidades oferecidas pela Educação Ambiental.

Na continuidade dessa interexperiência, tento descrever essa situação (BARBOSA, Diário de Campo, 2006):

Atividade: modelagem das coisas que apareceram no filme da coleção “Natureza Sabe Tudo” (vide referências).

¹⁰¹ No sentido de “parecer”, mas não ser. Parece, mas não é. E não no sentido de aparecer, ganhar sentido e vir à lume.

[VOLTAR](#)

Sentei-me junto a um grupo com três crianças, e nesse ato, intencionava conversar um pouco mais com Rogério. Senti que o menino tinha uma participação muito significativa junto ao grupo. Isso se mostrou um tempo depois, algo como se tornou mais evidenciado quando da sua disposição e abertura a um diálogo com a professora e os colegas. Tentei interagir com todos e todas elas ali mesmo, e o fazia pelas provocações advindas de perguntas e interrogações. “O que vocês estão fazendo? Eu quero compreender melhor!” Rogério respondeu que era uma “(...) *árvore –veja aqui [apontando para sua obra] eu já fiz a terra e depois vou fazer as flores pra enfeitar o tudo*”.

Em pouco tempo percebi um conflito entre Rogério e uma colega – parte mesma da angústia de ser sendo. Ela havia pegado a massinha que estava no centro da mesa e, ele estava reclamando, mas o fazia pela imposição, exigindo que ela colocasse de volta a massinha. Ele procura, apesar do (des)cuidar revelado pelos modos dele ser sendo autoritário, argumentar que havia sobrado um pedaço. Desse instante em diante, o Cuidado toma conta, especialmente na dimensão social e coletiva, pois havia mais um colega sem massinha: “*afinal todos nós queremos mexer com a massinha*”. Ainda assim a menina resistiu um pouco, mas acabou cedendo. Sinto que o descuidado foi-se esvaindo e dando lugar aos argumentos que demanda conteúdos de Cuidado. A menina devolve o material pedagógico, e o faz escutando Rogério, tentando capturar o Cuidado dele com todos e com ela. Ela nada disse, mas parece-me ter expressado isso naquele clima-Cuidado instalado no momento – clima sempre aberto também aos descuidados!

Karen não disse nada, limitando-se a recolocar a massinha no lugar. E a vida continuou, pois ela insiste em respirar e dar sentido a todos ali na mesa. Eles modelando parecem se modelar. Eles fazem seu trajeto de liberdade e autonomia manipulando um recurso pedagógico tão simples, que lembra terra, lembra mãe, lembra regressão e nossa genes (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

O que é isso? – minha curiosidade sincera e cuidadosa se expande!

“Um lixo e as minhoquinhas” - diz um aluno.

[VOLTAR](#)

“Eu também tô fazendo um monte de minhoquinha” – responde outra aluna.

Rogério fez questão de falar – um fala(dor)!

“Eu não vou pegar muita [massinha] porque eu vou deixar sobrar pros meus colegas”. Continua cuidando de si e dos outros de modo mais evidente.

Foi então que percebi a situação: eles já haviam distribuído entre eles mesmos, a quantidade de massinhas. Eram três pessoas na mesa e um montinho ficou no centro dela para atender as necessidades de todos. Achei “muito linda” essa preocupação do Rogério, e ao mesmo tempo fiquei cuidando de Karen (a colega que queria a massinha para si, num outro modo de cuidar de si nesse mundo inóspito). Karen não estava zangada. Ela fala no silêncio dela de cuidar dela mesma e do outro. Ela estava silenciosa e não silenciada.

Karen atendeu e cumpriu a ordem estabelecida naquele momento, mostrando interesse por si, esquecendo o rápido entrevero – angústia da existência mesma! Momento em que a angústia se mostra mais visível, mas nunca estamos afastados dela! Quis trabalhar e sorri com leve alegria. Nós sempre nos angustiamos e nos retomamos novamente à vida, e aprendemos que a angústia mesmo é ela a pulsar no nosso corpo, a vida é também angústia.

Em Educação Ambiental, penso eu aqui-agora, é vital que o cuidado irrompa sempre e com ele tudo de descuidado, pois o mundo não é certinho como se pensa. A angústia é da humanidade e a professora demanda sentir isso. Sonhamos com algo bonzinho, mas o mundo é também mauzinho, assim como é os dois adjetivos juntos e ao mesmo tempo. Queremos uma harmonia infinita, esquecendo-nos do seu outro lado, a desarmonia. Viver isso de angústia explícita é muito bom para resgatarmos mais possibilidades de cuidar de toda a ecologia ambiental na sala de aula infantil nos conteúdos específicos. Na escola, quando abordamos temas ambientais, a angústia tende a aumentar, pois todos vemos e sentimos diariamente, no nosso cotidiano e nas mídias, descasos do Estado com as paisagens naturais, arquitetônicas, paisagens das interioridades humanas. E não é só o Estado, nós reproduzimos isso, bem como re-inventamos modos de (des)cuidar mergulhados que estamos em cotidianos híbridos de criatividade, de alienação e de mesmice – tudo muito junto e indissociado, provocando-nos a tomada de decisões a favor da vida (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Logo chegou Eliara! O grupo mesmo articulou um montinho de massa para ela! Então pelo cuidado solidário e abertura às aprendizagens ambientais parece que a

[VOLTAR](#)

situação se resolveu – mas sempre ficamos de modos (in)tranqüilos as angústias que estão por vir (porvir).

Continuei dialogando com as crianças. O Rogério é o que mais se interessou em falar. Disse que gostaria de conversar com ele e perguntei se gostou da idéia. Isso ficou muito evidente no diálogo a seguir:

“Minha mãe é cozinheira, trabalha em dois lugares, sabe? [diz com certo orgulho]: Um dos trabalhos é aqui atrás [apontou para eu ver] e o outro é lá! Eu não sei onde é, mas é lá!” [...] Meu pai trabalha de taxista e também é polícia federal gostou?”

Em uma ocasião tive a oportunidade de conversar, rapidamente, com a mãe dele. Ela trabalha como auxiliar de serviços gerais em um outro CMEI da Prefeitura Municipal de Vitória, “e esse é o lá” ou lugar acerca dela que Rogério falava.

Rogério tem pais “cultos” – aparentemente – não pela escolaridade, mas pelas interações e discussões que produz junto ao filho. Sempre associamos – devido à ideologia dominante – de que apenas crianças de lares com pais intelectualizados academicamente tem mais abertura as angústias geradas pelas demandas de aprender autoria de si mesmo no mundo. São preconceitos. A mãe do garoto disse que ela e o pai conversam muito com todos, interrompem novelas e notícias na TV para emitirem opiniões e gostam de respeitar as opiniões dele (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Rogério resolve falar das cenas de “descuidos” no filme, e então enuncia:

“Tem coisa ruim no filme. Não é só coisinha certinha não! Ahã! Muito barulho e também muito lixo espalhado e um montão de pessoas gritando! É disso que eu me lembrei agora, mas se eu pensar tem mais”.

Diante dessas experiências vividas-sentidas pensei-senti: Onde pretendo chegar? Será que estou tentando finalizar algo? O fato é que nessas interexperiências de sentido me sinto ora incerta, ora incompleta, ora ambígua – ora tudo isso de sentimentos juntos!

Acho que o melhor agora é ficar por aqui, com a poesia e música do artista Gilberto Gil. Essa canção, que é tão reveladora de meus sentimentos e pensamentos nesse

[VOLTAR](#)

momento da pesquisa, vem à tona e divido com o leitor as possibilidades dela apontar sentidos nos dados:

AQUI E AGORA¹⁰²

*O melhor lugar do mundo é aqui
E agora [...]*

*Aqui, onde indefinido
Agora, que é quase quando
Quando ser leve ou pesado
Deixa de fazer sentido*

*Aqui, onde o olho mira
Agora, que o ouvido escuta
O tempo, que a voz não fala
Mas que o coração tributa*

*O melhor lugar do mundo é aqui
E agora [...]*

*Aqui, onde a cor é clara
Agora, que é tudo escuro
Viver em Guadalajara
Dentro de um figo maduro*

*Aqui, longe, em Nova Deli
Agora, sete, oito ou nove
Sentir é questão de pele
Amor é tudo que move*

*O melhor lugar do mundo é aqui
E agora [...]*

*Aqui perto passa um rio
Agora eu vi um lagarto
Morrer deve ser tão frio
Quanto na hora do parto*

*Aqui, fora de perigo
Agora, dentro de instantes
Depois de tudo que eu digo
Muito embora muito antes*

*O melhor lugar do mundo é aqui
E agora [...]*

Aqui-agora!

Nascer-morrer!

¹⁰² Letra retirada de: < http://www.gilbertogil.com.br/sec_discografia_obra> Acesso em 23/9/2006.
Álbum: Refavela - Box ; Duração: 00:04:13; Ano: 1977, Gravadora: Warner Music.

CAPÍTULO 7



DESENHO 8: Eliara dos Santos de Oliveira.

Durante uma atividade eu e Eliara conversamos sobre o seu desenho – a respeito da história “O Mundinho” (BELLINGHAUSEN, 1998). Ela mostrava muita atenção e cuidado ao que fazia. Contudo, estava mais interessada em me contar sobre o seu personagem – a sementinha – que estava desempenhado na peça de teatro “O nascimento da florzinha” (s/ autor). Em uma ocasião, após os ensaios ela verbalizou seus pensamentos e sentimentos: *“Eu gostei da florzinha e do nascimento e como nasceu o pau (galinho) e como nasceu a florzinha. Eu gostei do sol [...] eu fiquei fofinha, bem fofa. Gostei! Veio um ventinho quando eu tava levantando um braço”* (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

IMPLICAÇÕES DESSE ESTUDO: POSSIBILIDADES PSICOPEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA SALA DE AULA INFANTIL

*Será que sigo meu próprio fluxo,
de vida, escolhas, compreensões?
Como ser autêntica?
Sendo verdadeira comigo mesma!
Aprender! Viver!
Amar, ensinar!
Aprender!*

(BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006)

I

Para descrever a importância desse estudo para a prática educativa em Educação Ambiental em programas de Educação Infantil, achamos necessário resgatar alguns valores – os nossos valores e atitudes psico-sociais – que marcaram nossa pesquisa.

Todos os estudos e pesquisas apresentam limites, bem como apresentam importâncias. Não desejamos fugir disso de mostrar que reconhecemos nossos limites, pois afinal não somos como a personagem Gilda¹⁰³ (atriz: Rita Hayworth) que diz, em determinado momento: “– *Eu sou um rancho sem cercas!*” ameaçando toda a estrutura afetiva ali, daqueles dois homens que a amam e se amam.

Reconhecemos assim os limites de nosso estudo. Uns leitores poderão dizer que se trata de um estudo Humanista-Existencial, cujo método de pesquisa foi de inspiração Fenomenológica-Existencial! Isso são limites? Bem, se o leitor for um positivista exagerado, ele se sentirá realmente perturbado do modo como apresentamos os resultados e os discutimos. Mas, desejamos respeitar todas as diversidades e adversidades de produzir conhecimento. Como diz meu orientador, “(...) quando aparecer remédios para a cura da AIDS e do câncer pode ter certeza que o método que viabilizou isso foi o experimental, o mais positivista dos métodos de pesquisa”

¹⁰³ Título original “Gilda”; EUA; 1946; direção Charles Vidor. Sinopse: Johnny Farrell (Glenn Ford) é promovido a gerente de um famoso clube noturno em Buenos Aires, de propriedade de um amigo seu (seu ex-caso, mostrado com muita sutileza no filme). Quando Gilda (Rita Hayworth), a mulher de seu amigo, é apresentada a Johnny ele a reconhece, pois tiveram um caso no passado. É quando o antigo amor existente entre os dois é reacendido e gera ciúme também nos dois homens.

(UFES/PPGE: comunicação verbal, 2006). Assim cada interrogação de pesquisa demanda um ou mais métodos. [VOLTAR](#)

Outra crítica é acerca do nosso referencial teórico: Martin Heidegger.

Utilizamos-nos de algumas de suas idéias sem nenhum purismo filosófico, mesmo porque não o somos. Reconhecemos que é um autor difícil e complexo, como muitos estudiosos dizem com sabedoria. Lidamos com Heidegger naquilo que ele nos tocou, nos emocionou e nos ensinou, especialmente quando o líamos e o aplicávamos à Educação e à Psicologia.

Não somos tolos e nem rigorosos o suficiente para imaginar que nos afastamos tanto assim desse renomado alemão, cuja vida privada é rica em significados, Lemos não só sua vida, mas nos abrimos a muitas leituras minuciosas, outras dissertações e teses que utilizaram suas produções. Pode até se discutir como o leitor trabalharia o manancial rico de Heidegger, mas nos abrimos à discussão de que fomos afinados a ele, nos conceitos buscados.

Assumimos, aqui também, que nossa apropriação da terminologia heideggeriana foi de acordo com os nossos modos de ser sendo si mesma no cotidiano do mundo da professora-pedagoga-pesquisadora. Associado a isso, eu recebo orientação, e por isso o meu orienta(dor) se mostra presente, como ele diz “como um bom fantasma”. Ele é Psicólogo e Pedagogo e como tal é assim também que apreende Heidegger, concretizando seus termos nos cotidianos de cuidar, cuida(dores) que somos leigos ou profissionais, além dessa estrutura-Cuidado de onde emerge nosso existir.

Isso que estamos descrevendo começa a esboçar, então, as implicações desse estudo para a Educação Ambiental enquanto possibilidades para ser ensinado em salas de Educação Infantil, que foca inclusive o respeito à diversidade e aos estilos individuais de aprender dos discentes, produzindo o que se denomina de inclusão.

Ora, é indispensável que reconheçamos que nossos discentes, os menores de 5 anos, já entram em contato com o planeta Terra em que vivemos. Na televisão, no seu cotidiano, nos livros, nos diálogos com os pais e familiares, nas igrejas, nas

[VOLTAR](#)

partidas de futebol, nos parques, na casinha de bonecas etc. Em tudo isso de experiência eles vivenciam o cuidado e a angústia de viver – condições humanas.

A Educação Ambiental demanda um ensinante que se entrega a esse cuidado sem negar a angústia (que aparece de modo mais claro, desejando ou não). Para efetuar isso, defendemos que ela carece ser ensinada e aprendida através de sólida e densa “escuta empática” na relação estabelecida entre professora, alunos e alunas.

Aqui não se trata de passar informações e ponto final. Informar é diferente de aprender. Uma informação para ser sendo de sentido tem que tocar na vida afetiva do educando e da educanda, mexer com seus sentimentos, emoções e desejos junto à “Terra-Mãe” ou “Sol-Pai” – ou quaisquer metáforas e mitos que desejemos resgatar.

Cuidar da terra e do planeta é uma missão árdua e sutil – poder-nos-ia dizer o pedagogo russo Anton Makarenko¹⁰⁴. Árdua, pois exige planejamento e muito trabalho tanto dos docentes quanto dos discentes e a capacidade disso se transferir ou se alastrar para as famílias e comunidade. Sutil, pois exige refinamento e sintonia com o que acontece no mundo das coisas e nas paisagens humanas de cuidado.

Vimos a Educação Ambiental nos conteúdos contraditórios (cuidar/descuidar) em que se revela, como também nos sucessos e fracassos mostrados. Isso se mostra nas mídias, por exemplo, ou no lixo da esquina da rua do aluno ou aluna. O Estado não se preocupa em cuidar dele apesar de todos os queixumes das pessoas dali que desejam um mundo um pouco melhor, com diminuição dos diversos tipos de violência e fome. Essas disciplinas ou conteúdos em Educação Infantil ousamos aqui afirmar demanda uma “*Psicopedagogia da Angústia Pelo Viés da Escuta*”.

Uma angústia não é patologia em Heidegger, ela é condição existencial onde o ser sendo se projeta para “poder-ser mais próprio”. Um algo que perturba e nos desassossega; algo que não nos impede. E, então como os alunos e alunas – como

¹⁰⁴ CAPRILES, René. Makarenko; o nascimento da Pedagogia Socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

[VOLTAR](#)

Rogério – falamos e denunciemos, assim como anunciamos um saber com uma possibilidade de ser si mesmo.

A existência autêntica do homem é aquela que o coloca como verdadeiro revelador do ser, por este ter que emergir da angústia para se colocar no seu devido lugar de Dasein (dele ser-aí no mundo). A angústia é, dentre todas as dimensões da vida afetiva e modos da existência humana, aquela que pode reconduzir o homem ao encontro de sua totalidade como ser. Isso pode levar esse sujeito a montar o mosaico de si no mundo.

Para nosso estudo o ser humano está mergulhado em um cotidiano marcado pelas inventividades e criatividades, mas também pelo cotidiano da repetição, uma imersão na monotonia e na indiferenciação da vida. É a angústia cotidiana, que fez as relações (pesquisadora-professora-discentes) se elevarem da traição cometida contra si mesmo (no mundo), quando se deixa dominar pelas mesquinhas do dia-a-dia, para um movimento de autoconhecimento em sua dimensão mais profunda. Cuidar das paisagens é uma ação de Cuidado que vai contra essas mesquinhas.

A partir da apreensão da angústia, o homem perceber-se-ia como um ser-para-morte, devido ao fato de intuir o absurdo da existência. Quando isso ocorre, Heidegger afirma haver duas soluções: ou o homem foge para a vida cotidiana, ou compreende sua angústia, manifestando o seu modo-de-ser-transcendência no mundo sendo si mesmo.

Defendemos que as ações corporais de aprendizagem como as de Karen, assim como as oralidades de Rogério se devem a essa Psicopedagogia que não afasta os conflitos, onde o adulto se mostra sincero nas suas relações, sem ser agressivo, mas colocando limites, pois de fato não somos “um racho sem cercas”.

Essa escuta não deixa de inventar mais estranhamentos quanto às possibilidades de “ensinoaprendizagem”, que soam como carne-viva de aprender-tocar o ser sendo aluno e aluna, transformando o saber em saber-de-carne (razão encarnada).

II

De modo geral, podemos tentar afirmar que apreendemos que somos pesquisadores incompletos e que não estamos a propagar verdades. Isso não impede, entretanto, o nosso desejo de revelar os nossos modos de ser-sendo-lá-provável e contribuir com os processos educativos futuros – complementando as contribuições específicas citadas anteriormente, algo mais direcionado.

Enquanto probabilidades descreveremos, mas nada em definitivo – pois, somos seres da angústia nesse processo que clama por cuidados de si, do outro e das paisagens e objetos do mundo.

Esse é o nosso projeto-devir:

Expressar os nosso modos de ser sendo-Cuidado (Sorge) com nossos parceiros nas/das áreas educacionais, psicopedagógicas, ambientais, infantis, sociais e a que mais estiver-aí, concretamente no cotidiano do mundo, entregue as experiências em Educação Ambiental e preocupada com a situação do Dasein, especialmente na seara infantil (BARBOSA, Diário de Itinerância, 2006).

Como é a Educação na perspectiva heideggeriana já que essa não era sua meta? Vamos aqui nos referir à Educação Ambiental, mas isso pode ser ampliado para outros conteúdos.

No clima e referencial heideggeriano apreendemos que a Educação Ambiental precisa ser apropriada e deve estar preocupada com valores e significados advindos da aprendizagem. Deve (pré)ocupar-se também com temáticas relacionadas de modo específico com a ecologia, os cuidados com a natureza etc., que compõem os processos educativos ambientais. Nessa perspectiva, ela pode nos provocar em relação a nossa “subjetividadeobjetividade”, ou melhor, em “[...] como sentimos que deveria afetar nossa perspectiva e nossas ações, e nossa concepção de nós mesmos, tanto como indivíduos responsáveis como participantes da condição humana” (BONNETT in: PALMER, 2006, p.40).

Nesse sentido, refletimos sobre o quanto é importante mostrar abertura e confiança nas relações envolvendo “ensinoaprendizagem”, especialmente para nós

[VOLTAR](#)

professoras, que precisamos nos preocupar tanto em aceitar, quanto em desafiar o pensamento do aluno, “[...] prestar atenção ao que deve ser pensado no engajamento e ajudar o aluno a pensar” (idem, p. 40). Essa foi a minha tentativa junto à professora. Senti que sem esse elo de ligação, o trabalho de pesquisa estaria comprometido, pois estava interessada em descrever a produção de aprendizagens significativas – sensibilidades – e tudo o que estava facilitando (ou não) a vida “afetivacognitiva” e produzindo sentidos-sentidos em discentes-docente-pesquisadora.

Isso significou que a pesquisa fenomenológica-existencial por si só é também intervenção, mas eu mesma tive demandas de intervir (ir por dentro; inter+vir). “O pressuposto é o da indissociabilidade entre a Educação Ambiental e a Psicopedagogia Existencial, de uma profunda relação entre esses dois campos epistemológicos [...] buscamos – em comum (união) dos saberes – compreender o sujeito que aprende e o que ensina – ‘aprendenteensinante’ – articulando esses aspectos tão complexos da existência mesma nos diversos tipos de mundo” (TRISTÃO; PINEL, 2004, p. 42-43).

Pensamos-sentimos aqui que as práticas educativas ambientais podem possibilitar a valorização do afeto no processo de condução do conhecer e, ao mesmo tempo, serem provocadoras de experiências existenciais éticas, bem como de atitudes e modos de agir ambientalmente favoráveis à diversidade, a qualidade de vida e a cidadania do “ser-aí”.

Tentei capturar e descrever as expressões, sentimentos, conflitos, carências, sofrimentos, o não saber, etc. nas/das/com crianças e os processos criativos-inventivos da professora antes, durante e depois das atividades realizadas em sala. Pelo que percebi - e disse anteriormente - as crianças expressam saudade dos pais, raiva ao ver à poluição causada pelo lixo, o não saber desenhar, ler e escrever (um algo tão desejado mesmo nos pequenos de cinco anos) etc. Tentei capturar nessas situações “afetivascognitivas” das crianças, outros sentimentos tais como o medo em relação aos riscos e ameaças ambientais para eles próprios ou para os outros e os objetos e paisagens do mundo. Também, procurei registrar os tipos de sentimentos

[VOLTAR](#)

mantidos pelos outros (mais próximos ou mais distantes dos contextos da sala de aula).

Em contextos psicopedagógicos, onde defendemos a indissociação do afeto na produção de sentidos no cognitivo, reafirmamos as nossas metas existenciais de que os sentimentos, desejos e emoções ressignificam a vida cognitiva, especialmente de nossos discentes que clamam por uma “inter(in)venção psicopedagógica”¹⁰⁵.

No âmbito do sistema educacional infantil e público, reconhecemos a necessidade de provocar (cuidado) práticas pedagógicas e psicopedagógicas que estimulem os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado, através de um movimento de escuta empática, refinada e sensível junto a discentes-docente. Apreendemos em nossos estudos que precisamos “[...] atuar inventando uma escuta que produza mais sentidos e significados, fazendo com que o educando-orientando-educador, mergulhado em um processo do ‘espelho bem polido’ [...], escute/ veja/ sinta a si mesmo no cotidiano do mundo, passando a ressignificar o ‘eu mesmo’, o outro e o mundo objetal” (COLODETE, 2004, p. 118) [grifo meu].

Um clima assim possibilita emissão de diversos “modos de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo”, mostrando o quanto um conteúdo pode ser provocador do desenvolvimento e aprendizagem (também indissociados) de valores, atitudes etc. (foto 23).

Referindo-se à educação, em um enfoque fundante no pensamento heideggeriano, Bonnett (2006) afirma que aprender significa conseguir que tudo o que fazemos seja uma resposta ao que de essencial e importante (segundo nossa percepção) foi endereçado a nós em qualquer tempo-espço. Nisso fica evidente que ensinar é mais difícil do que aprender “(...) porque o que o ensinar exige é isso: deixar aprender” (p. 38).

¹⁰⁵ Colodete (2004).

[VOLTAR](#)

Deixar-se aberto às aprendizagens dos alunos e das alunas é uma atitude que marca o sentido de ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo, mostrado no cotidiano escolar, nos conteúdos em Educação Ambiental, através dos modos de ser sendo.



FOTO 23 (Madalena M. Barbosa):
Parece que as crianças gostaram, e nós também!

Nisso-vivido, dos modos de ser sendo,
Cabe uma distinção, ou outras mais nessas paragens,
Paisagens “todinhas”: humanas, outridade-s, “*coisas*”, “*coisinhas*”...
Entre o viver e o morrer do ser sendo professor e educador
Enquanto há vida, e vida existe!
Mesmo um milésimo de segundo perto da morte-mesma!
Abrir-se às aprendizagens escolares ou não
Enquanto a bela ética dilacera e pontua
Abrir-se aos mais diversos modos de ensinar
E ainda assim...
Pelo viés do aprender
(Hiran Pinel)¹⁰⁶

¹⁰⁶ Poética inventada especialmente para essa dissertação. Hiran Pinel, 2006.

IN-CONCLUSÃO



DESENHO 9: Karen Ferreira.

A pedido da professora Karen tentou fazer uma pequena síntese oral sobre o vídeo educativo (“Lixo e desperdício”) que abordou temáticas ambientais: “*Um dia ele tava lá no lixo [...] eu quero ver o lixo; e pegou o carro e pegou a chave; o carro não tava lá [...] “ O outro filme tava com tanto barulho [...] parece que é lixo e robô*”. Aproveitou e também desenhou a respeito de suas impressões sobre a história “O Mundinho” (BELLINGHAUSEN, 1998), pró-curando correlacionar esses eventos pedagógicos no mundo-vivido (BARBOSA, Diário de Campo, 2006).

cAcTO

*Firme;
 Uma beleza oculta
 Por espinhos incorporados
 Quando olhado de relance
 Um mero pertence(dor)
 Do reino,
 Aprofundando
 É majestoso
 Resisti(dor)
 Acostumado aos aDEUSes da vida
 Existe;
 De dentro pra fora
 A clareza de todo cenário
 - Eis Reino Cósmico-*

Carolina Barbosa Gomes¹⁰⁷

Nesta pesquisa de mestrado, apreendemos pela compreensão, que os sentidos-sentidos (PINEL, 2003) e significados de ser sendo discente-docente-pesquisadora em programas educativos ambientais podem ser facilitadores da vida afetiva, sempre indissociada da cognitiva. Nesse processo em que procuramos capturar, descrever e interpretar, existencialmente, as subjetividades na objetividade do mundo vimos emergir (revelar) os modos de ser sendo no cotidiano do mundo-vivido.

Os modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado e ser-sendo-lá-provável, compreendidos, a partir de nossos diálogos com as idéias de Heidegger (2005), como uma existenciália, e para ele, uma totalidade do Dasein, se manifestaram pelos modos de ocupação, preocupação, descuidos, solicitude, despreocupação, etc.. Por diversas vezes, nós nos deparamos com situações de preocupação (no sentido positivo); como também de despreocupação. Sentimos carência de autocuidado e muitas vezes nos esquecemos que nossa existência também marca (pré)sença junto ao outro.

Tentamos revelar os sentidos existenciais de ser sendo discente-docente-pesquisadora nas ações sentidas, nas invenções cotidianas, em criações e

¹⁰⁷ Poesia inventada pela minha filha, nos seus modos de ser sendo sensível e (re)sistidi(dor)ra. Originalmente, esse poema faz parte de um lindo cartão, criado por ela, para oferecer (acompanhado de um pequeno cacto), como lembrança, aos professores da minha banca examinadora no dia da

[VOLTAR](#)

apreciações mostradas, descritas e interpretadas existencialmente em nossa pesquisa.

A nossa investigação fenomenológica-existencial permitiu fluir sentimentos, emoções, desejos, ações, movimentos, pensamentos etc. de discentes-docente-pesquisadora. Isso, ao nosso ver-sentir contrapõe a idéia cartesiana de neutralidade científica e fragmentação do objeto de pesquisa; o que possivelmente nos impediria de olhar, de modo mais complexo, à Educação, especialmente, à Ambiental, que foi o ambiente educacional escolhido para pesquisar.

Nesse processo-vivido, também apreendemos em nossos estudos que os problemas ambientais/ ecológicos não são meramente técnicos, mas constituem também um problema ético ambiental – algo, pois de sentido mais amplo.

Em suas obras, Heidegger criticava a dimensão técnica na relação de supremacia com a existência humana. Segundo Stein (apud BARCELLOS, 2006), "[...] ele diria que vivemos os sintomas de uma cultura marcada pela ciência e pela técnica. O homem ocidental, para Heidegger, vê a natureza como um fundo de reserva inesgotável a ser explorado. Por isso seu pensamento serve de base para muitos estudos de ecologia profunda nos Estados Unidos e na Europa" [...] (p. 01).

Também compreendemos, através das pesquisas de Grün (2005), que variados autores possuem concepções diversas sobre a Educação Ambiental, bem como, apresentam diferentes sugestões de práticas-ações que possam fazer frente à crise ecológica. Este pesquisador ressalta que todos eles convergem para o entendimento de que o “[...] antropocentrismo – a postura que apregoa que o ser humano é o centro de tudo – seria o pivô da crise ecológica” (p.45). Desse modo, tornando a natureza um mero objeto para a razão humana.

A filosofia de René Descartes (1596-1650) é importante para a compreender como o antropocentrismo se firmou no mundo moderno. A separação entre sujeito e objeto e Natureza e Cultura é apontada como um dos principais motivos da devastação ambiental. A mente (*res cogitans*) e a matéria (*res extensa*) são completamente distintas: Para Descartes ‘a mente que indaga é o local da verdade sobre o mundo natural. Paradoxalmente, a *res cogitans* de Descartes era uma mente sem corpo, que estava fora da natureza’ [...] (GRÜN, 2005, p.45)

defesa (1/12/2006). Uma gentileza! Ela expressou: “*Nossa mãe! Como foi difícil terminar essa poesia*”. Eu pensei-senti: “Nossa! Como essa garota tem firmeza e espiritualidade! Que encanto!”.

[VOLTAR](#)

Mas, essa é a “angústia” - modos de ser sendo do homem para poder-ser mais próprio - que descrevemos, um mal estar da modernidade, e ao mesmo tempo um algo que nos impulsiona frente as possibilidade de se re-criar e se re-inventar modos alternativos e provoca(dores) de ensinar, para crianças, Educação Ambiental – de modo mais afetivo e efetivo, de modo que os modos de ser sendo si mesmos no cotidiano do mundo se mostrem evoca(dores) de tomadas de decisão que beneficiem a todos, seja no micro ou no macro-contexto.

Nessas discussões acerca das crises ambientais e da Educação Ambiental, é que pode acordar de um impulso o homem dessa alienação, nesse descaso com si mesmo, o outro e as coisas do mundo. Uma “*Angst*” que resulta da falta de base da existência humana frente à sua finitude. A angústia funciona então, não apenas aqui, mas em todas nossas discussões acerca dos resultados obtidos, para revelar o ser e a liberdade como uma potencialidade, ensejando ao homem escolher a si mesmo e governar a si mesmo – no mundo.

É disso daí mesmo que é constituído o que estamos a denominar, e que falta ainda muito a descrever, como “Psicopedagogia da Angústia Pelo Viés da Escuta”. A ansiedade abre o homem para o ser. A angústia abre o homem para o ser – os modos de ser-Cuidado. Destacamos então uma Psicopedagogia que também – pela angústia e escuta – revela as potencialidades do homem para ser alegremente ativo, pois conhecer-sentir a alegria é uma das possibilidades de se abrir às portas para o eterno-de-Cuidado.

Nesse sentido, a Psicopedagogia que aqui ainda se esforça por vir a lume, associa o ser com a “luz” – não no sentido iluminista – pois o foca com a “alegria”. O ser se protege no ethos, seu verdadeiro lar – naquilo de simbólico que isso possa representar. Nosso cuidado aqui-agora se mostra como esse saber-sentido que se diz “eu sou sendo”, pelo existencial “futuro” (o que virá). Estamos, pois com essa nossa invenção a introduzir esse conhecimento existencial no “projeto de nossa vida cuidado”.

[VOLTAR](#)

Nessa investigação, apreendemos e descrevemos os sentidos-sentidos (PINEL, 2003) mostrados nas subjetividades e interexperiências. Isso possibilitou análises e interpretações sobre o ser-no-mundo, as questões ambientais, os processos (psico)pedagógicos, etc. numa tentativa de produção de um texto de pesquisa, tecido a partir da descrição, ou daquilo que é vivido, vivenciado, experienciado, que é o objeto da fenomenologia. Para Colodete; Pinel (2002):

A fenomenologia está interessada em estudar experiências que penetram o corpo, mente e alma do ser humano. Por isso, as interrogações básicas de pesquisa fenomenológica são as mais simples, e por isso, as mais complexas: 1º) O que é “isso”? 2º) Como é “isso”? Assim a fenomenologia é a descrição dos dados de experiência imediata, buscando mais e maior compreensão (p.56).

A minha (pré)sença em sala de aula foi (co)movida por essas questões básicas (o que é? e como é?) da pesquisa fenomenológica. Também me preocupei em escutar das crianças a sua descrição (verbal e não-verbal) acerca de suas experiências mais próximas e imediatas, tentando ali mesmo uma compreensão do vivido-sentido. Isso ocorreu, por exemplo, quando perguntei a elas: o que é sentimento? Como é o sentimento? O que é cuidar? Como é cuidar?

Nesse movimento em que tentei compreender o ser sendo discente-docente-pesquisadora envolvidos existencialmente em programas de Educação Ambiental, me senti motivada em minha própria existência, em todos os sentidos possíveis. Pensando-sentindo-agindo minha vida como pesquisadora e profissional do magistério público municipal de Vitória (ES). Para isso, busquei os referenciais da Psicologia Existencial, pois ela está interessada naquilo que motiva e dá sentido subjetivo, objetivando compreensão, ao mesmo tempo, impulsionando o ser sendo a sentir/pensar/agir.

Então é impossível, nesse sentido, o dualismo ou dicotomia sujeito e objeto [...]. O pesquisador se envolve com o objeto e não teme esse ‘envolvimento’, pois a reflexão (igual apreensão do sentido ou significado daquilo com o qual se envolveu) impõe o necessário distanciamento, mas ainda assim, sem negar o sentido do que é ‘envolver’ (COLODETE; PINEL, 2002)

Estivemos, nesta pesquisa, reafirmando a parceria entre a Fenomenologia enquanto método e o Existencialismo como fundamento explicativo da existência humana, ou

[VOLTAR](#)

melhor, “o homem tem sua existência por ser-no-mundo e o mundo tem sua existência porque há um ser para revelá-lo. O ser e o mundo são unos (LINDSEY, 1984 apud COLODETE; PINEL, 2002, p. 57).

A fenomenologia é o método de pesquisa que encontrou possibilidades no existencialismo, e o existencialismo cresceu e cresce tendo como parceria a fenomenologia. Assim a fenomenologia é o estudo descritivo dos fenômenos no espaço e no tempo, sem referências as suas leis ou a sua natureza. A psicologia existencial preocupa-se com o Dasein já que toda a estrutura da existência (humana) está fundada nesse conceito. Ser-no-mundo ou Dasein é a existência. Dasein não é uma propriedade ou atributo da pessoa, nem uma parte do seu ser: é o todo da existência. Dasein é ‘ser’ (sein) e ‘aí’ (da): ‘ser aí’ ou ‘ser o aí’. Assim, a característica básica de Dasein é sua abertura para perceber e responder àquilo que está na sua presença (COLODETE; PINEL, 2002, p. 57).

No âmbito da Educação Ambiental nos interessou estudar o “Ser-no-mundo” e o “Cuidado”, na perspectiva de que o outro se apresenta de modo positivo à minha existência, sem “o outro eu não existo, pois eu sou mundo (ser-mundo)” (Idem, p. 57). Gostaríamos de esclarecer que a expressão “modo positivo” refere-se a nossa apreensão acerca do movimento de compreensão e interpretação que o ser sendo dispõe sobre si mesmo. Nesse sentido, “[...] a pre-sença tem a tendência de compreender seu próprio ser a partir *daquele* ente com quem ela se relaciona e se comporta [...] a partir do ‘mundo’” (HEIDEGGER, 2005, p. 43).

Em nossas idéias sobre o fenômeno pesquisado, pensamos/sentimos que os modos-de-ser-no-mundo-Cuidado e os modos de ser-sendo-lá-provável precisam ser compreendidos a partir de uma análise existencial, de modo que o ser sendo discente-docente-pesquisadora possa mostra-se “em si mesmo” e “por si mesmo”. O modo como pesquisamos tentou “[...] mostrar a pre-sença em sua *cotidianidade* mediana, tal como ela é *antes* de tudo e na maioria das vezes” (HEIDEGGER, 2005, p. 44). Estivemos interpretando, existencialmente, pelas descrições, o ser sendo de modo sempre incompleto e provisório; ou seja, “[...] apenas explicitando o ser desse ente, sem interpretar-lhe o sentido” (idem, p.44).

Procurei expressar uma atitude de atenção e observação cuidadosa, e especialmente, busquei compreender as regiões onde está sendo o ser: arredores físicos ou biológicos; ambiente humano; e a pessoa e seu Eu, incluindo o corpo (idem, ibidem p. 58).

[VOLTAR](#)

A temática Educação Ambiental mostrou-se propícia a esses (des)velamentos, pois nela se abordam interesses presentes no cotidiano das paisagens de cada um, sejam as paisagens artificiais (por exemplo, da sala de aula mesma comparando com a da sua casa), humanas (si mesmo junto ao outro), das coisas (objetos, plantas etc.).

A “*clínica do sujeito*”¹⁰⁸, aquela escutada pela professora diante do aluno que não consegue apreender cuidados de si no meio ambiente imediato e mais amplo (paisagens humanas, das coisas, de si etc.) encontra espaço-tempo propício a revelar-se.

A revelação torna-se disponível. Ela tenta dizer a que veio diante das posturas fenomenológico-existenciais que foca a subjetividade, a interioridade (do ser sendo si mesmo...) ou ainda interiorização do aprendiz e da professora imbricados que estão na experiência de ensino-aprendizagem escolar, que em nosso caso, aborda as temáticas de Educação Ambiental.

¹⁰⁸ A clínica do sujeito não tem nada de antemão preparado para apoiar o sofredor por não-saber; não há regras e nem procedimentos. Tudo é construído na relação. Já o sujeito da clínica é o submetido a uma determinada regra pronta e estabelecida. Na clínica do sujeito se permite inclusive interrogar se ali há dor e de quem é essa dor e onde ou em que contexto sócio-histórico está posto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. **Heidegger em passant**. Jornal Existencial On Line. Educação Especial. Caderno de temas existenciais. <<http://www.existencialismo.org.br/>> . Capturado em 21 de janeiro de 2005.

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Uma experiência de educação ambiental na educação infantil: aprendendo com as frutas***. <<http://www.ufmt.br/revista/>> Capturado em 14 de Abril de 2006.

ALVES, Nilda. A articulação dos saberes e a educação na transição paradigmática. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória: nº 16; jul./dez. 2002, p. 7-30.

ALVES, Rubem. **Albert Schweitzer**.

<<http://www.rubemalves.com.br/AlbertSchweitzer.htm>> Acesso em: 24/10/2006.

AMATUZZI, Mauro Martins. **O crescimento e ajuda**; veredas em Psicologia. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **Por uma Psicologia Humana**. Campinas (SP): Alínea, 2001.

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **Psicoterapia e subjetivação**; uma análise de Fenomenologia, emoção e percepção. São Paulo: Pioneira Thonsom, 2003.

ANGLADA, Paulo R. B. **Orare et Labutare: A hermenêutica reformada das escrituras**.

<http://www.monergismo.com/textos/hermeneuticas/hermeneutica_anglada.htm>.

Acesso em: 10 de setembro de 2006.

ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfoses do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ATKINSON, R L.; ATKINSON, R C.; SMITH; BEM. **Introdução à Psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAPTISTA, Marina Elisa Costa. **Fenomenologia do existir diabético**. Ribeirão Preto (SP): Universidade de São Paulo/ Escola de Enfermagem, 1992. Tese de Doutorado.

BARBOSA, Madalena Maria. **Relatório de atividades: Projetos desenvolvidos**. Vitória, 1999. Apostila.

_____. BARBOSA, Madalena Maria. **Ser Ayrton e Viviane Senna: o herói e a benemerita nas subjetividades dos oficiais discursos biográficos e do Programa de Gestão Escolar Municipal do Instituto Ayrton Senna**. 60f. Monografia. Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” Formação de Especialista em Educação, Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003a.

_____. Relatório de Experiência: Oficina “**Meditação Sahaja Yoga: vivências humanistas na Educação Física**”. Projeto apresentado ao Departamento de Assistência à Criança e ao Adolescente, da Secretaria de Ação Social, Trabalho e Geração de Renda, da Prefeitura Municipal de Vitória, estado do Espírito Santo, 2003b.

_____. **Diário de Campo**. Vitória: PPGE/UFES, 2006.

_____. **Diário de Itinerância**. Vitória: PPGE/UFES, 2006.

_____. **Um estudo fenomenológico-existencial sobre a “Educação Ambiental”; (re)visitando contextos históricos e científicos**. Vitória: PPGE/UFES, 2006c.

BARBOSA, Madalena Maria; PINEL, Hiran. **Ser-sendo-lá-provável: construindo um conceito na linha de pesquisa**. Vitória (ES): UFES/PPGE, 2005.

BARCELLOS, Claudia. **O eterno retorno**. Disponível em :
<http://www.rio.rj.gov.br/cgm/clipping/especial/valor0010.htm>. Acesso em 24/10/2006.

[VOLTAR](#)

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **O Mundinho**. São Paulo: Difusão Cultural Do Livro, 1998.

BLAKE, Willian. **Canções da inocência e canções da experiência**. São Paulo: Disal, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**; ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BONNETT, Michael. Martin Heidegger, 1889-1976. IN: PALMER, Joy. **50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2006, tradução Mirna Pinsky, p. 38-43.

CALDAS, Célia Pereira Caldas. **A dimensão existencial da pessoa idosa e seu cuidador**. Disponível em:
<http://www.unati.uerj.br/tse/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-59282000000200004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 09/03/2006.

CAMACHO, Maria do Rosário. **Memórias de um tempo junto à criança-com-câncer: Reflexões sobre o processo de aprendizagem no enfrentamento da doença**. Vitória: UFES/PPGE, 2003. Dissertação de Mestrado e Educação.

CARMEM, Marisa del. A organização do currículo de educação infantil como ponto-chave de atenção à diversidade. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 55-70.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAUÍ, Marilena. Heidegger: vida e obra. In: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Fronteira, 1991, p. VII-XIII.

[VOLTAR](#)

Coleção Fábulas de Ouro. Ilustrações: Beli Studio. Santa Catarina: Editora Todolivro. <http://www.todolivro.com.br/> Acesso em: 20/10/2006.

COLODETE, Paulo Roque; PINEL. Hiran. **Metodologia investigativa na área da saúde.** Linhares: Colégio Cristo Rei, 2002.

COLODETE, Paulo Roque. **Sobre meninas na tempestade: um estudo de caso de uma “inter(in)venção psicopedagógica” escolar e não escolar.** Vitória: UFES/PPGE, 2004. Dissertação de Mestrado e Educação.

COLPO, Marcos Oreste. **Cura (Sorge) e a Virtude da Prudentia - a Queda (Verfallen) do Dasein e o Pecado da Acídia; (a ontologia fundamental de M.Heidegger e o pensamento de Tomás de Aquino).** <http://www.hottopos.com/notand11/colpo.htm> (capturado em 14 de abril de 2006).

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo: Gaia, 2004.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS: EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS. Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Serviços, Departamento de Educação ambiental; Corpus saneamento e Obras Ltda. Vitória, 2003, p. 22-23.

ESCOBAR, Carlos Henrique. Medeia: O pensamento dobrado. In: STENGERS, Isabelle. **Lembra-te De Que Sou Medeia;** Medea nunc sum. Rio de Janeiro: Pazulin, 2002. p. 07-21.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo:** A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

[VOLTAR](#)

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus saberes-fazer: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 151-179.

_____. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 7-42.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite et al.

Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A., 2003. V. 1, p. 157-175.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.); ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 91-107.

FORGUIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**. São Paulo: Pioneira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GARCIA, Pierre André. **Educação Ambiental: seus propósitos, suas práticas na elaboração do projeto político pedagógico - um estudo de caso em Governador Valadares/MG**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia**. Disponível em: < <http://interface.org.br/revista1/ensaio7.pdf>>. Acesso em: 07/03/2006.

GOMES, William B. Gomes. **Fenomenologia e subjetividade**. Porto Alegre: Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GUIMARÃES, Patrícia Regina de Freitas. **Educação Ambiental e educação infantil: relacionando idéias através da análise do brincar**. Porto Alegre:

[VOLTAR](#)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental.

GRÜN, Mauro. O conceito de holismo em ética ambiental e educação ambiental. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel (orgs). **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-50.

HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Fronteira, 1991, p. VII-XIII.

_____. **Todos nós... Ninguém**; um estudo fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **A origem da obra de arte**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **Ser e Tempo** (parte I e II). Petrópolis: Vozes, 2005.

HALL, Calvin Springer; LINDZEY, Gardner. **Psicologia da personalidade**. São Paulo: EPU, 1984.

HOLISMO. **Wikipedia**. <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Holismo>> Acesso em: 20/09/2006.

INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

JESUS, Denise Meyrelles de. O estudo de caso como dispositivo para a formação continuada numa perspectiva inclusiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**. Vitória: v. 9; n. 17; jan./jun. 2003. p. 104-131.

KABLMEYER-MERTENS, Roberto. **Heidegger e o cuidado**. Discutindo a Filosofia. São Paulo: Escala Educacional. Ano I, nº 4, p. 20-21.

[VOLTAR](#)

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**; o mestre do impossível. São Paulo, SP: Scipione, 1992.

LAING, Ronald D. **A política da experiência e a ave-do-paráiso**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1974.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUDZ, Úrsula. **Hannah Arendt / Martin Heidegger**; Correspondência 1925-1975; filosofia. Rio de Janeiro: Relume, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MANNONI, Octave. **Isso não impede de existir**. Campinas (SP): Papyrus, 1991.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. 5ed. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1982.

PAIVA, Jacyara Silva de. (Sobre) **Vivências: Um estudo fenomenológico-existencial acerca dos modos de ser sendo crianças e adolescentes em situação de rua**. Vitória: UFES/PPGE, 2004. Dissertação de Mestrado e Educação.

PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. De asas de jacarés e rabos de borboleta à construção fenomenológica de uma canoa. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs). **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 213-232.

_____. As horas. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). **A mulher vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 205-217.

PONTY-MERLEAU, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. [VOLTAR](#)

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação Social de Rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular**. Porto alegre: Artmed, 2004, p. 11-14.

PINEL, Hiran. **Apenas dois rapazes & uma Educação Social: Cinema, Psicopedagogia e Existencialismos, Processos Afetivos e Aprendizagem**. Vitória: Experimental Do Autor, 2006.

_____. Relação comigo mesmo, com o outro e com o planeta: uma vivência em Psicologia Ambiental. In: **Anais do III Encontro Estadual de Educação Ambiental [e do] I Encontro da Rede Capixaba de Educação Ambiental**. Realização Rede Capixaba de Educação Ambiental. Organização: Martha Tristão; Flávia Nascimento Ribeiro. Vitória: Rede Capixaba de Educação Ambiental, UFES/PPGE, 2006b, p. 187-202.

_____. **Investigação hermenêutica: noções básicas**. Apostila, 2006a.

_____. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Rio de Janeiro: IBEAD/ BOU, 2000.

_____. **Introdução á Psicopedagogia**. Rio de Janeiro: IBEAD/ BOU, 2001.

_____. **Educadores da noite**. Belo Horizonte: Nuex-PSI, 2003.

_____. **Psicologia da educação**. Vitória: Neaad/ Ufes, 2004.

_____. **Adolescentes infratores; sobre a vida, o autoconceito e a psicoeducação**. Vitória: UFES/ PPGE. 1989. Dissertação de Mestrado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. CMEI “DARCY CASTELLO DE MENDONÇA”. **Plano de Trabalho Anual**. Exercício 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. CMEI “DARCY CASTELLO DE MENDONÇA”. [VOLTAR](#)
Projeto Político Pedagógico. Exercício 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. CMEI “DARCY CASTELLO DE MENDONÇA”. **História de Castello Mendonça** (s/d).

PROTÁSIO, Myriam Moreira. **A prevenção em Psicologia na ótica Fenomenológico-Existencial**. Disponível em:
<<http://www.ifen.com.br/artigo2000myriam.htm>> Acesso em: 09/03/2006.

REY, Fernando González. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, Livia Mathias; MARTINEZ, Albertina Mitjans (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 1-27.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROSETE, Isabel. **Heidegger: arte, obra, origem, mistério e enigma**. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Letras/ Departamento de Filosofia, 2006.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

SALGADO, Sebastião. **Gênesis; fotografias de Sebastião Salgado**. Vitória (ES): Exposição Parque Pedra da Cebola, 28/04 a 26/05/2006a, folder.

_____. **Gênesis; fotografias de Sebastião Salgado**. Vitória (ES): Exposição Parque Pedra da Cebola, 28/04 a 26/05/2006b, verso do cartão.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. IN: GUIMARAES, Mauro. **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 17-30.

[VOLTAR](#)

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel (orgs). **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17-44.

SELEÇÕES DO READER'S DIGEST. **Coleção Natureza Sabe Tudo 1: Lixo e desperdício; som e barulho**. VHS, 56',s/d.

SIMÕES, G. Argentina hoje: Psicanálise e Direitos Humanos. In: RODRIGUES, S. A.; BERLINK, M. T. (Org.). **Psicanálise de sintomas sociais**. São Paulo: Escuta, 1988.

SIQUEIRA E SILVA, Helvécio. **Joca Pivete**. São Paulo: Ícone, 1983.

SORBINI; Gilberto; CARVALHO, Weimar de (trad.). Willian Blake: **Canções da inocência e canções da experiência**. São Paulo: Disal, 2005, p. 09-18.

SPANOUDIS, Sólon. A todos que procuram o próprio caminho. In: HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... Ninguém**; um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981. p. 09-22.

STANCIOLI, Brunello. **Direitos fundamentais e questões éticas na pesquisa com seres humanos**. Belo Horizonte (MG): Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Direito, 2006.

STENGERS, Isabelle. **Lembra-te De Que Sou Medeia**; Medeia nunc sum. Rio de Janeiro: Pazulin, 2000.

TERRA, Ernani. **Minigramática**. São Paulo: Scipione. 1997.

TIRIBA, Lea. Educar e Cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. **28ª Anped**. GT 7 - Educação de Crianças de 0 a 6 Anos.

[VOLTAR](#)

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

TRISTÃO, Martha; PINEL, Hiran. Sujeito, Identidades e as Relações com o Meio Ambiente. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória: PPGE, v. 10, nº 19, 2004, p. 42-61.

VANCE, Caroline. **A prática da Sahaja Yoga: um guia para principiantes**. Apostila, 1992.

GLOSSÁRIO DE TERMOS¹⁰⁹

Todos sabemos que as palavras são prenes de significados existenciais, porque construídas ao longo da história da humanidade. As palavras atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura. Por isto refletem visões e sentimentos de mundo (TIRIBA, 2006, p. 1).

É nossa intenção apresentar nesta pesquisa, um glossário dos termos fenomenológicos-existenciais, bem como alguns deles que foram criados a partir de nossos estudos e experiências a partir de Heidegger (2005) e os psicólogos existenciais.

ANGÚSTIA:

O homem é um ser de possibilidades infinitas, as quais ele vai "escolhendo" realizar enquanto vive, mas esta possibilidade da morte é a única que lhe é dada como certa – a morte mesma e não a simbólica. Na segunda seção de sua obra “Ser e Tempo”, surge a “noção de angústia”, tornando-se presente quando o homem passa a assumir-se nesta projeção futura da morte (minha vida terá um fim e tenho que tratar de cuidar de mim, dos outros e das coisas desse mesmo mundo). A angústia heideggeriana, possibilita que o homem possa resgatar-se do viver cotidiano indo ao encontro de sua totalidade, pois é o leitmotiv de imaginar essa possibilidade, atuando com sentido na sua existência. Ela está sempre presente tanto no distanciamento quanto na aproximação do “eu”, podendo ser vivida como medo no distanciamento e com coragem no envolvimento.

A VERDADE

Refere-se à meta proposta pelo movimento positivista na ciência.

UMA VERDADE

Refere-se à meta proposta pelo movimento de oposição ao positivismo, denominado Fenomenologia.

COMPREENSIVO

Trata-se de um processo sentido de “*sentir*”, “*emocionar*” e “*desejar*” junto ao outro (docente/ discentes) como se o outro o pesquisador fosse. Trata-se de uma ação sentida caracterizada pelas “tentativas”.

CUIDADO

Pode estar a referir-se aos modos de ser-sendo solícito e ou preocupado. Trata-se de pensar/ sentir/ agir cuidado, isto é, no como ele se realiza e se desvela em nós mesmos. Características humanas como desejar, sentir, refletir, brigar por seus direitos (e pelos direitos dos outros) etc., se encontram enraizadas no Cuidado (Sorge; Cura; Cuidar). O cuidado está e é o ser humano. Em Heidegger o “cuidado subministra preliminarmente o solo em que toda interpretação do ser humano se move” (2005, p. 265). Uma estudiosa de Heidegger, como a capixaba Baptista (1992) afirma e com ela concordamos que “O cuidado é uma das estruturas ontológicas, primárias ou universais, presente na existência histórica” (p. 22). O cuidado é uma existenciália.

Convém observar que as expressões: cuidado e preocupação não se referem a princípios morais, elas apontam para a condição ontológica do ser-aí, portanto, para as diferentes possibilidades de relação do ser-aí junto às coisas e aos outros. O cuidado apontado por Heidegger contempla o modo positivo de cuidar dos entes implicados ao zelo, à conservação das coisas, como a preservação da história, do patrimônio cultural de um país, das coisas que nos remetem às nossas realizações significativas e afetivas de nossa história pessoal, inclui também o cuidado para com o sentido de certos rituais, práticas e símbolos como da própria linguagem. O cuidado também contempla os modos deficientes, como a negligência, o desleixo, a indiferença, a deturpação, etc. Com relação aos outros, o ser-aí preocupa-se, ou solicita-os, de modo a ter consideração, paciência, expectativas, como cabe também falarmos da indiferença, da dominação, da impaciência, da apatia, da competitividade, etc. Como vemos, o sentido da CURA (Sorge) é amplo e estará fortemente implicado ao sentido que esses entes exibem na nossa existência, sempre implicados ao co-existir, pois o ser-aí é fundamentalmente ‘ser-no-mundo’ (COLPO, 2006, p. 1).

Esse termo, dentro da nossa pesquisa, aparecerá na nossa própria estrutura existencial, algo, pois efêmero e finito, sempre devir. Didaticamente o cuidado aparecerá nos modos de ser sendo eu mesma investigadora, preocupando-me com o outro (discentes-docente), interessando-me pelos conteúdos de EA, sendo solícita

¹⁰⁹ As referências bibliográficas encontram-se indicadas acima. Também, acrescentamos alguns termos interpretados a partir de Heidegger (2005) e sua terminologia.

[VOLTAR](#)

com a escola, atenciosa com os marcos teóricos escolhidos etc. Também é compreendido como cuidado, os modos como a pesquisadora pode compreender-se chamada a intervir (inter+vir = vir por dentro) de modos explícitos, pedagógicos etc. Cuidar também se mostrará, pela nossa própria finitude, como descuidar, que demandará na dimensão inter+inventiva retorno ao Cuidado, o mínimo de ser sendo cuidadoso, solidário, ético etc.

CUIDAR/ SORGE

Não é só “ternurar” no sentido de amar, gostar, embalar etc. O cuidador ele atua provocando, inventando agitações, inquietando a todos (inclusive a si mesmo). Por isso, que o método fenomenológico-existencial é também um método de intervenção. Nós sempre estamos cuidando de uma forma ou de outra, e que se mostra na existência. Sempre nos antecipamos cuidando de nós mesmos, dos outros e das coisas do mundo (paisagens naturais, por exemplo). Por isso, o cuidado será meu (da cientista e interventora), mas também dos sujeitos da pesquisa. Trata-se em alemão de “Sorge”, que pode ser Cura também, no sentido de Cuidar. O bem e ou o mal/ mau do homem se revela na Sorge.

DASEIN

O mesmo que “ser-aí”, jogado no mundo sem sua autorização. Refere-se ao ser humano. Ao homem. A mulher. O termo **Dasein** é composto de **da** que significa **lá e aí + sein** que é ser: “ser-aí”; presente; disponível (a ser descrito); existir. O Dasein é de Cuidado (Sorge está no Dasein), resta-nos descrever como ele aí se mostra, se ilumina. É o que propomos descrever.

(DES) VELAR

Implica que quanto mais desvelarei mais faltará desvelamentos. Essa palavra escrita desse modo significa que não pretende descrever “a verdade”, mas apenas “uma verdade”. Outro aspecto dessa palavra (assim escrita) é a de permitir que o leitor mesmo (des) vele, pois ele é capaz, afinal, como diz Edgar Morin, não devemos tomar o outro como tolo. Nesse sentido de constante abertura a mais modos de reflexão, recorremos a Simões (1988) que afirma que o “[...] destapamento é

fascinante, nem tanto por aquilo que se descobre, mas pelo que se oculta com ele” (p. 210). [VOLTAR](#)

ENTE

Sobre esse conceito Heidegger (2005) diz que: “Chamamos de ‘ente’ muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos confrontamos dessa ou daquela maneira, ‘ente’ é também o que e como nós mesmos somos” (p. 32). Apesar de ter sido esse termo trivializado, como o próprio autor diz (Vide o Parágrafo 1º de “Ser e Tempo”, p. 27), porque a tradição equivocou-se, pensando que a questão do “ente” já estaria respondida, mas Heidegger revela o inverso. O que ocorreu foi uma verdadeira inadequação da linguagem em relação à questão. Sendo necessário afirmar as fronteiras entre o “ser” e o “ente”, entre o “ontológico” e o “ôntico”. O ser é ontológico ou existencial. O ente é ôntico ou a nomeação da essência (sempre da existência). “Ente” é aquilo que existe; coisa, objeto, matéria, substância, ser, pessoa, aquilo que supomos existir. Tudo que é de maneira concreta, fática ou atual. Já “Ser” é existir. “Ser do Ente” é o ser que tem existência real. Ser que só existe na imaginação.

EXISTÊNCIA

Elevar-se de; sair da “toca”. O fato de estar-aí concretamente no cotidiano, entregue às experiências. A existência é o que se eleva e/ ou se mostra a partir desse “ser-aí” jogado no cotidiano. O termo existência se opõe à palavra essência. Heidegger diz que a essência emerge da existência, isto é, quando o investigador descreve as maneiras ou modos humanos de ser sendo. Quando o investigador descreve (e bem) ele ilumina o ser que insiste em se mostrar; que insiste em existir.

EXISTENCIALIA

“(…) Para Heidegger, ser é maneira como algo se torna presente, manifesto, entendido, percebido, compreendido e finalmente conhecido para o ser humano, para o “ser-aí” ou Dasein. As características fundamentais que possibilitam as várias maneiras de algo se tornar manifesto, realizado, são aquilo a que chama ontológico. As características ontológicas do ser humano (“ser-aí”) são também chamadas

'existenciálias', ou seja, características ontológicas da existência" (SPANOUDIS, 1981, p.11). [VOLTAR](#)

EXISTIR

Trata-se de lançar-se ao mundo do ser humano. O modo como ele existe; como ele se lança – que se desvela nas descrições do fenomenologista.

FENOMENOLOGIA, Método de investigação – Husserl

Trata-se do estudo do modo (processo) como as “coisas” (humanas ou não) se manifestam (se mostram) pelas descrições (em diários de campo; filmados e transcritos etc.), instrumento de coleta de dados mais utilizados, pelos investigadores fenomenológicos-existenciais. Há também a Filosofia Fenomenológica. Tanto o método quanto a Filosofia foram inventadas, para oporem-se ao positivismo, Edmund Husserl, que procurava a essência.

FENOMENOLOGIA – Heidegger.

Utilizou o método fenomenológico, mas se preocupando em encontrar a existência, o *sentido-de-ser*. Trata-se para o investigador e de seu trabalho de descrever suficientemente bem para (des) velar o significado e a direção daquilo que aparece da existência cotidiana relatada, significado e direção (norte/ rumo) sempre efêmeros, abertos a mais interpretações. Mesmo que se tente, é apenas uma arrogância positivista, pois o ser (e seu sentido) nunca é descrito e mostrado na sua totalidade.

INTEREXPERIÊNCIAS

“O meu comportamento é uma experiência do outro. É tarefa da fenomenologia social relacionar a minha experiência do comportamento do outro com a experiência que o outro tem do meu comportamento. Seu estudo é a relação entre experiência e experiência: seu verdadeiro campo é a interexperiência” (LAING, 1974, p. 13)

MODO

Trata-se, nas descrições fenomenológicas-existenciais, de revelar ao mundo (acadêmico e leigo) os processos ou o como (modo vivido) que o ser aparece de

[VOLTAR](#)

sentido (significado e rumo que ele toma diante da existência). Esse ser aparece (ganha luz; mostra-se; vem a lume etc.) fazendo coisas, pensando coisas, imaginando coisas, falando coisas, sentindo coisas etc. Quem está nesse processo fazendo-pensando-imaginando-falando-sentindo etc., no caso de nosso estudo, são os discentes-docentes-pesquisadora! Trata-se, pois de descrever os modos de ser para obter prováveis sentidos de ser.

MODOS DE SER-SENDO DE CUIDADO

Pretendo descrever os processos vividos (sentimentos, emoções, desejos, pensamentos, modos de raciocinar, valores, atitudes favoráveis e ou não etc.) mostrados por discentes-docente-pesquisadora (através de meus processos vividos ali no espaço sala de aula ou não) durante os processos de ensino-aprendizagem dos em EA. Pretendo então descrever as experiências de sentido (segundo meu olhar-sentido), as vivências significativas. Ao descrever, vou tentar mostrar aquilo que se iluminou nas/ das descrições (ser). Mas o ser no nosso caso não é algo sólido e assentado, é existência sempre aberta ao mundo, sempre efêmera, marcada pelo inusitado etc., logo o ser está sempre em processo, “ser-sendo”. O cuidado (e o descuidado) é um conceito que apresenta os existenciais do Dasein. Vou pontuar o processo de ser sendo cuidador (ou descuidador), onde o ser aparecerá de cuidado e ou descuidado na existência que o Dasein permite descrição.

PREOCUPAÇÃO

Cuidado com as coisas do mundo (paisagens, objetos etc.). Preocupação com entes não humanos.

REFLETIR

Apreender, capturar, por meio da compreensão, o significado-sentido da “coisa mesma” ou do fenômeno estudado. Trata-se de uma essência advinda da existência, logo algo sempre incompleto, finito, efêmero etc. As expressões e/ou linguagens dos discentes-docentes-pesquisadora envolvidos em programas de Educação Ambiental, poderão me conduzir ao sentido de que a,

[VOLTAR](#)

[...] fala quer os gritos, os urros, os cantos, as sonoridades abismais, divinas e animais. Ela se cuida, tal como os sons se deixam cuidar nos instrumentos musicais, ou ainda, e mais, elas se querem numa corporeidade obscura (e legítima) por elas se pensam como acontecimentos sobrecarregados de enigma (ESCOBAR, 2002, p. 15).

SENTIDO

O termo sentido vem do latim, e é considerado um termo polissêmico (vários sentidos). Ação de perceber pelos sentidos/ sensações (visão; gustação; audição etc.). Maneira de inventar, conceber, criar. Faculdade de apreciar, de entender. Indica a orientação de um movimento, o seu “norte”, “o seu rumo”, “a sua direção”. Sentido pode ser significado de algo, no plano do entendimento. Conhecimento intuitivo imediato.

SER

Que é sólido; solidificado; afixado. Estrutural. Estar sentado. Assentado. Por isso é que Heidegger (2005) propõe o ser existencial, isto é, o ser com sendo (em estado de abertura para as coisas do mundo, as pessoas, as paisagens, às entregas etc.). O ser é, pois sendo na existência, sempre finita, efêmera, inacabada, incompleta etc.

SER-NO-MUNDO

Para nossa pesquisa, aquilo que virá a lume (ser) a partir do nosso existir na sala de aula, em Programa de Educação Infantil (o existir de discentes-docente-pesquisadora), durante os “processos de ensinoaprendizagem”. Trata-se de se revelar no mundo, isto é, o aparecer do ser mas, dentro de um contexto social e histórico, bem como de objetos, ideologias etc.

SER-SENDO-LÁ-PROVÁVEL

O ser, que é sempre um processo (sendo) que aparecerá nas descrições existenciais do “ser humano” que é o lá e ou o aí no existir narrado/ descrito. Um ser que se despontará em seu projeto-devir (o sentido provável; do talvez; da possibilidade etc.). O projeto-devir (devenir; projeto/ plano/ coisa sonhada) é aquilo que ao ser descrito e (des)velado está dizendo (processo) acerca de suas pretensões a partir daquilo que viveu (passado), do que está vivendo (presente) e do que viverá (futuro).

SOLICITUDE

Cuidado “consigo mesmo” e com pessoas. A solicitude é estar com - e junto - aos humanos.

SUBJETIVIDADE

Contemporaneamente a subjetividade é o que está interiorizado no ser humano. Trata-se de um processo de interiorização que pode ser entendido como vindo de fora para dentro (Vigotski, 1896-1934) ou de dentro para fora (Piaget 1896-1980; Freud 1856-1939; Rogers 1902-1987 etc.). Entretanto o termo subjetividade não é caro a Heidegger, pois no seu tempo, o termo estava marcado pela positividade (subjetivismo). Subjetividade aqui na nossa pesquisa será entendida como aquilo que aparece de sentido nas descrições do vivido por discentes-docentes-pesquisadora frente aos conteúdos de EA. Os processos vividos (e descritos) irão revelar interioridades na objetividade mundana (ou do “mundo das coisas”, das pessoas, das ideologias, da economia, da política etc.). Aquilo que se mostra e se deixa ser descrito é o ser, isto é, a “[...] maneira como algo se torna presente, manifesto, entendido, percebido, compreendido e finalmente conhecido para o ser humano, para o “ser-aí” ou ‘Dasein’ “ (SPANOUDIS, in HEIDEGGER, 1981, p. 11). Poderíamos não utilizar esse termo, mas modos de ser sendo, mas optamos devido a sua discussão atual, contemporânea, e as possibilidades de se compreender fenomenológica e existencialmente esse termo.

ANEXOS

ANEXO 1

IMAGENS CAPTURADAS NA SALA DE AULA¹¹⁰

¹¹⁰ Produção Gráfica: Carolina Barbosa Gomes. Fotografias: Madalena Maria Barbosa; Hiran Pinel; Regina Freire Pinheiro, Maria Conceição Moreira Francisco.





[VOLTAR](#)



ANEXO 2

CONVITE À INTERTEXTUALIDADE: A DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MADALENA MARIA BARBOSA

CONVIDA

DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO:

DATA: 01/12/2006 (6ª feira) HORÁRIO: 14 horas LOCAL: Sala 27 (PPGE)

*O SENTIMENTO É DOR, O RISO É FELICIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL É
SENDO-ISSO-AÍ-MESMO-CUIDADO:*

**O (des)velar-se “discentes-docente-pesquisadora” em uma sala de aula de
Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES)**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Hiran Pinel – UFES (Orientador)

Profª Drª. Martha Tristão - UFES

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço - UFES

Prof. Drª. Michèle Tomoko Sato - UFMT

ANEXO 3

FOLDER: “A RELAÇÃO ‘AFETOCOGNIÇÃO NA CONDUÇÃO DO CONHECER”

**RESUMO DA PESQUISA EM
ANDAMENTO NO CMEI "DCM"**

A pesquisa intitulada "Subjetividades e interexperiências de discentes-docente-pesquisadora em contextos de educação ambiental: um estudo fenomenológico-existencial numa sala de aula infantil", está sendo realizada no CMEI "Darcy Castello de Mendonça", no Grupo 5 "D", tendo a colaboração da Professora Regina Freire Pinheiro e seus queridos e generosos alunos e alunas.

Objetiva (Des) velar, de modo compreensivo, as "Subjetividades" presentes nas interexperiências advindas das relações concretas entre aluna(o)s/ discente, professor (a)/ docente e pesquisadora, apreendidos e descritos em seus "Modos-de-ser-sendo-no-mundo-Cuidado".

Fundamenta-se nas idéias do filósofo alemão Martin Heidegger (2005) e de seus seguidores contemporâneos, especialmente os psicólogos existenciais, para descrever e analisar os dados da pesquisa.

Palavras-chaves: Fenomenologia-existencialismo; Subjetividade; Educação Ambiental; Educação Infantil.

Veja um trecho do texto que pretendemos usar:

"[...] as crianças devem ser levadas a colocar toda a sua energia para enfrentar o desafio intelectual que a escola lhes coloca. O prazer vem, assim, da própria aprendizagem, do sentimento de competência pessoal, da segurança de ser hábil para resolver problemas" (p.85).

TEXTO DE REFERÊNCIA:

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1990, p. 80-85.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE/UFES/LABOR¹/PSI

Palestra:

A

Relação

"Afetocognição"

Na

Condução do

Conhecer

APOIO:

CMEI
"DARCY CASTELLO DE MENDONÇA"/PMV
VITÓRIA/ES - 2006

APRESENTAÇÃO

Como forma de colaborar e ao mesmo tempo cumprir o acordo mantido junto a Gerência da Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória, a mestranda Madalena Maria Barbosa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), na Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Processos Grupais, em parceria com o CMEI "Darcy Castello de Mendonça", está realizando, juntamente com o seu orientador, o Prof. Dr. Hiran Pinel, uma palestra sobre os "saberespráticas" relacionados à temática do afeto na condução do conhecer.

Estes diálogos visam contribuir com o processo de formação das educadoras em relação a um pensar/sentir/agir o processo educativo com as crianças na relação do

afeto indissociado da cognição e ao mesmo tempo da relação discentes-docente.

É nossa intenção, neste momento, (re)criar junto a equipe docente e técnica do CMEI "DCM" um espaço para ampliar os nossos "saberespráticas" sobre educação, afetocognição, psicologia, etc.

PALESTRANTE
Prof. Dr. Hiran Pinel
PPGE/CE/UFES

OBJETIVOS

- Interagir com as educadoras na troca de experiências e idéias capazes de (re)encantar nossas práticas educativas.
- Incentivar a inserção das questões afetivascognitivas nos debates e práticas educativas.

TEMAS

- Práticas psico-pedagógicas
- Afeto como comovedor da cognição

DATA E HORÁRIO

05 de setembro de 2005 (3ª feira)
18h30

LOCAL

CMEI "Darcy Castello de Mendonça"
Vitória/ES

PARTICIPANTES

Professoras e Equipe Técnica

CONTATOS

Madalena Maria Barbosa (Org.)
Mestranda PPGE/UFES
3222-8858 mada_sy@hotmail.com

Prof. Dr. Hiran Pinel
PPGE/CE/UFES
3335-2895

Hiranpinel@ig.com.br
<http://www.sitelaborpsi.hpg.com.br>
<http://www.neaad.ufes/psicologia/index.htm>

ANEXO 4

PROGRAMA MEIO AMBIENTE (SALA DE AULA)

CMEI “DARCY CASTELO DE MENDONÇA”
PROGRAMA MEIO AMBIENTE

Objetivos

- Conscientizar sobre os cuidados com a higiene pessoal, como forma de equilíbrio;
- Investigar o ambiente onde vivem para melhor compreendê-lo;
- Informar sobre o perigo de ingestão de creme dental;
- Refletir sobre a importância de um Meio Ambiente saudável;
- Reconhecer as consequências da preservação da natureza;
- Compreender que todos e tudo fazem parte do Meio Ambiente;
- Analisar criticamente as transformações direcionadas pelo ser humano ao ambiente;
- Trabalhar a criticidade, a criatividade, a oralidade e a escrita dos alunos;
- Comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações problemas relativas a quantidades, espaço físico e medidas, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- Reconhecer e valorizar os números, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;
- Diferenciar flora e fauna;
- Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade de vida humana;
- Compreender o que é “crime ambiental”, suas leis e suas penalidades;
- Conhecer diferentes ecossistemas e a importância de cada um para nós e para o mundo;
- Identificar e respeitar animais de diferentes ecossistemas;
- Conhecer as consequências das poluições, causadas pelos homens sobre os diversos ecossistemas;
- Refletir, através de fotos, o que os homens estão fazendo para a construção e para a destruição da natureza;
- Diferenciar coleta seletiva de reciclagem;
- Conhecer os processos da reciclagem do lixo.

Desenvolvimento

- Conversas informais sobre o tema;
- Conversa educativa de como seria um banho ideal;
- Exposição de um cartaz sobre o piolho, pedindo aos pais que “olhem a cabeça” das crianças;
- Elaboração e exposição de um cartaz sobre o mal que o piolho causa as pessoas;
- Criação de desenhos sobre o piolho;
- Leitura da reportagem “Em débito com a natureza”;
- Confeção de animais e plantas, representando a fauna e a flora citadas nas reportagens;
- Observação e conscientização dos alunos que não mantêm a escola limpa;
- Observação da quantidade de lixo que produzido na escola, registrando diariamente através de tabelas;
- Pesquisa e análise de fotos sobre o meio ambiente;
- Montagem e exposição do mural das fotos com análises dos alunos;
- Exposição e comentários das leis de crimes ambientais;
- Apreciação de músicas que relatam a situação do meio ambiente;
- Montagem de coreografias;
- Elaboração de texto coletivo sobre os fatos expostos nas músicas;
- Criação de matérias, para o jornal de sala de aula, sobre a situação do meio ambiente no Espírito Santo;
- Palestras com técnicos da SEMAN;
- Construção de maquetes do bairro Maria Ortiz;
- Leitura de notícias “Lixo quanto menos melhor” do suplemento caderno de vestibular, “reciclagem gera renda” e “SEAMA orienta cidadões a cuidar do lixo”, suplemento meio ambiente, jornal A Gazeta;
- Elaboração de textos e desenhos sobre a notícia lida;
- Apresentação de um vídeo sobre reciclagem;
- Exposição das notícias e do material confeccionado pelos alunos para a comunidade escolar;

[VOLTAR](#)

- Visita ao ecossistema Augusto Ruschi;
- Elaboração de releituras individuais a partir da visita ao ecossistema Augusto Ruschi;
- Leitura do livro “Alarico vidro e lata”, Carlos Augusto Sagato;
- Confecção de bonecos feitos de sucata/lixo;
- Pesquisa de artistas que possuem obras de arte sobre o meio ambiente;
- Visualização dessas obras em livros;
- Releitura de uma obra de arte;
- Visita a casa de pedra do artista Neuso (Nova Almeida);
- Leitura da reportagem “Horta escolar” da revista do professor;
- Elaboração de uma planta da horta, para estudo das medidas, materiais e quantidade que serão necessários;
- Preparação e cultivo de hortaliças na escola;
- Leitura da notícia “Caderno de flores” A Gazetinha do dia 09/12/2000;
- Montagem de uma jardineira;
- Exposição de todo material confeccionado e da apresentação musical da turma;

Período

No decorrer do ano de 2006.

Recursos Utilizados

Jornal, livros, revistas, leis de crimes ambientais, papel cenário, ofício, cartolina, emborrachado, lápis de cor, tinta guache, xerox, sementes, mudas de planta, terra par plantio, água, enxada, pá, etc.

Avaliação

A avaliação ocorrerá durante todo o processo, através dos materiais confeccionados pelos alunos, pelas falas, pelos registros dos alunos e da professora feitos através de observações planejadas pela professora, percebendo manifestações importantes dos alunos acerca do que elas sabem fazer, do que pensam a respeito dos fenômenos que observam, do que ainda é difícil entender, assim como conhecer mais os interesses que possuem.

Será avaliado o interesse e a participação dos mesmos, assim como através da auto-avaliação dos educandos.

ANEXO 5

PLANO DE TRABALHO ANUAL DO CMEI “DCM”

[VOLTAR](#)**PLANO DE TRABALHO ANUAL EXERCÍCIO: 2006**

CMEI " DARCY CASTELLO DE MENDONÇA "

DIRETOR(A): ROSANA FELÍCIO ALVES

TEL. 3327.0469

BAIRROS ATENDIDOS Bairros atendidos: Antônio Honório, Maria Ortiz I e II, Solon Borges, Segurança do Lar, Velha Goiabeiras, Jabour, Bairro republica, Morada de Camburi e outros bairros vizinhos.

TOTAL DE ALUNOS: 595 TOTAL DE TURMAS: 26

HORÁRIO DE FUNC.: MAT. 7h/12h VESP. 13h/18h

DESAFIOS E ALTERNATIVAS ENCONTRADAS NOS ASPECTOS:**PEDAGÓGICO**

- Reunir todos funcionários em momento único nos grupos de estudos previstos no calendário escolar, pois um grande número de professores trabalha em dois horários e outros ainda estudam á noite. Os encontros foram realizados em horários alternados (de manhã, a tarde e a noite).
- A eleição de diretor no meio do ano, criou um clima de tensão e expectativas, desestruturando a rotina da escola.
- Acumulo de pedidos de afastamento de prêmio incentivo no final ano e licenças médicas, para suprir esses afastamentos os professores dinamizadores assumiram a sala de aula, comprometendo o desenvolvimento do projeto institucional e os planejamentos
- Pouca utilização da sala de informática devido a falta de um profissional para auxiliar o professor, pois a sala de informática não comporta o número de alunos da sala. O pedagogo teve que assumir esse papel, acumulando ainda mais as suas ações;
- Falta de cuidado com os materiais da escola como os brinquedos de sala de aula e pátio, cds, vídeos, livros etc
- Os recreio das turmas de JI a Pré, foram agitados e com alguns casos de crianças machucadas (3 turmas por vez);
- Atrasos na entrada e saída dos alunos;
- Agressões verbais e falta de respeito dos pais aos profissionais da escola. Os casos foram encaminhados ao conselho de escola e SEME.
- Dificuldades na realização de reuniões quinzenais de CTA, pois os profissionais trabalham em dois horários.

ADMINISTRATIVO

- Falta de auxiliares administrativos, acumulando o serviço de secretaria. Em muitos momentos o pedagogo teve que fazer o serviço de digitação;
- Falta de ASG's com insalubridade para atender aos berçários;
- ASG's com problemas sérios de saúde/idade dificultando o desempenho do serviço.

FINANCEIRO

- Conta telefônicas altas, devido ao uso excessivo do telefone para ligações particulares. Foi adquirido PABX;

[VOLTAR](#)

- Poucos recursos financeiros para investir em questões culturais dos alunos como teatro, passeios, compra de brinquedos e outros.

PROPOSTAS PARA 2006 FRENTE ÀS DIFICULDADES NÃO SUPERADAS

- Os grupos de estudos previstos no calendário serão realizados no horário de trabalho de turno, sendo que trimestralmente acontecerá a noite;
 - Garantir as atividades culturais planejadas, elaborando no início do ano a agenda de eventos;
 - Promover capacitações, fazendo parcerias com faculdades e outras unidades de ensino(CMEI/EMEF)
 - Garantir um cronograma de reuniões fixas para o CTA;
 - Avaliar os objetos de sala (brinquedos, jogos) de acordo com a faixa etária para redistribuir entre as turmas;
 - Vídeo, informática e biblioteca com dia e horário fixo para cada turma;
 - Garantir um profissional (estagiário) para apoio na sala de informática;
 - Promover mostra cultural permanente dos projetos realizados;
 - Promover mais atividades extra-classe utilizando o dinheiro do caixa escolar (1 passeio por turma utilizando o dinheiro do caixa escolar e 1 com o ônibus da SEME);
 - Mudar a nomenclatura das turmas por grupo 1, 2, 3,4, 5, 6
 - Publicação trimestral de informativo dos trabalhos desenvolvidos pela equipe do CMEI;
 - Estabelecer parceria com EMEF's, objetivando a troca de experiências em relação a concepção de criança, alfabetização e trabalhos realizados no CMEI para melhor adaptação dos alunos do pré na EMEF;
 - Garantir horário de planejamento (necessitamos de 2 profissionais arte-educadores com 40 horas cada para suprir a demanda da escola);
 - Garantir 3 auxiliares administrativos, sendo 3 de 3 horas e 1 de 40 horas
 - Necessidade de no mínimo 3 ASG's com insalubridade para atendimento aos grupos 1 e 2;
 - Verbas de custeio e serviço de terceiros, objetivando investir em ações culturais com os alunos: teatro, cinema, passeios e outros;
 - Maior liberação de verbas de custeio/consumo e capital para aquisição de brinquedos, visando revitalizar as salas de aula, os pátios e solários da escola.
 - Adquirir uma outra linha telefônica R.V.I (uso da Internet e caixa escolar);
- Instituir no CMEI junto aos alunos a nossa identidade profissional, conscientizando-os que não somos Tia, mas professoras (Kramer, 2000) [grifo da pesquisadora].

MISSÃO DA ESCOLA:

A nossa missão baseia-se no trinômio CUIDAR, EDUCAR e BRINCAR. Proporcionando ambientes acolhedores seguros, alegres, instigadores, com uma equipe bem preparada e organizada para oferecer experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade .

O nosso cuidar inclui preocupações que vão desde a atenção do horário de funcionamento CMEI compatíveis com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, passando pela organização dos espaços, pela atenção criteriosa dos materiais que são oferecidos como brinquedo incluindo a implantação da brinquedoteca e também de respeito as manifestações da criança de explicitar seus ritmos e o jeito singular de lidar com o mundo que a cerca.

A NOSSA DIMENSÃO EDUCATIVA é baseada na afetividade, brincadeiras, sonho, fantasia e as manifestações de caráter cultural e subjetivo com a proposta das crianças tornarem-se cidadãs que compreendam o princípio de respeito ao outro de saber ouvir e falar, da responsabilidade e da solidariedade.

[VOLTAR](#)

O BRINCAR é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Através da brincadeira ela inicia seu processo de interação com o meio físico e social; aprende a conviver com o outro, a situar-se frente às coisas do seu mundo, a controlar seus movimentos e a estabelecer ordem em seu universo pessoal. O nosso CMEI, privilegia o lugar para curiosidade o desafio e a oportunidade para a investigação.

Enfim a nossa missão prever a consolidação de nossas atividades com vistas à melhoria permanente da qualidade no atendimento e da proposta pedagógica oferecida à Comunidade Escolar.

OBJETIVOS GERAIS

Aspecto Pedagógico:

- Assegurar o acesso das crianças aos bens culturais disponíveis, por meio de sua participação em todas as atividades, associados ao atendimento das diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais étnicas e religiosas.

Aspecto Administrativo:

- Contribuir para socializar informações administrativas, discussões e pesquisas subsidiando o trabalho pedagógico a partir de uma gestão democrática e coerente com os princípios normativos, junto envolvendo a todos os profissionais.

Aspecto Gestão Participativa:

- Garantir o processo de democratização da escola, através da participação de todos os segmentos, na busca de um ensino público e de qualidade;

- Realizar reuniões conjuntas do Conselho de Escola e Caixa Escolar;

- Promover parcerias com a Comunidade escolar, entre outros que surgirão no caminho.

PROJETO COLETIVO / INSTITUCIONAL: (nomear com síntese de proposta)

“ A importância da água para nossa sobrevivência” (grifos da pesquisadora)

“ A natureza e seus parceiros”

“A importância da água no nosso planeta”

“Água: ela não pode faltar, não vamos deixá-la acabar!”

Proposta: com o referido tema desejamos suscitar nos alunos o desejo de preservação do meio ambiente, em especial focarmos a questão da água no planeta terra. Trazer a conscientização como foco principal neste tema tão importante e polêmico, bem como suas implicações na pós-modernidade [grifos da pesquisadora].

OBS: Cada turma desenvolverá o projeto de acordo com sua faixa etária.

PROJETOS A SEREM DESENVOLVIDOS EM 2006

GESTÃO PEDAGÓGICA

(Objetivos e metodologias de: Encontro semanal, grupos de estudo previstos em calendário, encontros e/ou cursos fora do horário de trabalho planejados pelo CMEI, planejamento, avaliação, entre outros.) Com vistas a construção ou resignificação do Projeto Político Pedagógico.

ENCONTROS SEMANAIS: serão momentos para informação/discussão das questões pertinentes à prática pedagógica, leitura de ofícios/SEME dando ciência a todos das questões mais amplas.

[VOLTAR](#)

GRUPO DE ESTUDO: neste momento estaremos realizando estudo de textos pertinentes a prática pedagógica, sugerido pelos professores e/ou palestrantes para discutirmos conosco questões práticas.

ENCONTROS/CURSOS (fora do horário de trabalho): conforme orçamento da caixa escolar, estaremos organizando cursos nesta modalidade. Oportunizando assim aos segmentos de servidores deste CMEI uma maior participação e crescimento profissional.

PLANEJAMENTO: acontecerão em 2 horas semanais (garantido por profissionais que serão enviados pela SEME), e serão divididos em dois momentos, um com o pedagogo e o outro para preparação de materiais e pesquisa.

AValiação: o processo de avaliação discente, precisa ser mais discutido pela equipe do CMEI, necessitamos aprofundar conhecimentos mais inovadores nesta ação. Porém reconhecemos que o registro do desenvolvimento do aluno é algo necessário para complementar a nossa prática pedagógica, subsidiando e nos dando retorno sobre o que propomos a realizar com o nosso aluno. Primamos para a continuidade deste processo em nossa prática diária, porém com ressalvas para a reestruturação do mesmo.

P.P.P.: Com vistas a reestruturar a cada ano o PPP, utilizaremos os espaços de discussão semanal para atualizá-lo e sistematizar novas ações.

GESTÃO PARTICIPATIVA

(Reunião de pais, conselho de escola, assembléias, entre outros)

- Reunião de Pais no início do ano letivo, a fim de informar as normas disciplinares e organizativas do CMEI;
- Plantão de atendimento aos pais para entrega de relatórios de avaliação dos alunos;
- Palestras educativas abrangendo os pais, após consulta de assuntos afins e horários disponíveis por parte dos mesmos;
- Incentivar o segmento de pais para participação dos eventos na escola (promovendo mais ações para atraí-los);
- Maior integração entre os segmentos do conselho e seus representantes, buscando conceder informações a cerca da escola, bem como levantar pontos de discussão para o crescimento desta instituição escolar;
- Envolvimento dos pais representantes do conselho nas capacitações e eventos oferecidos pelos CMEI;
- Parceria com ONG's e empresas vizinhas na realização de projetos pedagógicos.

GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

- Reuniões constantes com todos os segmentos do CMEI, buscando alternativas para os problemas que surgirem;
- Tentar encaminhar cursos que aprimorem as ações dos servidores dentro do CMEI;
- Valorizar cada servidor na sua prática, buscando mostrar o quanto ele é importante para a escola;
- Proporcionar palestras sobre relacionamento humano, visando garantir um ambiente de trabalho tranquilo e respeitador;
- Tentar acompanhar as ações diárias dos servidores, inferindo onde for necessária uma reflexão sobre a prática cotidiana.

GESTÃO FINANCEIRA

- Cobertura do solário do maternal;
- Consertar a cerca do jardim;

[VOLTAR](#)

- Viabilizar torneiras inteligentes;
- Substituir o emborrachado do solário (maternal e jardim i) por grama sintética ou outro material;
- Verificar escoamento de esgoto que está entupido e as tampas quebradas;
- Fazer um portão no solário ente BII e BI;
- Revisão de todo telhado para evitar infiltrações;
- Aquisição de quadro branco para sala de aula;
- Aquisição de brinquedos para salas, pátios e solários;
- Reforma do palco: colocação de cortinas, tomadas, som ambiente;
- Sala de vídeo que comporte uma turma;
- Manutenção e limpeza de todos os espaços do CMEI diariamente;
- Pintura da escola anualmente;
- Pintura com motivos infantis nos pátios e corredores dos berçários;
- Montar no corredor do berçário um cantinho de artes;
- Manutenção dos armários, prateleiras, vidro das janelas e espelhos das salas de aula;
- Revitalização dos espaços externos do CMEI com brinquedos apropriados;
- Reforma da casinha do pátio e construção de mais uma;
- Manutenção dos recursos (vídeo, guilhotina, xerox, dvd, televisão, etc) ;
- Substituir a tela do pátio de areia;
- Colocação de gesso no refeitório para melhorar a acústica;
- Colocação de uma televisão fixa com dvd, com grade no pátio interno para dias chuvosos ou muito quente

ADMINISTRATIVO

- Implementar atendimento de qualidade e eficiente a comunidade local (auxiliares administrativos – 2 de 30 h)
- Otimizar o atendimento aos servidores quanto ao serviço de secretaria;
- Atender aos ofícios da SEME em tempo hábil, tendo os recursos humanos apropriados;
- Manter a Caixa Escolar com documentos em dia (profissional administrativo de 40h);
- Garantir organização da documentação da secretaria e matrículas novas.

QUADRO DE FUNCIONÁRIOS (nome/função/turma/turno)

Adelina Pereira Canal Professor Ed. Infantil - N. Mé

Ana Claudia de Souza Costa Cezar Professor Ed.infantil-n.super

Andréia da Silva Azevedo Professor Ed. Infantil - N. Mé

Aparecida das Graças Adreão Estagiário II

Carla da Silva Barbosa Professor A

[VOLTAR](#)

Celia Gomes de Oliveira Ganem Professor A
Daciene Silva Souza Professor A
Deuza Maria Rodrigues Professor A
Dorca Monteiro da Silva Estagiário II
Durcileia Pereira Pimentel Professor A
Edina Salene da Silva Ayres Professor A
Eliane Aparecida de Oliveira Estagiário II
Elisabete Ramos de Paula Professor Ed. Infantil - N. Mé
Elzemara Maria Chagas Ogawa Professor Ed. Infantil - N. Mé
Fernanda Binda Alves Professor Ed.infantil-n.super
Gilcea dos Santos Passos Professor A
Inara de Oliveira Silva Professor Ed.infantil-n.super
Ivanete Maria de Jesus dos Santos Professor Ed.infantil-n.super
Ivone de Oliveira Maia Professor Ed.infantil-n.super
José Rodrigues de Oliveira Filho Professor Ed.infantil-n.super
Juliana Batista da Silva Leão Estagiário II
Karen Michelle Fraga Tomaz Professor Ed.infantil-n.super
Lenice Cerillo Risperi Professor A
Lindaaura Schulz Professor A
Lorena Casotti Professor A
Luiza Mello da Silva Cozinheira
Mara Lucia Vinter Moura Estagiário II
Marcia de Fátima Casagrande Estagiário II
Maria Aparecida Alves de Almeida Estagiário II
Maria Conceição Moreira Francisco Professor Pedagógico
Maria da Conceição Garcia Professor A
Maria da Penha dos Santos Almeida Loyola Professor Ed. Infantil - N. Mé
Maria de Fátima Afonso Carvalho Professor Ed. Infantil - N. Mé
Maria José da Silva Nascimento Professor A
Maria Martha Grunewald Bravim Berçarista
Maria Nilza Loureiro Rodrigues Professor Pedagógico
Maria Wanderly Zambelli dos Santos Professor A
Maristher da Cruz Araújo Berçarista
Marli Secchin Bissoli Professor Ed.infantil-n.super

[VOLTAR](#)

Marta Helena Barros Simões Janes Estagiário II
Nadja Polyana Santos da Paixão Estagiário II
Nauzira de Oliveira Torrezani Professor Ed.infantil-n.super
Nubia da Conceição Pimenta Estagiário II
Oneida Torneri Rangel Professor Ed.infantil-n.super
Patrícia Lilia da Silva Molulo Professor A
Rejane Coelho Almeida Professor A
Rita de Cássia Barcelos Machado Lobo Professor Pedagógico
Rita de Cássia Neves Vallandro Professor Ed.infantil-n.super
Rosana Felício Alves Professor A
Rozane Gomes dos Santos Almeida Professor Ed.infantil-n.super
Silvana Venturini Resende Costa Professor Ed.infantil-n.super
Simone de Vargas Capistrano Professor Ed.infantil-n.super
Solange Maria Hoffmann Professor Pedagógico
Verginia Correia Casotti Estagiário II
Aline Farias dos Santos Auxiliar Administrativo
Denise de Oliveira Auxiliar Administrativo
Maria Barros Simões Auxiliar de Cozinha
Angela Teresa Alves Batista Auxiliar Serviços Gerais I
Claudicea Soares Auxiliar Serviços Gerais I
Daura Rodrigues Auxiliar Serviços Gerais I
Eva Carlos da Silva Auxiliar Serviços Gerais I
Generina Borlini Boa Morte Auxiliar Serviços Gerais I
Gertrudes Borges Vieira Auxiliar Serviços Gerais I
Laura Aliprandi Tonon Auxiliar Serviços Gerais I
Lucia Helena Santos dos Santos Auxiliar Serviços Gerais I
Maria Ines Silva do Nascimento Auxiliar Serviços Gerais I
Neide Maria Souza da Silva Auxiliar Serviços Gerais I
Rosangela Santos Motta Auxiliar Serviços Gerais I

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)