

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E  
DESENVOLVIMENTO

NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT

Consciência Planetária: Análise comparativa entre o projeto político pedagógico com as práticas educativas, do Colégio Medianeira.

CURITIBA

2011

NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT

Consciência Planetária: Análise comparativa entre o projeto político pedagógico com as práticas educativas, do Colégio Medianeira.

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento, do Programa de pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, UFPR.

2011  
CURITIBA



Universidade Federal do Paraná  
Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento  
Especialização em Educação Meio Ambiente e Desenvolvimento

Ata da sessão pública da monografia do grau de Especialista em Educação Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná. Aos trinta e um dias do mês de agosto de dois mil e onze, às 14:00 horas na Sede do Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da banca de monografia, constituída pelos seguintes Professores: Claudia Cristina Lopes Machado (orientadora) e Lucia I. C Sermann sob o título “ *Análise comparativa entre o projeto político pedagógico com as práticas educativas, do Colégio Medianeira*” de autoria de **NICOLE GERALDINE DE PAULA MARQUES WITT** tendo obtido os seguintes conceitos: Professoras Claudia Cristina Lopes Machado (A) e Lucia I. C Sermann (A). Em seguida foi declarada aprovada e receberá o título de Especialista em Educação Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná. Nada mais havendo a tratar foi encerrada a presente sessão a qual será assinada pela banca examinadora.

Curitiba, 31 de agosto de 2011.

Prof. DD. Claudia Cristina Lopes Machado *Claudia Cristina Lopes Machado*

Prof. Dra Lucia I. C.Sermann

*Lucia I. C. Sermann*

## AGRADECIMENTOS

Um longo caminhar tem início quando se dá o primeiro passo, o qual muitas vezes ocorre no mundo das ideias. No trajeto de toda essa caminhada há obstáculos que embaraçam o caminho, nestes momentos a ajuda é fundamental para aliviar o cansaço, estimular para o passo seguinte e enfrentar os desafios que se apresentam. Assim, todos aqueles que de alguma forma ou de outra estiveram por perto, nos dão energia para esse continuar. Na minha empreitada, pude contar com pessoas maravilhosas, que muitas vezes, com apenas um gesto ou mesmo um olhar me fizeram continuar. Por muitos momentos quis desistir, mas nesses momentos de angústia que passei a conhecer a beleza da amizade, da ternura e do cuidado.

Agradeço em primeira ordem, a Professora Claudia Machado que aceitou essa orientação sem mesmo me conhecer e sem ter sequer lido uma frase escrita por mim. Desde o início, antes mesmo da pesquisa se estruturar, esteve comigo, dividindo saberes, tempo, conversar e ideias. De muito que está escrito aqui devo as nossas conversas. Quero deixar registrado aqui a imensa gratidão que tenho pela sua orientação e posso dizer confiança!

A minha família, por ter agüentado as dificuldades por mim enfrentadas, compreendendo a minha falta de tempo para ajudar nas tarefas cotidianas.

Aos meus amigos que entenderam a minha ausência nos momentos festivos, nos momentos tristes e a minha, muitas vezes, irritabilidade.

Não posso deixar de agradecer a duas pessoas especiais nesse processo, uma por ter me emprestado o seu instrumento áudio-visual de uso diário, para os meus incessantes dois meses de pesquisa de campo e análise dos obtidos. Minha amiga Lilian! A outra dispensa comentários, pois não só me ajudou com probleminhas cibernéticas, como se fez e faz presente na minha vida. Anninha!

Ainda, cabe pessoas queridas que com gestos de ternura me transmitiram conforto: Ani, Camilinha, Suellen, Letícia e Silvana.

Aos maravilhosos amigos que construí nesse caminhar, colegas, vizinhos de cadeira, de mesa, de conhecimento! Vocês meus queridos que freqüentaram as sextas à noite e sábados matinais iluminaram o caminho e tornaram esses momentos inesquecíveis. Também agradeço a todos os professores do programa. Em especial a Maria do Rosário, por ter me ajudado nesse caminhar e ter me apresentado a Claudia Machado, orientadora.

Não posso deixar de agradecer a Lucia I. Sermann por ter aceitado compor a banca e pelos seus comentários maravilhosos e pertinentes os quais só aumentaram a qualidade da pesquisa em foco. Muito obrigada, pelas palavras, pelo carinho e pelo conhecimento passado!

E, por fim tenho uma grande gratidão aos sujeitos participantes do Colégio Medianeira por não ter em nenhum momento criado empecilhos a presente pesquisa, pelo contrário sempre dispostos a me ajudar. Aos queridos docentes e discentes que participaram, emprestando a sua voz, o seu tempo, os seus pensamentos e conhecimentos. A vocês, o início o meio e o fim da pesquisa!

## RESUMO

WITT, Nicole Geraldine de Paula Marques Witt. **Consciência Planetária: Análise comparativa entre o projeto político pedagógico com as práticas educativas, do Colégio Medianeira.** 104p. Monografia de especialização. (Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento – MADE) UFPR. Curitiba, 2011.

A presente pesquisa tem como objetivo estudar as práticas da consciência planetária a luz das teorias contidas no Projeto Político Pedagógico do Colégio Medianeira, uma instituição de ensino particular na cidade de Curitiba, PR. Para tanto, tem como base epistemológica as teorias da consciência planetária de Edgar Morin, Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, sob um viés transdisciplinar de Basarab Nicolescu fundamentado no pensamento complexo de Edgar Morin. Trata-se de um estudo de caso qualitativo que fez uso da pesquisa bibliográfica, análise documental, observação simples e questionário semi-estruturado. Contou ainda com a observação das aulas de Biologia e Filosofia e Sociologia do Ensino Médio, e com 16 atores entrevistados, 5 professores, 3 de Biologia e 2 de Filosofia/Sociologia e 11 alunos do 3º ano do mesmo setor de ensino. A análise feita permitiu compreender como esse colégio se aproxima (ou se distancia) dos conceitos e princípios da consciência planetária, na teoria e na prática. Os achados da pesquisa refletem a existência de proximidades entre as teorias presentes na instituição com os autores em referência, no entanto, estas mais claras para a disciplina de Filosofia/Sociologia. Para a disciplina de Biologia, percebeu-se um maior distanciamento teórico. Quanto ao diálogo teoria e prática, há uma tentativa da instituição em aproximar o campo teórico da prática, havendo ainda um caminho a ser percorrido. Evidencia, contudo, que a Consciência Planetária pode existir, ao mesmo tempo, em diferentes níveis de percepção e de realidade. Reduzi-la a rótulos e a certezas não faz sentido, tornando-se, para sempre incerta a análise do distanciamento ou a aproximação entre as práticas e teorias.

**Palavras-chave:** projeto político pedagógico; consciência planetária; estudo de caso; teoria e prática.

## ABSTRACT

WITT, Nicole Geraldine de Paula Marques Witt. **Consciência Planetária: Análise comparativa entre o projeto político pedagógico com as práticas educativas, do Colégio Medianeira.** 104p. Monografia de especialização. (Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento – MADE) UFPR. Curitiba, 2011.

This research has as objective to study the practices of planetary consciousness at the light of the theories contained in the Political Pedagogical Project of the College Medianeira, a private educational institution in the city of Curitiba, PR. For this purpose, the project is based on epistemological theories of planetary consciousness of Edgar Morin, Francisco Gutiérrez and Moacir Gadotti, under a transdisciplinary Basarab Nicolescu based on the complex thought of Edgar Morin. This article is a qualitative case study that made use of literature, document analysis, observation and simple semi-structured questionnaire. Also included the observation of classes in Biology and Philosophy and Sociology of high school, and interviewed 16 actors, five teachers, three of Biology and two of Philosophy/Sociology and eleven 3rd year students of the same sector of education. The analysis provides insight into how this school approaches (or distances) of the concepts and principles of planetary consciousness, in theory and in practice. The research findings reflect the existence of proximity between the theories present in the institution in reference to the authors, however, these more clear for the discipline of Philosophy / Sociology. For the discipline of biology, we noticed a greater distance theory. The theory and practice of dialogue, there is an attempt to bring the institution of theoretical practice, there is still a way to go. Evidence, however, that the Planetary Consciousness can exist simultaneously at different levels of perception and reality. Reducing it to labels and certainty does not make sense, becoming forever uncertain analysis of the distancing or closeness between the practices and theories.

**Keywords:** political project; planetary consciousness; case study; theory and practice.

## SUMÁRIO

PRÓLOGO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI.....	9
1. INTRODUÇÃO.....	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1. CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA .....	21
2.2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	37
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	39
3.1. Tipo de estudo.....	39
3.2. Natureza.....	40
3.3. Instrumentos para coleta de dados.....	41
4. PESQUISA DE CAMPO .....	44
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO .....	46
4.2. ACHADOS DA PESQUISA .....	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
6. REFERÊNCIAS .....	96
7. APÊNDICES.....	100



## PRÓLOGO: COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

Esta pesquisa nasceu dos meus anseios de compreender a práxis da, divulgada, educação a partir da consciência planetária, na instituição onde leciono, o que me levou a desenvolver uma pesquisa caracterizada como sendo um estudo de caso. Para tanto, se faz importante evidenciar um pouco sobre minha trajetória de vida.

A minha ligação com o colégio Medianeira iniciou aos meus sete anos (em 1994), quando ingressei no colégio como aluna da 2ª série do 1º grau (hoje ensino fundamental). Lá estudei, sem interrupções ou reprovações, até concluir o 1º grau, 8ª série. Foi para mim um ambiente de muitas alegrias, bagunças, descobertas e aprendizados.

Sai do colégio, para cursar o 2º grau (ensino médio) em outra instituição, pois ganhei bolsa de estudos para jogar futsal pelo mesmo. Assim, permaneci esses três anos nesta escola. Prestei o vestibular para Ciências Biológicas na UFPR e passei, ingressando na Universidade no ano de 2005.

Não pensava em lecionar quando ingressei na mesma, mas fui tomando gosto pelas práticas e teorias educativas ao longo do curso. Ao me formar em 2009, em licenciatura, comecei a fazer aulas para o Estado (PSS - Processo Seletivo Simplificado). No final desse mesmo ano, fui convidada para ser a laboratorista do ensino fundamental dos 1º, 2º e 3º anos no Colégio Medianeira.

No ano seguinte (2010) ingressei como professora do laboratório de ciências do colégio Medianeira. Assim, passei de ex-aluna a educadora, sendo o início de um novo olhar meu para a instituição.

No mesmo ano me formei em Bacharel em Ciências Biológicas e ingressei no curso de especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento, para o qual escrevo esta pesquisa monográfica.

Demorou um tempo para eu me apropriar da nova função e do funcionamento do colégio, mas fui adquirindo responsabilidades e experiência ao longo deste primeiro ano, que foi, para mim, um vislumbrar com as propostas educativas da instituição.

Eu estava maravilhada com tal projeto de ensino, ainda mais quando comparando com as escolas das quais tinha um mínimo de conhecimento.

Lembro de haver me encantado pela forma como o conhecimento é construído na instituição, por meio da busca da transdisciplinaridade, da complexidade (base epistemológica da instituição), e da idéia de consciência planetária como formadora ecológica e pano de fundo das disciplinas, algo como um eixo transversal do ensino.

No final de 2010, todavia, recebi, no laboratório, uma ave quero-quero com a asa quebrada por alunos do colégio, que, brincando de tacar galhos, acertaram o animal, quebrando uma de suas asas. Esse específico evento, apesar de não ter sido o único, me marcou profundamente, o que me fez começar a questionar as teorias e práticas as quais eu estava conhecendo e reproduzindo. Entendo que atitudes como essa, vinda de crianças, ocorrem em qualquer lugar do mundo e também compreendo que a escola não é a única formadora de preceitos educativos que pudessem coibir essas atitudes, instintivas, mas não podemos ausentar o papel da educação escolar nesse processo formativo.

Em 2011, além de minhas práticas já incorporadas, assumi também a docência do laboratório da educação infantil e dos 4º e 5º anos. Comecei, então, a focar com mais profundidade na observação crítica às práticas da instituição, tentando compreender a relação entre elas e as teorias que embasam todo o *modus operandi* do colégio.

Não demorou muito tempo para que as questões começassem a surgir: como um colégio<sup>1</sup> de tamanho porte e tendo como eixo fundamentador dos conteúdos das disciplinas a consciência planetária não possui uma coleta seletiva<sup>2</sup> do resíduo gerado no seu interior? Como apresentava, no contexto micro (ambiente escolar), diversas discordâncias da sua práxis? Estas e outras perguntas me motivaram a realizar a presente pesquisa como o objetivo principal de analisar se as práticas educativas cotidianas espelham a teoria, expressa no projeto pedagógico da instituição.

---

<sup>1</sup> No ano de 2010, a área de ciências do ensino infantil e fundamental ciclo I, questionou nas suas reuniões e no seu projeto escrito a falta de coleta seletiva na instituição (PROJETO ÁREA DE CIÊNCIAS 2010), repercutindo nos direcionamentos tomados pela comunidade escolar no ano de 2011, que por mais que timidamente, está iniciando o gerenciamento dos seus resíduos.

<sup>2</sup> Coleta seletiva é o processo de separação e recolhimento dos resíduos conforme sua constituição: orgânico, reciclável e rejeito.

## 1. INTRODUÇÃO

Durante séculos, alguns povos da Terra tinham conhecimento concreto apenas dos territórios situados ao seu redor. Acreditavam que a Terra era plana e, como centro do Universo, era margeada pelo Sol, o qual era o seu satélite natural.

Mas, segundo, Morin & Kern (2005), com os avanços das ciências, o homem passou a navegar e a conhecer novos territórios e povos. Em conseqüência, muitas dessas populações e suas culturas nativas foram exterminadas e/ou dominadas. Inicia-se a supressão das diferentes formas de culturas e modos de vida. Os microorganismos, plantas e animais passam a ser transportados de um continente a outro, havendo uma grande interação entre a vida micro e macrobiana, inclusive dos *Homo sapiens*

Ainda, de acordo com os autores em foco, inicia-se então, a ocidentalização do mundo, principalmente a partir do século XVI (intensificando-se no século XVII), desenvolvida por meio da violência, destruição, escravidão e da exploração, principalmente da civilização oeste da Europa sobre as Américas e a África. Instaure-se no mundo o que ainda se vive hoje: a idade de ferro planetária<sup>3</sup> e a relação dicotômica e destrutiva do Homem – Natureza.

Segundo os mesmos autores, nos séculos seguintes (XIX - XX), a ocidentalização intensifica-se com o advir da Revolução Industrial e o mundo passa pela mundialização da economia, dos modos de produção, dos meios de comunicação, das ideologias, da política e organização dos Estados, dos modos de vida, das idéias, do conhecimento, etc.

De acordo com Morin & Kern (2005), dela, da globalização, ninguém escapa, pois a mesma é, ao mesmo tempo, evidente, subconsciente e onipresente. Todos no globo estão no circuito planetário, enquanto, apenas alguns, são influentes e protagonistas dentro desse circuito, outros tantos são coadjuvantes ou muitas vezes, figurantes.

---

<sup>3</sup> Idade de ferro planetária, entendida por Morin & Kern (2005), como o início das navegações e intercâmbio entre a sociedade humana e ambiente, no entanto, sob a égide dos processos de dominação e exclusão.

Esse conceito é diferente do Planetário que será reportado mais a frente, quando se fala do mesmo enquanto entendimento de uma única nação mundial.

Corroborando essas idéias, Hutchison (2000) faz alusão à situação do ser humano quando prestes a entrar no século XXI, no qual a pobreza estrutural e a desigualdade de acesso a recursos básicos, como água potável, alimentos e cuidados com a saúde, impedem que a maioria da população do mundo desfrute das comodidades consideradas naturais por uma pequena minoria da população do planeta. Assim, “essas e outras realidades brutais representam o contexto em que a maioria da população mundial tende a receber o novo milênio” (HUTCHISON, 2000, p.21).

Para o mesmo autor, o mundo industrializado do final do século XX encontrava-se em uma explosão na tecnologia das comunicações, com reflexos nos conceitos tradicionais de trabalho, de escola e de lazer, todos sendo significativamente transformados pelo que está sendo chamado hoje de “*superestrada da comunicação*”<sup>4</sup> (HUTCHISON, 2000, p.21). O que, quase uma década depois, é corroborado por Machado (2009), quando enfatiza o papel das ciências tecnológicas nos processos de globalização, as quais revolucionaram por completo os meios de comunicação, estabelecendo uma nova dinâmica societária.

A internet, rede computacional virtual, aproxima qualquer ser humano a toda sorte de informação, bem como, e paradoxalmente, parece isolar indivíduos que, paulatinamente, vão desaprendendo a riqueza de se estar junto, de se olhar no olho, de apertar as mãos (MACHADO, 2009, p. 25).

Dentro dessas análises mencionadas, David Hutchison (2000, p.22) considera o final do século XX, como um “ponto crítico de mudança na relação entre os seres humanos e o mundo natural”. E, para justificar essa afirmação, argumenta que:

As decisões que tomamos como espécie e como membros de uma comunidade de alcance planetário determinarão, nas próximas décadas, a viabilidade a longo prazo de nossa espécie e do planeta como um todo (p.22).

---

<sup>4</sup> Hutchison (2000) define a *superestrada da comunicação*, como sendo uma gama estonteante de serviços de computação *on-line*, universos de TV em inúmeros canais e redes de compras feitas em casa. Ou seja, a revolução dos meios de comunicação, atingindo desde as mídias televisas as redes virtuais.

É neste cenário que a sociedade, dita, por alguns pesquisadores, pós-industrial, entra para o século XXI. Um século que emergiu sobre a égide do capitalismo globalizado, que ao mesmo tempo em que existem pessoas que desfrutam das benfeitorias do mundo, existem outras que dividem as mazelas de um mundo, onde poucos recebem muito mais do que prometido enquanto o restante luta pela sobrevivência em um planeta cada vez menos solidário. E, na mesma medida, com os seus sistemas naturais, sociais, econômicos e políticos cada vez mais interdependentes, enquanto, seus recursos naturais mais escassos.

Nesse sentido, o que deveria ser uma globalização multidimensional parece pender para um processo de globalização do capital, destinado a uma minoria de países ricos, preferencialmente, os do Hemisfério Norte.

Vive-se em uma sociedade planetária voltada ao mercado, à acumulação de riquezas e à exacerbação do individualismo. Para que o sistema econômico seja mantido faz-se necessária a manutenção da submissão e dependência dos países e populações pobres e a exploração dos recursos naturais, fechando o ciclo, nada virtuoso, de riqueza de poucos sendo sustentada pela vida indigna de muitos e pela alteração danosa à biosfera (MACHADO, 2009, p. 18).

O sociólogo Ianni (1996), corrobora a autora acima, pois nos seus diversos estudos sobre a dinâmica contemporânea, aponta que a sociedade encontra-se na era do globalismo, da sociedade global, na qual “a globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial” (p.11). E, ao mesmo tempo, o capitalismo tornou-se propriamente global, no qual “a reprodução ampliada do capital, em escala global, passou a ser uma determinação predominante no modo pelo qual se organizam a produção, distribuição, troca e consumo” (p.20).

O mesmo complementa as alusões sobre a contemporaneidade, ao enfatizar que, para reconhecer essa nova realidade é preciso entender que a sua história não se desenvolve apenas em continuidades, seqüência, ou seja, que a mesma é também fragmentada, contraditória e repleta de rupturas. Ao mesmo tempo, para entendê-la é preciso compreender como as diversidades e desigualdades atravessam o mundo. Assim, para Octavio Ianni (1996, p.36) “globalização rima com integração e homogeneização, da mesma forma que

com diferenciação e fragmentação”. Portanto, o novo século para o autor apresenta dilemas que se abrem com a globalização das coisas, das pessoas e das idéias.

Assim, segundo Ianni (1996) com a emergência da sociedade global faz-se necessário ir além do local, regional e nacional para compreender processos e estruturas sociais, econômicas, políticas. A sociedade global, não corresponde a uma extensão da sociedade nação, mas sim se constitui como uma realidade original, desconhecida e carente de interpretações. E, com isso, na mudança de fronteiras geográficas, históricas, culturais e civilizatórias aparecem desafios pouco compreendidos pela ciência.

Literalmente embaralha-se o mapa do mundo, umas vezes parecendo reestruturar-se sob o signo do neoliberalismo, outras parecendo desfazer-se no caos, mas também renunciando outros horizontes. Tudo se move, a história entra em movimento, em escala monumental, pondo em causa cartografias geopolíticas, blocos de alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas (IANNI, 1996, p.12).

Portanto, a análise da realidade e a leitura de mundo, tanto da sua trajetória de criação como a sua atual situação é fundamental para a compreensão do passado como do que pode estar porvir. Nesse sentido, entende-se que para se ter uma posição crítica frente à situação mundial atual é preciso entendê-la, ter fundamento sobre essa realidade, da mesma forma a crítica a algo só é legítima quando se tem conhecimento de causa, pois para mudar é preciso antes conhecer.

Deste modo, justifica-se a apresentação da história e contexto mundial, já que para se ter práticas que visem mudanças é preciso antes ter teorias que fundamentem essas ações, teorias essas que sem ligação com o contexto, são vazias e ineficazes, segundo Vasconcellos (2009), e, como o foco da pesquisa é educação e entender essa relação teoria e prática, compreende-se que é preciso antes identificar que teoria é essa e como (e se) ela está inserida no contexto. Por isso, uma breve leitura de realidade.

Floriani & Knechtel (2003), versam por outro foco da contemporaneidade, sobre a atual crise histórica e de civilização que a humanidade vivencia, colocando a questão ambiental como um dos pilares dessa conjuntura. Para esses autores, a humanidade hoje vive uma profunda crise socioambiental, na qual os conhecimentos científicos construídos ao

longo dos anos não são capazes de superar e nem mesmo de explicar esse momento da sociedade.

As crises socioambientais modernas trazem a marca das sociedades de risco, contestando uma série de valores até então pouco questionados: o progresso, a utilização desenfreada dos recursos naturais, o crescimento econômico continuado, o aumento progressivo do consumo material de algumas cidades afluentes, em detrimento da imensa maioria do planeta, o agravamento de situações de epidemia, de fome, de guerras, de escassez de água, de desmatamento irrefreável, de mudanças climáticas drásticas, de violência urbana, de drogadicção e conseqüente anomia social... (FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p. 13).

Por este prisma, os fatores da crise mundial, interligados entre si, têm origem na relação do homem com a natureza, na sua forma de ver a natureza como “sendo meramente uma coleção de serviços e benefícios gratuitos e a disposição de todos” (CIDIN & SILVA, 2004, p.44) e na forma como isso foi divulgado, através da globalização das idéias hegemônicas ocidentais.

A separação do homem e a natureza enraizou-se em todos os sistemas humanos, dentre eles na educação. Assim, a relação que o homem apresenta enquanto ser social repercute no ensino e este no homem enquanto sociedade. Portanto, a educação vem há muito tempo retratando e legitimando essa dicotomia, no entanto, alternativas estão emergindo. Justamente esse foco é que incitou a pesquisa em tela.

Para Hutchison (2000), essa visão, também se aplica aos processos econômicos tradicionais, que, pautados sobre um mecanismo de controle de preços, reduz os recursos naturais a meros produtos sujeitos a abundância e escassez, sendo os seus preços, em muitas situações, diretamente relacionados à sua oferta no mercado.

Nesse sistema, chamado por Hutchison (2000), como *antropocêntrico*, as políticas de mercado determinam o uso dos elementos da biosfera, ignorando quase que por completo os ciclos naturais de cada um deles e as suas interdependências, ou seja, o ambiente natural é visto como fonte de *inputs* (recursos) para o processo de produção e como depósito final para os resíduos (*outputs*). Enquanto isso, a economia humana estabelece seus vínculos de produção e consumo, sem levar em consideração as *externalidades* do seu próprio sistema capitalista

No entanto, “o ambiente natural e a economia humana estão intrinsecamente inter-relacionados em específico no que diz respeito aos *inputs* e *outputs* do processo de produção e de consumo” (HUTCHISON, p.29).

Essas visões sobre a economia, de consumo excessivo, de degradação ambiental, dicotomia homem-natureza, presentes no cenário atual, segundo Hutchison (2000) têm suas raízes em suposições culturais subjacentes as nossas relações com o mundo. Na raiz dessas idéias, encontra-se uma visão materialista, racionalista e utilitária da natureza, formulada em grande parte pela idade moderna.

Quando se pensa nas visões de mundo mecanicista, percebe-se que a ciência da revolução científica pautada sobre a noção de realidade fragmentada, compartimentalizada e reducionista, refletiu na sociedade contemporânea a idéia de que o mundo sendo dividido em partes o seu todo seria contemplado e como herança, separou o homem do meio natural, criando visões dicotômicas de mundo.

No entanto, as críticas, ocorrem justamente a essas visões de realidade, sendo, atualmente gradualmente, ainda engatinhando, substituída por visões mais holísticas de mundo. É, é nessa perspectiva que a presente pesquisa emerge, baseando-se por um olhar mais holístico e complexo de mundo.

As idéias advindas da modernidade, da ciência mecanicista, trouxeram a crença de que a mesma e as suas inovações tecnológicas eram capazes de resolver todos os problemas da humanidade, bem como de obter previsões acerca das realidades futuras. No entanto, segundo Lessa (*et al.*, 2005), já na segunda metade do século XX, com as observações dos ciclos e espaços naturais, a sociedade passou a sentir e a perceber os efeitos predatórios da sua forma de se relacionar com mundo natural e se inicia, mesmo que timidamente, uma revisão de atitudes e posturas frente à real potencialidade do planeta.

Com isso, para Ianni (1996), ficou claro que o próprio pensamento científico está em um diálogo pendente com a realidade contemporânea e para tanto é desafiado a elaborar conceitos, categorias e interpretações para dar conta da novidade e de formular outras questões sobre a história e a realidade vivenciada na atualidade.



E, justamente pela racionalidade científica não dar mais conta de explicar as incertezas e imprevisibilidades da idade contemporânea, que surgem brechas e por elas emergem outros saberes e visões de mundo. Trazendo consigo outras realidades e possibilidades de se viver e se relacionar no mundo.

Diante desse quadro de aguda crise, emergem estratégias cognitivas diferenciadas, extrapolando os marcos da racionalidade científica, uma vez que esta está basicamente comprometida com o quadro de interesses e de lógicas de funcionamento dos modelos produtivistas (FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p. 14).

Para Gutiérrez & Prado (2002), a realidade precisa ser lida por uma dimensão holística que obriga a considerar o mundo do ponto de vista das relações e integrações e não mais a partir de entidades isoladas. E, abandonar esse antigo paradigma das ciências mecanicistas envolve impreterivelmente, o campo da educação, tanto com relação à forma e ao próprio conhecimento quanto às teorias e práticas educativas.

Para tanto, autores, como Basarab Nicolescu, Edgar Morin, Moacir Gadotti dentre outros, defendem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, enquanto método e trato com o conhecimento, e uma visão de mundo baseada no pensamento complexo (temas tratados no capítulo 2).

A própria instituição analisada propõe um currículo transdisciplinar com a raiz epistemológica baseada na dialética da complexidade e tem a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade como facilitadora da transdisciplinaridade.

No entanto, a presente pesquisa não visa elucidar as diferentes realidades emergentes, que por mais que, segundo Machado (2009) precisem ser legitimadas, não constitui o foco desta pesquisa monográfica, a qual objetiva apresentar algumas tendências dentro do campo da educação, ilustrando pressupostos de consciência planetária.

Neste sentido, David Hutchison, Edgar Morin, Moacir Gadotti e Francisco Gutierrez, entre outros pesquisadores, acreditam que, para que haja uma mudança efetiva nos padrões atuais de se pensar e viver no mundo, esta precisa passar pelo campo da consciência, atrelando-a as reorientações culturais e para isso o processo educativo precisa estar caminhando junto

nesse objetivo. Já que a educação constitui-se numa ferramenta para a tomada de consciência e de leitura de mundo.

Fávero (2008) versando sobre o momento atual no campo educacional coloca: “É certo que essa época de perplexidades e de extremos comporta mudanças, permanências e simultaneidades de situações, de costumes, de práticas, de teorias e de relações éticas que afligem profundamente o homem contemporâneo e os profissionais da educação” (p.10).

Da mesma forma, refletem nas próprias instituições de ensino, havendo diferentes tendências educativas atreladas ao contexto e visão de mundo. Nesse sentido, a educação adentra o cenário contemporâneo como fundamental para que os educandos compreendam a realidade em que vivem, portanto:

Constitui-se a escola no espaço instituído, onde os cidadãos podem se encontrar para a atividade cultural e pedagógica de aprendizagem intencional. Daí a permanência de se trabalhar a idéia e a prática de uma escola identificada com o espaço de vida desses cidadãos que o são por que experimentam a concretude de pertencer a um grupo com o qual partilham a geografia (espaço), a história (tempo) e o exercício de “se poder fazer”. (BARCELOS, S/D *apud* LESSA *et al.* 2005, p.3)

Mas, apesar da necessidade de que a educação seja realmente transformadora e formadora de cidadãos conscientes, ainda, encontram-se modelos de educação voltados ao mercado de trabalho. Machado (2009), refletindo Paulo Freire, menciona a existência de “modelos disciplinares, conteudistas (conteúdos desvinculados do cotidiano) e professorais, que reforçam a fragmentação dos saberes para que a hegemonia capitalista, econômica, política e social possa prevalecer” (p.19).

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pelo anseio de se estudar teorias e práticas educacionais que possam contribuir para uma educação voltada a cidadania planetária, compreendendo a viabilidade do diálogo entre elas.

Assim sendo, esta pesquisa centra-se na análise comparativa entre documentos oficiais da Instituição de Ensino Medianeira, em especial o projeto político pedagógico, com as práticas educativas dos professores de biologia, filosofia e sociologia, do ensino médio, na busca de aproximações e distanciamentos dessas práticas com a teoria da consciência planetária, registrados no projeto político pedagógico.

As práticas educativas na presente pesquisa são entendidas a partir das percepções dos professores e alunos quanto à consciência planetária, relatadas a partir das observações de campo e das entrevistas.

Diante da identificação e análise do que vem sendo proposto nos projetos educativos e que visões de mundos vêm sendo construídas, com e pelo conhecimento vivido, emergiu um grande questionamento que se constituiu no problema de pesquisa: as práticas educacionais no Colégio Medianeira refletem a teoria do projeto pedagógico da instituição, no que diz razão a uma educação que viabilize o desenvolvimento da consciência planetária por parte dos discentes e docentes?

Assim, mediante as reflexões emergidas durante o percurso, alguns eixos norteadores surgiram, contribuindo, então, para as considerações acerca da problemática levantada. São eles:

- a) Infere-se que a instituição faz uso de alguns princípios de Consciência Planetária na base teórica que sustenta suas atividades educativas.
- b) Infere-se que os conceitos e princípios da Consciência Planetária são legitimados pelo Projeto Político Pedagógico, dentro deste também pelos projetos das disciplinas de Biologia e Filosofia/Sociologia do Ensino Médio.
- c) Parece existir um distanciamento entre as teorias contidas nos documentos acima mencionados e as práticas pedagógicas, quando no processo de educação à consciência planetária.
- d) Acredita-se que os ambientes escolares podem contribuir para a construção de princípios e práticas de Consciência Planetária.
- e) Parece haver ainda uma pequena apropriação do colégio frente ao uso (efetivo=prático) do ambiente como formador na construção da Consciência Planetária.

Perante os eixos norteadores descritos acima, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as práticas educacionais, mediante as percepções dos docentes quanto à consciência planetária, das disciplinas de Biologia, Filosofia e Sociologia do ensino médio, do Colégio Medianeira para verificar se as

mesmas se aproximam ou se distanciam dos pressupostos de consciência planetária, descritas no projeto político e nos documentos oficiais do colégio.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- a) Evidenciar conceitos e princípios da Consciência Planetária
- b) Apresentar o que é um projeto político pedagógico e a sua importância às instituições de ensino, destacando o projeto do Colégio Medianeira e a Consciência Planetária presente neste documento.
- c) Analisar a relação entre os registros escritos acerca da Consciência Planetária com as teorias evidenciadas no referencial teórico confrontando com percepções relatadas e vivenciadas por alunos e professores.

A pesquisa desenvolveu-se no Colégio Nossa Senhora Medianeira, um colégio pertencente à Ordem dos Jesuítas fundamentado na Companhia de Jesus. Localizado no município de Curitiba, na BR 476 Km 130 nº 10546 – bairro Guabirota, apresenta uma área de 144.000 m<sup>2</sup> e, segundo FÁVERO (2008) é um colégio de grande porte e atua como importante instituição de ensino particular na cidade, desde 1957. O universo escolhido, dentre os setores de ensino do colégio, foi o ensino médio, por corresponder aos últimos anos ofertados pelo mesmo, bem como, não ser o setor de trabalho da pesquisadora.

Para melhor responder à problemática da pesquisa, optou-se por uma metodologia de estudo de caso, de natureza qualitativa. Os procedimentos técnicos adotados modelaram este estudo como exploratório, bibliográfico e documental.

Os sujeitos da pesquisa foram 3 professores da disciplina de Biologia, das ciências naturais e das sociais, 2 professores de Filosofia e Sociologia, ministradas em conjunto e 11 alunos que freqüentam o colégio desde o ensino fundamental e hoje estão no terceiro ano do ensino médio, ou seja, tiveram a sua formação básica na instituição.

Como referencial teórico adotado, buscou-se em Carl Sagan, Claudia Machado, Edgar Morin, Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, concepções acerca do tema central da pesquisa, Consciência Planetária, e em Celso

Vasconcellos e Pierre Bourdieu as concepções sobre a educação e o Projeto Político Pedagógico.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo limita-se à apresentação dos principais conceitos teóricos necessários ao desenvolvimento deste trabalho. Inicia-se com um breve apanhado histórico e situacional da educação escolar no Brasil. Seguiu-se com a apresentação dos princípios e conceitos do tema em tela, consciência planetária e da educação na era planetária, terminando esse primeiro momento com conceitos da transdisciplinaridade e do pensamento complexo.

Em um segundo tópico, descreve-se o Projeto Político Pedagógico a luz das teorias de Vasconcellos (2009) e a sua importância às instituições de ensino.

### 2.1. CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA

Segundo Machado (2009) “o modelo educacional vigente, que vêm sendo construído pela sociedade pós-industrial, parece ser uma educação que privilegia a disjunção, a separação, a hiper-especialização e que não leva em conta as inter-relações e os contextos” (p.62).

Charlot (2008), ao fazer uma análise histórica da educação, menciona, que, a partir dos anos 60 e 70, na maioria dos países do mundo, incluindo o Brasil, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social. Essa perspectiva traz um novo modelo de inserção profissional e ascensão social, conferindo as boas notas na escola ao sucesso na vida, *a ser alguém*.

A nota e o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho. Não basta tirar uma nota boa e obter um bom diploma, é preciso conseguir notas e diplomas superiores aos demais alunos para conquistar as melhores vagas no mercado de trabalho e ocupar as posições sociais mais lucrativas e prestigiosas. A escola vira espaço de concorrência entre crianças (CHARLOT, 2008, p.19)

Nas décadas de 80 e 90, ocorre uma nova guinada na educação. A globalização com as lógicas neoliberais, impõem uma nova versão de modernização econômica e social, as quais trazem repercussões para o ensino.

Primeiro, tornam-se predominantes as exigências de eficácia e qualidade da ação e da produção social, inclusive quando se trata de educação. Em segundo lugar, essas exigências levam a considerar o fim do ensino médio como o nível desejável de formação da população em um país que ambiciona enfrentar a concorrência internacional e a abrir as portas do ensino superior a uma parte maior da juventude. Por um efeito de *feedback*, crescem as exigências atinentes à qualidade do ensino fundamental. Em terceiro lugar, a ideologia neoliberal impõe a idéia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade. Multiplicam-se as privatizações, inclusive, em alguns países, em especial no Brasil, as do ensino, quer fundamental, quer médio, quer superior ainda mais (CHARLOT, 2008, p.20).

O cenário posto permite compreender que a educação transforma-se num sistema reprodutor do saber como mercadoria. Como traz Machado (2009, p. 62).

Ensina-se o que é designado, de “cima para baixo”. Aprende-se o que é adequado para a inserção (bem sucedida) nas poucas vagas existentes, no topo da pirâmide neoliberal. Aos que não atingirem, sucede-se um sem fim de portas fechadas, que põem em cheque auto-estima e a competência humana de ser feliz.

Assim, com essa educação conteúdistas, deixa-se de lado o ensino de valores, de reflexões, de significados, tornando-se um processo esvaziado e segundo Sermann (2008 *apud* Machado, 2009, p.63) “que não dá condição de autonomia às pessoas e que não as incentiva, nem motiva, para se enxergarem como cidadãos planetários”. A mesma autora aponta a educação como um mal necessário para se conseguir um espaço no mundo do trabalho e, assim, reproduzir processos socioeconômicos, ou seja, entrar no sistema.

Nesta direção, Gadotti (2000) enfatiza o papel da educação escolar na maneira de viver dos indivíduos, ou seja, pela escolha dos seus conteúdos, pelos valores que transmite, pelos currículos, pelos livros didáticos (e de filosofia) escolhidos etc. Para ele, a escola inculca a maneira de viver da comunidade escolar e os problemas atuais, inclusive ecológicos, são decorrentes de como se vive hoje.

Por essas e outras críticas ao sistema de ensino contemporâneo é que emergem diferentes formas de se pensar a educação, buscando uma postura

mais enraizada em valores éticos e mais integradora, como ensinar para e pela consciência planetária.

Antes de falar em consciência planetária, vale apontar alguns pontos positivos e negativos que levaram a pensar e a buscar essa consciência de mundo.

Para Morin (*et al.*, 2003) e estudiosos da questão em pauta, a formação de um mundo globalizado, interconectado, tem como impulso duas hélices que servem de motor a duas mundializações<sup>5</sup>, que como colocam os autores são “simultaneamente unidas e antagônicas” (p.68). Essas duas hélices comportam: a mundialização da dominação e expansão do Ocidente (Ocidentalização) e a mundialização da idéias humanistas, portadoras de uma consciência comum da humanidade, na outra.

As hélices de Morin (*et al.*, 2003) podem também ser chamadas de dupla hélice, pois são duas hélices complementares e antagônicas, interconectadas pelas suas ações. A primeira começa com a mundialização hegemônica de política colonial e hoje se apresenta como hegemonia econômica, tecnocrata e financeira (alicerçada pelo quadrimotor constituído por: ciência, técnica, indústria e interesse econômico). A outra emerge da autocrítica do próprio sistema, no coração da civilização ocidental e se instala como diferentes contracorrentes em resistência a primeira hélice.

Assim, a dupla hélice oferta ao planeta a mundialização econômica, por um lado, ocidentalizando o mundo e por outro, como numa contracorrente nascida dentro da própria ocidentalização, a mundialização das idéias humanistas, emancipatórias e que surgem para gerar uma nova consciência de mundo.

Por outro lado, nesse processo de ocidentalização, assistimos também á mundialização das idéias do humanismo e da emancipação geradas pela inércia da primeira hélice que, pouco a pouco cria condições de expansão desta segunda hélice, que gera a consciência nascente de uma civilização planetária (MORIN *et al.* 2003, p.72)

---

<sup>5</sup> Mundialização, para Morin (*et al.*, 2003) como sinônimo de globalização, no sentido de que assinala um processo ou um fato que se transforma em mundial, ou seja, que engloba o mundo.

Mas, que nova consciência é essa? Que civilização é essa? Para Edgar Morin, essa consciência a qual chama de consciência planetária é o sentimento de pertença que liga a humanidade com a Terra. É a consciência de origem e de destino comum, do laço da humanidade com a biosfera e do ser humano com a própria humanidade.

Estamos a milhões de anos-luz de uma centralidade humana no cosmos e, ao mesmo tempo, não podemos mais considerar como entidades claramente separadas, impermeáveis umas as outras, homem, natureza, vida, cosmos (MORIN; KERN 2005, p.65).

Morin & Kern (2005) destacam que a sociedade mundial esboçou algum sinal de consciência planetária, na segunda metade do século XX, a partir de alguns fatos mundiais como: a persistência de uma ameaça nuclear global, a percepção da biosfera como interligada e interdependente, a entrada do terceiro mundo no processo de globalização; a formação cada vez mais acentuada de uma cultura mundial; a formação de um folclore planetário com os meios de comunicação em massa e a Terra vista do Universo, mostrando ser um único Planeta.

Assim, “concretiza-se o sentimento de que há uma entidade planetária a qual pertencemos, de que há problemas propriamente mundiais, trazendo nele uma evolução para a consciência planetária. Assim, de forma intermitente, mas múltipla, a *global mind* se desenvolve” (MORIN & KERN, 2005, p. 42)

Moacir Gadotti (2000) versa sobre a importância de uma mudança de rumo na civilização atual, principalmente quanto à insustentabilidade da relação do homem com o meio onde está inserido. É preciso modificar a idéia de progresso e desenvolvimento econômico para uma economia que Gadotti chama de economia de renúncia, a qual, além de questionar a noção de desenvolvimento, questiona também a de necessidade. Defendendo assim, uma vida ascética, espiritual. Direcionando as forças para a felicidade humana, para transformação de corações e mentes.

E, para isso, menciona a necessidade de reeducar o olhar da sociedade para a consciência planetária, que para o autor significa entender a Terra como organismo vivo, não tratando apenas da terra enquanto ambiente físico habitado por seres vivos, mas de tudo que há nela, transpassando o material,



mas entendendo as relações ecológicas, sociais, políticas, materiais, psicológicas, emocionais. Trata-se:

Dos diferentes tipos de vegetação, de clima, de valores, crenças, mitos, ritos, de políticas econômicas, educacionais, de buscas para solucionar problemas comuns em países tão distantes geograficamente e tão próximos nas misérias e necessidades [...] Que a dor da exploração que as crianças do Brasil submetidas a trabalho escravo, sentem é irmã da dor que sentem as crianças das Filipinas (Ângela Antunes *in* GADOTTI, 2000, p. 10).

Gutierrez & Prado (2002), corroboram o pensamento de Morin e Gadotti, para eles ter consciência planetária é se sentir parte da Terra, esta compreendida como um planeta vivo, inteligente, em constante evolução e interdependente de tal forma, que o que for feito a ela repercutirá em todos os seus filhos. Compreende também, ter uma relação harmônica com o planeta, com as pessoas, com a vida, e, para isso a consciência planetária supõe: “tolerância, equidade social, igualdade de gêneros, aceitação da biodiversidade e promoção de uma cultura da vida a partir da dimensão ética” (p.31).

Os mesmos autores atribuem à revalorização da consciência como aspecto chave das relações humanas com a natureza e desta com o social.

Essa reconciliação da humanidade com o cosmos propõe às sociedades atuais a necessidade de recuperar o equilíbrio dinâmico que perdemos ao voltar-nos, de forma desenfreada, a cultura da produção e do consumo. [...] precisamos voltar os olhos a nos mesmos a fim de recobrar essa harmonia que devemos ter com a natureza como indivíduos e como grupos, etnias, povos, conjunto de nações (p. 31).

Para eles ter essa consciência planetária é crucial para o esboço de uma cidadania planetária, esta entendida como a noção de um único mundo, de uma sociedade global. “Cidadania planetária é uma expressão que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e demonstra uma nova percepção da Terra como única comunidade” (p.22). Entendida como muito mais ampla que a noção de desenvolvimento sustentável, “trata-se de um ponto de referência ético indissociável da civilização planetária e da ecologia” (p.22). E, para que haja esse entendimento, o processo educativo, como enfatizado pelos autores, é imprescindível.

Machado (2009) entende o tema pelo viés de diferentes autores como:

A junção entre a planetaridade<sup>6</sup> e a cotidianidade<sup>7</sup>, posto que, se o ser humano não se vê como cidadão (ã) do planeta Terra, da mesma forma poderá ter dificuldades em identificar, no seu cotidiano, a possibilidade de construção de outras realidades (p.82).

E, para ela, “a edificação da cidadania planetária requer outra maneira de pensar processos que se constroem no cotidiano, alicerçada na herança de vida e na vida” (p.82).

Voltando com Gutiérrez & Prado (2002), estes entendem que para a formação dessa cidadania planetária, os cidadãos do mundo precisam entender o seu papel dentro da sociedade, além de dimensionar os seres humanos como membros do cosmos, para isso é imprescindível uma mudança de valores, relações e significações como parte do mundo. Para isso, uma mudança no modelo educativo tradicional é necessária, pois é preciso deixar de lado a competição, acumulação e produção ilimitada e passar a entender a os limites da natureza e as necessidades dos outros seres do cosmos.

No entanto essas mudanças, para que sejam legítimas precisam ocorrer no cotidiano das pessoas “a transformação se dá apenas no processo *em e a partir* da cotidianidade” (p.44), ainda, “devem ser aprendidas e promovidas pedagogicamente” (p.44).

Mas, que caminhos foram trilhados até agora para que se fizesse emergir algum tipo consciência planetária? Quais ainda são necessários para essa consciência seja formada? Baseada em quais conhecimentos e saberes?

Assim, para que emergisse na sociedade humana algum esboço dessa consciência, paradigmas da própria sociedade precisaram ser questionados: do conhecimento construído e da forma como se olha para o mundo. E, para que essa consciência se consolide é preciso intensificar e difundir esse movimento.

As informações das ciências, as descobertas científicas a respeito do planeta Terra e da espécie humana, foram e são muito importantes nessa construção. Pois, a partir desses conhecimentos é que se torna possível o entendimento de que tudo isso tem uma conexão embriológica, de nascimento e de interdependência.

---

<sup>6</sup> Planetariedade pode ser entendida, dentre outros aspectos, pelo sentir e viver que fazemos parte constitutiva da Terra (Gutiérrez & Prado, 2002).

<sup>7</sup> Entendida como o cotidiano, a cotidianidade faz alusão ao dia-a-dia, as práticas diárias que são formativas do ser. O cotidiano é entendido como palco para as grandes transformações presentes e para a construção de futuros (Machado, 2009).

As idéias que pareciam mais certas sobre a natureza do universo, sobre a natureza da Terra, sobre a natureza da Vida e sobre a própria natureza do homem, são subvertidas nos anos 1950-1970, a partir dos progressos concomitantes da astrofísica, das ciências da Terra, da biologia, da paleontologia. Esses progressos revolucionantes permitem a emergência de uma nova consciência planetária (MORIN & KERN, 2005, p. 46).

Assim, a educação precisa se apropriar desses saberes, mas não simplesmente pelo conteúdo em si, pelo contrário, precisa atribuir valores éticos a esses conteúdos visando à construção de uma consciência de mundo.

Quando se fala em ciências, um dos grandes avanços para a compreensão do cosmo foi a mudança de um universo estático para um universo que se movimenta, do qual a Terra deixou de ser o centro e passou a ocupar um papel marginalizado, como mais um satélite do Sol. Na segunda metade do século XX, novos paradigmas são quebrados, ao se perceber que o universo é composto apenas de 10% de matéria como se conhece o restante, 90%, ainda são invisíveis aos olhares da tecnologia humana “Estamos, portanto num mundo feito apenas muito majoritariamente de estrelas e de planetas, e que comporta enormes realidades invisíveis” (MORIN & KERN, 2005, p. 47).

E, para Morin & Kern (2005) é assim que a humanidade concebe a entrada no novo milênio, repleta de incertezas e imersa em um mundo ainda desconhecido. Hoje, sabe-se que a Terra localiza-se no sistema solar e que o sol, uma estrela de pequeno porte é sua fonte de energia. No entanto, esse novo cosmos, de um universo desconhecido e que apresenta uma ligação entre todos os seus corpos celestes, já que todos são embriologicamente dotados das mesmas composições químicas, ainda não penetrou os espíritos humanos, que ainda, apesar das descobertas, vivem no centro do mundo, numa Terra estática e sob um Sol eterno.

Segundo Morin & Kern (2005, p.48) “nossa educação nos ensinou a separar, (...) e não a ligar os conhecimentos, e, portanto nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos construídos”. Nesse sentido é preciso um repensar a educação.

Juntamente com esse novo cosmos, surge uma nova Terra, entendida agora como evolutiva, a qual passou nos seus 4,5 bilhões de anos de existência por diversos processos de auto-organização.

Assim um amontoado de detritos cósmicos adquiriu forma e organização para tornar-se o planeta Terra, e, numa agitada aventura de quatro bilhões de anos, formou-se e organizou-se um sistema complexo, com núcleo, manto e crosta (MORIN & KERN, 2005, p.51).

É nesse planeta, que se tornou singular e solitário dentre os demais do sistema solar e quem sabe do universo, que um evento espetacular, desafiador das leis físicas e que ainda é inexplicável emerge: a vida.

José Eustáquio Romão *in* Gadotti (2000, p. 17) enaltece “que idéia interessante essa generosidade do Planeta! Nele, a possibilidade da vida se tornou concreta por suas condições muito especiais no conjunto dos demais planetas conhecidos”.

Por muito tempo a vida era entendida pelo homem como algo de outra natureza e constituído de outras propriedades físico-químicas. Com o desvendar do código genético<sup>8</sup>, revelou-se que a vida é formada dos mesmos constituintes físico-químicos que o resto da natureza terrestre, “o que difere unicamente pela complexidade original de sua organização (Morin & Kern, 2005, p. 52)

Vida esta que de acordo com diversos estudiosos, apesar das dúvidas e incertezas, ao que tudo indica surgiu uma única vez e aparentemente foi este primeiro ser vivo que se reproduziu se multiplicou, com o tempo, adaptações, mutações, foi adquirindo inúmeras formas e povoando a Terra. Ou seja, a vida tem por si mesma uma origem única e, portanto, comum.

Apesar da relevância do tema, o intuito da presente pesquisa não é discorrer sobre a origem do cosmo, da Terra ou mesmo da vida. Mas, sim de resgatar o sentimento de pertencimento ao cosmos, de que a vida emergiu da mesma matéria que existe nos corpos celestes e que para que essa continue é

---

<sup>8</sup> Em 1950 Watson e Crick descrevem o código genético inscrito no DNA das células vivas, que se revela que a vida é formada dos mesmos componentes físico-químicos que toda a natureza terrestre (MORIN & KERN, 2005).

necessária a compreensão da sua origem e interdependência da vida pela vida.

Assim, sabemos sem querer saber que nos originamos deste mundo, que todas as nossas partículas foram formadas há 15 bilhões de anos, que nossos átomos de carbono se constituíram num sol anterior ao nosso, que nossas moléculas nasceram na Terra e talvez tenham aqui chegado às vezes por meteoritos. Sabemos sem querer saber que somos filhos do cosmo, que carrega em si nosso nascimento, nosso devir, nossa morte (MORIN & KERN, 2005, p. 48).

Portanto, a vida nasceu da Terra e a espécie humana nasceu da vida.

Assim como a vida emerge da Terra, a partir da conjunção local singular, o homem emerge da vida, a partir de uma ramo animal singular, o dos primatas arborícolas da floresta tropical africana, ao qual pertence embora diferenciando-se dele (MORIN & KERN, 2005, p. 58).

Na análise do conhecimento, entende-se a importância, não só, mas também, das ciências naturais para a construção desses saberes, do entendimento da origem comum, do ponto de vista químico, físico e biológico.

A espécie humana, assim como as demais, compartilha da mesma organização e complexidade da vida, da mesma maneira é filha do cosmos, da Terra e do primeiro ser vivo que surgiu em um meio aquoso em uma Terra muito diferente da que vive hoje. “Sua identidade biológica é plenamente terrestre, uma vez que a vida emergiu, em terra, de misturas químicas terrestres em águas turbulhantes e sob céus de tempestades” (MORI & KERN, 2005, p. 59).

Portanto, a espécie *Homo sapiens*, instalada em todo o globo terrestre, compartilha de uma mesma identidade, apresenta a mesma unidade genética, o que confere a ela a capacidade de reprodução, ou seja, independente da etnia e cultura possui a capacidade de intercruzamento gerando descendentes férteis.

E, não só a unidade genética é compartilhada, mas também a unidade morfológica, anatômica, fisiológica, há uma unidade psicológica, afetiva, embora muito da cultura se manifeste nestes últimos. No entanto “[...] sorrisos, lágrimas e gargalhadas são universais e seu caráter inato se manifesta em surdos-mudos-cegos de nascença que sorriem, choram e riem sem ter podido imitar a alguém” (MORIN & KERN, 2005, p. 60).

O que difere os seres humanos, apesar da grande diversidade genética inerente a indivíduos de reprodução sexuada, são as suas produções culturais, as diferentes linguagens, os simbologismos empregados, os valores atribuídos, as racionalidades construídas e também, decorrentes das culturas a diversificação psicocultural, de atitudes e comportamentos. Como mencionam Morin & Kern (2005, p. 61) “Ora, são exatamente essa multiplicidade, essa diversidade, essa complexidade que fazem *também* a unidade do homem”.

Cada ser humano é um cosmos, que carrega com sigilo o seu nascimento, trajetória de vida e a própria morte. Como coloca Caetano Veloso na sua música Dom de Iludir “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”. Morin entende que “reconhecer isso é reconhecer também a identidade humana. O princípio de identidade humana é *unitas multiplex*<sup>9</sup> a unidade múltipla, tanto do ponto de vista biológico, quanto cultural e individual”.

A nível antropológico, filosófico, sociológico, entra o papel das disciplinas de ciências sociais para acentuar o entendimento do homem enquanto ser social, cultural e dotado de uma consciência.

É esse entendimento que a educação para a consciência planetária almeja. Que os indivíduos passem a se reconhecer como integrantes de uma história evolutiva, que se sintam pertencentes ao cosmos e ao mesmo tempo interligado a ele, à Terra, à biosfera e à própria identidade humana, construindo a humanidade. Juntamente com isso, que todos compartilham da mesma casa *oikos*, e que essa é interdependente, tanto na sua constituição como na sua interação de matéria e energia e, portanto, compartilham de uma origem e destino comum.

Segundo Machado (2009), “o conhecimento da própria casa, ou do *habitat*, como é conhecido o significado de ecologia, requer conhecimento das dimensões física, biológica, cultural, espacial, social, etc. desta casa” (p. 83). Nesse sentido, é preciso conhecimento ambiental e ecológico para se conhecer a casa viva que se vive.

Gutiérrez & Prado (2002), corroboram Machado, ao colocar que o novo paradigma científico entende a ecologia como: “a ecologia é uma ciência de

---

<sup>9</sup> *Unitas Multiplex* refere-se à idéia de que a espécie humana é uma relação complexa dialógica e recursiva entre unidade e a diversidade (MORIN, *et al.*, 2003, p.80).

relações entre todos os seres do universo; nesse sentido, o ser humano é um a mais desses elementos geradores de relações” (p.33). E, para isso, é necessário novas categorias interpretativas e de novos valores para a construção de uma sociedade mais sustentável e harmônica, onde o homem entenda o seu papel no ambiente.

O movimento da ecologia fundamentada na ética reconhece que o equilíbrio ecológico exige uma série de mudanças profundas em nossa percepção do papel que deve desempenhar o ser humano no ecossistema planetário (p.33).

Carl Sagan (1998), conta a história do mundo que chegou pelo correio, uma analogia ao mundo planeta Terra (entendida aqui como casa=*oikos*). Era um mundo, segundo ele, frágil, uma esfera transparente, com água pela metade e que no seu interior continha um mini ecossistema, composto por algas, camarões e outros minúsculos seres, impossíveis de serem vistos a olho nu.

Podia ver a vida lá dentro – uma rede de ramos, alguns incrustados com algas verdes filamentosas, e seis ou oito pequenos animais, a maioria cor-de-rosa, saltando, ao que parecia, entre os ramos. Além disso, havia centenas de outras espécies de seres, tão abundantes nessas águas quanto os peixes nos oceanos da Terra. Mas eram todos os micróbios, muito pequenos para que eu pudesse vê-los a olho nu (p.73).

Para Sagan, os camarões sob alguns aspectos lembravam o ser humano, pois possuíam cérebros, coração, sangue e olhos e tinham objetivos e destinos comuns uns aos outros: se alimentar, crescer, reproduzir e sobreviver. Aponta ainda que assim, como os homens: são senhores de si.

Ao se reportar ao cuidado com aquele mundo que carregava o adjetivo Frágil na sua embalagem do correio, diz:

Não preciso alimentá-los, dar-lhes vitaminas, mudar a sua água, nem levá-los ao veterinário. Tudo o que tenho de fazer é cuidar para que não fiquem muito na luz, nem muito tempo no escuro, e que estejam sempre a temperaturas entre 40° e 85° F. [...] Se ficarmos a cargo de um pequeno mundo como esse, e conscienciosamente nos preocupamos com a sua temperatura e níveis de luz, então – fosse qual fosse a nossa intenção no início - acabamos por nos importar com aqueles que estão lá *dentro* (p.75).

Quanto às interações nesse pequeno mundo, Sagan, faz alusão às relações ecológicas que podiam ser vistas ali naquela redoma de vidro. Nesse tempo, se recorda de que as criaturas não trabalham sozinhas, de que elas precisam uma das outras e que também cuidam umas das outras.

Os camarões tiram o oxigênio da água e exalam dióxido de carbono. As algas tiram dióxido de carbono da água e exalam oxigênio. Eles respiram mutuamente os gases que são refugos dos outros. Seus refugos sólidos também passam pelas plantas, animais e microorganismos (p.76).

Assim, esse pequeno mundo é um sistema ecologicamente fechado. A luz entra no mundo, mas ele não recebe nem alimento, nem água, nem substancias nutritivas. Exatamente igual ao planeta Terra.

Em nosso mundo maior, nós também – plantas, animais e microorganismos – vivemos uns dos outros, respiramos e comemos refugos uns dos outros, dependemos uns dos outros. A vida em nosso mundo é também energizada pela luz. A luz do sol, que passa pelo ar claro, é colhida pelas plantas e lhes da força para combinar dióxido de carbono com água e assim formar carboidratos e outros materiais comestíveis, que por sua vez constituem a dieta principal dos animais (p.76).

O mundo pequeno é bem parecido ao mundo Terra e os camarões a espécie humana, mas diferente deles, o homem pode alterar o meio onde vive, aquecendo, poluindo, destruindo... “A nossa civilização pretensamente avançada pode estar alterando o delicado equilíbrio ecológico que evoluiu com dificuldade ao longo do período de 4 bilhões de anos da vida sobre a Terra” (p.77).

Ainda, essa redoma de vidro, contem uma vida muito mais antiga que as pessoas, primatas ou até mesmo os mamíferos. E, nem se fala das civilizações e culturas humanas. Os moradores da casa de vidro, durante o processo evolutivo aprenderam a cooperar e a cooperação está codificada nos genes dos sobreviventes. E quem não coopera, morre. Mas, e quando se pensa na espécie humana, essa recém chegada na Terra?

Esta, não teve muitas experiências de cooperação e é uma espécie muito inclinada ao curto prazo e quase nunca pensa no longo prazo. Indaga Sagan, será que um dia compreenderemos que estamos num ecossistema



fechado ou que conseguiremos modificar o nosso comportamento a partir desse entendimento?

O Planeta é indivisível, a biosfera é única e a vida humana e não humana estão entrelaçadas. E o que fazer então, para que a sociedade entenda que faz parte de um todo e que parte e todo são interdependentes? E que cooperar não é altruísmo, mas sim necessidade inerente a vida? Como modificar esse destino que está sendo trilhado pelas ideologias hoje impostas?

Como coloca Sagan (1998):

Não deve ser tão difícil assim. Os pássaros – cuja inteligência tendemos a denegrir - sabem o que fazer para não sujar o ninho. Os camarões, com cérebros do tamanho de partículas de fiapos, sabem o que fazer. As algas sabem. Os microorganismos unicelulares sabem. Já é hora de sabermos também (p.78).

São muitas as perguntas sem respostas conclusivas ou únicas, o futuro com certeza é incerto, mas para Morin, a sociedade pode começar com a quebra de paradigma, com a mudança de consciência, só a construção da consciência de que todos fazem parte de um mesmo mundo interconectado e interdependente, pode repercutir algum efeito, da mesma forma quando se pensa na humanidade “[...] são a reforma do pensamento e a reforma moral que permitirão a todos e a cada um reconhecer em todos e em cada um a identidade humana” (MORIN & KERN, 2005, p. 63).

As mudanças precisam partir de uma transformação do pensamento, este antes, individual para então se tornar coletivo. Nesse sentido, parte da mudança de valores de cada indivíduo enquanto ser, da sua forma de pensar, ver o mundo e agir nesse mundo. Faz-se necessário, assim, a construção de uma nova ética da vida.

Esse é o objetivo da educação na era planetária, como coloca Morin, educar para o despertar de uma sociedade-mundo, esta que supõem a existência de uma civilização planetária e uma cidadania cosmopolita ou planetária, como denomina Gadotti e Gutiérrez.

Só é possível construir uma sociedade-mundo “[...] mediante a tomada de consciência cidadã transfronteiriça e transcultural, em que se manifesta claramente que os problemas mundiais requerem respostas mundiais” (Morin, *et al.*, 2003, p. 88). E, para isso a relevância da segunda hélice da mundialização, que por buscar a quebra da hegemonia e a humanização do

mundo, permite que contracorrentes sejam identificadas, dentre elas a educação para consciência e cidadania planetária.

[...] carecemos da consciência de uma comunidade destino, uma comunidade para a qual esses problemas de vida ou morte sejam expostos para todos os seres humanos. [...] Devemos construir essa sociedade-mundo para que o mundo seja civilizado. [...] A consciência que esta gestando através de todos esses movimentos da segunda mundialização torna possível a elaboração de uma espécie de internacional cidadã que pode nos levar a civilizar a terra sob a forma de uma sociedade mundo, se forem criadas as condições de possibilidade para sua emergência (MORIN, *et al.*, 2003, p.93).

Mas para que a educação tenha esse viés, é preciso romper com a forma de educação com que o mundo está acostumado, fragmentada, descontextualizada e antropocêntrica. Assim, defendem diferentes pesquisadores: não basta reformar o ensino, sem reformar o pensamento, é necessário substituir um pensamento que vê o mundo fragmentado, de forma disciplinar, por um que unifica e que entende que tudo está ligado a tudo.

Para Nicolescu (1999) o conhecimento disciplinar age como uma barreira aparentemente intransponível para um educando. O autor traz essa análise, pois para o mesmo o conhecimento e realidade divididos em centenas de disciplinas tendem a serem barreiras umas das outras, ou seja, “como poderia um físico teórico de partículas dialogar seriamente com um neurofisiologista?” (p.44). E, como compreender a realidade por um viés fragmentado?

Semelhante, como os desafios de ordem ética a qual se relaciona com a consciência planetária, tema da pesquisa, um dos maiores da contemporaneidade, ser tratado de forma disciplinar? Portanto, o autor aponta outras formas de lidar o conhecimento, não antagônicas, mas que podem ser complementares entre si.

A pluridisciplinaridade, por exemplo, estuda o objeto de uma mesma e única disciplina por várias ao mesmo tempo, aprofundando o conhecimento sobre o objeto dentro da própria disciplina. Para Nicolescu (1999), essa metodologia traz um *algo a mais* a disciplina, mas ainda sob enfoque disciplinar.

Em contrapartida, a interdisciplinaridade, tem uma ambição diferente “ela diz respeito á transferência de métodos de uma disciplina a outra” (p.45) e

pode ser de: *aplicação de métodos de uma disciplina a outra*; um *grau epistemológico*, de métodos de uma aplicada em outros campos de análises e *de geração de novas disciplinas*, a partir da transferência de métodos entre disciplinas, pode acabar gerando uma nova disciplina, por exemplo, a biofísica.

Para o autor esse grau de interdisciplinaridade “chega a contribuir para o *big bang* da transdisciplinaridade” (p.46). No entanto, apesar de ultrapassar as disciplinas continua sendo disciplinar, porém tem a intenção de integrar as disciplinas do ponto de vista de conceitos e método.

Para atingir a interdisciplinaridade diversos autores apontam para o trabalho em grupo, de forma a provocar conflitos, estes entendidos como complementares e não antagônicos entre si, conferindo também, um diálogo entre as disciplinas.

Neste contexto, a ciência não pretende perder de vista a disciplinaridade, mas vislumbra a possibilidade de um diálogo interdisciplinar, que aproxime os saberes específicos, oriundos dos diversos campos do conhecimento, em uma fala compreensível, audível aos diversos interlocutores (ALVEZ *et al.*, 2004, p. 140).

Já a transdisciplinaridade é entendida por Nicolescu (1999):

[...] como prefixo “trans”, indica, diz respeito àquilo que *está* ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. O seu objetivo é o conhecimento do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (p. 46).

A transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (1999), ao contrário da pesquisa disciplinar que trata com o fragmento de um nível de realidade, propõe uma realidade multidimensional e multireferencial, tendo como finalidade a compreensão do mundo presente, baseada em um conhecimento aberto e dinâmico.

Gadotti (2000) defende a transdisciplinaridade como método científico e como atitude pedagógica, com o intuito de quebrar o isolamento das disciplinas pela circulação de conceitos e de valores. No entanto, esta só encontra sentido quando sustentada por um novo olhar sobre as coisas, o olhar do pensamento complexo, que para Nicolescu (1999) é um dos pilares da transdisciplinaridade junto aos níveis de realidade e a lógica do terceiro incluso.

Mudar a maneira de pensar é fundamental para a busca de uma visão mais global do mundo. A transdisciplinaridade representa uma ruptura com o modo linear de ler o mundo, uma forma de articulação de saberes. O modo linear de pensar reduz a **complexidade do real**, produzindo receitas, fórmulas feitas e preconcebidas (GADOTTI, 2000, p. 39).

Assim, o pensamento complexo, compreendido por Machado (2009), “traz a leveza da imprevisibilidade dos acasos” (p. 41). Não tem a pretensão de verdades absolutas e/ou de conhecimentos fechados em si mesmo, pelo contrário, traz a incerteza e a imprevisibilidade como princípios constituintes da vida. “Trata-se de um pensamento desprovido das certezas e das verdades absolutas do pensamento dedutivo-identitário cartesiano da modernidade (Paradigma da Simplificação)” (MIRANDA, 2008, p.38).

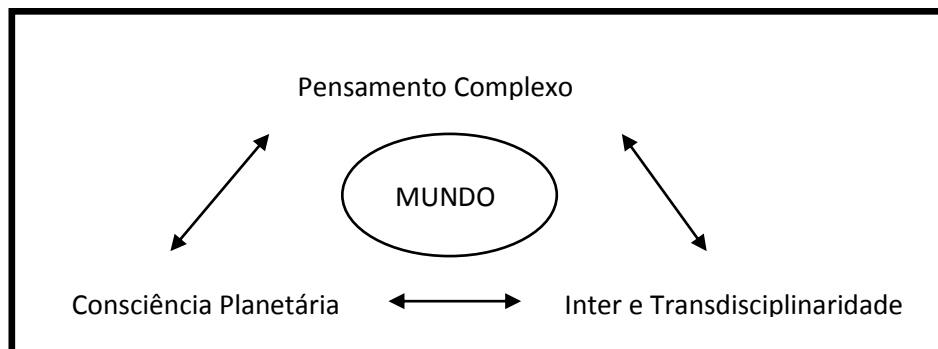
O pensamento complexo, segundo Morin (1990) busca reunir, contextualizar, e ao mesmo tempo, reconhecer o singular, o individual, o concreto. Trata as falsas dicotomias como complementares entre si, sujeito e objeto, teoria e prática, certezas e incertezas, ordem e desordem.

Nesse sentido, para Morin (1999) o pensamento complexo é aquele que não separa que une e procurar tratar o real, dialogar e negociar com ele. Busca construir as relações necessárias e interdependentes de todos os aspectos da vida humana. Envolve assim, a concepção de mundo, de vida, de ser humano, de ciência e educação. Por isso a complexidade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade caminham juntas rumo à outra lógica, outra racionalidade como uma tentativa de compreensão da *totalidade* do real e do sentido da vida.

Por esse caminho, entende-se que a consciência planetária tema em pauta, para ser compreendida precisa ser vista por um viés inter e transdisciplinar com base em um pensamento complexo.

Para isso, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e o pensamento complexo precisam ser compreendidos e incorporados pela educação como novos paradigmas, não como novas ciências e muito menos como heróis, mas, como alternativas aos modelos vigentes. Nesse sentido, há uma recursividade, na qual, a consciência planetária é mais facilmente atingida quando se usa como método a inter ou a transdisciplinaridade e estes só são legitimados por esse novo olhar fundamentado por essa nova consciência e uma nova forma

de se pensar, através do pensamento complexo, o qual é um dos promotores dessa consciência (Fig. 1)



**FIGURA 1.** Relações de reciprocidade e recursividade entre o pensamento complexo, inter e transdisciplinaridade e consciência planetária, tendo como finalidade o mundo e a visão de mundo a ser formada e ao mesmo tempo partindo dele FONTE: a pesquisadora (2011).

Ao compreender a necessidade da reforma do pensamento para que diferentes visões de mundo sejam formadas, e, o papel da educação nesse processo, fez-se necessário descrever o significado e intenção do Projeto Político Pedagógico nesse processo. Um projeto institucional importante para as instituições. Para tanto se utilizou das teorias de Vasconcellos (2009).

## 2.2. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Optou-se pela epistemologia de Vasconcellos (1999) quanto ao Projeto Pedagógico devido ao autor trazer uma abordagem estrutural, política e intencional do projeto, quesitos que se julgaram necessários a presente pesquisa. Ao mesmo tempo, defende o trabalho coletivo como necessário as transformações.

O Projeto Político Pedagógico, para o autor é o plano global da instituição e pode ser entendido como a sistematização (nunca definitiva) de um processo de planejamento participativo, que define o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura de realidade. É, portanto, um importante caminho para a construção da identidade da instituição e constitui-se em um

respeitável instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade, (*re*) construído e utilizado para efetivar e legitimar as práticas.

Entendido como um projeto vivo, que não tem um fim imediato, o projeto de uma instituição de ensino é, pela ótica de Vasconcellos (1999), um documento processual e “vivencia a dialética instituído-instituente” (p.18).

Ainda, o PPP, pode ser entendido como um importante instrumento a ser (*re*) construído e utilizado para efetivar e legitimar as práticas da instituição. Dessa forma, as teorias que devem dar suporte a prática, bem como a missão e visão da instituição, a análise de realidade, a utopia e o plano de ação, devem também estar presentes no projeto. A teoria contida no mesmo tem como uma de suas finalidades captar e entender a realidade, para dar suporte as atitudes práticas, teoria sem realidade não tem função de ser.

Vasconcellos (2009), ao referenciar a caminhada da educação até os dias atuais, menciona a importância assumida pelo PPP nesta empreitada, pois a partir do momento em que a escola assumiu o seu papel como importante espaço de concretização das políticas educativas e que cada escola é uma, ou seja, “[...] a escola é uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e culturas próprias [...]” (Vasconcellos, 2009, p. 16) e, portanto, cada uma deve apresentar um projeto educativo independente das demais, o PPP tornou-se um importante documento legitimador das práticas. E, para o mesmo autor é político, pois significa, sobretudo, a busca do bem comum.

Assim, o projeto, junto com as mudanças de contexto e a complexidade da prática educativa, cada vez mais se tornou necessário e fundamental como aporte teórico e de leitura de mundo, aos educadores e as instituições de ensino.

Para o mesmo autor o papel da teoria é justamente o de compreender a realidade e os condicionantes desta para tentar traduzir para a prática.

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, a filosofia educacional, as concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (p.15).

Esta teoria deve estar presente no PPP da instituição, o mesmo que para Vasconcellos (2009) deve ser construído de forma conjunta, ou seja, a

comunidade escolar deve compartilhar da mesma visão de mundo, de leitura da realidade e apresentar a mesma linguagem. Isso só é possível quando o PPP é construído de forma participativa, através de um Planejamento Participativo, no qual professores, coordenação e equipe pedagógica trabalham juntos na construção da proposta teórica da escola.

Na visão do mesmo, todo processo de planejamento comprometido com a transformação, deve contemplar cinco dimensões básicas: *contexto* (realidade); *objetivo* (visão de futuro, utopia); *orientação* (plano de ação, estratégia); *prática* (mediação, ação) e *análise dos resultados* (avaliação, acompanhamento).

Como o PPP, na visão de Vasconcellos (2009) fornece sentido à ação dos indivíduos, quando estes não participaram da sua construção, simplesmente executam o que lhes é imposto por alguém que se apresenta simbolicamente como superior. Portanto, o projeto perde o seu sentido de ser, pois deixa de representar a leitura de uma realidade coletiva, de instrumento de transformação e de emancipação e passa a ser um instrumento de poder.

Nesse sentido, quando não é um projeto explicitamente assumido por todos com as suas imparcialidades e nunca neutro, se torna uma importante fonte de poder, de dominação, se transformando num *poder simbólico*, como menciona Bourdieu (2001).

Como o projeto, é uma estrutura estruturada, apresenta, por conseguinte, algumas finalidades, as quais, por Vasconcellos (2009), são: resgatar a intencionalidade da ação, assim sendo, é um projeto intencional; ser um instrumento de transformação da realidade; dar um referencial, auxiliar na causa comum; ajudar a construir a unidade, evitando a fragmentação das práticas, favorecer uma linha diretiva de trabalho; fortalecer o grupo coletivamente na sua busca; colabora na formação dos participantes.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1. Tipo de estudo**

Dado as características da pesquisa, optou-se pela modalidade estudo de caso de natureza qualitativa, pois como coloca André (2005, p.18) “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Portanto, é uma metodologia que possibilita que fenômenos possam ser avaliados dentro do seu contexto de ação, ou seja, permite investigar uma realidade e as suas inter-relações.

Para Gil (1991), o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento. E, pode ser definido como um conjunto de dados que descrevem um processo social em suas várias relações internas, quer seja uma pessoa, grupo ou instituição social. Esse tipo de pesquisa se adéqua a pesquisa exploratória, devido à flexibilidade da mesma em investigar os eventos, por isso escolheu-se também o procedimento de pesquisa exploratória.

Portanto, por se tratar de um estudo que estava analisando uma realidade/contexto e esta multifacetada, entendeu-se que a metodologia de estudo de caso seria a mais adequada para a pesquisa.

Os procedimentos técnicos adotados foram escolhidos para favorecer a metodologia empregada, portanto, Por se tratar também da análise de documentos, optou-se por esses procedimentos: bibliográfico na construção do referencial teórico e documental para a análise dos documentos. Bem como, exploratória para a busca desses materiais e no auxílio as coletas dos dados de campo.

A coleta dos dados se deu, concomitantemente, por meio de entrevistas semi-estruturadas, estas gravadas, para posterior análise das falas dos entrevistados (grupo de professores e alunos), além de observação simples e diário de campo.

O roteiro norteador das entrevistas consta no apêndice 1 e o questionário no apêndice 2.

### **3.2. Natureza**



A natureza qualitativa deste estudo deve-se à própria natureza da pesquisa que se deseja realizar. Como a pesquisa em tela busca estudar a dialogia entre teoria e prática e analisar propostas educativas que emergem no contexto atual, as falas dos sujeitos da pesquisa e o cenário observado trazem muitas respostas para as questões levantadas no presente estudo.

Neste sentido, Morales (2009) justifica o uso de estudo qualitativos quando tem por interesse direcionar os significados aos atores sociais e ao processo pelo quais as ações desses são desenvolvidas, permitindo a análise da realidade pelas suas relações.

Segundo Furtado (2008), a abordagem qualitativa permite que o espaço da pesquisa seja a fonte direta de investigação pelo pesquisador. Assim, por esta ser um estudo de caso, investiga o contexto e as suas interações a nível individual e coletivo. E, a pesquisa qualitativa por analisar o “significado que as pessoas dão as coisas e às suas vidas [...] E ao considerar os diferentes pontos de vistas dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (p.54). Encaixa com a pesquisa em tela.

### **3.3. Instrumentos para coleta de dados**

#### **3.3.1. Pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica, muitas vezes corresponde à primeira etapa dos estudos e segundo Neves (2000) tem por finalidade conhecer o estado-da-arte sobre os temas de interesse para a pesquisa e descobrir as lacunas que existem e que podem ser pesquisadas.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...] Também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 1991, p. 45).

Como coloca Morales (2009), a pesquisa bibliográfica, quando apoiada no diálogo com diversos autores, de diferentes leituras e correntes podem contribuir para a construção de um olhar diversificado e multicêntrico, favorecendo segundo a autora “o debate socioambiental, pautada em uma vertente crítica” (p.25).

Outro motivador da opção por essa abordagem surge sustentado por Machado (2009) a qual enfatiza que “a pertinência da pesquisa bibliográfica pode ser evidenciada pela aproximação entre dados e fenômenos difusos” (p.96). Justificando a escolha desse procedimento, pois para a criação do eixo teórico desta pesquisa, procurou-se apresentar o contexto presente, o quanto as propostas e conhecimentos hegemônicos contemporâneos parecem não vir dando conta de atender a realidade complexa do mundo e por fim, algumas outras possíveis visões de mundo que estão emergindo na tentativa da construção de outros cenários.

Portanto, esta pesquisa contou, com livros, artigos, teses, dissertações, recorrendo a sites apenas quando necessário. Priorizou-se o uso de fontes primárias, no entanto em alguns momentos foi necessária a utilização de fontes secundárias.

### **3.3.2. Análise documental**

Pela natureza e objetivo deste estudo, documentos oficiais da instituição, como o Projeto Político Pedagógico (PPP-2008) e a justificativa do eixo de conteúdos/temático dos Projetos das áreas (biologia e filosofia/sociologia) (2010/2011), os quais estão contidos no PPP, no entanto, com reestruturações anuais, podendo ser chamado de parte viva do PPP, também foram analisados. Mas, para que haja compreensão de que todos os documentos analisados compõem o PPP, na presente pesquisa os projetos das áreas serão denominados: Projeto Político Pedagógico - área de ciências naturais, biologia e Projeto Político Pedagógico – área de ciências sociais, filosofia e sociologia.

Dentro da classificação de Gil (1991) a pesquisa documental, difere da bibliográfica, pela natureza das fontes, ou seja, na pesquisa documental os materiais não receberam tratamento analítico.

Segundo Fávero (2008), o qual realizou um estudo no mesmo lócus da presente pesquisa, os documentos possibilitam em contexto específico uma análise comparativa frente aos demais instrumentos e oportunizam uma análise aprofundada acerca da problemática colocada em tela. Ainda, os documentos, por serem fontes que ainda não sofreram julgamento analítico representam uma fonte “natural” de informação.

O mesmo autor coloca que o uso de documentos permite delimitar as relações entre teoria e prática, fato este que justifica o uso da análise documental para atingir os objetivos da presente pesquisa.

### **3.3.3. Observação simples**

Para Lakatos & Marconi (1996, p. 79) “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Pinto (2010) entende que esse tipo de técnica não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos que se desejam estudar, utilizando-se de instrumentos para o registro das informações desejadas. No caso da pesquisa em pauta, foi utilizado apenas registro escrito, na construção de um diário de campo.

Na técnica de observação, segundo Pinto (2010), o pesquisador-observador não interfere no cenário e o campo a ser observado deve abranger alguns elementos, como: população, no caso, foram os alunos e professores; as circunstâncias, as aulas; cenário/local, a sala de aula; e o comportamento social, o que realmente ocorre em termos sociais nesse local, no caso a troca de conhecimento professor ↔aluno.

Ao aplicar a técnica de observação, o pesquisador examina o fato sem nele interferir, controlando as idéias pré-concebidas que podem surgir. Assim, deve acompanhar, em silêncio, como simples espectador imparcial, retirando de forma clara e precisa todo o conhecimento do fato, anotando tudo o que for pertinente a ele e repetindo tantas vezes quantas for necessário, o exame do mesmo (p.13).

Para Gil (1991), a observação dita simples é a qual o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar,

observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem, sendo o pesquisador mais um espectador que um ator.

#### **3.3.4. Entrevista semi-estruturada**

Optou-se pela entrevista semi-estruturada como um dos métodos de coleta de dados, pois segundo Morales (2009), é um método que possui uma natureza interativa e dialógica, podendo ser seguida de falas livres, mas com orientação, portanto constitui um instrumento essencial para auxiliar em pesquisas investigativas.

### **4. PESQUISA DE CAMPO**

Com o objetivo de colher informações sobre o cenário da presente pesquisa, realizou-se também uma pesquisa de campo, com observação simples das aulas mediadas pelos sujeitos da pesquisa. Durante o mês de junho, algumas aulas de filosofia/sociologia e biologia, foram assistidas no total doze aulas, todas no período matinal e do ensino médio, universo da pesquisa. As aulas foram previamente agendadas com autorização dos docentes e em horários de contra turno de atuação profissional da pesquisadora, que nos períodos vespertinos trabalha na mesma instituição.

Por ter sido apenas um mês de observação, os conteúdos das aulas foram restritos ao planejamento das disciplinas correspondente ao mês de análise.

A análise do cenário da pesquisa contou ainda com a participação de dezesseis atores sociais, sete correspondendo à equipe de professores, sendo dois da área de filosofia/sociologia e três da área de biologia, todos, professores do primeiro, segundo ou terceiro ano do ensino médio. Também, são sujeitos da pesquisa onze alunos, do terceiro ano do ensino médio que estão na escola desde a educação infantil, sem interrupções ou reprovações.

Optou-se por profissionais das áreas de ciências naturais da disciplina de biologia e de ciências sociais das disciplinas, ministradas em conjunto, de filosofia e sociologia, justamente por propor um diálogo interdisciplinar entre

narrativas historicamente incomunicáveis entre si, saberes considerados científicos e não científicos.

Da mesma forma, buscou-se narrativas de áreas ainda distantes entre si, visando a dialógica da complexidade, já segundo Edgar Morin (1990), existem falsas dicotomias, sendo as contradições complementares entre si.

Para a escolha dos professores entrevistados, não se levou em conta o tempo do magistério e nem de atuação na instituição, somente o fato de ministrar aulas nas disciplinas das séries analisadas.

Além disso, as ciências escolhidas para análise se reportam a ciências que pelas suas especificidades de estudo, de olhar para o mundo e também curriculares, apresentam diferentes linguagens e visões, para a construção de uma visão de mundo e de consciência planetária. Portanto, entendeu-se que analisando duas áreas distintas do conhecimento, o estudo poderia tentar se aproximar mais da realidade do universo observado, já que se trabalhou com apenas uma parcela da comunidade escolar. E, nesse sentido também evitar a fragmentação da realidade, tentando compreendê-la por diversos ângulos de análise.

Durante o século XIX, as ciências naturais reconhecem cada vez melhor o homem como ser biológico, enquanto as ciências humanas o reconhecem cada vez melhor como ser psíquico e como ser cultural. Mas a compartimentação entre as ciências e as oposições entre escolas de pensamento tornam impossível uma concepção complexa que englobe esses três caracteres, e cada um desses ângulos de visão, ao hipostasiar o caráter que percebe, oculta os demais (MORIN & KERN, 2005, p. 57).

Quanto aos alunos, para designar o grupo a ser entrevistado, optou-se por alunos que estudam no colégio desde a educação infantil, ou seja, freqüentam-no a 12 – 13 anos. Tomou-se esse cuidado quanto à escolha dos alunos pelo objetivo do estudo. Como os alunos tiveram a sua formação escolar no interior da instituição, vivenciaram as propostas educativas durante toda a sua vida escolar. Assim, partiu-se do pressuposto que esse grupo poderia legitimar a dialogia entre teoria e prática quanto à formação da consciência planetária no Colégio Medianeira.

#### 4.1. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A análise da presente pesquisa foi realizada dentro de uma instituição de ensino formal, localizada na cidade de Curitiba, BR 476 Km 130 nº 10546, no bairro Guabirota, em uma região de Curitiba repleta de contrastes sociais e históricos. Ao seu redor situam-se duas renomadas universidades (UFPR e PUC-PR), uma favela curitibana (Vila Torres), hipermercados, parques e rodovias (MIRANDA, 2008) (Fig. 3 e 4).



**FIGURA 3.** Mapa da região do Colégio Medianeira. Em a) o Colégio; b) Vila Torres; c) PUC; d) Big; e) SESI; f) UFPR. FONTE: Google Earth (2011).



**FIGURA 3.** O Colégio Medianeira. FONTE: Google Earth (2011).

O Colégio Nossa Senhora Medianeira apresenta uma área de 144.000 m<sup>2</sup>, contendo prédios de salas de aula, ginásios, canchas poli-esportivas, campos de futebol, bosques, estacionamento e uma área de horta. Apesar de toda a área verde presente na sede central, o colégio conta também, com uma chácara, o sítio Cambajuva, localizada no município de Piraquara, PR, chamada de Estação Ambiental. Esse espaço é usado com fins didáticos e de lazer.

A partir do ano de 2010, com os estudos realizados por professores, equipe pedagógica e coordenação, foram elaboradas algumas propostas de manejo para a chácara, culminando no seguinte documento: Propostas de requalificação do uso do espaço da Chácara do Colégio Medianeira a partir das orientações delimitadas pelo grupo de estudo de 2010. Com este, novas propostas de uso vêm sendo colocadas em prática.

É uma instituição educacional católica, pertencente a Companhia de Jesus.

O substantivo escola e o adjetivo católico devem integrar-se na busca da formação integral da pessoa humana, através da assimilação sistemática e crítica da cultura e na concepção cristã da realidade, centrada na pessoa de Jesus Cristo, sua vida e anúncio do Reino.

Por isso, o Colégio oferece uma educação que tem uma visão de Deus, de pessoa humana, de mundo e uma missão muito concreta. Ele contrapõe à sociedade em que vivemos, por causa do desrespeito aos valores mais fundamentais da pessoa humana, uma experiência de relações humanizantes e solidárias para que as pessoas se tornem profundamente humanas, dignas, conscientes e capazes de contribuir para uma sociedade comprometida com os valores cristãos (Projeto Político Pedagógico, 2008. p.11).

Anterior ao colégio Medianeira havia no Estado do Paraná, um colégio Jesuíta no município de Paranaguá desde 1755. Dois séculos depois, no dia 31 de maio de 1955, num terreno conseguido da Prefeitura Municipal de Curitiba, inicia-se a instalação do Colégio Medianeira. Sendo, a pedra fundamental, trazida do antigo colégio de Paranaguá (Projeto Político Pedagógico, 2008).

Nesse terreno, foi iniciada a construção do novo colégio. No dia 19 de fevereiro de 1957 vieram as Irmãs Franciscanas Bernardinas para assumir a coordenação das séries iniciais. O colégio estava, assim, preparado para receber 188 alunos distribuídos pelas salas do Jardim da Infância, Pré-Primário e as três séries do Primário.

No PPP (2008), consta que em 1960, com as novas obras o colégio expandiu, tornando-se conhecido na sociedade curitibana e paranaense. Em 1965 a primeira turma de alunos (número de 10) concluiu a sua formação secundária. Em 1970 a instituição aceitou o primeiro grupo de meninas, tornando-se um dos primeiros colégios católicos mistos. Até então o mesmo era destinado apenas ao sexo masculino.

A Companhia de Jesus, a qual pertence o Colégio, é uma Ordem Religiosa fundada por Santo Inácio de Loyola e seus companheiros há mais de 500 anos (1540) em Roma e têm como princípio e fundamento a Pedagogia Inaciana, a qual teve sua origem num processo espiritual de Inácio de Loyola.

Os Colégios Jesuítas têm uma história que remonta aos anos de 1500, mais precisamente 1548. Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, teve sua formação superior ligada às grandes universidades da época. Estudou na Universidade de Alcalá, mas sentiu-se insatisfeito com os estudos. Acabou formando-se em Paris. A experiência de Paris foi fundamental para o método pedagógico dos jesuítas. Em 1548 foi fundado o primeiro colégio jesuíta aberto ao público. Localizava-se em Messina, na Itália. Após essa experiência multiplicaram-se os colégios na Europa, Índia e América. Simultaneamente com a abertura dos colégios foi elaborado um método pedagógico, inspirado na formação típica da Companhia de Jesus e elaborado dentro das boas tradições educacionais da época. Foi a “Ratio Studiorum”<sup>10</sup> (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 10).

Os colégios de educação jesuíta são bem claros quanto ao ideal de pessoa que pretendem formar, para isso têm por objetivo algumas competências, as quais segundo Casteleins (*et al.* S/D), são:

- Pessoas com consciência da sua condição de filhos de Deus e, por isso, construtores de vida a partir dos valores evangélicos;
- Pessoas para os demais: trata-se de um compromisso total e ativo da pessoa que tenha Cristo como modelo de vida;
- Pessoas em permanente busca da excelência, tanto em sua realização como pessoa, como no conhecimento, na ação e no serviço;
- Pessoas que estão abertas ao diálogo, com um profundo respeito pelas opiniões alheias, que buscam a verdade, sem serem fanáticos na sua maneira de pensar e agir;

---

<sup>10</sup> Considerado um Plano de Estudos da Companhia de Jesus, essa organização e sistematização davam uma unidade aos estabelecimentos de ensino dos Jesuítas, ou seja, direcionava a teoria e prática dos docentes, buscando coerência da práxis. Cada membro sabia o que fazer e como fazer (CASTELEINS *et al.*, S/D)



- Pessoas que aprendem a aprender fazem dessa competência uma possibilidade para seguir crescendo em toda a vida;
- Pessoas comprometidas com os processos sociais, pelos quais são produzidas e produtoras.

Assim:

A formação consiste na busca de significado para a vida, para o estudo, para a convivência humana. A proposta educativa deve estar revestida do humanismo social cristão, cujo fundamento se encontra no serviço da fé e promoção da justiça, valorizando a pessoa humana na sua história, na sua singularidade, nas suas relações, no seu espaço físico e social, capacitando-a para fazer história e compartilhar da história de seu povo (Projeto Político Pedagógico, 2008, p.11).

Segundo Furtado (2008), conforme pesquisa internada da instituição realizada com famílias, alunos e funcionários do colégio em 2005, a instituição atende aos alunos e família da classe média curitibana, os quais (boa parte) procuram a instituição pela sua proposta de formação. Famílias estas, que trazem consigo a visão de mundo próprio do seu contexto de vida e hoje bastante influenciado pela mídia.

Nesse sentido, a mesma, ao analisar documentos da instituição enfatiza que o colégio posiciona-se no cenário educacional com a seguinte proposta de ensino:

- Denomina de **MISSÃO**, a busca pela excelência na educação, inspirada na proposta da Companhia de Jesus, tendo por finalidade a “formação de pessoas competentes, humana e academicamente inseridas em seu tempo, por meio do trabalho ativo e interativo com o conhecimento, visando à transformação solidaria da sociedade em que vivem e atuam” (p.3). Acrescenta ainda que tem a sua preocupação com a formação centralizada em valores e atitudes na formação das pessoas.
- Dentro do que busca como **VISÃO** no cenário curitibano, o colégio quer ser reconhecido como uma organização Jesuíta que responde através de um projeto pluralista e de vanguarda aos desafios de seu tempo, com excelência humana e acadêmica (em todos os sentidos).

Para contemplar as colocações acima, MACHADO (2008) analisando um documento do colégio (Planejamento estratégico, 2008, p.1) indica princípios e valores centrais da educação promovida pela instituição:

1. O conhecimento como sujeito e meio da leitura crítica e criativa da realidade e como fomentador de utopias. Ou seja, o conhecimento é utilizado para fornecer subsídios para que o educando possa ter uma leitura crítica e reflexiva da realidade em qual está inserido.

2. Contribuir com o processo de reumanização social e pessoal na construção de uma sociedade/realidade mais justa e solidária.
3. Construir a excelência humana e acadêmica pelo conhecimento ativo e interativo.
4. Centrar a formação humana e cristã no diálogo inter-religioso, gerando o sentimento de adesão e pertença, tanto com a maioria empobrecida como com o transcendente.

Desta forma, para a mesma autora, os pressupostos da Pedagogia Inaciana, privilegiam o estudo constante da realidade, do conhecimento científico, da utopia educacional e dos valores e atitudes que caracterizam a formação dos alunos e educadores da instituição.

No documento, ainda, são encontradas afirmações como essas:

Não se trata da produção de intelectuais em série muito bem preparados para enriquecerem rapidamente às custas da coletividade empobrecida. Não pode sucumbir às formas de relações competitivas de concorrência e de exploração, bem próprias da sociedade que nos cerca, as quais são anti-fraternas e anti-solidárias.

Nossa escola deseja, por isso, contribuir na formação de um **Homem Novo**, na construção de uma **Nova Sociedade**, o que significa estarmos comprometidos com a causa da libertação dos empobrecidos. Em outras palavras, nosso compromisso descentra o projeto educativo do aluno e o centraliza na questão social.

O centro de nosso projeto educativo esta na realidade social e nos construir um país diferente, em vista da superação das relações econômicas, éticas e sociais hoje estabelecidas (Estrutura Pedagógica x Pedagogia Inaciana: algumas aproximações e controvérsias. Curitiba, 1997. Texto datilografado *apud* MACHADO, 2008, p.68).

O colégio hoje (2011) possui mais de 2500 alunos matriculados, distribuídos entre os setores da educação infantil, fundamental e médio.

**TABELA 1. CENÁRIO OBSERVADO**

CENÁRIO OBSERVADO – ENSINO MÉDIO				
NUMERO REAL (ENSINO MÉDIO)		SUJEITOS (ENSINO MÉDIO)		
<b>PROFESSORES</b>	31	5		

NUMERO REAL (ENSINO MÉDIO)					3º	Desde a E.I*	Sujeitos**
ALUNOS	EM	1º	2º	3º			
	455	200	137	118		24	11

\*Alunos que freqüentam o terceiro ano em 2011 e que estão no colégio desde a Educação Infantil.

\*\* Destes 24, 11 foram entrevistados, correspondendo aos sujeitos discentes.

A tabela apresenta o número de professores que compõem o ensino médio e os sujeitos da pesquisa, os entrevistados. Apresenta também o número de alunos do ensino médio, divididos entre os primeiro, segundo e terceiro anos. Destes últimos os que estudam no colégio desde a educação infantil e os entrevistados.

## **4.2. ACHADOS DA PESQUISA**

Diante do caminho percorrido, das observações do cenário, da construção do referencial teórico, da análise de documentos e dos diálogos com os sujeitos da pesquisa, alguns achados podem ser apresentados, não como totais e absolutos, mas como tentativas de representar o universo da pesquisa sob diferentes olhares.

A pesquisa se construiu no próprio andamento, sendo postada sobre análises documentais, dos referenciais teóricos e na prática pelas observações em campo, tanto nas aulas dos professores do ensino médio das disciplinas de biologia e filosofia/sociologia, quanto no diálogo com os mesmos e com o grupo de alunos do terceiro ano.

Para melhor apresentação dos achados, estes foram organizados na descrição do PPP e o confronto com o proposto por Vasconcellos (2009) e das teorias contidas no PPP com o referencial teórico acerca da consciência planetária, identificando assim, a teoria proposta pelo colégio quanto a esse tema. Depois os achados relacionados à pesquisa de campo, primeiro a nível teórico, se os sujeitos da pesquisa compreendem a teoria proposta pela instituição e depois se as práticas condizem a essas teorias.

### **1) O Projeto Político Pedagógico e a Consciência Planetária**

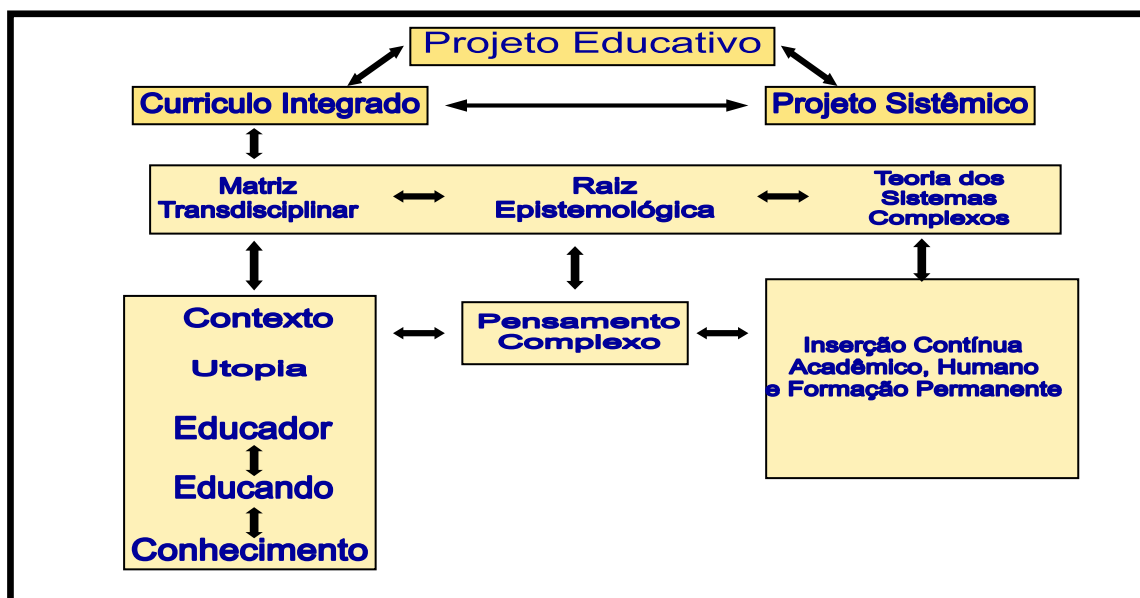
A instituição de ensino analisada é um colégio católico que apresenta um eixo pedagógico que, segundo registros, visa a excelência humana e acadêmica dos alunos (e educadores), inseridos no seu tempo e comprometidos com uma sociedade mais justa e fraterna. Para isso, enfatizam buscar uma leitura crítica de realidade, resgatando valores espirituais, éticos e solidários na formação das pessoas.

Para que realmente se atinja essas ações, a instituição apresenta hoje um projeto de matriz transdisciplinar que busca ser instrumento de catalisação de todas as atividades e/ou ações educativas da escola.

Como base epistemológica, o colégio optou pela dialética da complexidade por acreditar que ela se organiza em uma rede de conhecimento integrado entre si e com a realidade vivida. Uma proposta aberta às incertezas e imprevisibilidades do mundo contemporâneo, que provoca tensões na construção dos múltiplos significados de seus agentes e atores sociais.

Assim, a estrutura do projeto e do currículo configurou-se em: Currículo Integrado ↔ Projeto sistêmico.

**FIGURA 3. A ESTRUTURA PEDAGÓGICA**



FONTE: Projeto Político Pedagógico (2008), p. 33.

Na figura, os considerados sujeitos do processo educativo (contexto, utopia, educador, educando e conhecimento), a matriz transdisciplinar com base no pensamento complexo e a formação acadêmica, humana e permanente nesse processo. Para a pesquisa em tela, a utopia, considerada um dos cinco sujeitos do processo formativo refere-se à questão em destaque.

O projeto do colégio é construído de forma participativa e inconclusiva, por professores, coordenadores e equipe pedagógica que trabalham em conjunto na construção do referencial teórico, muito embasado, também, numa utopia coletiva. Dentro dessa utopia entendida pela comunidade Medianeira

como horizonte comum a ser seguido, uma “utopia ou sonho que dá cor e sentido à ação educativa e didático pedagógica” (Projeto Político Pedagógico, 2008, p.25), encontra-se a consciência planetária.

O Horizonte ou a utopia - A busca da excelência acadêmica e humana como meio da formação de sujeitos autônomos no ser, pensar e agir ou cidadãos competentes, conscientes e comprometidos, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária e de pessoas significativas para o seu tempo (Projeto Político Pedagógico, p. 32).

É através dessa vertente educativa que as teorias e práticas de consciência planetária são inseridas na instituição.

As utopias são como o sangue no corpo: quando perdem sua pureza e vitalidade precisam de transfusão ou esfacelam o corpo e a vida (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 45).

Precisamos ser capazes de oferecer alternativas de reconstrução dos sonhos e utopias, se queremos contribuir para a formação de geração que preserve as conquistas históricas e sofridas pela humanidade, evitando a colonização atemporal do passado e formando pessoas críticas, criativas, competentes, comprometidas e autônomas (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 27).

Para Fávero (2008, p.62) “a excelência humana e acadêmica como referencial pessoal e coletivo; ser para e com os demais como sentido relacional, educativo, formativo e de inserção no tempo e espaço que se vive”, expressam a visão de utopia do colégio como processo educativo.

Para Miranda (2008, p.81) “o sentido da utopia é a construção de objetivos que se concretizam no dia-a-dia das ações educativas e, portanto, na formação do professor”. Assim, o colégio busca a utopia no contexto micro (escolar) e macro (mundo).

**Utopia Macro:** Que sociedade e que pessoas se deseja construir e/ou formar; que projeto de mundo propõe-se para essa geração; a **consciência planetária** com sua interdependência com a ação de cada indivíduo; o reino de Deus como referência educativa/formativa; a alteridade e solidariedade como eixos formativos.

**Utopia Micro:** A conquista da metacognição e do pensamento pós-formal como elementos indispensáveis na experiência, reflexão e ação (Currículo Integrado – Projeto Sistêmico, 2002 *apud* MIRANDA, 2008).

Da mesma forma:

Estruturar a relação conhecimento-realidade, na perspectiva da transformação, exige possuímos um horizonte claro (utopia), pois, sem ele, não é possível garantir posturas libertadoras pessoais e coletivas. Trata-se, portanto, de articular o conhecimento x realidade x utopia (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 28).

A consciência planetária, no transcrever à prática é entendida como um pano de fundo dos conteúdos, ou seja, deveria estar presente em todas as disciplinas e na maior parte dos conteúdos. Ela também é uma forma de direcionar a ação, logo que, além de estar, é a maneira como esse conteúdo deve ser trabalhado. Portanto, deveria aproximar o campo da ética, da análise crítica e da realidade para confrontar aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Pensamos num trabalho educativo transdisciplinar onde a cosmovisão coletiva (contexto mediato e imediato e visão que temos desse contexto), a utopia (o sonho de pessoa e sociedade que temos, o nosso horizonte...) e as concepções de ciência e das ciências servem de referenciais, pano de fundo, inspiração e fundamento de toda nossa estruturação educativa, pedagógica e didática (Projeto Político Pedagógico, 2008, p. 25-26).

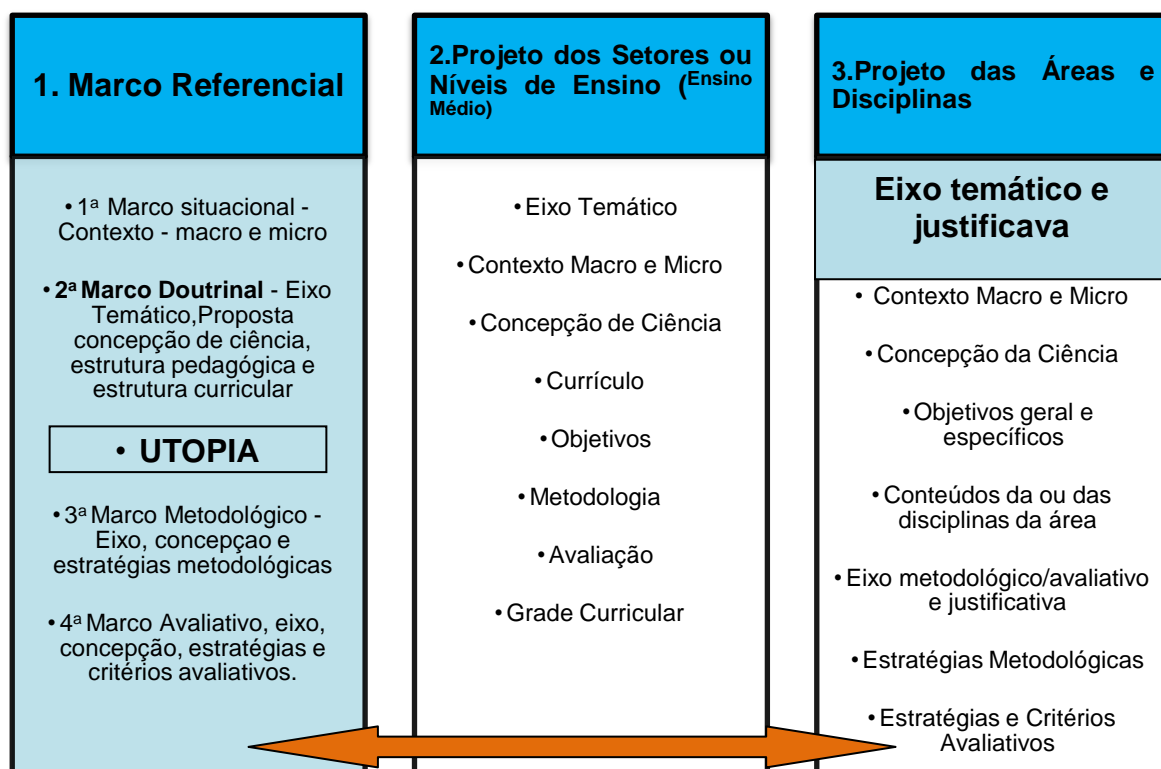
Assim, o tipo de educação é direcionado pelo horizonte traçado pela instituição. Nesse horizonte, nessa utopia, encontra-se a consciência planetária com a sua interdependência com a ação de cada indivíduo (Projeto Político Pedagógico, 2008).

Na ótica de Vasconcellos (2009), a questão da utopia, do sonho, é fundamental para a estrutura do projeto e este, segundo ele, deve compor o marco referencial, junto com a leitura da realidade da instituição de ensino. A utopia e o ideal precisam estar articulados com essa leitura e com as práticas objetivas que o concretizem. Portanto, a utopia se constitui, também, nos objetivos propostos e que devem ser seguidos por todos na instituição, é o fio condutor da prática educativa. No entanto, esse sonho precisa ser qualificado e possível.

O projeto da instituição é estruturado conforme ilustração da figura 2. Possui uma estrutura básica, o marco referencial reescrito pela equipe pedagógica com intervalos de 2 a 3 anos. Segundo Vasconcellos (2009) corresponde a uma parte da estrutura de um PPP participativo e tem como

significado o ideal desejado, as tomadas de posições, os valores assumidos e o posicionamento político e pedagógico. Como função tem o sentido de superar/transformar a realidade e fornecer parâmetros e critérios para o diagnóstico. No colégio é subdividido em: marco doutrinal, metodológico e avaliativo (Fig. 2). O marco referencial, com um olhar em especial ao Marco Doutrinal, corresponde a uma das partes do PPP que constituiu a análise documental da pesquisa em pauta.

**FIGURA 2. ESTRUTURA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.**



FONTE: a autora (2011).

Ainda, no PPP do Medianeira, encontram-se os projetos dos setores ou dos níveis de ensino, ensino infantil, fundamental e médio, os quais correspondem as especificidades de cada setor quanto ao descrito na Fig. 2. Ainda, os projetos das áreas do conhecimento, constituído por diferentes partes (Fig. 2), sendo uma delas reescrita a cada ano pelos docentes que compõe de cada uma delas, respectivamente.

No ano passado os professores das áreas reescreveram o eixo temático da área o qual pode ser entendido como fio condutor da mesma, e o eixo

temático de cada disciplina, respectivamente, justificando a escolha destes através da pesquisa e escrita de um texto. Este ano a análise e reescrita vincula-se ao contexto macro (mundo) e ano que vem está programado para a reescrita do contexto micro (escola), isso a partir da realidade atual.

Dos constituintes dos projetos das áreas de ciências naturais (Biologia) e sociais (Filosofia e Sociologia), os eixos temáticos e as justificativas dos mesmos, corresponderam às partes da análise documental referente às disciplinas. No entanto, a análise foi restrita às disciplinas já mencionadas, limitando-se a analisar a justificativa do eixo de conteúdos dessas para o ensino médio.

O eixo temático, entendido também, como de conteúdos é o foco central da área e das séries, ou seja, o fio condutor dos conteúdos, estando os conteúdos interligados aos eixos. Cada área apresenta um eixo central e cada série um específico a sua realidade, no entanto, ambos precisam estar interconectados entre si e com os conteúdos a serem trabalhados.

Miranda (2008), ao analisar o projeto, indica que para que o mesmo tenha características próprias, como sugerido por Vasconcellos (2009), é fundamental que todos sejam (co) autores do projeto, este então ao mesmo tempo é pessoal e coletivo. Argumenta ainda, a importância da formação continuada dos docentes para a manutenção das propostas elaboradas pela instituição. De acordo com a autora, para que isso aconteça existe uma organização escolar com espaços de discussão entre professores, os serviços pedagógicos e administrativos.

Essa organização é legitimada através de: reunião semanal (efetuada às quartas-feiras em período noturno com 2 horas de duração), a qual envolve representantes de todas as séries para a discussão de metodologias, conteúdos e da avaliação. A cada quinze dias são realizadas reuniões de áreas (disciplinas) com os professores de cada setor para discutir as demandas específicas das disciplinas. Com essas reuniões, de acordo com o PPP (2008) é a possibilidade de troca das teorias e práticas e das mudanças impostas. E, seminários de estudos (organizados durante o ano).

Como o PPP é um planejar a prática, analisar a sua teoria, os seus conceitos e pressupostos, é muito importante para entender a missão do colégio. E, como o tema central da pesquisa, consciência planetária, para o



colégio, está inserido dentro dessa utopia, do horizonte comum, entender o papel da utopia nesse processo é imprescindível para que se possa analisar o que significa consciência planetária para a instituição.

O PPP do Colégio Medianeira menciona o querer transformar a realidade, por meio da construção de uma consciência planetária, no entanto, como isso está sendo feito? Vasconcellos (2009), “O que transforma a realidade são as ações. O querer é condição necessária, mas não suficiente para alterar o real” (p.28). Assim, complementa que “A ação é o elemento fundamental definidora dos sujeitos e da instituição” (p.28).

No entanto, não pode ser qualquer ação=prática por isso a importância do planejar, do embasar as práticas. “O objetivo de todo processo de planejamento é, portanto, chegar à ação transformadora” (p.29), esta que está vinculada a necessidade levantada pelo grupo. Mas, tudo isso não acontece se o que for levantado não for possível, então a possibilidade de efetivar a ação é fundamental para que a mesma seja legítima. E, para isso, conhecer e se posicionar frente à realidade é indispensável, da mesma forma ter um referencial para se chegar ao diagnóstico desta.

Portanto, pela importância da teoria, do planejar e do PPP como instrumento de luta para a transformação e emancipação é que essa análise se desenvolveu primeiro ao analisar a teoria contida no projeto (confrontando com o referencial teórico adotado), pois esta é que fornece sentido a prática, e depois a própria prática, para se entender a práxis a respeito da consciência planetária no colégio.

Assim, ao analisar o projeto das áreas de ciências naturais e sociais, contidas dentro do Projeto Político Pedagógico é possível compreender algumas possíveis contribuições de cada uma delas e também as suas especificidades quanto à consciência planetária. Os documentos analisados para cada área apresentam nomenclaturas diferentes, no entanto, correspondem a mesma parte da estrutura: a justificativa do eixo da disciplina.

### Disciplina de Biologia

Dentro das ciências naturais o objetivo geral da área é: promover a aprendizagem ativa do ambiente em suas relações físico-químicas-biológicas e

antropo-sociais desenvolvendo uma **consciência planetária** voltada para a formação de um indivíduo autônomo (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia).

Portanto, de acordo com o documento, a área a qual compreende física, química e biologia tem a intenção de formar para a consciência planetária, assim, segue-se a análise do papel desempenhado (teoria-projeto).

A contribuição da disciplina de biologia pode ser apresentada pelo seu eixo de conteúdos a ser trabalhado durante o Ensino Médio, o qual é alicerçado pela visão de uma ciência integrada a outras e que tem como objeto de estudo o fenômeno da vida sob diferentes níveis de organização: interações ecológicas, evolutivas, biotecnológicas e ambientais, buscando superar o senso comum e re-significar a ciência à sociedade (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010).

Assim, a biologia tem a vida e suas relações como *objeto* de estudo, e busca compreendê-la enquanto fenômeno. Ao mesmo tempo, tem a ciência como significativa a sociedade, na tentativa de quebrar o antigo paradigma da ciência como soberana e dotada de verdades absolutas. Intenções como essas, são extremamente importantes para o entendimento da consciência planetária, logo que a mesma, deriva da vida, assim entendendo a vida, da onde surgiu e para onde pode ir é fundamental para essa formação. No entanto, tudo depende de como é o trato com esse conhecimento, se existe uma postura ética, crítica frente a ele ou não.

Com o intuito de justificar o eixo escolhido, no documento há uma construção histórica da ciência e, após a apresentação do caminho do conhecimento científico, coloca-se a importância do entendimento desse processo para se entender o percurso que a educação de biologia passa no Brasil (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010).

Nesse sentido menciona que a educação para a nova era precisa propiciar acesso da população ao desenvolvimento científico-tecnológico com a finalidade maior de fomentar condições de todos para a participação das decisões que venham a atingir o ambiente em que vivem.

A escola tem como objetivo a promoção da educação num espaço formal e coletivo, por isso, é de sua responsabilidade, a formação do aluno para o exercício da cidadania. Esta cidadania almejada deverá ser capaz de ser exercida através de **posturas críticas** na busca de modificações do ambiente natural e conseqüentemente na qualidade de vida. Tanto da população humana, quanto num sentido mais amplo e altruísta, na **manutenção do equilíbrio planetário para o desenvolvimento da vida** (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010, p. 4-5 – grifos da pesquisadora).

Como Gutiérrez & Prado (2002), mencionam: “rompemos o equilíbrio natural e, se não o recuperamos com urgência, devemos nos ater a suas conseqüências: estamos jogando com a sobrevivência de nossa espécie” (p.31). Complementa Gadotti (2000) ao enfatizar que a manutenção da vida depende de um ambiente equilibrado e sustentável, e para isso “a educação deve ser tão ampla quanto a vida” (p.42) e “uma educação sustentável é o oposto da educação para a competitividade” (idem).

Ainda, Gutiérrez & Prado (2002) enfatizam que para atingir essa cidadania almejada é preciso à formação de um cidadão que tenha um projeto para alcançar uma manipulação de recursos naturais de forma mais racional e equilibrada, visando um mundo mais habitável, a espécie humana e as demais que compartilham o cosmos. Para os mesmo autores, a construção de uma cidadania ambiental é fundamental para que mudanças possam ocorrer na sociedade e esta tornar-se democrática, e para eles, essa cidadania só é possível através da incorporação de valores ambientais e também humanistas.

Para Bárcena *in* Gutiérrez & Prado (2002), essa cidadania ambiental é verdadeiramente planetária, pois no movimento ecológico o local e o global se interligam.

A vertente teórica da disciplina indica o papel da alfabetização científica entendida como: “uma vertente emergente no ensino de ciências que comporta um conhecimento dos fazeres cotidianos da ciência, da linguagem científica e da decodificação das crenças aderidas a ela”. (CHASSOT, 2003 *apud* Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010) para a superação do *senso comum*. Esse, que para os autores desse projeto, ao contrário do pensamento científico, emitem opiniões como verdades definitivas. Portanto, colocam o papel da ciência como de, a partir do *senso comum* trazido pelo aluno construir

verdades provisórias, dependentes do tempo e sociedade de cada época. “A ciência, aparentemente, busca por meio de seu rigor na pesquisa, no debate e crítica de opiniões, afastar-se do *senso comum*” (p.5).

Assim, entende-se que o referencial adotado para o ensino de biologia é a alfabetização científica, entendida por Caruso (2003), como “importante para o pleno exercício da cidadania” (p.2) e facilitadora de um espírito crítico dotado de sonhos, considerados indispensáveis à educação e à cidadania. O ensinar científico, por esse mesmo autor:

Fundamenta-se nos valores que esse ensinamento implicitamente passa para quem aprende, tais como: curiosidade, humildade, honestidade, verdade, razão e ética. O cientista, assim como o velho alquimista, ao mexer com a Natureza tentando compreendê-la e mudá-la, está, antes de mais nada, mudando a si mesmo, crescendo como ser humano (p.2 – grifos da pesquisadora).

Ao analisar o exposto acima, percebe-se a preocupação da alfabetização científica com a formação de cidadãos crítico.

Para outro estudioso da questão, Chassot (2001) a alfabetização científica, como já mencionada, tem um importante papel, de com os conjuntos de conhecimentos, ser uma facilitadora aos homens e mulheres para uma leitura do mundo onde vivem e a partir disso transformarem para melhor.

Um ensino de ciências para a transformação da cidadania, evidenciando que ele precisa ser socialmente contextualizado, destacando o papel social da Ciência e suas interações multidisciplinares com os aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos e ético, diferentemente do modismo do ensino do cotidiano no que reproduz uma concepção de ciência neutra (CHASSOT, 2001, p.48).

Quando na formação da consciência planetária, muitos autores trazem outros referenciais como facilitadores do *ensinar* ↔ *sentir* ↔ *aprender*, sob vertentes ambientais e ecológicas, como Hutchison (2000), outros como Capra (2006), apresenta a alfabetização ecológica como fundamento para um mundo mais sustentável e por Gutiérrez & Prado (2002), o cotidiano como palco de transformações, no entanto, não apenas pela vertente do conhecimento, mas também pelo sentir.

A alfabetização ecológica proposta por Capra (2006), tem nos conhecimento da ecologia natural, da ecologia humana e dos conceitos de sustentabilidade (entendida pelo autor como sustentabilidade ecológica, a qual

busca a construção de uma comunidade sustentável) os meios de resgatar o papel da educação: de ensinar e aprender a viver e ao mesmo tempo de ser eficiente na resolução dos problemas da sociedade. “Somos uma parte inextrincável da comunidade da vida, una e indivisível” (p.11).

Para o mesmo autor, a sociedade pode aprender a ser sustentável a partir de observações das relações ecológicas, como das comunidades de plantas e animais e outros seres vivos que sustentam a vida a milhares de anos. Como estratégia traz a compreensão de três fenômenos básicos: o padrão de organização da vida, os ciclos naturais e o fluxo de energia, a partir de experiências com o mundo natural. A partir disso, os educando tomam consciência que fazem parte da teia da vida, que pertencem a algum ambiente, a um grupo social.

Assim, por esses autores o ensinar para e pela consciência planetária não significa apenas conhecer os processos ecológicos e científicos para que decisões conscientes possam ser tomadas, é mais do que isso, é sentir-se parte do mundo, não apenas entender a natureza para modificá-la, mas se unir a ela, num processo de *re-ligação* orientado pela própria natureza e ambiente, ou seja, *in loco*.

No entanto, as teorias mencionadas, não são excludentes, mas sim complementares, cabe talvez uma análise por parte da área de ciências naturais, de outras formas de se pensar o ensino de ciências, não excluindo a alfabetização científica, mas agregando a ela outros valores e estratégias que possam auxiliar na formação da consciência planetária.

A visão de ciência e de educação mencionada na justificativa é alicerçada sobre um pensamento complexo, o qual visa estudar o objeto dentro do seu contexto, tentando minimizar a fragmentação dos conteúdos e a falta de contexto. Nesse sentido a relação parte e todo são fundamentais para o entendimento da realidade e dos conhecimentos.

Por isso, há uma busca por contextualizar todos os conteúdos e significá-los junto o estudante, pensando também nas três dimensões do conhecimento: pensar, ser e agir. Não se deseja um estudante somente eficiente cognitivamente, dominando todos os conteúdos do programa, mas que **tenha autonomia de trabalho, ética, que seja solidário, comprometido com a coletividade**. Essas atitudes são fundamentais para a formação de **cidadãos transformadores** da sociedade em que vivem, em busca de melhor qualidade de vida para

todos, além de um comprometimento com o planeta em que vive (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010, p.7 – grifo da pesquisadora).

Bárcena *in* Gutiérrez & Prado (2002) menciona que a cidadania ambiental que também faz parte da planetária, “compreende as obrigações éticas que nos vinculam a sociedade como aos recursos naturais do planeta de acordo com nosso papel social e na perspectiva do desenvolvimento sustentável” (p.14).

Dentro do tipo de educação proposta, contida no documento, existe uma importante relação dialética entre teoria e prática, donde, o conhecimento pode ser construído a partir da observação da realidade (prática – experimentação) para a teoria, invertendo o caminho tradicional. “Entendemos que o papel da experimentação no ensino de Ciências Naturais deve ser entendido, sob uma ótica construtivista, pela lógica da pesquisa” (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010, p.8).

Com isso, apontam para uma re-ligação de saberes, dos conhecimentos científicos com o mundo real, de uma busca por soluções cada vez mais globais, interdependentes e planetários (complexos). Para isso indicam estratégias multi/pluri/interdisciplinares que sejam capazes de religar este conhecimento fragmentado (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010).

Nicolescu (1999) e outros tantos autores apontam para “a necessidade indispensável de laços entre as diferentes disciplinas” (p.44) e conhecimentos, buscando uma leitura de realidade mais próxima do real.

As aulas teóricas-práticas são entendidas como estratégias, pois estimulam os alunos a religar os saberes, que muitas vezes são inevitavelmente abordados de maneira fragmentada e simplificada, por isso, no ano de 2011, implantaram-se no colégio Medianeira, para o ensino médio salas - laboratório, com um espaço e equipamentos que permitem que essas sejam teórico – prática (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010).

Para Gutiérrez & Prado (2002), conteúdos desvinculados do real, de nada servem ao educando, pois para os autores as transformações ocorrem no cotidiano, assim ensinar pelo e através dele, para perpassá-lo e atingir o mundo, são princípios primeiros de uma educação a cidadania planetária. “As exigências da sociedade planetária devem ser trabalhadas pedagogicamente a partir da *vida cotidiana*, a partir das necessidades e interesses das pessoas” (Gadotti *in* Gutiérrez & Prado, 2002, p. 24).

Para finalizar, entende-se que é preciso uma reforma do pensamento, para formar cidadãos críticos, comprometidos e capazes de enfrentar os problemas de sua época. Com o intuito de que isso aconteça, o colégio opta por um viés do conhecimento, apresentado de forma crítica e contextualizada, sendo esse um meio de formar cidadãos conscientes (Projeto Político Pedagógico - Projeto da Área de Ciências Naturais - justificativa do eixo de conteúdos de biologia, 2010).

Morin e Gadotti compartilham da idéia da necessidade de reforma do pensamento para a construção de um novo mundo e de uma nova educação, pois não adianta mudar as teorias e práticas sem a mudança do pensar. Assim, compartilham da mesma necessidade que enfraquece a construção do edifício da consciência planetária: os pensamentos. Sem transformação da consciência não há ação.

Portanto, o currículo ensinado não pode ser neutro, mas sim dinâmico sistêmico e aberto, contendo conteúdo e conceitos integrados a realidade e orientados para um objetivo maior do que simplesmente o ato de passar conhecimento. Segundo Morin (1999), o conteúdo precisa ser trabalhado de forma aberta, assim como a realidade, e contar com o inesperado e com a incerteza é fundamental para uma leitura que tende a ser legítima de mundo.

Os conteúdos e conceitos, também, precisam ser mediados por um educador que apresente uma postura crítica de leitura de realidade, assim, foram assistidas algumas aulas, para compreender como é realizada essa construção de um aluno crítico e consciente, importante para a formação da consciência planetária.

Para Gutiérrez & Prado (2002), o cidadão crítico e consciente é aquele que compreende, se interessa e está disposto a lutar para mudar a realidade.

Portanto, como esses conteúdos são trabalhados? Quais as estratégias utilizadas para fomentar a consciência planetária? São estas as perguntas para se tentar compreender a teoria até aqui imposta e sua relação com a prática, esta sob a percepção da pesquisadora nas suas observações em sala e pesquisa de campo e sob a ótica dos docentes e discentes entrevistados.

Um quadro síntese das considerações acima se encontra no quadro 1, o qual apresenta a teoria presente no Projeto Político Pedagógico – área ciências naturais – justificativa do eixo de conteúdos (2010) confrontando com alguns autores que versam sobre a consciência planetária.

**QUADRO 1. QUADRO SÍNTESE ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS**

<b>TEORIA X TEORIA</b>		
<b>Categorias</b>	<b>PPP – Projeto das áreas</b>	<b>Autores – Consciência Planetária</b>
Referencial Teórico	Alfabetização científica	Ecopedagogia, Ecoformação, Alfabetização ecológica.
Finalidade	Formação de sujeitos críticos, autônomos e dotados de valores éticos → cidadania planetária	Formação de sujeitos críticos, autônomos e dotados de valores éticos → cidadania planetária
Processo	Via conhecimento e análise da realidade	Via conhecimento, análise da realidade e sentimentos (sentir) de unidade = <i>re</i> -ligação homem-homem-natureza
Análise da realidade e trato com o conhecimento	Tentativa de: Pensamento Complexo, inter e transdisciplinaridade	Defendem: Pensamento Complexo, inter e transdisciplinaridade

FONTE a pesquisadora (2011).

### Disciplina de Filosofia/Sociologia

Para a área das disciplinas de filosofia/sociologia o eixo de conteúdos proposto corresponde a *transculturalidade* como modo de compreensão da manifestação do humano no mundo, constituindo o *transhumanismo* na dialogia pessoal↔coletivo (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010<sup>11</sup>).

<sup>11</sup> Este documento faz parte do Planejamento geral 2010-2011 área: ensino religioso, sociologia e filosofia. Está sendo utilizado o ano de 2010, para ambas as áreas, pois as devolutivas não foram computadas, ou seja, as observações realizadas pela equipe, a serem



As disciplinas são trabalhadas de forma conjunta, pelo colégio buscar a transdisciplinaridade, no entanto, tem por intenção salvaguardar as especificidades de cada uma das disciplinas (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

A sociologia (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

Aquela (*sociologia*) busca a formação de um código de leitura do mundo capaz de despertar junto aos alunos e alunas uma **postura crítica e reflexiva** sobre o funcionamento das coletividades humanas, seus múltiplos contextos de vida e interação. Por isso, trata-se de uma referência central para debater os principais problemas que interessam e afetam o conjunto das sociedades atuais, contribuindo para a permanente **busca por caminhos solidários e responsáveis na efetivação das cidadanias**. Tais objetivos serão alcançados mediante o exercício autônomo da curiosidade, do estranhamento e da desnaturalização frente às vivências e desigualdades sociais (p.39 - grifo da pesquisadora).

Gutiérrez & Prado (2002), apontam que para se atingir a consciência planetária é necessária passar também pelo enfoque sociológico, que busque a quebra de preconceitos e *des-unificação* da espécie humana.

A dimensão planetária, assim entendida, fundamenta-se numa premissa básica que exige que os equilíbrios dinâmicos e interdependentes da natureza se dêem harmonicamente integrados ao desenvolvimento humano (Gutiérrez & Prado, 2002, p. 41).

Para isso, o documento aponta para uma seleção de conteúdos inerentes ao pensamento social que permitam ao educando conhecer os mecanismos de produção da ordem social, práticas e saberes que emergem da sociedade, oferecendo a ele alternativas as dominações e exclusões, características das sociedades contemporâneas (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

A filosofia é creditada a responsabilidade de ser “uma forma de saber reflexivo e crítico. Que busca essencialmente romper com o senso-comum. A Filosofia comporta uma atitude perante a realidade, uma tarefa de questionamento, de interrogação frente ao mundo” (p.39). Nesse sentido, levar ao questionamento do senso comum, visando o desenvolvimento das

capacidades de argumentação, de crítica e criatividade. Também ela pode contribuir para a construção/explicação das significações que norteiam as outras práticas (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

Tem por objetivo principal oferecer aos educando do ensino médio conteúdos filosóficos contextualizados, ligados a realidade e capazes de despertar o interesse do aluno, para deslocá-los do senso comum ao rigor filosófico. Já a sociologia, deve buscar propiciar aos educandos a oportunidade de reflexão, compreensão e atuação sobre a realidade social. Para isso, pode usar da realidade próxima do aluno, para assim despertar no aluno o sentimento de integração com a realidade que lhe cerca (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

Trabalhar com a realidade de forma crítica, buscando integrar o aluno a essa, é imprescindível para que se possa semear a consciência planetária, pois se não se sentem parte, aquilo não os pertence, assim não é preciso se importar e/ou agir para a transformação. Portanto, a noção e sentimento de pertencimento são imprescindíveis para a transformação da consciência e das ações.

Vale mencionar o cuidado que a filosofia deve ter com as diferentes formas de conhecimento e de apreensão da realidade, é importante que o professor não desqualifique, ou aponte como menos importantes e irrelevantes as formas não-científicas de conhecimento, em especial as de fundo religioso ou saberes populares. Da mesma forma o *transhumanismo* e a *transculturalidade*, são elementos essenciais do ensinar filosófico/social (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

A *transculturalidade* por aceitar a prática pedagógica como uma prática de saberes entrelaçados numa imensa teia de complexidade, a qual sugere não apenas o multiculturalismo (convivência de culturas se integração), mas a transposição dos arcabouços epistêmicos ou mapas conceituais que os configuram, visando a *transculturalidade* (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

Como contribuição a uma educação para a consciência planetária, o seguinte trecho do documento indica e corrobora a contribuição das disciplinas em pauta:

Isto posto, é de se esperar que as abordagens de Filosofia e Sociologia possam se converter em instrumentos grandiosos na emancipação intelectual dos educandos, numa leitura complexa do fenômeno sócio-cultural que o envolve e numa práxis no serviço da justiça (p.44).

Portanto, por uma vertente *transhumanista* o ensino visa à superação de conceitos rigidamente antropocêntricos, totalizados e abarcados, para uma construção dialógica e existencial do humano, com o intuito de construir uma possibilidade de pleno desenvolvimento cultural e espiritual (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

Este transhumanismo se torna acolhedor da complexidade e realizador de uma dignidade humana de ordem cósmica, planetária e solidária. Ao abordamos os grandes temas e grandes clássicos da Sociologia e da Filosofia estes pressupostos nos embasarão na constante aproximação dos diálogos com o contexto dos educandos (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010, p.45).

Nicolescu (1999) apóia as ideias aqui colocadas, pois para esse autor *transhumanismo* é a atualização máxima da unidade dentro da diversidade e da diversidade pela unidade.

E, pelo central da disciplina, a *transculturalidade*, parte da perspectiva dos saberes filosóficos e sociológicos, como instrumentos de compreensão das manifestações do homem no mundo enquanto ser-de-cultura. Nesse sentido, a análise da construção do pensamento é fundamental para a formação dos educandos, tendo como referencial o pensamento sistêmico, agregando diferentes formas de cultura e seus valores (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

Para Nicolescu (1999) esta mistura de culturas é caótica, mas ao mesmo tempo aproxima-as. “A modernidade, apesar de sua aparência caótica, leva a uma aproximação entre culturas” (p.106). A realidade de mundo faz-se emergir diversas abordagens de se tratar as culturas. Semelhante ao trato com o conhecimento que necessita de novas metodologias integradoras como a

pluri/inter e trans para lidar com os saberes e realidade, surge no campo cultural abordagens com as mesmas finalidades.

O *pluricultural* mostra o diálogo entre diferentes culturas, como menciona Nicolescu (1999, p. 107) “o pluricultural nos ajuda a ver melhor a face de nossa própria cultura no espelho de outra cultura”. O *intercultural*, favorecido pelos meios de comunicação e transporte, evidencia culturas híbridas que se formam e transformam umas nas outras. Mas, nem o pluri e nem o intercultural asseguram a comunicação entre todas as culturas, no entanto são facilitadoras do que se chama transcultural.

O que a percepção *transcultural* traz é um ensinamento, segundo Nicolescu (1999, p.108) “para a nossa vida e para a nossa ação no mundo”, pois indica que nenhuma cultura é superior a outra, ou seja, que nenhuma esta em um lugar privilegiado a partir do qual possam julgar outras. Ensinamentos e percepções como essas são extremamente importantes na construção da consciência planetária, pois incendeia o sentimento de igualdade e ao mesmo tempo de diversidade, ensinando a entender e a respeitar o *uno* e o *diverso*.

Assim, disciplinas alicerçadas nessas percepções *transhumanistas* e *transculturais*, tendem a facilitar a compreensão de um mundo que ao mesmo tempo em que é um cosmos interdependente é também um turbilhão de unidades específicas.

Justamente, ao desvelar os saberes instituídos como saberes construídos historicamente e ao apresentar o pensamento ocidental em sua relação intrínseca com a história das sociedades ocidentais, a partir das caracterizações espaciais e temporais que estão implicadas nesta relação, o par educando-educador poderá desconstruir os referenciais banalizados ao longo do tempo, poderá questionar seus próprios indicadores culturais e, sobretudo, posicionar-se criticamente em relação às diversas manifestações sociais e culturais que permeiam as sociedades globais atuais (Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia, 2010).

Gutiérrez & Prado (2002) versando sobre o modelo imposto pela sociedade dominante, consideram-no inviável, porque não respeita as diferenças entre os seres humanos, nem entre culturas e etnias. Ou seja, não respeitam o que Morin denomina de *unitas multiplex*. E, enquanto essa lógica

permanecer a sociedade caminha para um apocalipse ecológico, segundo Gutiérrez & Prado (2002), os mesmo que indicam:

Para conseguir descobrir esses instrumentos de intervenção talvez seja recomendável não continuar privilegiando as contribuições supra-rationais da cultura dominante, mas, de forma muito mais intuitiva, revalorizar antigas práticas de nossa realidade cultural e aceitar mais espontaneamente “as premissas fundamentais sobre a vida e o universo das antigas tradições religiosas, bem como das descobertas da Física moderna de Eisnten. Ambos se apóiam mutuamente” (p.34).

Assim, percebem-se a contribuição do ensino de filosofia/sociologia para a construção da consciência planetária, através da valorização da diversidade em relação à universalidade e a relativização das autorreferenciações culturais ocidentais, bem como do entendimento do homem como ser cultural e do conhecimento como historicamente construído. Através das análises das narrativas, contextualizando com o presente e a formação de uma ética é que essas disciplinas valorizam a postura crítica do aluno.

Na tentativa de encontrar essas contribuições destes saberes a construção da consciência planetária. Como são os conteúdos trabalhados? Quais estratégias? São estas as perguntas para se tentar compreender a teoria até aqui imposta e a sua relação com a prática esta sob a percepção da pesquisadora nas suas observações em sala e pesquisa de campo e sob a ótica dos docentes e discentes entrevistados.

Um quadro síntese das considerações acima (quadro 2), o qual apresenta a teoria presente no Projeto Político Pedagógico - Planejamento geral área: ensino religioso, sociologia e filosofia *versus* alguns autores.

**QUADRO 2. QUADRO SÍNTESE ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

<b>TEORIA X TEORIA</b>		
<b>Categorias</b>	<b>PPP – Projeto das áreas</b>	<b>Autores</b>
Referencial Teórico	<i>Transhumanismo e Transculturalismo</i>	<i>Unitas multiplex</i> ; re-ligação de saberes; unidade cósmica
Finalidade	Formação de sujeitos críticos, autônomos e dotados de valores éticos → cidadania planetária	Formação de sujeitos críticos, autônomos e dotados de valores éticos → cidadania planetária
Processo	Via conhecimento e análise da realidade	Via conhecimento, análise da realidade e sentimentos (sentir) de unidade = re-ligação homem-homem-natureza
Análise da realidade e trato com o conhecimento	Tentativa de: Pensamento Complexo, inter e transdisciplinaridade	Defendem: Pensamento Complexo, inter e transdisciplinaridade

FONTE a pesquisadora (2011).

## **2) As práticas de Consciência Planetária refletem as teorias do Projeto Político Pedagógico:**

### **A<sub>1</sub>) Os docentes e as teorias**

No que tange as relações dos docentes com as teorias existentes no projeto do colégio, diversas falas foram significativas nas duas áreas do conhecimento.

#### **a<sub>1</sub>) Área de ciências naturais:**

Quanto a conhecerem ou não as propostas teóricas do Colégio (questão 3), todos os professores entrevistados (n=3), mencionaram conhecê-las. Um dos professores por se entender como novo no colégio (está completando o seu terceiro ano na instituição) menciona:

“Como sou relativamente novo na escola, estou aprendendo aos poucos a proposta pedagógica da escola, mas percebo que ela está sim embasada em um corpo teórico bem definido. Percebo que a escola procura trabalhar a formação dos professores principalmente com base em três propostas: a Teoria da Complexidade, a Transdisciplinaridade e a Pedagogia Inaciana” (Professor 3 c.n.).

Com essa fala percebe-se que a apropriação da base teórica é uma construção, que pode levar anos até que os docentes se sintam realmente integrados a ela. A fala a seguir corrobora:

“Falamos muito na transdisciplinaridade. Particularmente leio muito o Capra, pois se aproxima mais da nossa área, mais do que os autores que a escola busca, pois não é fácil se inserir nesse contexto, ainda mais porque viemos de uma escola diferente, não transdisciplinar. Então pra gente se estruturar dentro de uma linha pedagógica é mais difícil ainda, porque trabalhamos dentro do tradicional e aqui se trabalha com autores consagrados e de compreensão difícil. Morin, por exemplo, é de difícil interpretação. O Capra, a meu ver é um facilitador para a área, pois trata mais dos conteúdos e saberes da área, facilitando o entendimento da transdisciplinaridade” (Professor 2 c.n.).

Para o professor 1 (c.n.) a reescrita anual de partes do PPP, realizada pelos próprios docentes facilita com que haja apropriação da base teórica. Que ele entende também ser uma construção.

As propostas teóricas contidas no PPP, as quais podem também ser entendidas como base epistemológica (questão 4), assemelham-se as colocações dos professores, o que tende a indicar a preocupação da instituição em que o seu corpo docente compreenda as suas propostas.

De acordo com o PPP (2008) a matriz curricular é transdisciplinar e a matriz epistemológica toma como aporte a concepção de ciência com base no pensamento Complexo – Paradigma da Complexidade. E, por fazer parte da Companhia de Jesus, apresenta a Pedagogia Inaciana como caminho.

Na questão 5, quanto ao que significa consciência planetária para o colégio:

“A consciência planetária é um termo que a escola elegeu pra tentar transmitir sua proposta de educação. Ela dá uma idéia de todo. Parece-me que a escola enfatiza a importância de uma formação que desenvolva a criticidade no aluno, que o capacite a analisar a realidade em que vive e possa emitir uma opinião sobre ela, de forma madura e autônoma” (Professor 3 c.n.).

Na continuidade da fala, o Professor 3 (c.n.) justifica a matriz transdisciplinar e a teoria da complexidade como necessárias a formação da consciência planetária. “Esta “postura diante do mundo” exige uma visão complexa da realidade e a capacidade de entrelaçar as diversas áreas do conhecimento” (Figura 1).

Tal afirmação é corroborada por autores, como Morin (1999), o qual entende que a realidade é multifacetada e complexa e para que possa ser compreendida é preciso que seja tratada de forma aberta e transdisciplinar.

O Professor 2 (c.n.) compartilha da mesma visão, ao enfatizar que a consciência planetária na instituição tem como um dos focos a formação de visão de mundo a partir do realidade micro para macro e é entendida como “um pano de fundo”. “Eu vejo assim que tudo que a gente trabalha a gente trabalha assim: o foco escolar, o foco cidade e o foco macro – mundo, planeta. Mas sempre partimos do nosso local e isso que é interessante”. Ao mesmo tempo, o mesmo Professor questiona:

“ Mas o que acho que falta e, essa tentativa tem sido feita, é sair dos muros da escola, o ensino médio no ano passado teve proposta pra gente ir a novos locais e se inserir em outros contextos, pois estávamos muito fechados dentro dos muros da própria escola [...] Dentro da escola é um contexto micro, mas que reproduz algumas coisas que estão acontecendo no ambiente macro (forma de pensar dos nossos alunos), muitos deles é a forma de pensar da família da convivência entre eles, das informações de fora”.

Gutiérrez & Prado (2002), justificam o aprendizado pelo cotidiano, pois este sim confere sentido à educação. Ao mesmo tempo, importante o desenvolver de uma postura crítica frente ao mundo e relacional, ou seja, que o educando tenha condições de estabelecer relações entre o micro e o macro, as partes e o todo.

Percebe-se que na área de ciências, os professores compreendem a consciência planetária para o colégio como importante a leitura de realidade e a formação de sujeito críticos e autônomos. Colocações como estas estão presentes no projeto da instituição.

Bem como, fazem parte das teorias da consciência planetária, proposta por autores como Gutiérrez & Prado (2002), ao versarem sobre o tipo de cidadão que se pretende com a educação a cidadania planetária. Ainda, a luz da teoria de Gadotti (2000) cidadãos críticos e conscientes para a construção de um mundo solidário e respeitador das diferenças.

Quanto ao que significa para cada um:

“Eu acho que consciência planetária significa eu poder trabalhar com criticidade questões que estão envolvidas na sociedade e isso só se



da a partir do momento que os meus horizontes, que eu quebro algumas barreiras próprias do ser humano e isso é em cima da minha leitura de mundo, então a minha leitura de mundo que vai me dar à consciência planetária. Porque a palavra consciência é muito complicada: consciência envolve ações, ela não envolve só o pensar, informações, é a forma como eu vivo, como eu ajo, a minha forma de consumo, como eu me visto. Isso é consciência eu passar para as minhas atividades diárias uma visão de totalidade, de sociedade, de respeito com o meio e isso vem em cima da minha leitura de mundo e a escola tem uma parcela muito grande nisso” (Professor 2 c.n.).

Percebe-se dessa forma que a construção do significado individual a respeito do tema em questão, perpassa o significado deste para a instituição, ilustrando, talvez que a formação das ideias ocorra no interior da mesma.

Para o Professor 2 (c.n.) o papel das ciências naturais na construção dessa consciência é de auxiliar os alunos a:

“Compreender a natureza. Se o aluno entender a natureza como interligada, entender os fenômenos. Importante estudar os ciclos que os seres vivos estão agregados, se conseguirmos dar uma fundamentação de que a natureza esta interligada, noção de cadeia alimentar, de que é muito mais do que um animal comendo o outro, a energia tão importante e como ela é transferida dentro da cadeia e o que isso significa para a sustentabilidade do planeta. Se a gente consegue dar um idéia boa disso acho a gente ta fazendo a nossa parte, mas é via conteúdo, é via conhecimento”.

Enfatiza que se não haver a construção das relações via conteúdo para a construção do conceito “a gente volta a abraçar a arvorezinha”. Para o mesmo:

“A idéia da construção dessa consciência é que ela seja em cima de todas essas ciências, sociais, naturais e me parece que todas elas têm a sua responsabilidade. Mas aquela idéia antiga de que ecologia é coisa de biólogo, não é só de biólogo, é **também** de biólogo”.

Corroborando o Professor 1 (c.n.) ao mencionar que:

“Pra mim consciência planetária é justamente quebrar aquele antigo paradigma antropocêntrico [...] Significa você se ver como parte do planeta. [...] Então consciência planetária, ela extrapola essa visão de sustentabilidade que muitas vezes é pregada na mídia: como isso vai se manter ao longo do tempo [...] é conservar a vida na Terra. Estamos hoje num ponto limítrofe entre ter vida na Terra e não ter”.

Percebe-se com essas falas que as mesmas se aproximam mais da teoria da consciência planetária do que o fragmento do documento analisado.

Diante do exposto, Gutiérrez & Prado (2002), entendem que uma educação que objetive a cidadania planetária, necessita antes superar essa

visão dicotômica homem e natureza. Não só isso, que estimule os discentes a se integrarem como parte do cosmos, assim como, compreende Morin & Kern (2005), quando versam sobre origem e destino comum. E, para que essas propostas sejam atingidas é preciso o conhecimento, o sentimento e o viver a unidade cósmica, como exposto por Gutiérrez & Prado (2002).

O mesmo professor complementa a necessidade de que haja também a incorporação de uma consciência ecológica para as mudanças no mundo, entendida por ele como: “consciência ecológica é a pessoa ter pelo menos uma pequena base da ecologia e aí com essa base teórica de ecologia ele pode implementar algumas coisas na sua vida, mudar certas práticas”.

Gutiérrez & Prado (2002), entendem que a dimensão planetária reflete e requer uma profunda consciência ecológica, essa vista também, como a formação da consciência espiritual fundamental para conduzir o caminho ao novo paradigma.

#### **b<sub>1</sub>) Área de ciências sociais:**

Para essa área, apenas dois professores participaram das entrevistas e ambos mencionaram conhecer as teorias da instituição.

“Eu diria que é um projeto bastante ambicioso e bastante complexo, então assim sendo eu diria para você que já me apropriei do essencial, e esse essencial ele já me dá condições pra efetuar o meu trabalho, mas tem muitas coisas que a gente precisa implementar é só um geral, isso em todas as áreas [...] agora na prática é uma luta constante até pra gente não se acomodar” (Professor 2 c.s.)

“O que permeia tudo isso é o **Pensamento Complexo**, que fundamenta todas as áreas e a teoria da complexidade ela é sustentada na escola por diversos autores, não só pelo Morin, mas tem também a Prigogne, Maturana e Varela” (Professor 1 c.s.)

Quando questionados sobre a visão do colégio a respeito da consciência planetária, um conjunto de ideias emergiu. Apontando o que ela significa enquanto estrutura, bem como significado conceitual (questão 5).

“Me parece mais ser **um posicionamento ético frente à vida** assim. Um auto posicionamento em relação ao que o ser humano vai fazer com aquilo que ele aprendeu ao longo do processo educativo dele, então, **todo o arcabouço teórico** que ele conseguiu aprender, o que

ele vai fazer com isso. Isso é um aspecto ético e a partir disso, me parece que o que a escola busca tendo como **pano de fundo a Consciência Planetária**, é fazer com que ele pense, não só no seu, embora parta de um ambiente de relações mínimas, mas que isso vai ter uma influência em todos os ambientes em toda a ecologia, a ecologia no sentido de **interdependência** no sentido de relações de retroalimentação, essa análise”.

“Eu assim, eu sempre analisei, sempre percebi a consciência planetária para o colégio sobre esse viés, eu construí a minha visão a partir disso, isso é cada um vai interpretando ao seu modo” (Professor 1 c.s.)

Em outro momento, o mesmo complementa:

“Eu entendo que o tipo de análise que fazemos (minha área) **a consciência planetária é um tipo de abordagem dos conteúdos, ela amarra, ela permeia os conteúdos, que são trabalhados**. Logicamente é difícil e nem sempre possível que todos os conteúdos trabalhados sejam trabalhados dessa forma até porque quando falamos muitas vezes a mesma coisa isso pode se tornar banalizado”.

Para ele todas as disciplinas:

“Buscam essa formação humana, elementos de ecologia, de respeito de austeridade, da educação infantil ao ensino médio. Claro que com um tipo de análise de abordagem, mas que deve estar presente em todo o processo formativo dos alunos do Medianeira”.

Essas falas são corroboradas pelo outro entrevistado, ao enfatizar que:

“Como se fosse **conteúdo transversal**, e que ela acaba perpassando todas as atitudes e conteúdos, mas não só no conteúdo, mas nas nossas atitudes, mesmo nos professores precisamos em alguns momentos parar pra pensar se as nossas atitudes que nos estamos assumindo se mostram um comprometimento com essa visão”.

“Ela tem um questão de destaque, mesmo na coleta do lixo que o colégio voltou, desde as discussões em sala de aula, de como nós tratamos o ambiente a qual estamos inseridos” (Professor 2 c.s.).

É possível verificar nas falas acima, que a consciência planetária é entendida pelos professores como um pano de fundo das disciplinas e das ações do colégio, portanto, toda a comunidade escolar deveria se posicionar frente a essas questões colocadas pelos professores como: éticas e de interdependência.

Na análise do próprio documento institucional, percebe-se o papel da consciência planetária como estruturante dos conteúdos. No entanto, perceber se todos se posicionam frente a esse tema já exige uma avaliação das práticas docentes, extrapolando o universo da pesquisa em tela.

Ao responder a questão 5, a respeito do que significa consciência planetária para cada um, diferentes significados se fizeram emergir, em uma pluralidade de pensamentos. Mas, ao analisar as falas, percebe-se a relação das mesmas com as teorias emergentes e com o próprio discurso do projeto político pedagógico, principalmente o documento da própria área.

“Uma **utopia**, mas uma utopia a ser perseguida. No sentido de superar as questões que dividem o ser humano, então se nos olharmos historicamente, o ser humano foi se dividindo pra religião, pra raças, pras concepções culturais, criando fronteiras e delimitando o seu espaço. E sempre que se delimita um espaço você precisa agredir o outro para defender o seu espaço” (Professor 2 c.s.).

Essa percepção de busca da unidade humana, entendida por Nicolescu (1999), como *transhumanismo* e apresentada também sob esse viés no projeto político pedagógico (área de filosofia/sociologia), por Morin & Kern (2005), corresponde a uma das portas de entrada de uma tomada de consciência de mundo.

“Então, é uma sociedade muito marcada pela competitividade, pela indiferença com as futuras gerações então a gente usa uma expressão na nossa área que se chama **humanismo arrogante**, que é um humano dominado pela ânsia de dominar, e a consciência planetária vem justamente nessa contra. Ou seja, de nos percebemos **uma unidade**, o **planeta uma unidade**, na expectativa de superar essas diferenças minúsculas que acabam levando a todas essas questões sociais complexas, de preconceito”.

“Seria então ver o planeta como nossa casa, nosso lar e as pessoas como nossos irmãos, que respeitamos e que temos e que somos, quem somos, e as pessoas com que estamos e que são. Seria ver o planeta como **oikos**. A, **oikos**, a casa nosso lugar de habitação” (Professor 2 c.s.)

Essa menção a *oikos*, Machado (2009) entende ser fundamental para a consciência planetária, pois se entender como parte do em planeta interdependente é o início de uma tomada de consciência de unidade e de cuidado para com o ambiente onde se está inserido.

“Consciência planetária ela envolve mais do que só uma análise, uma idéia, uma concepção de ecologia, ela ta ligada **ao ser no mundo**. Essa conexão, **essa interdependência** que o ser humano tem, com os outros, com as outras pessoas, mas também com o ambiente em que vive e esse ambiente conectado ao ambiente mais universalizado, enfim a questão mais planetária que é **o sentido de você perceber a interdependência de tudo isso**, mas eu penso que o mais interessante da consciência planetária é a idéia do meio, estar presente territorialmente em algum lugar. Você esta ali, você interfere, você influencia, você modifica, acho que essa a idéia

principal de se trabalhar com o aluno, e um dia ele chegar, um momento em que ele perceba: eu faço parte disso! E fazendo parte disso eu também modifico isso, esse ambiente” (Professor 1 c.s.).

As falas acima se aproximam do entendimento de consciência planetária proposto por Gutiérrez & Prado (2002), os autores justificam o trabalhar essa consciência para descobrir qual é o lugar e papel do ser humano no cosmos e auxiliar na descoberta de possíveis caminhos para uma reaproximar o homem da natureza.

“Mas esse ambiente de modo bastante geral mesmo, não pensando só na questão da Natureza, fundamentalmente hoje é muito importante, mas nas relações, a percepção, de que eles vivendo num espaço público, por exemplo, que precisa ser, ele precisa considerar que não só ele usa que outros também usam” (Professor 1 c.s.)

A noção de coletivo expressa aqui repercute na ideia de cuidado com o espaço onde se está, bem como, com o próximo que também divide o mesmo ambiente. É possível com essa observação, extrapolar essa fala para uma visão de sustentabilidade do planeta, em um escala de espaço e tempo maximizada, pois quando se pensa em manter um ambiente e recursos para as próximas gerações, pensa-se também sob um viés de cuidado, com a vida, com o espaço, com o próximo.

Os dois professores acreditam que uma educação que privilegie aspectos éticos, planetários, pode sim auxiliar na transformação de sujeitos e de sociedade. Algumas falas a respeito do assunto.

“Eu penso que é o nosso objetivo, pelo menos é o meu objetivo, quando eu estabeleço os meus conteúdos ou penso no que eu vou trabalhar” (Professor 2 c.s.).

“O meu objetivo é torná-los leitores do mundo e não só leitor da disciplina, não só capazes de perceber os conceitos, de entendê-los de analisá-los e aplicá-los, isso também que é fundamental enquanto formação intelectual, mas eu penso que a minha contribuição é exatamente de tornar esses alunos capazes de entender a sociedade como multifacetada mesmo, ou seja, em que pessoas agem de forma diferente e muitas vezes extremas e que não é nada solto assim, que dizer, a consequência de algo, a ação que está conectada com uma ação mais global ou não, mas que existem as suas influencias, a consequência de algo ,que a nossa ação deve estar conectada ou não com uma ação mais global” (Professor 1 c.s.).

“Acrescentar nos conteúdos uma abordagem de Consciência Planetária, uma noção de alteridade, de respeito ao outro me parece que é fundamental e acredito que da resultado, não a médio e nem a curto prazo, é um caminho para se chegar a esse leitor de mundo mais consciente de si de sua posição no mundo” (Professor 1 c.s.).

E, o papel das disciplinas de filosofia/sociologia nesse caminhar, segundo um dos entrevistados (professor 2 c.s.): “é a desinstalação do sujeito!” Ou seja, fazer com que o aluno repense o seu ponto de vista, isso através de análises críticas da realidade.

“Então eu diria que essas matérias (filosofia, sociologia, geografia e história) têm uma contribuição fundamental, pois elas trabalham com a construção do discurso e se nos percebermos assim o que nos somos, nos somos perpassados por discursos, por verdade que desde pequenos nos somos passíveis disso. Então eu diria isso, desinstalação de diálogo para em conjunto se construir outro”.

### **B<sub>1</sub>) Os discentes e as teorias:**

Dentre os onze alunos entrevistados, apenas um mencionou não ter conhecimento a respeito das propostas do colégio (questão 1) . Para os demais se destacam as ideias de formação humana, cuidado com o ambiente e de relações entre as pessoas, como propostas do colégio.

“Aqui a gente tem mais, não só o lado acadêmico, mas também eles tocam muito no lado humano. Tem os projetos sociais do Ensino Médio, lembro-me que na sétima ou oitava séria fizemos um trabalho social, e também trabalham bastante com a idéia do meio ambiente; os professores sempre trazem material sobre isso, relacionado; além da questão de convivência” (Aluno 4)

Complementa outro aluno “eles se preocupam muito com a relação humana, relação aluno – professor. Isso é muito forte e é um diferencial do colégio. Há uma integração entre todos” (Aluno 6).

Quanto a questão 2, apesar da monografia não ter um viés quantitativo, vale colocar que a totalidade (n=11) dos alunos mencionou ter escutado alguma coisa a respeito. Para alguns, algo bastante vago como “Já ouvi. A não sei, acho que é uma coisa importante que sempre esteve presente no ensino daqui” (Aluno 1), enquanto para outros alguns marcou de outra forma: “Teve um ano que isso foi até tema de olimpíadas. A gente tá sempre falando disso, ou em projetos de pesquisa ou em trabalhos” (Aluno 4); “Muito, desde que eu lembro falamos sobre isso. Tem trabalhos, sempre relacionamos a matéria com

estes conteúdos paralelos do dia a dia sabe, é uma coisa bem característica” (Aluno 3).

Ainda, para alguns, caminho percorrido mostrou outras visões desse tema:

“Sim, desde sempre escutei sobre a consciência planetária, consciência sobre sua participação no mundo, de como suas ações podem afetar não somente o mundo, mas como as coisas podem se voltar a você. Não digo desde o jardim, mas sempre” (Aluno 6).

Para outros, o colégio é um enquanto ensino infantil e outro quando ensino médio, não havendo tanto essa preocupação com a abordagem ecológica e de cuidado com o mundo:

“Já, mas começou o ensino médio não há mais essa perspectiva. Da 1ª a 8ª série tínhamos projeto de pesquisa, que priorizava água e outras coisas, campanha da fraternidade. Havia muito mais respeito e hoje não aprendemos mais essas coisas, nesse aspecto ta muito na teoria; tínhamos aulas sobre água, reciclar a água, mas hoje em dia não temos mais nada, acho que eles pensam que a gente aprende e não esquece”(Aluno 5).

Os alunos também foram questionados quanto ao significado da consciência planetária para cada um (questão 2). Nesta colocação, se expressa uma variedade de conceitos e olhares, sendo possível verificar linhas de pensamento, enraizadas por como a passagem pela escola influenciou cada indivíduo em especial: “Ah, eu acho que parece meio piegas, mas acho que é o respeito com a natureza e ver como uma coisa de mutualismo acho que é isso assim” (Aluno 2).

Gutierrez & Prado (2002), entendem o papel do respeito à natureza como, um sentido de comunhão a ela, o ser humano com parte e não seu dono. Segundo os mesmos, o ser humano viver em harmonia com a natureza também é consciência planetária.

Aluno 9: “Acho que é saber viver com harmonia com a natureza”.

“Acho que está relacionado mais com a questão da cidadania, saber o seu papel da sociedade; o que podemos fazer pra ajudar e o que esta ao seu alcance pra ajudar a melhorar as coisas; não que uma pessoa vá mudar o mundo” (Aluno 4).

“Eu acho que consciência planetária começa pelo nome, é você fazer o que acha que tem que ser feito para ajudar o planeta porque é o teu futuro também. Veja todas estas coisas acontecendo, não têm como

não bater uma consciência. Acho que são pequenas coisas que podemos fazer, ações que a sua consciência manda você fazer. Tem gente que não tem consciência planetária” (Aluno 3).

Quando questionados ao que entendem a respeito do significado da consciência planetária para o colégio (questão 4), estes apresentam vieses diferentes dos professores e dos próprios documentos escolares, como: “[...] buscam bastante conscientizar os alunos, mas também é uma estratégia, o colégio tem bastante fama, muito verde então também é um marketing” (Aluno 1).

“Tem um pouco de marketing, porque o colégio é também uma empresa, assim a consciência planetária é um ponto forte para promovê-lo [...] mas tem um lado – principalmente por ser um colégio jesuíta - tem o lado de pensar na sociedade, de educar pessoas conscientes e que lá fora vão fazer a diferença, tentando fazer com que as pessoas realmente adotem essas medidas” (Aluno 4).

A fala a seguir, evidencia o descontentamento com a teoria empregada pelo colégio na sua não transcrição a prática.

“Eu acho que é um conceito, mas para algumas pessoas do colégio é uma estratégia, pois chama muito aluno. Marketing. Olha a quantidade de espaço verde que tem o colégio, as crianças usam muito, mas nós ficamos na sala. Se fala muito. Por exemplo, aula de física estávamos vendo sobre economia de energia, mas não fazemos aula fora de sala. Tem aula que podemos fazer fora, não precisamos ter luz acesa, ventilador então acho meio hipócrita as vezes sabe” (Aluno 4).

Outro aluno versa sobre a política humana do colégio:

“Acho que entra na política humana do colégio. Ao mesmo tempo em que as interações humanas são importantes como com o ambiente em que estamos, temos o Belém ali do lado - então é uma idéia fixa do colégio que os alunos saibam a importância. Todo ano eles dão uma relembração, e é bom para criar relações” (Aluno 6).

Complementa, que como conceito o colégio visa passar a seguinte ideia:

“É uma coisa meio literal – ter consciência que você é um cidadão do mundo; não só com relação à ecológica, mas com a economia por exemplo. É ter a noção que alguma coisa que mude em um campo que você não tenha conhecimento, você também pode ser afetado. E sabendo disso, tendo uma previsão, adquiri-se certa vantagem. É uma visão de mundo integrado”.

Na visão de outro aluno:

“Por ser jesuíta. Não ser simplesmente um colégio que queria que você passe no vestibular. No ensino médio no terceiro ano, não são focados só no vestibular e a visão do aprender por aprender” (Aluno 10).



Assim, na visão dos alunos, para o colégio, a consciência planetária aparentemente tem um viés mercadológico, de marketing, mas apresenta-se também, na forma de preocupação com as questões sociais e ambientais, no entanto, para alguns a teoria pregada nem sempre contempla a prática. “Um jeito deles ganharem dinheiro, mas demonstra também uma preocupação com essas questões globais. É uma mistura” (Aluno 9)

No entanto no projeto, a ideia de consciência planetária é de que a mesma, por ser entendida como utopia a ser seguida, seja também uma formadora dos alunos, estes críticos e autônomos, pessoas para com os demais (Projeto Político Pedagógico, 2008).

## **A<sub>2</sub>) Os docentes e práticas:**

### **a<sub>2</sub>) Área de ciências naturais:**

Nas observações das aulas, para a disciplina de biologia (n=6), os conteúdos trabalhados não foram felizes quanto à pesquisa em tela. No entanto, por mais que timidamente, percebeu-se a tentativa de relações parte e todo e a abordagem teórico-prática de duas aulas ministradas nas novas salas laboratório, visando à construção do conhecimento por parte dos alunos. Descrições que corroboram o projeto da área.

Com relação às práticas docentes, quando questionados quanto às estratégias que utilizam para construção da consciência planetária, (questão 6) verifica-se:

“Não sei apontar como eu trabalho a construção da consciência planetária. Acho que esta construção se dá de uma maneira emergente, ou seja, ela será o resultado de uma série de **processos** vividos pelo aluno dentro da escola. Uma coisa importante para que se caminhe neste sentido acredito ser as relações estabelecidas entre o que estamos aprendendo em sala de aula e como encontramos aquele dado conhecimento na realidade que nos cerca (seja como um fenômeno da natureza, seja como o homem se apropriou dele em seus modos de produção/consumo/cultura). E a partir da inserção dos conhecimentos no “mundo real”, procurar sempre analisá-los por diferentes ângulos, criticamente” (Professor 3 c.n.).

Para Gutiérrez & Prado (2002), o que importa é o processo, o produto é importante, mas o que vai ser crucial para essa tomada de consciência é que processo seja *continuum* e ultrapasse o espaço escolar, traduzindo-se nas suas ações cotidianas.

“Não tem uma metodologia. Ela é um pano de fundo, mas não paramos para falar disso. A própria organização, na minha sala por exemplo. Esse ambiente é meu então tenho que cuidar dele, tem que se estender para fora, eu faço parte desse contexto ele é parte da minha vida e eu faço parte dele também”

“Então são nessas ações diárias, como a gente insere os conteúdos, sempre resgatando, indo e vindo, por mais que seja um pontinho do conteúdo precisamos resgatar o contexto, chamar a atenção para consciência planetária” (Professor 2 c.n).

Pelas falas aqui expostas, a consciência planetária deveria estar presente nas ações diárias, do cotidiano escolar, dos professores, dos alunos, da comunidade como um todo e não simplesmente fazer parte de projetos, saídas de campo ou qualquer atividade que seja pontual. Deve permear as práticas cotidianas.

O mesmo professor ilustra tentativas de aulas/experiências, nas quais os alunos compreendem princípios ecológicos a partir de processos reais e relacionam isso com as formas de vida. Nessa atividade, o professor de sala e o do laboratório, montaram uma experiência com microorganismos e os alunos acompanharam o desenvolvimento destes, relacionando com a forma de obtenção de energia, ciclo de vida e organização. Agregaram assim, princípios entendidos por Capra (2006), como fundamentais para a compreensão da vida enquanto sistema. No entanto, o mesmo professor enfatiza que ainda são pequenas tentativas e muitas vezes restritas a momentos.

Para o professor 1 (c.n), as aulas de campo e a inserção do aluno no ambiente são essenciais para se trabalhar a consciência planetária, da mesma forma, trazer textos e reflexões do mundo para a sala de aula, numa recursividade de micro a macro. No entanto, quanto às saídas de sala, o próprio professor questionou a frequência com que essa estratégia é utilizada pelo colégio no setor do ensino médio indicando “aqui é muito giz e guspe”, criando assim uma lacuna: como partir de algo que não é tão bem realizado?

“Acho que primeira coisa é a **sensibilização**, muita aula de campo, ir pra fora, vamos pra ilha do mel com os alunos, vamos muitas vezes para o bosque com os alunos, eles tem que trazer o mundo pra dentro da sala de aula, pra ser teoria. Então tomar prática com aquilo do dia a dia, saber quem é o quero-quero, uma capivara, saber um peixe da onde que vem. Acho que esse é o primeiro passo”

“O segundo passo é trazer exemplos de outros lugares pra eles discutirem, pra eles conversarem, muitos textos teóricos também, trazer cartas, debater em sala de aula, dar voz pra esses alunos para eles poderem debater suas idéias pra gente começar a poder é, começar a demonstrar pra esse aluno por onde ele pode caminhar, quais são os principais erros da sociedade atual, pra que ele consiga em tão mudar essa forma de pensar que já citamos outras vezes”.

Quanto a construção de um homem novo e sociedade nova (questão 7), o Professor 3, aponta:

“A formação humanística passa pelas relações humanas, diárias, cotidianas. Acredito que a minha postura diante dos alunos, dos eventos da atualidade e a forma como me relaciono com eles e com meus colegas de trabalho acaba sendo uma parte importante no trabalho acerca do ser humano e a sociedade”.

Bárcena *in* Gutiérrez & Prado (2002 p.14) corrobora a fala acima “tem-se esquecido que a essência do ato educativo é o acontecer dinâmico das lutas cotidianas e que a vida cotidiana é o lar do sentido”. E para a mesma, “o sentido de tece a partir de ralações imediatas, a partir de cada ser, a partir dos sucessivos contextos nos quais se vive” (idem).

Para o Professor 2, atingir demanda tempo e não é algo simples, pois é preciso que se pense o coletivo.

“Isso não é apenas consciência então eu acho q eu a construção de um homem novo é uma coisa coletiva, uma coisa coletivizada e nós estamos muito ainda no individual. Não é coisa para um ano ou dois, a escola constrói a base, mas isso vai efetivamente dar resultado mais tarde e nós perdemos um pouco da noção desse resultado porque a gente perde esse aluno para a sociedade”.

Pensar no coletivo para a sociedade atual considerada extremamente individualista é quase que uma utopia como aponta: “Essa questão eu vejo assim se a gente conseguisse atingir todos os alunos com essas idéias, seria a questão utópica” (Professor 1). E, complementa que “eu acredito que se põem mais expectativas em certas discussões no colégio do que se devia ter”. Justifica essa frase pelo fato que essa formação não é uma questão apenas da escola. “Se exime muitas vezes, acaba-se negando que muitas vezes você não

é só o colégio aonde você estuda, você tem uma história, que vem da sua casa, da cidade aonde mora, uma historia com base nos seus amigos e a consciência de indivíduo”.

“Eu vejo que colégio é mais uma dessa partes, ele não pode ser visto como único, a gente pode ter alunos que estudam aqui a vida inteira, que são alunos espetaculares numa prova de ecologia, mas não conseguem nem separar o lixo, usando um exemplo bem simples. Então não é simplesmente isso, é um conjunto de fatores que resultam em algumas práticas. Tem algum poder de influência sim, portanto não é o único, não é só a partir da escola. E tem outra questão, não é só o saber que muda hoje em dia todo mundo sabe que fumar faz mal a saúde, mas isso não faz com que a pessoa pare de fumar. Não basta só a consciência, existem outros fatores envolvidos”.

Portanto, com essas falas últimas percebe-se a necessidade de incorporar o contexto dos alunos para poder compreender as mudanças possíveis de ser feitas, ao mesmo tempo, nota-se que a mudança enquanto ser na sociedade (cidadão) e de poder transformá-la não é um papel exclusivamente da escola, é também dela. Da mesma forma que a construção de uma sociedade nova depende de indivíduos conscientes, nos pensamentos e atitudes.

O Colégio Medianeira na sua estrutura curricular destaca o papel do contexto como sujeito e formador. Algumas falas dos professores corroboram essa proposta, no entanto, quando questionados sobre o papel do ambiente e natureza, as respostas tornam-se ímpares (questão 8).

“Acredito que o ambiente e o contexto estão sempre presentes – são dimensões inseparáveis da prática docente. A forma como a escola trabalha a noção de ambiente e de contexto é que pode variar” (Professor 3 c.n.)

Outro professor enfatiza o papel do contexto na formação:

“A grande questão que a gente percebe hoje é que quanto mais desconectado daquilo que a gente estuda, mais difícil fica de aprender, então questão do contexto ele entra exatamente nisso, é de conectar ou reconectar o aluno com vários aspectos do meio onde ele vive” (Professor 1 c.n.).

Para o mesmo, “[...] seria a separação daquela metodologia decorreba que não tem significado para o aluno. E que ele sabe repete, mas aquilo muitas vezes não é vivenciado pelo aluno”.

Já com relação ao ambiente, faz uma análise crítica, apontando que no Brasil não existem escolas com a vertente de educação ecológica e que o Medianeira não é diferente das demais nesse quesito. “A gente ainda é transmissor, não conseguimos superar esse senso comum na educação, somos muito transmissores”. Menciona que para que isso seja quebrado é preciso aprender no ambiente, utiliza como exemplo:

“Não adianta você ensinar ecologia pro aluno, você tem que fazer esse aluno vivenciar essa ecologia, por exemplo, a comida que ele obtém. Ecologia basicamente a gente tem que partir do principio base da ecologia que são as cadeias e teias alimentares que são os fluxos de energia, de massa, alimento. Então se fala que não tem como se ensinar ecologia pro aluno sem passar pelo que ele come. Hoje uma das maiores partes dos problemas ambientais que a gente tem decorre da produção de alimentos, então o aluno tem que ter contato com a comida, com o plantio, com o preparo dessa comida, pra reduzir o ritmo se tornar mais *slow* menos *fast*. Ai ele consegue ter uma vivencia mais profunda desse processo”.

Ainda questiona que o ensino médio usa pouco o espaço ofertado pelo colégio, enfatiza, indicando que as séries iniciais se apropriam mais do ambiente para o ensino quando em comparação entre setores. E, segundo o mesmo a se referir a essa diferença, destaca que deveria ser ao contrário ou se manter “pois (referindo-se ao ensino médio) é quando eles estão mais maduros para fazer essas relações, de trabalho orientado pelo professor e não transmitido por ele”.

Outro professor (2 c.n.), versando sobre o papel do ambiente na formação dos alunos medianeira: “realmente, não há assim uma preocupação com essa questão. [...] são propostas de você tentar inserir o ser humano no local, é de inserção e não de exclusão, então são propostas que deveria ser chamada a atenção”.

Este conjunto de falas pinta um quadro de déficits em uma educação pela e para a consciência planetária, diminuindo o papel formador de elementos intrínsecos a ela.

Com relação aos discentes compreenderem as propostas do colégio (questão 11), o que se subentende que deveria acontecer, os professores acreditam que os mesmos compreendem, as famílias talvez mais do que os alunos, justificando que o colégio muitas vezes é escolhido justamente pelo projeto. “Muitas famílias escolhem as escolas com base nas propostas da escola” (Professor 1 c.n.).

Quanto a alguma mudança no colégio (questão 12), vale destacar a seguinte fala:

“Sempre temos que pensar que o mundo das idéias na maioria das vezes não pode ser transferido para o mundo real em que vivemos. O projeto do Medianeira se baseia em uma utopia a ser buscada incessantemente. Nesta tentativa, em tese, eu mudaria muita coisa. Na prática, temos que ir mudando aquilo que é possível. Mas, no mundo das idéias, acho que o número de alunos é muito grande, e isso compromete algumas práticas pedagógicas. Acho inadequada a forma como as aulas estão organizadas, em blocos de 40 a 50 minutos, em que se trabalham os saberes de forma compartimentada e fragmentada, e cabe apenas ao professor a tarefa de tentar, malabáricamente, inserir lampejos de inter/multi/pluridisciplinaridade nas suas aulas fragmentadas” (Professor 3 c.n.).

Esta fala ilustra que há uma tentativa, muitas vezes falha e contesta as estratégias e metodologias empregadas para que se alcance a tão almejada transdisciplinaridade. Esse descontentamento apresentado pelo professor pode ilustrar que a estrutura e organização escolar não estão de acordo com a proposta da instituição o que torna o sonho cada vez mais distante. Pois os meios podem não estar justificando e nem construindo o caminho para o *fim*.

No mesmo caminhar, crítica a organização escolar, pela própria estrutura de ser uma escola, uma instituição que compartilha de um padrão institucional, seja na sala, no tempo de aula ou na organização disciplinar: É uma escola.

Ainda, uma fala pertinente, surgiu com o professor 2 (c.n.), ao mencionar a importância trazer a ecologia como linha mestra da disciplina e da área de ciências naturais, importante para uma educação planetária.

## **b<sub>2</sub>) Área de ciências sociais:**

Quanto às aulas observadas das disciplinas de filosofia/sociologia, percebeu-se, que apesar dos conteúdos abordados, os quais também não

foram tão significativos em termos de conceito para a consciência planetária, o trato com o conhecimento foi de forma crítica e relacional, ou seja, percebeu-se a análise crítica frente ao saber e a relação com contexto fortemente enraizada. Descrições que corroboram o projeto bem como se mostram eficazes na tentativa de formar cidadãos conscientes do mundo.

As estratégias e a forma de trabalho mencionado pelos docentes quanto ao tema em pauta:

“Eu penso que o primeiro passo para se trabalhar esse tipo de tema, e que não é exatamente um tema, mas que você pode colocar ali diversas coisas, acho que é o posicionamento do professor em sala de aula, isso é fundamental, acho que antes de qualquer teoria eu acho que eu não posso simplesmente falar de consciência planetária, se eu não demonstrar ao meu aluno que eu incorporo isso diariamente tbm, meu discurso deve estar relacionado a minha prática isso parece mínimos, mas é as vezes não é tal simples, pois existe varias interpretação” (Professor 1 c.s.).

Um exemplo de estratégia pelo mesmo professor:

“O ensino médio: teoricamente eles estão sendo introduzidos ao pensamento filosófico/sociológica, tive que falar sobre conceitos básicos de sociologia enquanto ciência, e ai eu fiz um trabalho, uma análise dos fatos sociais que era a questão do suicídio, então o que é o suicídio? O suicídio é um fato social, o porquê que é um fato social a partir da teoria? Aqui está o fato, nos temos esses problemas, mas que na verdade são conseqüências de outras coisas, nos chegamos a discutir a questão econômica muito fortemente, como que o ambiente não só natural, mas também de vivencia dessa cultura específica, no caso do Japão, levam tantas pessoas a cometer suicídio como falta de sentido absoluto de vida. Então é possível em vários momentos, sem necessariamente citar a consciência planetária, às vezes ele pode chegar a pensar tem haver, ou não, mas o objetivo é esse”.

Percebe-se com essas falas a importância da narrativa para essas disciplinas, e como elas foram construídas na história da humanidade. Como menciona o outro entrevistado: “Importante a exposição das idéias com reflexão, para a construção de valores éticos. Mas por isso a importância da narrativa e não da apelação. Narra e não apela. Da opção de escolhas” (Professor 2 c.s.). Complementa:

“Mostrar que a filosofia que quando se preocupa com a questão da ética e essa ética se chama consciência planetária e eles perceberam que os animais (vida) também repartem conosco esse planeta e não

temos o direito de abusar dessa forma e aí se transforma numa prática. Então quanto mais conseguirmos mostrar que se pode passar a uma ação, mais eles vão valorizar a matéria”.

Ao questionar o papel do ambiente, contexto e natureza, a fala a seguir reflete e muito a importância de se ter a natureza e ambiente como escola: “a natureza é um livro que fala que ensina...” (Professor 2 c.s.).

“Se nós pegarmos os 1º filósofos a filosofia deles surgiu do encantamento deles com a natureza, que são os filósofos físicos (Talles = toda vida veio da água...) filosofia da natureza, encantada com a natureza e olha pra natureza como uma fonte de inspiração então eu diria que passado 2mil anos de filosofia, nós estamos aquém deles que estavam naquela época, conseguindo fazer da natureza, nos anos 500 antes de C, refletindo sobre isso, falando, porque eu acho que assim, essa tradição Cartesiana separou, que todo discurso que nós temos é de separar o ser humano do animal dos demais animais e da natureza”

Exemplifica com o caso do Japão: “como que pode as indústrias paradas e as pessoas não podem trabalhar: nos jornais = como que a natureza tem o direito de fazer isso, de quebrar a rotina das pessoas”. Justifica que “ainda se tem muito essa idéia de que estamos separados da Natureza e acima dela”. Assim, para ele é preciso reconectar o homem a Natureza.

“Eu penso que a gente acaba usando muito o espaço bonito que nos temos aqui, hoje eu queria, mas o tempo não ajudou. Em uma aula de campo, eu nem verbalizei isso, mas olha o privilégio que a gente tem aqui de estar perto da árvore. No entanto, aí a gente olha mais ali pra baixo e vê o rio todo poluído e eu penso, tá e o projeto de vocês não consegue mudar isso? Essa é uma realidade que eu tenho pensado refletido, essa é uma iniciativa de tentar tira-los mais, mostrar as discrepâncias do mundo”.

Para finalizar o mesmo professor aponta que gostaria de ver algumas mudanças no colégio, uma delas é de inserir mais a ecoformação em um compromisso com a ecopedagogia, inserindo a vida nessa reflexão. E, algumas mudanças estruturais, como na organização das salas para facilitar os debates, logo que são disciplinas de diálogos.

## **B<sub>2</sub>) Os discentes e as práticas**



Como, os alunos entrevistados, construíram os seus referenciais educativos no Colégio Medianeira, eles refletem a teoria e prática da instituição enquanto processo. Mas, cada ser carrega uma história, portanto, as falas aqui expostas retratam uma diversidade de indivíduos.

Algumas falas retratam a formação humana do colégio sob um viés da consciência planetária (questão 5 e 7). O aluno 3, ao retratar o papel dessa consciência para a formação de sujeitos críticos e autônomos como é uma das propostas do colégio, menciona:

“Acho que pra nos tornar um pouco mais crítico dar um pouco de argumento, uma visão mais crítica sobre o que esta acontecendo, pois e tanta persuasão por parte das pessoas em querer ignorar que no estamos acabando, destruindo, acho que mostra assim, de verdade

Um sujeito que valoriza tudo ao seu redor ele já é um diferencial pra sociedade assim e você saber reconhecer, valorizar saber que temos que ter uma posição perante as coisas e que problemas estão acontecendo e não apenas ignorá-las jê da um diferencial muito grande em relação aos outros, é como se fosse um vestibular da vida, assim, sabe?”

Para outros entrevistados:

“Formando humanos que se importem mais, tenham consciência do seu papel, cuidar de tudo que está ao seu alcance. Ter atitudes ecologicamente corretas. É uma bagagem que levamos porque aprendemos a nos importar com isso, não é algo que aprendemos por aprender, nem descartável” (Aluno 6).

“Acho que a partir do momento que você passa o conceito como algo fundamental na vida de um individuo você esta automaticamente formando um conceito de que as pessoas têm que cuidar de onde vive, de onde ele mora...é a formação de um humano mesmo” (Aluno 8).

“A gente sempre tem essa idéia de que é importante você ter a excelência acadêmica, mas não adianta ter isso e não saber lidar com os outros, não ter consciência das coisas, e é bem isso que eles tentam passar. Igualar as duas coisas. Muita gente acha que o mais importante é o conhecimento, mas nem sempre é só isso. É importante saber o que a sociedade esta precisando e como você pode ajudar. Assim a consciência planetária é importante por isso também, pra essa formação” (Aluno 3).

Na visão desses alunos, a formação humana com base na consciência planetária os forma mais críticos para lidarem com os outros e com o mundo, não só com base no conhecimento instituído.

Complementa o mesmo aluno ao enfatizar, como isso é trabalhado no colégio e a importância da relação homem e natureza:

“Porque uma parte do humano é conviver com a natureza e uma parte de conviver com a natureza é saber lidar com ela só que as pessoas não sabem lidar, então o colégio pesa nisso para mostrar para nos o que é certo e errado e isso é importante para uma vida inteira e você tira isso do colégio, não leva pro vestibular, mas quando você tiver a sua casa vai saber lidar”.

A serem questionados quanto às práticas da consciência planetária na instituição (questão 6 e 8). Algumas falas remetem a como esse tema é tratado nas aulas, em sala e fora dela, “sempre tentam relacionar. Claro que na medida do possível” (Aluno 1). Para outro aluno, as aulas retratam a consciência planetária:

“Primeiro, olhe a seu redor né? O ambiente já te inspira, pois tem muita natureza, sabe? A gente tem aula aqui fora, a gente tem um cuidado, sempre tem projeto, campanha em relação a isso, e sempre estamos bem atentos e os professores fazem questão de reforçar isso”(Aluno 2).

“Por exemplo na quinta serie fizemos a Jornada Curitiba, que era pra ver o rio Belém desde sua nascente. Já fomos pra caverna e aprendemos o que acontecem; as alterações que podem ocorrer, as precauções que devem ser tomadas” (Aluno 6).

Para esse mesmo aluno, o colégio aborda tanto o tema que pessoas criticam a instituição por esse viés: “tem muita gente que crítica o colégio por causa disso, acham que eles têm que mudar, acha maçante, que a atenção dada a isso é muito importante em relação a outros assuntos”. No entanto, maçante num sentido teórico e não necessariamente prático.

Quanto as prática da consciência planetária, o mesmo aluno aponta não ser totalmente explícita. Dos onze alunos, seis mencionaram acreditar que práticas de consciência planetária não são claras na instituição. Outras falas corroboram:

“Não, no colégio horário de aula é horário e todo mundo esta em sala. Horário de recreio todo mundo se diverti brinca, fica uma zona de lixo, cheio de coisa no chão. Fica explicito a ausência da pratica de consciência planetária. É triste ate de ver um colégio que já foi muito bom nessa questão hoje em dia não dá mais bola pra isso” (Aluno 5).

“Foi o que falei, acho que la embaixo sim. Aqui em cima nem tanto, pois este negocio do projeto de pesquisa fala muito sobre meio ambiente, mas fica meio maçante já. Ou por exemplo você pega como e no recreio la sujeira no chão e pega aqui em cima, os alunos já tem a própria consciência e acham que pode jogar no chão porque a tia vai recolher. Principalmente porque aqui entra o pessoal na 7ª serie, e não tiveram o que tivemos la embaixo” (Aluno 3).

Ainda justifica: “não adianta ficar fazendo projeto de pesquisa, pessoal vai copiar da Wikipédia e não vai dar em nada. Não adianta ficar fazendo discurso na sala se quando saímos deixamos luz acesa, ventilador ligado. ” Sobre uma situação que ocorreu no mesmo dia da entrevista: “largam copo na entrega das medalhas”

Para esse aluno, falta postura do colégio, não adianta mais tanta teoria e figurinhas coladas na carteira:

“Sabe o que eu queria q fizessem? Os alunos chegam à escola impecável, bate o sinal do lanche e deixa a escola como eles deixaram, ate quarta não precisa ser ate sexta. Daí fala pros alunos que encontraram o colégio deste jeito, eles vão alegar que pagam a escola e tem que ter funcionaria pra limpar. Esta questão para trabalhar, devia ter umas coisas radicais assim para mostrar como o ser humano é, como ele age, como é a postura dele, como ele é nojento, como a atitude dele é escrota.”

Outro aluno alega: “eu não acho que basta só o colégio reforçar isso, a educação também vem dentro de casa. Um exemplo bem banal, uma amiga que estuda aqui jogou o papel na grama e disse que tem gente que cata. isso também vem da família” (Aluno 2).

Sobre o ambiente, contexto e natureza na formação (questão 9). O contexto pelo aluno 4: “é importante saber onde vamos aplicar nosso conhecimento e como vamos ajudar, como poderemos utilizar esse conhecimento”. Corrobora o aluno 2.

“É muito importante, porque a gente ta vivendo o agora, então não tem o porquê, precisamos saber o passado, mas precisamos saber o que ta acontecendo agora, tem conteúdos que não se aplicam, mas é preciso que a gente faça relações do conteúdo com a realidade. No terceiro ano diminui, porque agora a gente tem que privilegiar mais o conteúdo em si, mas tem bastante, muito mesmo em relação aos outros colégios”.

O ambiente, por muitos é entendido como o espaço do colégio, e acreditam que este influenciou a sua formação: “totalmente. Acho que sim, pois tem espaços que são muito depressivos, não te da prazer, aqui podemos ouvir um pouco de passarinho ajuda a relaxar, não é só caminhão” (Aluno 2).

“Veja o medianeira, que colégio alegre cheio de vida. Vai pra um colégio que e um prédio inteiro de concreto com uma cantina em cada andar, que tipo de criança vai formar ali. Diferença daqui que tem espaço pra correr, brincar, o colégio da muito valor para isso” (Aluno 3).

Mas quando questionados quanto ao uso desse ambiente, apenas oito alunos responderam e destes, seis consideram que as aulas práticas, envolvendo o uso do espaço escolar e saídas para outros ambientes e contextos, não são satisfatórias e poderiam ser intensificadas, logo que a totalidade dos alunos mencionou que de alguma forma o ambiente influenciou e influencia na sua vida e formação acadêmica e enquanto pessoa.

“Acho que dava pra usar mais lá em cima. Este ano eu saí de sala umas duas vezes. Olha o tamanho deste colégio, o quanto podemos usar, é gigante. Curtimos o espaço só nas olimpíadas, e apenas aqui e ali” (Aluno 3)

“Poderia usar mais. Usa bem, mas ainda da pra usar mais. Eu acho que tem muita área verde e a gente nem usa, por exemplo, aqui, ninguém usa aqui. Ensino médio é sala. Ao mesmo tempo no recreio temos essa liberdade. Mas é pouco” (Aluno 2).

Com relação a mudanças na instituição:

“Talvez pudesse ser mais forte a questão da prática e não só a teoria ser muito trabalhada. É importante nos refletirmos, mas a ação também é muito importante” (Aluno 4).

“Acho que poderia ser bem mais forte, mais cobrado essa questão da consciência planetária mesmo, de cuidar do planeta. Por exemplo, ninguém cuida do lixo aqui apesar de ter a tia da limpeza. Falta cobrança” (Aluno 1).

Portanto, para os educandos o colégio ainda tem um caminho a trilhar para poder chegar a contemplar a consciência planetária nas suas práticas diárias.

Para melhor ilustrar as relações das teorias e práticas pela ótica dos entrevistados docentes e discentes, um quadro (03) foi elaborado. Este apresenta uma síntese de falas que tentam contemplar a percepção dos docentes e dos discentes quanto às teorias e práticas da consciência planetária; sua relação à formação humana e como o ambiente é visto pelos atores e o quanto ele está presente no ensino e aprendizado.

**QUADRO 3. QUADRO SÍNTESE DAS FALAS DOS DOCENTES (ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS E SOCIAIS) E DOS DISCENTES**

	PERCEPÇÕES DAS TEÓRIAS	PERCEPÇÕES DAS PRÁTICAS
<b>Atores</b>	<b>CONSCIÊNCIA PLANETÁRIA</b>	
Docentes Naturais	<p>“Pra mim consciência planetária, é você quebrar aquele antigo paradigma antropocêntrico”</p> <p>“Significa você se ver como parte do planeta”</p>	<p>“Não tem uma metodologia. Ações diárias. Indo e vindo no conteúdo”</p> <p>“Sensibilização e muita saída de campo”</p>
Docentes Sociais	<p>“Nos percebemos uma unidade, o planeta uma unidade”</p> <p>“Sentido de você perceber a interdependência de tudo isso... que faz parte de um lugar”</p>	<p>“Posicionamento do Professor em sala. Demonstrar ao aluno que isso é incorporado no dia a dia”</p> <p>“Relacionar os conteúdos com o contexto micro e macro”</p>
Discentes	<p>“Sua participação no mundo e como suas ações podem afetar o mundo e se voltar para você”</p> <p>“Acho que é viver em harmonia com a natureza”</p>	<p>“Saídas de campo, projetos, nos conteúdos”</p> <p>“Os cuidados com os outros e com o ambiente”</p>
<b>Atores</b>	<b>CONSCIENCIA PLANETÁRIA X FORMACAO HUMANA</b>	
Docentes Naturais	<p>“Formar cidadãos transformadores e conscientes de seu papel transformador”</p>	<p>“Passa pelas relações humanas, diárias, cotidianas. Postura diante dos alunos, dos eventos da atualidade e a forma como me relaciono com eles e com meus colegas de trabalho acaba sendo uma parte importante no trabalho acerca do ser humano e a sociedade”</p>
Docentes Sociais	<p>“Formar sob princípios básicos: o respeito sobre seus vários pontos (cultura, local, ambiente), questão da alteridade, colocar-se no lugar do outro que é algo bem forte no colégio, então acho que essa é a formação humana”</p>	<p><b>Entendem-se as mesmas práticas da consciência planetária</b></p>
Discentes	<b>PRÁTICA</b>	<p>“Formando humanos que se importem mais, tenham consciência do seu papel, cuidar de tudo que esta a seu alcance”</p> <p>“Um sujeito que valoriza tudo a seu redor ele já é um diferencial para a sociedade”</p>
<b>Atores</b>	<b>AMBIENTE</b>	
Docentes Naturais	IMPORTANTE/FUNDAMENTAL	USA POUCO
Docentes Sociais	IMPORTANTE/FUNDAMENTAL	USA POUCO
Discentes	IMPORTANTE/FUNDAMENTAL	USA POUCO

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa emergiu do desejo de se estudar teorias e práticas educativas que iluminassem um novo horizonte e por alguns fatos que me ocorreram na própria instituição, na qual eu leciono e é a mesma da presente análise.

A partir disso, emergiu um grande questionamento: as práticas educacionais no Colégio Medianeira refletem a teoria do Projeto Político Pedagógico, no que diz razão a uma educação que viabilize o desenvolvimento da consciência planetária?

Com essa pesquisa, pude aprender que para chegar a formar a consciência planetária um chão precisa ser construído e sobre ele um caminho precisa ser traçado junto com o próprio caminhar. Mas, de longe, não constitui uma tarefa fácil e não pode ser entendida como pontual, específica ou dotada de um fim em si mesma, pelo contrário é um processo que gera outros e assim por diante.

Ao mesmo tempo essa consciência pode existir em diferentes níveis e classificá-los não é fácil e talvez seja uma tarefa inviável pela sua complexidade de análise. Portanto não me atrevo a dizer se estamos perto ou longe de atingir esse estado consciente, mas posso tentar ilustrar que estamos no caminho e o cenário observado (o Colégio Medianeira – Ensino Médio – um grupo específico de professores das áreas de ciências naturais e sociais mais alguns discentes) apresenta tendências e tentativas de construir o seu caminho, já que esses são diversos e muitas vezes unos.

No entanto, o colégio por apresentar a transdisciplinaridade e o pensamento complexo como base do seu projeto, atingir uma educação para e pela consciência planetária pode se tornar uma tarefa mais fácil a ser atingida, pois a mesma depende dessa fundamentação teórica, no entanto, esta precisa também se transcrever na prática. Assim, valeria uma nova análise do projeto da instituição, mas conferindo a essas teorias e práticas estruturantes.

A minha contribuição aqui talvez possa ser a de ilustrar pequenas retas e desvios desse caminho, quem sabe diagnosticar atalhos ou mesmo barreiras. Não podemos esquecer que a presente análise tem o viés de um observador que como sabemos hoje, não é excluído do processo.

Com relação às limitações da pesquisa, importante mencionar a dificuldade em se trabalhar com sujeitos e entrevistas, logo que demanda tempo e sincronia do entrevistador e entrevistado. Por isso, dentre os 7 professores candidatos a sujeitos, sendo 4 de Biologia e 3 de Filosofia/Sociologia, apenas 5 contribuíram com o estudo em tela. E, dos 24 alunos, apenas 11 foram contemplados. Talvez, com maior tempo de campo, o

todo poderia ser escutado, da mesma forma, que o estudo poderia ser estendido às demais disciplinas e setores.

Quanto à pergunta inicial, o que pode ser respondido é que existem sim indícios de que há consciência planetária no colégio em questão. Existem teorias que a fundamentam, bem como práticas que a sustentam. No entanto, os preceitos e fundamentos aparentemente são mais visíveis no campo teórico, não sendo tão fácil a sua percepção na prática do recorte observado. Assim, parece haver uma importância teórica com relação ao tema muito grande, no entanto, a mesma importância não se transmite na prática.

Mas, apesar de não ter sido encontrado a completude da relação teoria e prática aparentemente a consciência planetária é um tema relevante para o colégio e que pode sim, com o tempo trilhar um caminho para a aproximação dos campos teóricos e práticos.

Dentro do universo observado, com relação às disciplinas, percebeu-se que cada uma apresenta contribuições específicas a formação da consciência planetária, colaborando com a formação do aluno de forma distinta.

Com os documentos e a observação das aulas não ficou tão claro a contribuição ao tema em pauta, principalmente na disciplina de biologia. Acredito que pela análise ter sido restrita a um mês, prejudicou as observações das aulas, mas pelo observado no documento há uma lacuna até mesmo teórica quanto ao apresentado no projeto com as teorias vigentes e mesmo com a fala dos docentes. É possível que agregar novas vertentes do pensamento, como alfabetização ecológica e outras, o crescimento para a área de ciências naturais pode ultrapassar o campo das teorias e facilitar até mesmo, as suas práticas.

Em filosofia/sociologia apesar do tempo e conteúdo, a abordagem da aula aparentemente apresenta-se de forma mais crítica e reflexiva, pontos essenciais, e quanto às teorias estas tendem a se aproximarem mais das reflexões ao tema, mas não o atingindo por completo. No entanto, a análise se fez de um recorte da realidade, tanto temporal quanto espacial, não se referindo ao todo.

Essas diferenças podem ter sido identificadas pela própria escola dos saberes, a biologia ainda encontra-se no núcleo duro das ciências, muitas vezes classificada como exata. Corresponde a uma ciência que está em

mudança de paradigmas, emergindo de um saber tecnicista a um saber mais enraizado com a realidade, mais ecológico. Além disso, a biologia pelos saberes agregados é uma ciência experimental, espacial, vivenciada e que tem a seu favor uma grande escola fora da sala de aula, basta saber usá-la. A consciência planetária necessita desse tipo de ensinar. Apesar de tudo isso, parece haver uma tendência a construção de um caminhar a utopia planetária.

Em contrapartida, as ciências ditas sociais, como filosofia e sociologia, se apóiam no discurso e narrativas, o que pode ser um fator facilitador da prática da consciência planetária, e, a ética é um tema estruturante das disciplinas bem como do tema em tela.

Somado a isso, percebeu-se tanto nas falas dos professores, como dos alunos, que o ambiente/espço escolar poderia ser mais usado para a construção do conhecimento, sendo por alguns apontados como incipiente. O colégio apresenta um espaço verde favorável às práticas, bem como, uma chácara que também pode ser uma grande ajuda para ter o ambiente e a natureza como formadores.

Ao inserirmos o ambiente como agente formador, os ensinamentos dos princípios da ecologia, da consciência planetária e das relações sociais podem ser intensificadas, pois o ambiente tanto pode formar, quanto ser formado ou deformado. Portanto, é preciso que seja dado maior valor e significado ao ambiente na formação dos educandos.

Os alunos, de maneira geral, apresentam conhecimentos acerca da consciência planetária. No entanto, pelas suas falas, parece que o tema em tela existe mais em discurso do que prática. O manejo do lixo é assunto recorrente entre eles, como foco de críticas e como evidência de que a prática não traduz a teoria. Para eles, aparentemente, a consciência planetária aparece como tema pontual não se fazendo presente no cotidiano escolar, fator este que dificulta a sua eficácia, pois como aponta Gutiérrez & Prado (2002), o aprendizado e as transformações se dão no processo em e a partir da cotidianidade, o cotidiano é o palco de transformações.

Ainda, importante frisar que a pesquisa se desenvolveu em uma escola, uma instituição que apresenta certa organização. Assim, não podemos esquecer que estamos pesquisando um colégio formal, ate certo ponto tradicional e que atende uma comunidade que espera resultados, muita vezes,



atrelados a pontos mercantis (vestibular) e nem tanto humano e planetário, que por muitos pode ser visto como filosófico (em números pode-se voltar na tabela 1, quando fica claro a diminuição no número de alunos do 1º → 2º e 3º ano do ensino médio, momento que muitos alunos migram para escolas que apresentam índices maiores de aprovação no vestibular). E, para continuar existindo, precisa render tributos ao mercado da educação e apresentar um número de alunos mínimo para a sua manutenção.

Para concluir, a Consciência Planetária pode existir, ao mesmo tempo, em diferentes níveis de percepção e de realidade. Reduzi-la a rótulos e a certezas não faz sentido, tornando-se, para sempre incerta a análise do distanciamento ou a aproximação entre as práticas e teorias.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CAPRA, Fritjot e outros. **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006. 312p.

CARUSO, Francisco. Desafios da Alfabetização Científica: CBPF & UERJ. Resumo da palestra apresentada em 8 de setembro de 2003 no Ciclo 21 da Fundação Planetário. Tema: **Ciência, Cultura e Sociedade: A Importância da Educação Científica Hoje**. Disponível em: <http://biblioteca.cat.cbpf.br/pub/apub/cs/2003/cs01003.pdf>

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 1ª ed. 2000, 434 p., 2ª ed. 2001, 438 p.

FÁVERO, Adalberto. **Formação de professores: um desafio das/nas instituições de educação básica**. Centro de teologia e ciências humanas. Programa de pós-graduação em educação. PUC. Curitiba, 2008.

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação ambiental, epistemologia e metodologias**. Curitiba: Vicentina, 2003.

FUENTES, Jose Luis. "Pedagogia Inaciana - uma visão sintética". Rio de Janeiro: Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 1999. **Texto digital**.

MIRANDA, Claudia F. de. **Os referenciais epistemológicos da prática na formação continuada dos professores da 1ª fase do ensino fundamental**.

**Dissertação de mestrado.** Centro de teologia e ciências humanas. Programa de pós-graduação em educação. PUC. Curitiba, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

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

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz Rojas. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez. 2002.

HUTCHISON, David. **Educação Ecológica: Ideias sobre consciência ambiental.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IANNI, Octavio. A Era do Globalismo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. Pesquisa. *In:* LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Técnica de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. p.15-123.

MACHADO, Claudia C. L. **As implicações da complexidade, para uma educação em direção à cidadania planetária, na Colônia Cristina.** Dissertação de mestrado. Organizações e desenvolvimento. FAE. Curitiba. 2009. 220p.

MORALES, Angélica Goís. **A formação do profissional Educador Ambiental: Reflexões, Possibilidades e Constatações.** Ponta Grossa: UEPG. 2009. 203p.

MORIN, Edgar; **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução: Dulce Matos. 2. ed. Editora: Paris, 1999.

\_\_\_\_\_; CIURANA Emilo-Roger; MOTTA, Raul D. **Educar na Era Planetária.** 1.ed. Editora Cortez, 2003, 111p.

\_\_\_\_\_; KERN, Anne B. **Terra-Patria.** Tradução de Paulo Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, Basarad. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999.

PINTO, Anna F. de C. M. **Metodologia do trabalho científico: planejamento, estrutura e apresentação de trabalhos científicos.** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais, 2010, 103p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 10ª edição. São Paulo: Liberdade Editora, 2009. 213p.

#### **DOCUMENTOS DO COLÉGIO UTILIZADOS (citados)**

**Projeto Político Pedagógico do Colégio Medianeira.** Curitiba, 2008.

**Projeto da Área de Ciências Naturais.** Curitiba, 2010.

**Planejamento Geral Área: Ensino Religioso, Sociologia e Filosofia.** Curitiba, 2010.

|

## 6. APÊNDICES

### 1- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

1. Quanto tempo está no Colégio Medianeira? E no Ensino Médio?
2. Desde que você é professor aqui, notou alguma mudança que tenha tido ou terá reflexo na prática docente?
3. Você tem conhecimento das propostas teóricas, que estruturam as práticas docentes? Quais seriam estas propostas?
4. E da base epistemológica contidas no PPP do Colégio Medianeira? Todos sabem o que é base epistemológica?
5. O que é consciência planetária para você? Como ela está inserida na proposta do colégio (o que ela significa para colégio)? Você acredita que ela pode ser uma “ferramenta” de mudança para o mundo em qual estamos hoje? Aqui são várias perguntas em uma
6. De que maneira você trabalha a construção da consciência planetária com os alunos? Quais são as suas estratégias? PENSANDO NA IDEIA DA CP VC ACREDITA QUE ELA POSSA TRANSFORMAR A ACAA? idem
7. O que você entende ser o homem e a sociedade dentro dos preceitos da instituição? Como você trabalha a formação destes?
8. Para você, qual o papel do ambiente, natureza e do contexto na formação de nossos alunos?
9. O que é ECOPELAGOGIA para você? Não falamos de ecopedagogia no trabalho
10. E ECOFORMAÇÃO?
11. Você conhece o ponto de vista dos alunos acerca do PPP do colégio Medianeira?
12. Tendo por base o PPP do Medianeira, você mudaria algo no dia-a-dia dos docentes em relação aos discentes?

## 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

1. Você conhece ou já ouviu falar no PPP do Colégio Medianeira?
2. Nas suas aulas aqui no Colégio Medianeira, você já ouviu sobre consciência planetária? Se sim, o que ela significa para você?
3. As aulas e atividades extra-curriculares do medianeira retratam a formação de uma consciência planetária? Se sim, quais são elas?
4. O que você acha que significa consciência planetária para o colégio (forma genérica para não assustar)?
5. Como ela esta inserida dentro dessa proposta de formação humana do colégio?
6. Pensando na prática da consciência planetária, você acha que o colégio (como um todo) trabalha essa consciência? Com que intensidade?
7. O que, para você, significa formação total do individuo, buscando a transformação da sociedade, para auxiliar na construção de um mundo melhor?
8. Como você enxerga isso sendo efetivamente praticado dentro do ambiente escolar? (aulas, dia a dia na escola, tratamento entre os alunos\_x\_funcionários x pais...).
9. Para você, qual o papel do ambiente, natureza e do contexto na sua formação? As praticas educativas do colégio contemplam essas ideias?
10. Tendo em vista o que foi perguntado anteriormente, você mudaria algo no dia-a-dia das práticas escolares do medianeira?

### 3. TERMO DE CONSENTIMENTO – AOS PROFESSORES.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, \_\_\_\_\_ -  
 \_\_\_\_\_, RG N.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “Consciência Planetária: análise comparativa entre o projeto político pedagógico com as práticas educativas, do colégio medianeira”.

Sei que, para o avanço da pesquisa, a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite fazer parte desta pesquisa, eu responderei a alguns questionários elaborados pelos pesquisadores, nas quais constam questões diretas e outras abertas (informações pessoais e subjetivas), como também permitirei o estudo dos projetos de área e dos planejamentos individuais elaborados direta ou indiretamente por mim e permitirei que algumas aulas minhas sejam assistidas para fins metodológicos.

Com base nas explicações dos pesquisadores, compreendo que esta pesquisa pretende estudar como as práticas de consciência planetária refletem a teoria presente nos documentos da instituição. Assim sendo, faço parte do grupo de professores envolvidos diretamente com o presente projeto e, portanto, credenciados para a pesquisa em pauta.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é **Nicole Geraldine de Paula Marques Witt**, com quem poderei manter contato pelos telefones: ----- . Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

#### 4. TERMO DE CONSENTIMENTO – AOS PAIS.

##### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, \_\_\_\_\_ -  
\_\_\_\_\_, RG N.º \_\_\_\_\_, estou ciente de que meu (minha) filho (a) está sendo convidado a participar de um estudo denominado “Consciência Planetária: análise comparativa entre o projeto político pedagógico com as práticas educativas, do colégio medianeira”.

Entendo que, para o avanço da pesquisa, a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite que meu (minha) filho (a) faça parte desta pesquisa, estou sendo informado de que ele (a) responderá a alguns questionários elaborados pelos pesquisadores, nas quais constam questões diretas e outras abertas (informações pessoais e subjetivas).

Com base nas explicações dos pesquisadores, compreendo que esta pesquisa pretende estudar como as práticas de (ecoformação, ecopedagogia) consciência planetária refletem a teoria presente nos documentos da instituição. Assim sendo, permito que meu (minha) filho (a) faça parte do grupo de alunos envolvidos diretamente com o presente projeto e, portanto, credenciados para a pesquisa em pauta.

Estou ciente de que minha privacidade e de meu (minha) filho (a) serão respeitadas, ou seja, meu nome e o dele (a), ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a permitir que meu (minha) filho (a) participe do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é **Nicole Geraldine De Paula Marques Witt**, com quem poderei manter contato pelos telefones: ----- . Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Este estudo consiste no trabalho monográfico desenvolvido para obter o grau de especialista em educação, meio ambiente e desenvolvimento (made – ufpr).

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual meu (minha) filho (a) foi convidado a participar. Concordo, voluntariamente, que meu (minha) filho (a) participe desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por esta participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai ou mãe do aluno (sujeito da pesquisa)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

## 5. TERMO DE CONSENTIMENTO – AOS ALUNOS 3.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, \_\_\_\_\_ -  
 \_\_\_\_\_, RG N.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “Consciência Planetária: análise comparativa entre o projeto político pedagógico com as práticas educativas, do colégio medianeira”.

Sei que, para o avanço da pesquisa, a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite fazer parte desta pesquisa, eu responderei a alguns questionários elaborados pelos pesquisadores, nas quais constam questões diretas e outras abertas (informações pessoais e subjetivas).

Com base nas explicações dos pesquisadores, compreendo que esta pesquisa pretende estudar como as práticas de (ecoformação, ecopedagogia) consciência planetária refletem a teoria presente nos documentos da instituição. Assim sendo, faço parte do grupo de alunos envolvidos diretamente com o presente projeto e, portanto, credenciados para a pesquisa em pauta.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é **Nicole Geraldine de Paula Marques Witt**, com quem poderei manter contato pelos telefones: ----- . Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Este estudo consiste no trabalho monográfico desenvolvido para obter o grau de especialista em educação, meio ambiente e desenvolvimento (made – ufpr).

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.